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

Наука и образование: проблемы и перспективы

Материалы XXII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов

Бийск, 30 апреля 2020 г.
АГГПУ им. В.М. Шукшина

Об издании

ББК 74
Н 34
УДК: 303

Издается по решению оргкомитета XXII 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

Н34 **Наука и образование: проблемы и перспективы** [Электронный ресурс]: Материалы XXII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов (Бийск, 30 апреля 2020 г.) / Отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. 321 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). ISBN 978-5-85127-951-5

В издании опубликованы материалы участников XXII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов «Наука и образование: проблемы и перспективы», проходившей в г. Бийске в Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. В. М. Шукшина 30 апреля 2020 г. в дистанционном формате.

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 978-5-85127-951-5

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, 2020
© Авторы, 2020

Содержание

Об издании **2**

I. Актуальные проблемы современного гуманитарного образования. История. Философия. Социология. Политология. Международные отношения. Культурология ... **7**

Аверьянова А.Е. Научная жизнь АГГПУ им. В.М. Шукшина (конференции, лаборатории, исследования) 7

Березкина М. А. Методические возможности игровых технологий в организации познавательной деятельности на уроках истории на примере урока-суда 12

Ильиных А.А. Сущность понятия концепции модернизации в научном дискурсе 16

Камышникова Г. Е. Проблемы преподавания Второй мировой войны в школе 20

Литягина А. В., Полуэктова Н.С. Использование метода дискуссии в преподавании истории (на примере изучения эпохи Александра III) 24

Макарова Н.П. Концепт плюральности в трактовке В. Вельша 28

Мусаева А. И. Жизненный путь учителя (на примере Александра Павловича Блатова) 33

Ордокова Е.Р. Смертное время в Ленинграде глазами очевидцев 37

Ощепкова Н.Г. К вопросу об управлении корпоративными финансами в современных условиях .. 40

Подрезов М.В. Ф.М. Достоевский как геополитик: современная историография вопроса 44

Роев С.В. Внеучебная деятельность студентов Бийского государственного педагогического института (БиГПИ) в 1960-е – 1980-е гг. (по материалам архива лаборатории этнографических исследований АГГПУ имени В.М. Шукшина) 47

II. Математика. Физика. Информатика и информационные технологии. Вопросы цифровизации образования **54**

Абдуллина У.В. Интеллект-карта как средство систематизации знаний на уроках геометрии в условиях дистанционного обучения 54

Ариунгэрэл Цэрэлжав, Гэрэлтуяа Цэрэлжав. Результат эксперимента *Google Classroom*: анализ технологии 57

Вдовин А.С., Вдовин Р.С., Леготкин Н.В. Проектная деятельность как условие развития творческих способностей учащихся на уроках информатики 62

Катаева А.С., Захаров П.В. Возможности кабинета робототехники АГГПУ им. В.М. Шукшина при подготовке учителей физики 67

Кыштообаева Ч.А. Взаимосвязи курсов математики и основ информатики и вычислительной техники 72

Попова А.Д., Попов Д.В., Карпова О.С. Инновационные технологии автоматизации документооборота образовательной организации: цифровизация и роботизация 76

Романова Л.А. Цифровизация образования как условие профессиональной подготовки будущих учителей 82

Сафронова С.А., Захаров П.В. Энергетические характеристики антисимметричного дискретного бризера в кристаллах стехиометрии A^3B 85

Сдобникова А.Д. Применение курсов внеурочной деятельности для подготовки к Всероссийской проверочной работе по математике 89

Чепеленкова Е.Г., Захаров П.В. Возможности гарнитур виртуальной и дополненной реальности при обучении математике 93

III. Актуальные вопросы дошкольного, среднего, дополнительного и высшего образования 98

Басакина Ю.А. Коммуникативная компетентность педагогов ДОО как один из критериев профессионального мастерства в работе с детьми и их родителями 98

Бондарева Л.А., Санькова С.В., Маюнова М.Е. Модель деятельности сказочного музея «Сивка Бурка» как объекта, изменяющего образовательное пространство школы 103

Вдовина Н.Н. Новый подход к организации игровой деятельности детей – залог социальной успешности 109

Вольвач О.В. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте 112

Казакеева Е.А. Актуальные вопросы семейного образования в России 116

Карташова П.Ю. Формирование нравственных чувств у старших дошкольников посредством художественной литературы 120

Крысова Н.Ю. Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ на музыкальных занятиях 124

Кузьмичёва Л.В., Сазонова Н.П. Организация методической работы по профилактике профессионального выгорания педагогов дошкольного образования 127

Мартыненкова Т.В. Развитие и коррекция мелкой моторики у детей в средней группе детского сада посредством пластилинографии 132

Melikhova I.V., Solovyova I.B., Panchuk T.A., Kirichenko E.V. Using web-quests for teaching principal disciplines 136

Панчук Т.А., Красноперова Е.С. Формирование готовности к эффективной работе в команде в учебном процессе по дисциплинам предметной подготовки 140

Попов Д.В., Попова О.В. Формирование инклюзивной образовательной среды с применением роботизированных образовательных технологий 148

Степанов А.Ю., Ощепкова Н.Г., Панчук Т.А. Деловая игра как средство развития коммуникативных способностей у студентов колледжей 153

Танаджян О.Ю. Управление инновационными процессами в условиях ДОО 159

Токарева М.А., Богославец Л.Г. Детское экспериментирование – основа познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста 161

Тропникова В.В. Эволюция методов и средств предметного обучения химии 164

Федорова Т.А. Теоретико-методологические основы организации художественно-творческой деятельности детей на основе эстетических и экологических подходов ДОУ 167

Чернова Г.А. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса в условиях сетевого взаимодействия 171

Попова О.В., Шабанов А.А. Персонифицированная подготовка как необходимое условие реализации программ высшего образования в учреждениях пенитенциарной системы 174

Якунин А.О., Попова О.В. Роль вуза в формировании экономической активности студентов 177

VI. Психология 181

Афанасьева М.М. Мотивационный профиль личности руководителя разных организаций 181

Власов М.С., Одончимэг Тумээ. Эмоциональный компонент в распознавании языковых и музыкальных стимулов: краткий обзор двух методик 184

Гордеева Л.Н. Развитие деловой репутации образовательной организации в структуре её имиджа 189

Королёва Д.А. Профессиограмма работника МЧС 192

Кошербаева А.Д. Культура управления руководителя в современных образовательных организациях 195

Чупракова А.А., Киреева Н.В. Межличностные отношения как основа социально-психологического климата 198

Шалабанова У.Д, Орлова О.А. Посттравматический стресс участников боевых действий в контексте социально-психологической адаптации 201

V. Творчество и педагогика. История, теория и методика изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Архитектура и дизайн. Музыкальное образование 205

Алексеев Н.А., Соловьева И.Б., Алексеева Т.П. Методика развития творческих способностей у обучающихся во время проведения занятий по технологии 205

Жабина Н.В., Алексеева Т.П. Синтез традиций и новаторства в современном изобразительном искусстве России 208

Жданова А.Д. Архитектура как особый вид искусства 212

Кирьянов И.Е. Подходы к проблеме развития эмпатии семиклассников на уроках музыки на основе музыкально-сценических образов в процессе реализации ФГОС 216

Криволуцкая Е.И., Алексеева Т.П. Декоративная композиция в контексте развития художественного творчества 220

Пилипенко О.В. Экологизация пространства через дизайн мебели 224

Савченко Е.И. Методика реализации регионального компонента на занятиях по декоративно-прикладному искусству в детской художественной школе 228

VI. Филологические исследования. Лингвистика. Литературоведение. Фольклористика. Иностранные языки 234

Аксенова Д.А. Совершенствование речевого грамматического навыка в методике преподавания РКИ: функциональный подход 234

Бабичева Ю.Г. Использование интерактивных методов и форм в обучении практической журналистике 237

Babicheva Y.G., Guz N.A. Teacher's communicative culture 241

Вахрамеева Ю.Е. Переводческое сопровождение процесса модернизации российской портовой инфраструктуры с корейскими инвестициями 244

Власов М.С., Подрезов М.В. Молодежный сленг как индикатор деструктивного поведения молодежи и методы его исследования для практических целей 248

Замашанская Е.С. Формирование навыков работы с иноязычным специальным текстом при помощи мобильных технологий 254

Коротаев А.В. Слова с корнем мир- в церковнославянском и русском языке XIX-XXI веков: сравнительный семантический анализ 258

Липаева Л.С. Роль стратегической компетенции в процессе реализации информативной цели говорящего 266

Мартемьянова Е.В. Формирование познавательных УУД на уроках литературы в школе посредством веб-квеста 270

Назарова А.А. Специфика перевода устойчивых лексических сочетаний в политическом дискурсе на китайский язык (на материале выступлений В. Путина и Д. Трампа) 276

Островая Ю.С. Зарождение и развитие гендерных исследований в языке 282

Пашинцева Л.И., Орехова Т.И. Лексика со значением времяисчисления в говорах Алтая (на материале СРГА) 287

Сердюкова А.И., Федорова В.Г. Осуществление проектной деятельности в школе на материале литературы Алтайского края 292

Тиц В.В. Практическое применение информационно-консультационных порталов Рунета для формирования информативной и коммуникативной компетенции обучаемых на уроках русского языка 296

Тюкаева Н.И., Шкуропацкая М.Г. Историко-лингвистический комментарий к орфографическим правилам и исключениям из правил 300

Федорова В.Г., Гузь Н.А. Феномен «обыкновенного» чуда в романах Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере 305

Шапошникова Т.К. Стилистические и лингвистические особенности освещения торгово-экономического конфликта между Республикой Корея и Японией в южнокорейской прессе (переводческий аспект) 309

Шапошникова О.К. Специфика перевода технической документации по строительству нефтяных платформ с корейского на русский язык 313

Шноль К.Э. Современный американский предвыборный дискурс: коммуникативный аспект (на материале предвыборных кампаний на пост президента США 2008 г. и 2016 г.) 317

Об издателе 321

I. Актуальные проблемы современного гуманитарного образования. История. Философия. Социология. Политология. Международные отношения. Культурология

Аверьянова А. Е.
научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Научная жизнь АГГПУ им. В.М. Шукшина (конференции, лаборатории, исследования)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению истории получения бийским вузом статуса имени В.М. Шукшина, развития и достижений в научной деятельности. Основными источниками по истории вуза являются документальная проза, вырезки из газет, интервью преподавателей физико-математического факультета и фотоальбомы, содержащие сведения о развитии научной деятельности вуза от 1939 года, с момента образования учительского института, до 2019 года. В статье анализируется значимость научно-исследовательской деятельности студентов в процессе получения высшего образования и значимость преподавательского состава в развитии научного потенциала вуза. Освещаются взаимодействие между факультетами, их научные направления, мероприятия, международное сотрудничество и виды научной деятельности студентов и преподавателей, их результаты.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность АГГПУ им. В.М. Шукшина, исследования, конференции, Совет института, кафедры.

Научная деятельность - это интеллектуальная творческая деятельность, направленная на получение и использование новых знаний. Особенно важную роль она занимает в системе образовательных учреждений, в том числе и в АГГПУ им. В.М. Шукшина. Именно научно-исследовательская деятельность студентов в наибольшей степени способствует формированию творческого стиля мышления, коммуникативных навыков, способности анализировать и решать проблемы в любой области и ситуации. Без внимания не остается и вся жизнедеятельность вуза. Все конференции, исследования, реализуемые в стенах вуза, способствуют стабильному росту авторитета любой образовательной организации как центра интеллектуального единства знаний.

Поэтому актуальность исследования научной жизни вуза на примере АГГПУ им. В.М. Шукшина заключается в выявлении многообразия научных направлений, мероприятий и видов научной деятельности студентов.

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина за годы своего существования имеет довольно богатую историю. В 1939 году в Бийске появился учительский институт. В 1953-м году он получил статус педагогического института, а в 2000-м году переименован в педагогический государственный университет, которому через год, в 2001-м, было присвоено имя Василия Макаровича Шукшина [1]. Необходимость таких преобразований была обусловлена, как отмечал в своё время ректор педагогического ВУЗа, Константин Георгиевич Колтаков, «необходимостью увеличивать научный потенциал, заниматься исследованиями глобальных проблем, и особо подчеркнул о необходимости улучшения воспитательной работы среди студентов» [2]. То есть необходимо увеличивать научный потенциал образовательного учреждения, расширять тематику исследований в более значительном выходе на глобальные проблемы, решаемые крупными российскими научными центрами, а исследования должны вестись на уровне изобретений, что обеспечит выход на мировой уровень.

Вся научная деятельность вуза начиналась с филологического факультета (ФФ). В 1960-1980-е годы на кафедре русского языка преподавателями активно проводилась разработка тематик научных исследований. Так, кандидат филологических наук, декан,

доцент, а после и заведующий кафедрой русского языка Никишаева Валерия Петровна опубликовала такие исследования как «Однокоренные образования в системе современного русского литературного языка», «Филологический анализ природоописания в рассказе А. П. Чехова «Волк». В общей сложности было опубликовано более 15 статей. И это только один пример из множества [3].

Но были ли какие-то иные результаты научной деятельности преподавателей вуза? Ответ будет, конечно, утвердительным. Все опубликованные работы обсуждались на заседаниях научного кружка. А уже в 1985 г. коллектив кафедры русского языка (под руководством Никишаевой В.П.) был награжден почетной грамотой за образцовую постановку кружковой работы на факультете русского языка и литературы, в 1987 году - за лучшие показатели в работе со школами и органами народного образования [4], в 1988 – за 1 место в научно-исследовательской работе студентов по итогам социалистического соревнования кафедр гуманитарного направления [5], а в 1990 г. - благодарственное письмо за высококвалифицированную подготовку учителей литературы. Кого-то из членов кафедры даже можно было заметить в газетах на вручении Демидовской премии, например, «Бийский рабочий».

Это говорит нам о том, что активная научно-исследовательская работа способствует не только росту компетентности преподавательского состава, но и повышению авторитета образовательного учреждения.

Ничуть не меньше свой вклад в научную жизнь вносили и другие факультеты. Существовал даже Совет института, на котором проводились отчеты деятельности факультетов [6]. Естественно-географический факультет (ЕГФ) организовывал проведение школьных олимпиад Бийской зоны. Например, в 1993 г. была проведена 1-я биологическая олимпиада школьников Бийской зоны [7]. У кафедры начального образования для проведения научно-практических конференций существовали методическая и лингвистическая секции [8]. Помимо нее была и краеведческая секция, проводимая под содействием преподавателей кафедры философии. По итогам работы каждой секции обычно проводились пленарные заседания, для которых составляли подробные планы проведения конференций с указанием основных тем обсуждения [9]. Одной из таких конференций можно назвать «Итоги педпрактики 3-го курса начфака (1994 г.)» [10], которая проводилась совместно с кафедрой психологии.

Помимо выше сказанного, в те же 1980-90-е гг. проводились конференции с участием кафедры философии, начального образования, истории: «Научная конференция по русскому языку» (ФФ), «Научно-практическая конференция к 100-летию В. Бианки (24-25 февраля 1994 г.) (ФНО, ФФ), «Роль личности в истории» (3 марта 1994 г.) (ФФ, ФИ) [11], «1-я межвузовская конференция на возрожденном факультете ЕГФ, приуроченное к международному Дню Земли» (23 апреля 1994 г.) (ФФ, ЕГФ, ФИ) [12], где могли отличиться уже и студенты со своими докладами, и учащиеся школ с творческими выступлениями. Так, на научной студенческой конференции «День Земли» 1996 года обсуждались: экологическое состояние окружающей среды и экология человека и животных; современные географические процессы, природные ресурсы, геология, палеогеография; экологическое образование и преподавание географических дисциплин в вузах Сибири; проблемы современной Монголии; экономическая оценка Земли; развитие наук в городе Бийске. В конференции принимали участие студенты 1 курса ЕГФ, которые выступали с докладами на разных секциях: ботаники, химии, зоологии, анатомии и физиологии, психологии, философии [13]. Не стоит забывать и то, что студенты естественно-географического факультета по окончанию учёбы ездили на полевые исследования по разным направлениям. Будь то геология или исследование характеристик животного мира того или иного региона. А по окончанию сезона следовали камеральные работы, результаты которых могли обсуждаться на межвузовских конференциях.

На семинарах-совещаниях 1990-х годов обсуждались перспективы научных исследований в Бийском, тогда ещё, пединституте, совместная работа института и учреждений образования по формированию контингента студентов, проблемы образования в городе Бийске, недостатки и упущения организации педпрактики, совершенствование педпрактики расширением связей школы с институтом («Семинар-совещание председателей комитетов образования Восточной и Сибирской зон Алтайского края 1995-1996 гг.») [14]. Участниками были учителя из Советского, Алтайского, Ельцовского, Целинного, Зонального, Красногорского районов [15].

Круглый стол, проведённый 7 декабря 1995 г., был не только посвящен присвоению Бийскому педучилищу статуса педагогического колледжа, но и обсуждал вопросы по организации педагогической практики студентов, подготовке к выборам в Государственную Думу [16].

Важную роль в научной жизни Вуза занимали и лаборатории, находящиеся под руководством физико-математического факультета [17]. В лаборатории оптики, которой руководил Кичмаренко Федор Савельевич, занимались научно-исследовательской работой, связанной с тем, как ведут себя различные материалы, как генерируют колебания или, наоборот, задерживают, как использовать лазерные излучения для создания каких-либо продуктов. А в других, скажем, лабораториях по физике, был специальный курс лабораторных работ по разделам: механика, теплота, оптика, строение атомного ядра, элементарные частицы. По каждому из этих разделов проводились лабораторные работы. Необходимость таких лабораторий заключалась не только в получении ученой степени преподавателями, но и совершенствовании знаний студентов и развитии их творческих способностей [18].

Дополнительным преимуществом вуза в рамках научной деятельности можно считать День науки, когда могут проявить себя студенты с выступлениями, подготовленными под руководством преподавателей. Не стоит упускать из виду и международное сотрудничество. В структуре вуза плодотворно работает международный отдел, который ведет работу с зарубежными странами в области образования. В частности, вуз сотрудничает с учебными заведениями США, Германии, КНР, Монголии. Сотрудничество осуществляется по различным международным проектам и программам, конференциям, включая обучение студентов [19]. Например, в декабре 1998 года кафедра русского языка подготовила и провела Международную научно-практическую конференцию «Языковая картина мира: лингвистические и культурологические аспекты», в которой приняли участие около 150 доцентов, профессоров, академиков со всех уголков нашей страны (Кемерово, Томск, Барнаул), ближнего и дальнего зарубежья [20].

Не менее плодотворной была и научная жизнь вуза в 2000-х годах. Скажем, в 2011-2012-х гг. приоритетными направлениями развития исследовательской и инновационной деятельности академии являлись:

1. Привлечение финансовой поддержки исследований и разработок вуза из разных источников.
2. Активизация подачи заявок на изобретения, полезные модели, промышленные образцы, селекционные достижения, регистрацию топологий интегральных микросхем, программ для ЭВМ и баз данных.
3. Внедрение результатов научной деятельности в образовательный процесс.
4. Активизация подачи заявок на конкурсы научных и инновационных проектов (в том числе студенческие).
5. Вовлечение преподавателей, аспирантов и студентов в передовые исследования и разработки с высоким потенциалом коммерциализации.
6. Подготовка кадров высшей квалификации.
7. Усиление публикационной активности преподавателей академии.

8. Развитие сотрудничества по указанным направлениям с ведущими российскими и зарубежными вузами [21].

Студенты выступали с докладами на конференциях не только краевого, но также всероссийского и международного уровней.

За 2011 год с докладами на научных конференциях выступило 825 студентов, из них на международных, всероссийских, региональных - 289 человек. Было опубликовано 307 научных работ, из них издано 257 работ без соавторов - сотрудников ВУЗа [22].

Анализируя научно-исследовательскую работу студентов ВУЗа в 2011 году, можно отметить, что увеличивается активность и качество участия студентов в конференциях, конкурсах и выставках различного уровня; повышается количество студенческих публикаций. ВУЗ имеет все условия для эффективной организации и проведения научно-исследовательской работы студентов.

По итогам анализа научной деятельности вуза за 2011 год следует выделить следующие положительные тенденции:

1. Активно развиваются исследования в области геологии, теории языка, зоологии, сельскохозяйственных наук, педагогики, междисциплинарных исследований эволюционных процессов.
2. Общий объем внешнего финансирования увеличился по сравнению с 2010 годом.
3. Увеличивается количество полученных грантов.
4. Возрастает количество заявок на гранты от молодых преподавателей и аспирантов академии.
5. Преподаватели вуза активно участвуют в федеральных и краевых конкурсах научных и инновационных проектов.
6. Разработана программа стратегического развития АГГПУ имени В.М. Шукшина на 2012-2016 гг.
7. Увеличилось количество публикаций в ведущих научных журналах, рекомендованных ВАК (более 90 статей).
8. Стабильно осуществляется деятельность редакционно- издательского отдела академии: издано 111 наименований научной, учебной и иной литературы, из них: 9 монографий, 32 учебных и учебно- методических пособий.
9. На высоком научном и организационном уровнях проводятся научные мероприятия, широкомасштабно проведена Международная конференция «Культура, язык, институты гражданского общества коренных народов России: возрождение, сохранение и развитие», в котором приняли участие более 30 докторов наук.

Следовательно, к 2012 году увеличилось количество докладов, представленных студентами на конференциях различного уровня; экспонатов, представленных на всероссийских и региональных выставках; студенческих работ, поданных на всероссийские конкурсы; повысилось количество и качество студенческих публикаций; возросло количество мероприятий по организации научно-исследовательской работы студентов.

В настоящее время основные направления научно-исследовательской деятельности ВУЗа заключается в следующем.

1. Осуществление планирования, координации и контроля научно-исследовательской деятельности структурных подразделений, временных творческих коллективов и отдельных научно-педагогических работников, аспирантов и студентов вуза.
2. Приоритетное развитие фундаментальных исследований как основы для получения новых знаний, освоения новых технологий, становления и развития научных школ и ведущих научно-педагогических коллективов.
3. Развитие прикладных исследований и экспериментальных разработок по основным научным направлениям вуза.
4. Привлечение финансовых средств из различных источников для выполнения НИР и ОКР, организация материально-технического обеспечения.

5. Контроль эффективности, своевременности и качества выполнения НИР.
6. Организация повышения квалификации и переподготовки по научным направлениям.
7. Организация научно-исследовательской и инновационной работы студентов [23].

Таким образом, можно заметить, что научная жизнь вуза продолжает развиваться. Во всех институтах созданы условия для реализации научной деятельности студентов и преподавателей, например, специально отведенные помещения - лаборатории, проводятся на внутри-, межвузовском, международном уровнях различного рода конференции, семинары-совещания, круглые столы, научно-исследовательские работы, тематика которых очень разнообразна. То есть виды и направления научной деятельности вуза довольно разнообразные. Так, в 2019 году проведены мероприятия, посвященные 90-летию со дня рождения Василия Макаровича Шукшина:

- Конкурс исследовательских проектов «Земля Шукшина»;

-Открытый онлайн конкурс научно-исследовательских работ молодых ученых, студентов, аспирантов «Творчество Василия Макаровича Шукшина глазами молодых ученых»;

- Круглый стол «Василий Макарович Шукшин – взгляд из XXI века». Этнографические этюды. История и краеведение.;

- Всероссийская с международным участием научная конференция "Сибирская ментальность как объект гуманитарных исследований", посвященная 90-летию со дня рождения Василия Макаровича Шукшина [24].

Подводя итог выше сказанному, стоит отметить, что АГГПУ им. В. М. Шукшина как ведущий вуз наукограда Бийска прошел долгий путь реорганизаций и изменения, в том числе и в научно-исследовательской деятельности вуза. Все это многообразие научных направлений, мероприятий и видов научной деятельности студентов не стоит на месте и способствует только положительным результатам научно-исследовательской работы студентов и преподавателей, создаются условия для развития инновационной деятельности студентов и, конечно же, для обсуждения и решения разных проблем.

Литература:

1. Жарков С.М. Педагогика действия: документальная проза/ С. М. Жарков; Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. - Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012.-196 с. С.-14.
2. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Летопись института (XI. 1995 г.- V. 1996 г.). Фото №49, С.-47.
3. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Кафедра русского языка. Фото №16, С.-15.
4. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Кафедра русского языка. Фото №27, С.-26.
5. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Кафедра русского языка. Фото №53, С.-52.
6. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Кафедра русского языка. Фото №55, С.-54.
7. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт (VII. 1993г.-II.1994г.). Фото №14, С.-12.
8. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт (VII. 1993г.-II.1994г.). Фото №17, С.-15.
9. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт (VII. 1993г.-II.1994г.). Фото №23, С.-21.
10. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт (VII. 1993г.-II.1994г.). Фото №30, С.-28.

11. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт (VII. 1993г.-II.1994г.). Фото №46, С.-44.
12. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт (VII. 1993г.-II.1994г.). Фото №38, С.-36.
13. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт (VII. 1993г.-II.1994г.). Фото №52, С.-50.
14. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт (VII. 1993г.-II.1994г.). Фото №57, С.-55.
15. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Летопись института (XI. 1995 г.- V. 1996 г.). Фото №3, С.-1.
16. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Летопись института (XI. 1995 г.- V. 1996 г.). Фото №4, С.-2.
17. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Летопись института (XI. 1995 г.- V. 1996 г.). Фото №11, С.-9.
18. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Физико-математический факультет. Фото №17, С.-16.
19. ПМА, 26.08.2019, Алтайский край, г. Бийск, Короткая 30, Дерюшев В.В.
20. Жарков С.М. Педагогика действия: документальная проза/ С. М. Жарков; Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. - Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. -196 с. С.-16.
21. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Кафедра русского языка. Фото №60, С.-59.
22. Жарков С.М. Педагогика действия: документальная проза/ С. М. Жарков; Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. - Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. -196 с. С.-84.
23. Жарков С.М. Педагогика действия: документальная проза/ С. М. Жарков; Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. - Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. -196 с. С.-86.
24. Жарков С.М. Педагогика действия: документальная проза/ С. М. Жарков; Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. - Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. -196 с. С.-54.

Березкина М. А.
научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Методические возможности игровых технологий в организации познавательной деятельности на уроках истории на примере урока-суда

Аннотация. Данная статья посвящена апробации одного из видов игровых технологий, применяемых на уроках истории, а именно ролевой игре (суду). Определяются методические возможности урока-суда в организации познавательной деятельности на уроке истории в старшем классе. Также в статье представлены результаты проведенного анкетирования до и после проведения педагогического эксперимента.
Ключевые слова: игровые технологии, урок-суд, урок истории.

Базой исследования являлась МБОУ «Гимназия № 11» в г. Бийске. Был выбран 10 «А» класс в качестве площадки для эксперимента. В эксперименте приняли участие 22 учащихся в возрасте 16-17 лет. Сроки проведения исследования в гимназии: 09.09.2019 – 19.10.2019 г. Целью педагогического эксперимента являлось практически апробировать применение

игровых технологий на уроках истории в 10 «А» классе. Эксперимент проводился в несколько этапов.

На первом этапе – подготовительном, когда в Рабочей программе [1] по плану только начинались темы по античной эпохе, учащимся 10 «А» класса был предложен вариант проведения заключительного урока по эпохе Античности в форме ролевой игры, а именно, суда. Следует пояснить, почему ребятам было предложено заранее участие в данном виде дидактической игры. Дело в том, что ролевая игра требует достаточно разноплановой предварительной подготовки: и интеллектуальной, и творческой [4]. Сначала ребята были настроены немного скептично. Им было предложено ответить на вопрос анкеты: «Хотелось бы тебе провести урок истории в форме суда?» с вариантами ответов: 1) Да, это интересно; 2) Скорее да, чем нет; 3) Не знаю; 4) Нет. В анкетировании приняли участие 25 учащихся 10 «А» класса. Полученные результаты обобщены и представлены графически в виде диаграммы (см. Диаграмму 1).

Диаграмма 1



Оказалось, что 6 учащихся ответили «Да, это интересно» (24 %), 2 учащихся выбрали «Скорее да, чем нет» (8 %), 14 учащихся – «Не знаю» (56 %) и 3 учащихся – «Нет» (12 %). Таким образом, можно сделать вывод, что почти четвертая часть учащихся (24 %) замотивированы, им интересно оказаться в роли участника судебного процесса на уроке истории; 8 % ребят ответили на приведенный выше вопрос неуверенно, но с большей вероятностью да, чем нет, что говорит об их желании сначала узнать, как это будет выглядеть, а потом, скорее всего, согласиться; 12 % ребят категорично отказались от данной затеи; большинство ребят (а их больше половины всех присутствовавших) не были уверены, хотят ли они провести урок в такой необычной форме или нет. Скорее это говорит об их пассивности, которую и следует ликвидировать активизацией познавательной и творческой деятельности посредством игровой технологии.

Итак, ребята все же согласились, и с помощью жеребьевки каждому досталась определенная роль в судебном заседании. Далее им был дан сценарий «Суда над Античностью», в котором указана роль каждого учащегося и его конкретное задание для выполнения. Также некоторым учащимся, в связи с их заданием, был дан дополнительный материал – исторические источники. Учащиеся знакомились со своей предстоящей ролью, непосредственно выполняя задания, представленные в сценарии [3]. В соответствии с ролью свидетелю со стороны защиты 2, 4; свидетелю со стороны обвинения 4; философу 1, 2, 3 были даны исторические источники. Остальным учащимся следовало самостоятельно обратиться к поиску информации, которую советовал учитель. При подготовке у ребят

возникал ряд вопросов по поводу своих заданий и регламента выступлений, которые конструктивно решались с помощью учителя.

Второй этап – вводный, происходил уже на самом уроке. Именно на этом этапе учитель еще раз объясняет уже всему классу задачи и возможности игры, роль отдельных участников и дает общее направление игре, формулируя познавательные задания на весь урок. (Предварительно была составлена технологическая карта повторительно-обобщающего урока в форме ролевой игры). Именно на этом этапе учитель представляет участников заседания: три обвинителя (прокуроры), которые обвиняли античность; три защитника (адвокаты), которые защищали античность; четыре свидетеля со стороны обвинения, которые приводили свои аргументы против; четыре свидетеля со стороны защиты, которые привели контраргументы; три философа, которые воссоздавали античное мировоззрение; судья, который на основании заслушанного вынес объективный приговор; два секретаря, которые вели протокол судебного заседания и четыре эксперта, которые оценивали участников, а также в общем давали оценку судебного заседания [2]. Учащиеся вводятся в игровое состояние, создается определенный настрой.

Третий этап – игровой, представлял собой непосредственное применение указанной игровой технологии, характеризовался эмоциональным вовлечением всех участников класса в игровое действие. Десятиклассники подготовили главный реквизит судебного процесса – деревянный молоточек судьи.

Цель урока представляла собой реконструкцию посредством суда исторической действительности эпохи Античности. Задачи урока: 1) научиться обобщать ранее изученное и доказывать свою точку зрения; 2) развивать навыки публичного аргументированного выступления, способствовать развитию навыков ролевой игры; 3) воспитывать интерес к истории посредством приобщения к общечеловеческим ценностям. Количество "слабых" учащихся – 3, количество "сильных" учащихся – 12.

Ребята в этот период как бы «проживали» ситуацию в ее игровом воплощении, действовали по определенным игровым правилам. Происходило развертывание игрового сюжета. Учитель координировал игровые действия, осуществлял опосредованное руководство действиями участников, то есть регулировал ход занятия. При необходимости корректировал и выступления актеров, вовлекал более число учащихся в игру, кратко резюмировал по ходу их деятельность, поощрял словом активных игроков, обращал внимание на работу экспертов, не навязывая им своего мнения. Наибольшее внимание учитель на этом этапе обращал внимание на зрителей, то есть на весь класс.

Активность учащихся на уроке высокая: выходили к доске со своим выступлением, использовали дополнительные материалы при ответе (манускрипты, изображения), увлечены участием в судебном процессе, проявляли креативность при выступлении, например, свидетели со стороны как обвинения, так и защиты приносили клятву: «Говорить правду, только правду и ничего, кроме правды», некоторые при этом даже поднимали правую руку, обращенную ладонью вперед в целях убедительности правдивости сказанных слов; ребята организованны и достаточно хорошо интеллектуально подготовлены к уроку, прослеживается «вживание» в роль и коммуникативное взаимодействие участников судебного заседания друг с другом. Триединая цель урока соответствовала теме и была успешно достигнута каждым учащимся. Показатели урока также высоки, так как оценок за урок было получено – 22, из них три «3», семь «4» и двенадцать «5». Формы обучения: фронтальная, работа в группах, работа в парах, индивидуальная.

Методы обучения: практический, устный, наглядный. Используемые формы и методы обучения были разнообразны и оптимальны в связи с темой урока для достижения поставленной цели.

Главный этап урока – ролевая игра. Данный этап занимал 28 мин. урока. На этом этапе происходил суд над пройденной на уроках эпохой – Античностью. Учащиеся заранее выполняли задания, соответствующие их роли и отраженные в сценарии.

Время, отведенное на все этапы урока, было рационально распределено. "Связки" между этапами логичны. Актуализация и мотивация учебной деятельности подвели учащихся к теме урока и одновременно к главной цели, которая без труда была поставлена учащимися. Этап ролевой игры – ключевое звено, где и раскрывался интеллектуально-творческий потенциал учащихся.

В соответствии с целями занятия отбирался наглядный материал (презентация) с изображением выступающих ораторов и Фемиды (богини правосудия).

На последнем этапе – оценочном, проводился анализ занятия. Оценивание участников судебного заседания происходило экспертной комиссией, которая аргументировала поставленные оценки, хотя конечная оценка была за учителем.

Психологическая атмосфера на занятии непринужденная, благоприятная. Конфликтные ситуации отсутствовали. Результаты урока достигнуты не только учителем, но и каждым учащимся. Все поставленные задачи урока реализованы. Подведение итогов показало тот интеллектуальный, коммуникативный и творческий результат, который достиг каждый учащийся в процессе своей активной деятельности на уроке. На этапе рефлексии ребята делились своими впечатлениями, успехами. Кроме того, ребятам было предложено ответить на итоговый вопрос анкеты: «Понравился ли тебе урок-суд на уроке истории?» со следующими вариантами ответов: 1) Да, нужно чаще проводить такие уроки; 2) Скорее да, чем нет; 3) Не знаю; 4) Не. В анкетировании приняли участие 22 учащихся 10 «А» класса. Полученные результаты обобщены и представлены графически в виде диаграммы (см. Диаграмму 2).

Диаграмма 2



Следует начать с того, что 15 учащихся ответили «Да, нужно чаще проводить такие уроки», что составило 68 % от общего количества учащихся; 4 учащихся выбрали «Скорее да, чем нет» (18%), 2 учащихся – «Не знаю» (9%) и. 1 учащийся из присутствовавших выбрал ответ «Нет» (5 %).

Сравнивая полученные результаты итогового вопроса анкеты «Понравился ли тебе урок-суд на уроке истории?» с первым – «Хотелось бы тебе провести урок истории в форме ролевой игры?», можно прийти к выводу, что конечный результат не заставил себя долго ждать. Ребята, которые изначально в большинстве своем отвечали «Не знаю», теперь уверенно хотят чаще проводить уроки в форме ролевой игры. Однако, несмотря на это, есть, к чему стремиться, ведь трое детей не уверены, хотят они еще проводить такие уроки или нет; один из ребят весьма критично отнесся к данной форме урока и 4 ребят все-таки склонны ответить «Да». Поэтому всегда есть, к чему стремиться, и эти прогрессивные

данные анкеты мотивируют учителя еще больше заниматься организацией игровых уроков и вовлекать ребят в интеллектуальное творчество.

Однако следует выделить главное затруднение учащихся – неумение корректно выстраивать речь без опоры на конспект. Этот недостаток многим ребятам препятствовал передавать историческую действительность посредством ораторского выступления и максимально конструктивно взаимодействовать. Также учителю посредством замечаний приходилось поддерживать дисциплину в классе, ведь данная задача на уроке-игре во много раз осложняется в сравнении с обычным уроком. Но, в целом, урок прошел успешно, минусов при проведении урока выявлено не было.

Таким образом, игровые технологии были применены на уроке истории в 10 «А» классе. Результаты анкетирования подтвердили положительное отношение учащихся к таким урокам. Анализ эксперимента показал, что с помощью игры старшеклассники активно погружались в познавательную деятельность, выполняли интеллектуально-творческие задания, основывались на исторических источниках. Они продемонстрировали умение «вживаться» в роль, при этом продуктивно общаться и сотрудничать в процессе совместной деятельности, учитывали позиции друг друга. Конфликтных ситуаций в процессе ролевой игры не возникало, но, на основании полученных результатов, можно сказать, что ребята с легкостью нашли бы выход из них. Вместе с тем игровая технология способствовала активизации и мотивации учебной и исследовательской деятельности учащихся, а также развитию их творческих способностей.

Это значит, что для увеличения как познавательного интереса и активности, так и для раскрытия творческого потенциала нужно систематически внедрять игровые технологии или хотя бы их элементы на уроках истории в старших классах.

Литература:

1. Рабочая программа по истории 10 «А» класса МБОУ «Гимназия №11» (профильный уровень), г. Бийск, 2019/2020.

2. Бранденбург Л.В. Урок-ролевая игра «Суд над И.В. Сталиным» // Ведущий образовательный портал России Инфоурок // Электронный ресурс. – URL: https://infourok.ru/urok-rolevaya_igra__sud_nad_i.v.stalinym__11_klass-463642._htm (дата публикации: 28.03.2015).

3. Коннова Н.Б. урок-суд по истории «Нюрнбергский процесс» // Мультиурок // Электронный ресурс. – URL: https://multiurok.ru/files/urok-sud-po-istorii-niurnbierghskii-protsiess.html (дата публикации: 17.12.2016).

4. Шутова Г. Как провести урок-суд: советы и рекомендации, или: «Встать! Суд идет! Слушается дело...» // Сообщество взаимопомощи учителей Pedsovet.su // Электронный ресурс. – URL: http://pedsovet.su/uroki/5912_urok_sud (дата публикации: 09.09.2015).

Ильиных А. А.

научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Сущность понятия концепции модернизации в научном дискурсе

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы трактовки понятия концепции модернизации в исторической науке. Проанализированы этапы ее развития. Доказана несостоятельность взглядов отстаивающих в качестве единого центра модернизации «западный мир», а в числе ее необходимых черт демократию, отказ от традиции и линейность процесса. Выявлено, что наиболее рациональной моделью

является многолинейная, которая признает собственные пути развития, положительную роль традиции как дополнительного фактора, отрицает культурный, экономический детерминизм.

Ключевые слова: концепция модернизации, этапы развития, традиция, Запад, детерминизм, многолинейная модель.

Данное исследование посвящено понятию концепции модернизации, которая имеет множество сложностей, так как существует огромное количество подходов к её изучению. Говоря о генеалогии слова «modern», немецкий философ Ю. Хабермас [1] отмечает, что оно впервые используется в Европе в конце V в. в целях разграничения получившего официальный статус христианского настоящего и языческого римского прошлого. В последующие эпохи содержание этого понятия менялось, но лишь эпоха Просвещения и затем романтизма наполнила его смыслом, соотносимым с современным. Ю. Хабермас: «С этого момента проблема модерности существует как ответ на идею бесконечности, неисчерпаемости и необходимости прогресса» [1, с. 233].

Модерность возникла в Западной Европе благодаря формированию протестантской трудовой этики, рыночной экономики, бюрократии и правовой системы. М. Вебер [2] отстаивал уникальность западной культуры, более того говорил о ее универсальности. По его мнению, только на Западе присутствовала рациональная наука с законами и экспериментом, рациональное право, государство как политический институт с рационально разработанной «конституцией», правом, «ориентированный на рационально сформулированные правила, на законы, под управлением чиновников специалистов, в данной комбинации решающих признаков известны только Западу…» [2, с. 8]. Этот взгляд распространяется и на капитализм, только Западу присущи рациональная организация свободного труда, отделение предприятия от домашнего хозяйства, рациональная бухгалтерская отчетность, юридическое оформленное разделение капитала предприятия и личного имущества предприятия. В других странах существовали лишь зачатки капитализма, лишенного самых важных черт: рациональной бухгалтерской отчетности; разделения имущества предпринимателя и предприятия; несмотря на многие научные достижения других стран, они не знали рациональных законов и экспериментов и многое другое. Следовательно, именно Запад как «рациональный» комплекс модернизировался, став при этом примером для других стран.

В Западной Европе макропроцесс модернизации (т. е. перехода от традиционного, доиндустриального общества к обществу модерности) занял несколько столетий [3, с.822]. А в XX в. модернизация как процесс и модерность (современность) как ее следствие стали распространяться в глобальном масштабе. Его чертами стали: демократическое конституционное государство, переход к национальному государству, формирование автономной науки и переход к капитализму.

Модернизация, в общем, трактуется как макропроцесс перехода от традиционного общества к современному обществу – обществу модерности.

П. Штомпка [4] дает три значения модернизации:

1) модернизация синоним всех прогрессивных изменений;

2) модернизация – тождественно понятию «современности» и означает комплекс социальных, политических, экономических, культурных, интеллектуальных трансформаций, происходивших на Западе cXVI в. и достигших своего апогея в XIX – XX в.;

3)модернизация относиться к отсталым странам или слаборазвитым обществам, и описывает их усилие, чтобы догнать ведущие, наиболее развитые страны [4, с. 355].

По мнению самого автора, модернизация - это принятие ценностей, институтов и культурных моделей «современности», стремление полностью уподобиться лидеру в значимых для его культурной модели характеристик. При этом могут сохраняться, значительная культурная вариативность и многочисленные традиционные элементы. Здесь не зря автором делается акцент на моделях «современности», так как он не считает только западный мир примером для модернизации. Автору ближе понимание модернизации как целенаправленной попытки, осуществляемой большинством населения или элитой с целью

превзойти современные стандарты. Но эти стандарты могут варьировать. То есть центры модернизации не закреплены в каких-то обществах раз и навсегда, они меняются.

Е.С. Силова [5] выделяет три этапа развития концепции модернизации:

1) (1950-60 гг.). По мнению О. Б. Бальчидоржиевой [6], в этот период Запад выступал как единственный образец развития. Автор увязывает понятие «модернизация» с такими понятиями как «революция», «реформа» приводя в пример определение В.А. Красильникова, Г. М. Зубова, А. В. Рябова: «Модернизация – социальная, культурная, экономическая, технологическая *революция*, затрагивающая основы повседневной жизни людей и изменяющая образ их жизни, социальную ткань общества, хотя может быть растянута по времени и осуществляться путем общественных *реформ*» [6, с. 133].

2) (1979-80 гг.) – проявляется в критики влияния западных стран на модернизацию в других странах, причиной тому стали результаты неэффективности модернизации в неразвитых странах: нищету преодолеть не удалось, широко распространились авторитарные и диктаторские режимы и т.д. Были поставлены под сомнение прямое последовательность стадий модернизации и ориентированность на Запад. Следовательно, модернизация не может рассматриваться как единая и окончательная стадия эволюции всех обществ.

3) (начало 1990-х г.) – этот период объединяет теории пост – и неомодернизации. Они были нейтральными в отношении влияния западных стран на модернизацию развивающихся. П. Штомпка [4] указывает на пересмотр множества положений: в качестве движущей силы модернизации уже не рассматривается элита, на смену приходит мобилизация масс, деятельность «снизу»; модернизация теперь это массовое стремление граждан; в качестве универсальной модели современности вводится понятие «образцовые общества», т.е. их может быть несколько; осознается, что модернизация – это не унифицированный процесс и ее темпы, характер могут быть различными и т.д.

То есть в концепцию модернизации включаются такие понятия как прогресс, революция и реформа. Э. Э. Шульц [7], замечает, что революции не ведут к подъему экономики, лишь изменение социальной структуры общества как следствие революции, которое ведет к урбанизации и демократизации, является признаком модернизации. Р. Инглегарт [8] упоминает взгляд, согласно которому экономическое развитие не всегда ведет к демократизации общества, индустриализация может привести как к диктатуре, так и к демократии. Однако он не ставит под сомнение взаимосвязь экономического развития, культурных преобразований и изменений политического характер. Автор также признает, что в определенный момент модернизация была западным явлением, однако в современном мире этот процесс обрел глобальный характер и что возглавили его главным образом страны Восточной Азии; демократия не является явлением присущим модернизации, возможны альтернативные последствия.

И.В. Побережников [9] приводит несколько моделей изучения модернизации: линеарная, парциальная, акторная и структурационная модель.

Линеарная модель предполагает рассмотрение модернизации как процесса революционного, связанного с радикальными и полными изменениями моделей человеческого существования и деятельности при переходе от традиционности к современности. Модернизации присваивался признак комплексности. «Как только изменения вносятся в одну из сфер деятельности, - отмечает И.В. Побережников - это неизбежно вызывает адекватные реакции в других сферах» [9, с.151]. Модернизация рассматривалась как глобальный, эволюционный процесс, то есть предусматривалось как распространение современного из европейского центра по всему миру, так и эндогенным развитием неевропейских обществ, а также наличие определенных фаз модернизации для всех обществ:

1) вызов modernity - сочетание в обществе традиций и современных идей;

2) консолидация модернизаторской элиты – переход власти от традиционных к моденизаторским лидерам путем революционной борьбы;

3) экономическая и социальная трансформация - экономический рост и социальные изменения до момента, когда общество превращается преимущественно индустриальное;

4) интеграция общества - экономическая и социальная трансформация вырабатывают фундаментальную реорганизацию социальной структуры общества (по С. Блэку).

И. В. Побережниковым [9] были выделены следующие недостатки данной модели:

1) недооценка меняющихся условий международной среды для конкретных обществ;

2) упрощенное эволюционистское представление о единой для всех лестнице на пути к современности, исключающей возможность иного развития или «неразвития». Здесь имеется ввиду представленные единые фазы развития С. Блэка.

Следующая рассмотренная модель – это модель парциальной (частичной) модернизации. Эта модель предполагала возможность многолинейной динамики развития. «Данный подход означал предоставление права на существование еще одному пути (ответвлению), пускай неполноценному, от традиционности к современности». То есть признавалась возможность остановки обществ на стадии неполной модернизации, важным условием частичной модернизации было противостояние передовых обществ и отстающих от них, признавалась взаимосвязь традиции и современности.

Многолинейная модель является наиболее полной и отвечающей времени. Основой этой версии являются следующие положения:

1) Отказ от односторонней линеарной трактовки модернизации как движения в сторону западных институтов и ценностей. Это свидетельствует о возможности признания собственных путей развития (национальных моделей модернизации).

2) Признание положительной роли социокультурной традиции в ходе модернизационного перехода, придание ей статуса дополнительного фактора развития.

3) Большее, чем прежде, внимание внешним, международным факторам, глобальному контексту. Модернизация рассматривается как эндогенно-экзогенный процесс.

4) Корректировка эволюционистского телеологизма. Здесь подчеркивается роль социальных коллективов и индивидов, которые обладают возможностью влиять на изменения посредством волевого вмешательства.

5) Историчность подхода.

6) Отказ от трактовки модернизации как единого процесса системной трансформации.

7) Осознание некорректности интерпретации модернизации как непрерывного процесса.

8) Отказ от жесткого детерминизма любого толка (экономического, культурного, политического, когнитивного и т.д.), акцент на комплементарный, взаимодополняющий характер взаимосвязей между различными социальными факторами и системами [9, с. 157].

Акторная модель модернизации. Предлагаемый подход сводится к сосредоточению внимания в первую очередь на повседневной жизни обычных людей, выявлению основных путей и стратегий, которые они используют, чтобы справиться с трудностями переходного периода. Акторная модель ориентирована на исследование преимущественно микросоциальных ситуаций. Таким образом, акторная модель вряд ли может рассматриваться в качестве теоретического конкурента многолинейной модели. Чаще всего именно через многолинейную модель рассматриваются процессы модернизации.

М. И. Долгушин [10] выделяет следующие: постиндустриальную; информационную, которая по сути вспомогательная к предыдущей. В общем смысле это общество где присутствует непрерывный научно-технический прогресс, рост роли государства над экономикой, большая роль информации, творческого потенциала человека, глобализация, интеграция, толерантность – именно эти тенденции модернизируют общество. Основной проблемой мировых модернизационных процессов автор считает экономический дисбаланс развитых и развивающихся стран. Однако автор констатирует неполноту данной концепции: « … в рамках этого направления так и не сложилась целостная система методологии…» [10, с. 58]. Необходимо время для осознания современных процессов.

Подводя итог, можно прийти к выводу о том, что сама методология изучении концепции модернизации неоднозначна, поскольку модернизация глубокий, обширный процесс изменений в различных обществах, включающий как универсальные характеристики западной модернизации, так и своеобразные для каждой отдельной страны, формируемые под влиянием национальной культуры. Единого взгляда на концепцию модернизации, значения понятия не существует, но именно многолинейная модель получила большее распространение. Для характеристики же современных процессов модернизации необходимо время.

Литература:

1. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций = Der philosophische Diskurs der Moderne. ZwölfVorlesungen.. — 2-е изд., испр.. — М.: Весь Мир, 2008. – С. 416.
2. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. — М., 2003. – С. 656.
3. Гавров С. Н. Модернизация // Социокультурная антропология: истории, теория, мето дология. Энциклопедический словарь. М.: Академический проект : Константа, 2012. - С. 821-830.
4. Штомпка П. Социология социальных изменений/Пер, с англ, под ред. В.А.Ядова.—М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 416.
5. Силова Е.С. Развитие теоретических концепций модернизации Вестник Челябинского государственного университета. 2012. — № 9 (26). — С. 9-11.
6. Бальчиндоржиева О.Б. Методологические особенности исследования модернизации Вестник ВСГУТУ. 2014. — № 1 (46). — С. 133.
7. Шульц Э. Э. Революции и теория модернизации (русск) // Вопросы управления. — 2015. — № 6. — С. 19.
8. Инглегарт Р. Модернизация и постмодернизация // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. — М.: Academia, 1999. //URL: https://lib.uni dubna.ru/search/files/kult_nov_post_volna/9.htm (дата обращения: 23.11.19)
9. Побережников И. В. Переход от традиционного к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации / отв. ред. В.В. Алексеев. М.: РОССПЭН, 2006. – С. 240.
10. Долшушин М.И. Основные концепции модернизации. Вестник Вятского государственного гуманитарного университета

Камышникова Г. Е.
научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Проблемы преподавания Второй мировой войны в школе

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы преподавания истории Второй мировой войны, с которыми сталкивается педагог. Изучаются способы и методы решения данных проблем. Итогом работы является выявление практических методов и приемов для решения проблем, с которыми сталкивается педагог и учащиеся во время изучения данной темы.
Ключевые слова: проблемы преподавания, преподавание истории в школе.

Важность правильной трактовки Великой отечественной войны учителем истории, который должен основываться на спектре конкретных оценок исторических объектов и

субъектов и самого знания о них, а также истинных историографических суждений, не забываем так же об истинном смысле этой войны, о ее цене и результате. Все мы являемся свидетелями перемен, происходящих в современном мире. Одной из них стала наметившаяся в последние годы серьезная эволюция исторической памяти народов о Второй мировой войне практически во всех европейских и не только европейских странах. На этот процесс оказали влияние многие факторы, важнейшими из которых стали: распад СССР и усиление процессов глобализации; образование независимых государств на постсоветском пространстве; волна демократических перемен в странах Восточной Европы; попытки осознать свое место в недавнем прошлом; стремление переосмыслить события и традиционные оценки, связанные, в том числе, и со Второй мировой войной.

Главным источником достоверных знаний для учащихся является школьный учебник. На основе изучения учебной книги важно показать события войны через морально-психологические аспекты и обращение к человеческой личности. Государственная политика в сфере исторического образования введением Историко-культурного стандарта превратила учебники истории с содержательной точки зрения в политически корректный нарратив. Учителю и обучающимся психологически тяжело на каждом уроке перевоплощаться в «героев былых времён», а судить людей прошлого за их слабости, преступления (преступление — крайняя форма слабости) и ошибки — подло; заниматься же самобичеванием за грехи наших предков просто глупо. Ещё неизвестно, как бы мы повели себя на их месте. Поэтому нужно искать пути решения данных проблем. Возьмем на вооружение открытие Кульчицкого: «Война ж совсем не фейерверк, / А просто трудная работа» — урок истории, тем более военной, не фейерверк, а просто работа над предметным содержанием и через него над собой.

Учитель должен помочь учащимся оценивать события в контексте той эпохи, в которой они происходили, нацеливаясь на понимание и объяснение. Большое значение имеет создание соответствующего эмоционального фона, использование сведений о войне для пробуждения лучших человеческих качеств. Часто в поисках дополнительного материала учащиеся обращаются к семейным архивам. Разбирая фотографии, беседуя с родителями, учащиеся черпают примеры героизма конкретных людей, своих родных и близких. Так у них формируется чувство гордости за свою страну, за свой народ.

Современные старшеклассники не вовлечены в восприятие войны через повседневность, как это было с послевоенными поколениями, жившими в обществе, в котором на бытовом уровне все события делились на: «до войны», «во время войны» и «после войны». Современные старшеклассники «целиком и полностью» зависимы от сетей интернет и «глубоко черпают» информацию из СМИ, то возникает не мало противоречий и не понятных моментов, таких как: можно ли было предотвратить трагическое начало Великой Отечественной войны; оценка Сталина в годы войны (Сталин – герой или тиран, приведший страну к огромным жертвам); Украина – жертва борьбы за господство двух тоталитарных режимов: фашистской Германии и СССР; оценка полководцев и главным образом Жукова (Полководцев много, а выдающийся только один или Жестокий человек, проливший реки солдатской крови); репрессии военной поры (необходимая мера для укрепления дисциплины и борьбы с мародерством или тирания диктатуры Сталина); проблема патриотизма и героизма простого народа (подвиг во имя спасения Родины или Либо убьют как героя либо в плен); поставки по Ленд-лизу (Если бы не Ленд-лиз, то Советский Союз не выстоял бы первые полгода и проиграл бы войну или Генерал Дж. Маршал «В критические дни решающую роль в предотвращении катастрофы сыграли не США, а русская армия, развеявшая миф о непобедимости фашистов»); проблема сотрудничества с врагом (причины: вынужденная мера, испуг, насилие, потеря веры в возможность победить врага или люди, пострадавшие от террора Сталинских репрессий, от раскулачивания и гражданской войны).

Изучение Второй мировой войны должно обладать повышенной взвешенностью и отличаться многообразными подходами. Особое внимание следует уделять работе с документами. Их должно быть больше, чем в ныне действующих учебниках. Главный акцент должен делаться на изучение первоисточников, устных и письменных: от официальных (приказы и постановления правительства, сводки Совинформбюро) до фотографий, фронтовых, писем из семейных архивов учеников, рассказов очевидцев. Все это помогает восстановить связь времен, приблизить события тех далеких дней, пережить их заново, облекая в судьбы конкретных людей – еще живущих или уже ушедших. А главное нужно сделать так, чтобы документ стал равным компонентом наряду с авторским текстом. Рассматривать события ВОВ следует с учетом всей стратегической обстановки мировой войны в целом. Необходимая определенность в постановке и решении учебных проблем часто входит в противоречие с незавершенностью многих реальных процессов военного периода. Данную эпоху следует рассматривать через призму чисто человеческих, личностных оценок.

Из этого следует, что огромная ответственность ложится на плечи педагогу. Его задача складывается не только, из того, чтобы рассказать материал учащимся, но и в тоже время педагог должен разграничить эту связь СМИ с учебным материалом который предоставляет учебник. Иногда бывает не достаточно посмотреть материалы СМИ и учебника. Помимо этого, нужно так же включать в учебный процесс проверенные источники такие как: материалы семейных фотоальбомов, сохранившиеся письма с фронта, мемуары участников Второй мировой войны и т.д.

Результатами изучения школьного курса истории Второй мировой войны могут быть знания фактов, умение ориентироваться в хронологии, представления о наиболее устойчивых тенденциях мирового развития и, конечно же, интерес к предмету, вызывающий желание самостоятельно разобраться в сложных проблемах XX века. В школе можно вести работу по изучению победных дат великого подвига нашего народа: легендарных битв под Москвой, Сталинградом, Курской дуге, снятию блокады Ленинграда. Эти великие даты, посвященные им исследовательские и краеведческие работы, позволяют детям проникнуться в мир былых сражений, трудностей и героизма старшего поколения, своих дедов и прадедов, глубже узнать историю своей страны, с чувством уважения и благодарности относиться к старшему поколению, своим родным.

Одной из важных организационных проблем является нехватка времени, то есть количество часов, отведенных на изучение данной темы. Учитель, с точки зрения преподавания не совсем свободен, он вынужден придерживаться программы, согласно которой на изучение темы Великой Отечественной войны отводится очень мало часов (2 часа). А ведь надо изучить ряд ключевых проблем: канун войны, начало войны, характер войны, силы и планы сторон ; неудачи Красной Армии летом-осенью 1941.; битва за Москву, героическая оборона Ленинграда. Помимо всего этого, так же нужно изучить и прилагаемые документы к пунктам параграфа, обязательно поработать с картой, чтобы наглядно было видно, ход действия событий, постановка сил, направления Красной армии, тактика военных действий. Очень сложно охватить весь материал за короткий временной период, так как содержание параграфов достаточно информативное. На фоне всего происходящего у педагогов остается не так много вариантов, чтобы тщательно и информативно донести данный блок при этом охватить как можно больше информации. Что же касается содержательного компонента то, что линейка УМК О.В. Волобуева, С.П. Карпачёва, П.Н. Романова. «Дрофа» 2016 г. В разы информативнее, чем линейка УМК М.М. Горинова, А.А. Данилова, М.Ю. Морукова и т.д. «Просвещение» 2016 года. Очень остро наблюдается сокращение информации, сжатие материала параграфа приводит к тому, что у учащихся не складывается целостная картина данного периода, еще и малое количество отводимых часов Все это как «снежный ком» приводит к тому, что педагоги пытаются находить определенные пути решения.

Проанализировав педагогический опыт учителей истории, выявилась закономерность, что по большей части, они проводят элективные курсы, классные - тематические часы, которые посвящены проблемам Второй мировой войны. Так, например, И.А. Касаткин, учитель истории МБОУ «Подгорновской средней общеобразовательной школы» Ленинск-Кузнецкого района, Кемеровской области, предлагает в своей научной статье, следующие методы решения проблемы нехватки времени на уроке. Кроме уроков истории он проводит Элективные курсы в 10- 11 классах по программе «Актуальные вопросы изучения истории Второй мировой и Великой Отечественной войн».

Задачи курса:

1. Обеспечить учащихся возможно более достоверными сведениями об основных событиях Второй мировой и Великой Отечественной войн.

2. Способствовать осознанию учащимся многогранности, противоречивости событий данного периода, а также причин неоднозначности их восприятия отечественными и зарубежными историками, политическими деятелями.

3. Повышать мотивацию учебной деятельности за счет нетрадиционных форм подачи материала.

4. Воспитывать патриотизм, гражданскую ответственность, гуманизм, уважительное отношение к историческому прошлому своего и других народов.

У истории есть свой воспитывающий потенциал, напрямую зависящий от содержания. Для этого И.А. Касаткин использует различные формы проведения уроков и занятий, на которых ребята выполняют большой объем исследовательской работы и имеют возможность погрузиться в те события и те исторические ситуации, которые помогают разоблачению фальсификаций о войне, дают возможность в ходе дискуссий, споров и доказательств получить необходимые знания в полной мере отражающие действительность. Это такие формы, как: Урок «круглый стол». Материалы к заседанию круглого стола ребята готовят заранее, используя дополнительный материал, фотографии, документы и др. Урок «пресс-конференция», на которой могут присутствовать из числа учащихся «официальные государственные лица», «ученые историки», «бывшие партизаны и подпольщики». Урок-практикум, где на рассмотрение учеников предоставляется не только фактический материал, но и фрагменты из выступлений, писем, воспоминаний участников сражений, видных политиков и полководцев. Урок-симпозиум, где 2-3 лектора из хорошо подготовленных учеников знакомят ребят с какой-либо темой и высказывают свою точку зрения на существующие проблемы. Урок-презентация, где ребята демонстрируют фотодокументы, фрагменты видеофильмов, используя исторические карты, воспоминания военачальников.

Именно такие уроки и занятия с гражданско-патриотической направленностью формируют у учащихся чувство гордости за принадлежность к великому народу и воспитывают чувство патриотизма. Воспитательные задачи также решаются в ходе реализации проектов, посвященных теме Великой Отечественной войны.

Т.С Дорохова, кандидат педагогических наук и учитель истории в ЧОУ СОШ «Индра» г. Екатеринбурга представила свой опыт работы школьников, направленный на изучение истории Второй мировой войны. Самостоятельная работа с источниками, обращение к живой памяти представителей старшего поколения собственной семьи делает историю войны для школьников близкой и интересной, позволяет поспорить, снимает однозначность оценок, дает возможность эмоционально прочувствовать то, что пережили люди в военное время. Такого рода работы она проводила в форме «Круглого стола» «Интеллектуальных игр».

Так в последнее время особое внимание было уделено сбору материалов, посвященных увековечению подвигов воинов и тружеников тыла. В связи с этим большое внимание решили уделить записи и сбережению их воспоминаний, популяризации сохранившихся фотоснимков и документов участников войны. Можно провести работу по сбору и публикации материалов на основе воспоминаний тружеников тыла о тяжелых годах войны. У учащихся есть возможность подготовить проекты на темы: «Память в наших сердцах»,

«История войны в истории моей семьи». На основе материалов, собранных учащимися школы, подготовить экспозиции «Спасибо деду за Победу!», «У войны не женское лицо», «Дети войны», «О тех, кто без вести пропал», «Учителя-ветераны».

В ходе проведения концептуального анализа учебников, методических разработок педагогов, все такие можно найти пути решения из данной ситуации. Побороть нехватку времени на уроках, проведением внеурочных, элективных курсов. При этом задействовать не только урок-лекцию, но и достаточно активные формы занятий. Где деятельность педагога и учащихся будет активно взаимодействовать друг с другом. С помощью проведения работы такого рода деятельности, учащиеся смогут сформировать более полную и правильную гражданскую позицию. Восстановить вехи прошлого уже в более полном объеме.

Литература:

1. История России. Начало XX — начало XXI века // Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://fpu.edu.ru/ fpu/1381

2. Ляшенко Л. М., Волобуев О. В., Симонова Е. В. История России. XIX — начало XX века. М., 2016. С. 40–49.

3. Информационный портал «Инфоурок» Статья «Проблемы преподавания истории Великой Отечественной войны в 9-11 классах. Фальсификация истории Великой Отечественной войны» Касаткин Игорь Анатольевич , учитель истории МБОУ « Подгорновская средняя общеобразовательная школа» Ленинск-Кузнецкий район 2015 г// .https://infourok.ru/problemi-prepodavaniya-istori

4. Е.В. Прямикова. В.Н. Земцов. // Материалы конференции 29 мая в УрГПУ «Методика преподавания истории Второй мировой войны: опыт России и Германии» // https://uspu.ru/news/istoriki-obsudili-voprosy-prepodavaniya-istorii-vtoroy-mirovoy-voyny-v-shkole-i-vuze

5. История России: начало XX-XXI века в 10 кл.: учебник // О.В. Волобуев, С.П. Карпачёв, П.Н. Романов. –М.: Дрофа. 2016- 367 с.

6. История России 10 класс. Учеб. для общеобразоват. Организаций. В 3 частях, Ч.2.// [М.М. Горинов. А.А. Данилова. М.Ю. Моруков. и др.]; под ред. А.В. Торкунова. – М.: Просвещение. 2016. – 176 с.

7. Михаил Валентинович Кульчицкий.-русский советский поэт «Война-совсем не фейерверк». 26 декабря 1942, Хлебниково-Москва [Электронный ресурс] - URL//https://sevbal.livejournal.com/1220501.html

8. Васильев Н. М. Великая Отечественная война под пером фальсификаторов. Сборник РУСО — Осторожно, история, М., - 2011- С.192-200.

Литягина А. В., Полуэктова Н.С.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Использование метода дискуссии в преподавании истории (на примере изучения эпохи Александра III)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения метода дискуссий в изучении истории школьниками. Авторы анализируют такой этап подготовки класса к проведению урока в форме полемики, как выбор подходящей темы. Одной из подходящих тем является период контрреформ Александра III в отечественной истории. Авторы излагают аспекты темы и мнения историков, которые способны вызвать споры и продуктивный анализ проблемы. Делается возможный общий вывод по дискуссии, приемлемый для завершения урока.

Ключевые слова: метод дискуссии, преподавание истории, контрреформы Александра III.

Спор, полемика на уроке истории позволяют повысить интерес учащихся к теме, заставить думать и искать аргументы, выслушать доводы друг друга, создавать особую интеллектуальную атмосферу. Организация дискуссии на уроке – отличное средство борьбы со скукой учащихся, с их незаинтересованностью в изучении вопросов далекого (или не очень далекого) прошлого. Наиболее подходящим видом полемичного проведения урока является групповая дискуссия. Именно тогда, когда в обсуждение темы вовлечен весь класс, учителю удается держать его внимание, заставлять размышлять каждого ученика. История – предмет, который не может обойтись без дискуссионных тем, так как обсуждение и оценки прошедших событий могут и должны быть различными. История – учительница жизни, говорил известный римский оратор Цицерон. И она должна учить молодое поколение добрым традициям, извлекать полезные уроки из опыта общественного развития. Важнейшая миссия учителя – правильно организовать дискуссию. Раздать необходимый материал по теме, спроектировать развитие спора, выдвижения аргументов, определить объем знаний, которые ребята унесут с собой после окончания урока. Необходимо сформулировать тот оптимальный итог урока, выражение некоей общей позиции по теме, которая является уже бесспорной и приобщается к багажу знаний по теме.

В процессе подготовки дискуссионного занятия необходимо определиться с темой дискуссии. Дискуссионных вопросов и в отечественной истории, и в зарубежной немало. Необходимо выбрать такую тему, которая является важной, значительной и даже, возможно, ключевой, связанной с проблематикой исторического развития в целом. Также непременным условием выбора темы для занятия такого рода является то, что она должна быть неоднозначной, то есть в литературе должны быть представлены различные позиции по ней, что создаст возможность для обмена мнениями. Определяя тему дискуссии, учителю нужно помнить, что проблемы, выносимые на обсуждение, должны быть не просто ключевыми в истории, но и посильными для учащихся, вызывать их интерес. А также очень важно, чтобы тема была обеспечена литературой, доступной школьникам по содержанию. Учитель, начиная подготовку к дискуссионному уроку, определяет главное направление спора, отмечает второстепенные вопросы. Делает выписки из научной и учебной литературы по проблеме, намечает исторические источники, нужные для аргументации позиций.

Одной из подходящих тем для проведения урока в форме дискуссии является период так называемых контрреформ Александра III. В исторической литературе к личности и деятельности сына Александра IIавторы относятся по-разному. Для многих историков советского времени и ряда исследователей современности Александр III был реакционером, консерватором, осуществившим серию реформ, ограничивающих либерализм предыдущих преобразований. Исследователи, негативно оценивающие избранный Александром III внутриполитический курс, подтверждают свое мнение определенной конкретикой. Действительно, присутствовала определенная жесткость государства в отношении институтов и общественных структур в стране. Так, в 1882 г. были утверждены новые «временные правила» о печати, устанавливавшие строгий административный надзор за газетами и журналами. Редакторам вменили в обязанность по требованию министра внутренних дел сообщать имена авторов статей, печатавшихся под псевдонимами. Усилилась цензура печатных материалов, которую авторы называют не иначе, как «карательная» и характеризуют как репрессивные меры против прогрессивной печати. В сфере образования ликвидировалась автономия университетов, повышалась плата за образование и т.д. В сфере местного самоуправления сокращалось количество избирателей в земства и городские думы, вводился институт земских начальников, появилась возможность назначения администрацией своих кандидатур на должность городских голов. Появилась дополнительная статья, по которой губернатор мог отменить постановление земских собраний и городских дум.

Своеобразным манифестом нового курса явилась статья А.Д. Пазухина "Современное состояние России и сословный вопрос", опубликованная в январской книжке "Русского вестника" за 1885 г. В рассуждениях автора о "современной дезорганизации", о "политическом брожении" обозначается главная причина подобного состояния дел – установившееся в результате реформ "бессословное общество". "Там, где поместное дворянство теряет влияние на ход дел, власть очень быстро переходит в грязные руки представителей новых элементов, неразборчивых в выборе средств, борьба с которыми для людей добросовестных невозможна". Таким образом, идея выдвижения дворянства как опоры самодержавия налицо. В монографии В.А. Твардовской подчёркивается преемственность идей Пазухина с "охранительной" мыслью, с самодержавной идеологией, с публикациями Каткова [1, с.С. 233].

Влияние А.Д. Пазухина на политику Д.А. Толстого неоспоримо. И в связи с этим реформы, проведённые в условиях консервативного курса, нацеленные на усиление роли дворянства на местах, имеют большие шансы называться продворянскими.

Оценка проведенных министром внутренних дел графом Д.А. Толстым преобразований давалась советскими историками как стремление самодержавием укрепить охранительные начала, усилить роль государства, его контроль над различными общественными институтами. Такие историки, как П.А. Зайончковский, В.А. Твардовская, В.С. Дякин, В.И Старцев и другие авторы, раскрывали реакционный правительственный курс Александра III [2, 3]. Исследователи выделяли главное для "охранителей" – опасность бессословности, на основе которой были введены земское и городское самоуправление. Дворянство теряло своё прежнее господствующее положение, и это беспокоило апологетов самодержавия. Дворянство – извечная опора царя – должно было снова стать "служилым" сословием, начав активную работу в земстве и городских думах. Это бы укрепило коренные основы самодержавного строя.

В постсоветское время к преобразованиям 80-90-х гг. XIX в. исследователи стали относиться более взвешенно, объективно, освободившись от прежней идеологизации темы. Так, например, В.А. Нардова в книге "Самодержавие и городские думы в России в конце XIX – начале XX вв. признает, что "оценить, как повлияла реорганизация общественного управления на эффективность деятельности дум, достаточно сложно" [4]. В монографии А.В. Литягиной исследовалось городское самоуправление на основе контрреформы 1892 г. по материалам Западной Сибири. В результате статистических подсчетов, научного анализа были сделаны выводы об успехах в развитии городского хозяйства. В несколько раз произошло увеличение городских бюджетов, увеличилось финансирование городского благоустройства, народного образования и других муниципальных сфер. Даже в Сибири, во многом колониально зависимой от Центра, города прогрессивно обустраивались, создавались благоприятные условия для жизнедеятельности людей, развивалось просвещение. Доля обязательных расходов на общегосударственные нужды неуклонно сокращалась. Выросли размеры финансирования различных сфер муниципального хозяйства. Ограниченная самостоятельность выборных органов не препятствовала их успешной деятельности в бюджетной сфере [5, с. 88]. Представление о дореволюционных чиновниках как о реакционерах, ставящих препоны прогрессивным делам, далеко не всегда оправдано. Изучение административного воздействия на деятельность городских дум показывает его неоднозначный характер. Губернаторы, как правило, стремились улучшить положение дел в подведомственных им округах. Нередко какие-либо полезные начинания исходили именно от губернского чиновничества. А.В. Ремнев пишет: «Неразвитость и апатия местного общества приводила к тому, что успех, а часто и сама инициатива какого-либо начинания принадлежала губернаторам и генерал-губернаторам. Да и само деление на общественность и бюрократию выглядит для второй половины XIX в. все еще достаточно искусственным. Последняя являлась заметным компонентом наиболее передовой, образованной и деятельной части местных общественных сил. Во многом благодаря

чиновникам в Сибири распространялись культурные новшества» [6, с. 244]. Надо сказать, что избранные в органы общественного самоуправления лица не имели опыта подобной деятельности. Их пожелания в обустройстве населенных мест зачастую сильно ограничивались финансовыми возможностями местных бюджетов. Наряду с непрофессионализмом были и факты злоупотреблений. Предприниматели, вошедшие в состав местного самоуправления, могли в некоторых случаях действовать в интересах своего бизнеса.

Даже представители советской исторической школы признавали (правда, уже в постсоветское время), что так называемые контрреформы земского и городского самоуправления, проведенные консерваторами, оставляли некоторую «долю свободы» для общественной власти. Консерваторы допустили это, так как считали, что в условиях государственного контроля опасаться органов местного самоуправления не стоит. В.А. Твардовская отмечает, что новый закон не внес коренных изменений в деятельность земства, не изменил его характера, хотя и усилил правительственный контроль над ним [7, с. 324]. К аналогичному выводу пришла и А.В. Литягина, исследуя деятельность органов городского самоуправления.

В интернете сегодня можно найти сопоставление различных точек зрения на проблему внутриполитической деятельности правительства в рассматриваемый период, попытки более взвешенно оценить преобразования Александра III. Так, в статье «Современники о внутренней и внешней политике императора Александра III» приводятся оценки деятельности правительства из воспоминаний С.Ю. Витте и великого князя Александра Михайловича Романова [8].

Оценивая преобразования эпохи Александра III, необходимо учитывать и разгул терроризма в стране. Убийство императора Александра II, проведшего прогрессивные либеральные реформы, стало сильнейшим потрясением для российского общества. Усиление борьбы с терроризмом со стороны государства было понятным и оправданным.

Анализируя период 80-90-х гг. XIX в., исследователи отмечают активную общественную деятельность населения в рамках культурно-просветительских организаций, на благотворительном поприще. Все больше открывалось новых школ и гимназий. Проводились публичные научные лекции и другие образовательные мероприятия [9, с. 55-71]. Некоторые достижения реформ Александра II остались при новом царе в своем первоначальном виде. Это, например, относится к пореформенному суду, который оставался по своему уровню передовым институтом российской монархии.

Для проведения урока в предлагаемой форме изучения можно использовать метод дебатов. Методисты справедливо определяют дебаты как «разновидность дискуссии, используемая для обсуждения тем, относительно которых существуют противоположные точки зрения учёных. Цель такой дискуссии — научить учащихся высказывать собственное отношение к событиям и таким образом убеждать остальных в правильности своего мнения» [10, с. 3]. Учителю необходимо подготовить отрывки из документов по периоду, по реформам Александра III, выдержки из Городового Положения 1892 г., например, или из закона о земских начальниках. Используя литературу, в том числе и приведенную в нашей статье, вкупе с использованием источников, можно организовать креативный, запоминающийся для учащихся урок с высокой познавательной результативностью. Немаловажно, на наш взгляд, всегда помнить о патриотической направленности изучения любой темы по отечественной истории.

Таким образом, период 80-90-х гг. XIX в. является в российской истории весьма подходящей темой для дискуссии. Однако, заканчивая дискуссию с учениками в конце урока, необходимо сформулировать некое общее единое мнение по проблеме. Оно может быть таким: правительственный курс 80-90-х гг. XIX в. был направлен на усиление государственных начал в системе управления губерниями, городами и сельской местностью, на борьбу с терроризмом. В данный период земское и городское хозяйство продолжали

успешно развиваться, о чем свидетельствует статистика. Наблюдался рост числа культурно-просветительских и благотворительных организаций. С закрытием одних периодических изданий открывались другие газеты и журналы. В целом, это был успешный период развития России.

Литература:

1. Твардовская В.А. Идеология пореформенного самодержавия. (М.Н. Катков и его издания). М., 1978.
2. Зайончковский П.А. Российское самодержавие в конце XIX столетия (Политическая реакция 80-х – начала 90-х гг.). М., 1970.
3. Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М., 1978. 288 с.
4. Нардова В.А. Самодержавие и городские думы в России в конце XIX – начале XX вв. СПб., 1994. 160 с.
5. Литягина А.В. Городское самоуправление Западной Сибири в конце XIX – начале XX веков. Бийск, 2001. С. 88.
6. Ремнев А.В. Самодержавие и Сибирь. Административная политика второй половины XIX – начала XX веков. Омск: Изд-во Омск. ун-та, 1997. 253 с.
7. Твардовская В.А. Царствование Александра III// Русский консерватизм XIX столетия. Идеология и практика. М., 2000.
8. Современники о внутренней и внешней политике императора Александра III // https://rusorel.info/sovremenniki-o-vnutrennej-i-vneshnej-politike-imperatora-aleksandra-iii/.
9. Литягина А.В. Светское просвещение и повседневная жизнь горожан Западной Сибири во второй половине XIX- начале XX вв. Бийск, 2014.
10. Венцева Н. О. Дискуссия на уроке истории // История. Всё для учителя!2012. № 4. // http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_11_4_2012.pdf

Макарова Н.П.
научный руководитель – доктор философских наук, профессор В.М. Дианова
СПбГУ, г. Санкт-Петербург, Россия

Концепт плюральности в трактовке В. Вельша

Аннотация. Отмечается, что феномен плюрализма проявляется во всех сферах жизни, что плюральность характерна для современного мышления. Рассматривается концепт плюральности современного немецкого философа В. Вельша, который он обосновывает в контексте ситуации постмодерна. Анализ основывается на рассмотрении данного концепта в перспективе предшествующей философской мысли. Показывается, что множественность не только проникает в основу человеческого бытия, но становится принципом демократической деятельности. В статье представлена интерпретация теории множественности как позитивного явления.

Ключевые слова: В. Вельш, плюрализм, плюральность, постмодерн, новое мышление.

Культурный, социокультурный, политический плюрализм – феномены, которые привлекали внимание исследователей, начиная с середины XX века. Плюральность рассматривалась в качестве основополагающего принципа мировоззрения, художественного творчества, философии и культуры повседневности. Проявление этого феномена во всех сферах жизни способствовало формированию представления о том, что будничное сознание людей должно следовать максимам плюральности и в соответствии с этим принципом

осуществляется переустройство человеческого существования. Возросший интерес к осмыслению этого феномена, а также анализ вызвавших его объективных причин и реальных последствий для развития общества и кардинальных трансформации культуры у разных авторов получило различное обоснование. У. Эко объяснял культурное многообразие произошедшим культурным смешением вследствие миграций в Европе. Ч. Тейлор размышлял о порожденном плюрализмом мультикультурализме, как практике и политике бесконфликтного сосуществования в одном жизненном пространстве множества разнородных культурных групп. Эта идеология, утверждающая возможность «включения» человека в общество без утраты его идентичности, привела к понятию толерантности. Своеобразную трактовку этому качеству человеческих отношений дал Дж. Грей, расценивая ее в качестве добродетели, свойственной людям, осознающим свое несовершенство. Такие люди не станут требовать, чтобы их предпочтения были закреплены особыми правами, или ожидать, что их образ жизни примут все. Вследствие этого, полагал он, благодаря терпимому отношению к нашим различиям мы поймем, как много у нас общего.

Среди множества исследовательских работы, посвященных анализу этих процессов, привлекает внимание концепция современного немецкого философа Вольфганга Вельша, обосновывающего трактовки плюрализма и плюральности в контексте предшествующей философской мысли, но более всего интерпретирующего плюральность в связи с анализом постмодернистской ситуации в культуре. Именно в ситуации постмодерна, по его убеждению, плюральность становится радикальной. При этом она не является причиной разлада общества, а наоборот, неотъемлема для демократического мира. Ведь истина, справедливость не исчерпываются конкретным определением, а предстают во множестве. Плюрализм выступает за множество способов жизни и форм деятельности, типов мышления и социальных концепций.

Прежде всего, вопрос плюрализма связан с формированием «мировой культуры». Этот проект существует уже почти два столетия, однако сегодня он становится первоочередным. В. Вельш изобразил эту новую структуру культур в понятии «транскультурность» («Transkulturalität»). Сложность мировой культуры проявляется в наличии разнообразных элементов: концептов, в утверждении плюральности как основной конституции обществ. Следствием этого становится то, что отныне истина, справедливость, человечность предстают во множестве. Плюрализм в трактовке В. Вельша глубоко положительное явление, поскольку плюральность признает специфичное и отдает должное общему. Этот концепт не придумывает современную ситуацию, а только рефлексирует над ней, он не отворачивается от нее, а пытается служить времени и его вызовам. В. Вельш неслучайно подчеркивает исключительно положительное в плюрализме, так как множественность для него является источником противодействия как старым, так и новым гегемонистским посягательствам. Предполагая различия и направление против единого, он выступает против монополий и разоблачает злоупотребления своими правами. В современном мире наблюдается плюральность способов жизни и форм действий, типов мышления и социальных концепций, систем ориентаций и социальных меньшинств.

В. Вельш показывает, что плюрализм проявляется во всех сферах, особенно в науке и искусстве. Новое искусство направлено на "продуцирование непоследовательности", на "разнообразный номадизм", где каждое творение отличается от предыдущего, где уход от одной утопической модели и переход к множественности самых разнообразных попыток становится характерным для пространства искусства в целом. Сейчас в сфере искусства доминирует постмодерная равноправная связь и взаимопроникновение гетерогенных подходов. В прошлом столетии плюральность и партикулярность не просто мыслились, а доминировали и обязывали. И это заметно не только в философии, но и в науках и

искусствах. В науке разрушаются все тотальные интенции, плюральность становится неотъемлемой. Например, специальная теория относительности Эйнштейна говорит о том, что не существует ни одного практического понятия целого. Нет единого доступа к целому, любое познание является лимитированным. И выдающиеся научные теории недавнего прошлого продолжили эту линию, от теории фракталов Мандельброта и теории катастроф Тома, до теории неравновесных структур И. Пригожина. После расставания с целым теперь взгляд сконцентрирован на формировании, переходах и разрывах в дискретных структурах. Стало очевидным, что действительность придерживается не одной модели, а многих, она структурирована конфликтно и драматично, она проявляет единство только в специфических сферах, а не в целом. Наблюдается пересмотр основ. Плюральность, дисконтинуальность, антагонизм, партикулярность сейчас восходят к ядру научного сознания. Исчезают монополизм, универсализм, тотальность, исключительность. Современное научное сознание определяется множественностью моделей, конкуренцией парадигм и невозможностью единых и окончательных решений.

Такой перелом очевиден и в области искусства. Плюральность стилей достигает комбинации гетерогенных парадигм. Поэтому коллажи всегда оказываются презентативной формой современного искусства. Такого рода переход к множественности имел место уже в работах В. В. Кандинского.

Философия же довольно поздно восприняла плюрализм, нашла в нем позитивное видение и начала его защищать. Она это сделала только как философия постмодерна. Поэтому философский постмодернизм является ключевой практикой и теоретической рефлексией плюрализма.

Плюральность проникает и в будничное мировоззрение. Современное искусство и античный миф, дзен-медитации и практики индейцев, то есть мифическое, религиозное и художественное, стали человеку близкими. Он плюрализует себя не только внутренне, но и внешне относительно как настоящего, так и будущего. Современный человек готов принять различное. В. Вельш ссылается на О. Маркварда, в трактовке которого современный мир предстает в качестве «эпохи нейтрализации». Это означает разрыв с абсолютным, конец трибунала, переход к разделению власти, к концепциям «плюрализации». Наступившая эпоха знаменует неизбежную плюральность относительно как социологического и политического анализа, так и философских программ.

Плюрализм присутствует и в практических сферах жизни: экономической и политической. Рыночная система предоставляет нам выбор из разнообразного ассортимента, демократия конституирует политический и идеологический плюрализм. Принципиальная плюральность признается и высвобождается в демократическом видении. Она наделяет смыслом указанный режим, так как ему характерны представления о легитимном существовании в обществе разнообразных, несочетаемых претензий. Консенсусным базисом демократии выступают основные права: возможность иметь отличное от общепринятого мнение, избирать собственные средства и направления действий. И такие права при демократическом режиме гарантируются, не нарушаются даже ради целого. Обратимся к современности: перед каждой правовой системой стоит проблема частного и публичного права. Каково соотношение личного и общественного? Сама проблема утверждает дуализм, раскол целого. С одной стороны, необходимо единство внутри общества, благо целого, государства, с другой, благосостояние отдельного гражданина – первоочередная задача. И оба пункта гарантируются и исполняются при демократическом режиме. Такой радикальный плюрализм принимается демократией всецело, входит в такую конструкцию.

Относительно сферы ценностных ориентаций наблюдается также плюралистический уклон. При этом В. Вельш отмечает, что вследствие технологического натиска складывается

большая угроза статусу ценностей. Он ссылается на М. Вебера, у которого речь идет о «политеизме ценностей», что объясняется неверием в совпадение истины, добра и красоты. В современном мире эти понятия расходятся, исключают друг друга. Это наблюдается в религиозной сфере: множество учений кардинально различаются в ценностных ориентациях. Ценностные мировые порядки также устанавливают свои, отличные друг от друга, но легитимные, системы. Поэтому В. Вельш называет М. Вебера праотцом постмодерного мышления, вступившегося в защиту радикальной ситуации плюрализма. Вслед за М. Вебером внимание на существование нескольких истин, ценностных систем обратил П. Валери. Но у П. Валери разные ценностные порядки присущи, прежде всего, индивиду. У людей возможно сосуществование вместе веры и атеизма, анархии и порядка мыслей. Внутренний мир каждого человека теперь охватывает разнообразные, даже противоположные, жизненные принципы.

В. Вельш обращается к концепциям некоторых социологов. В ценностном профиле А. Этциони он также усматривает плюральность. Американский социолог проводит идею "активного варианта" постмодерного общества, который означает, что оно определяет само себя автономно, динамично и плюрально, то есть это такое общество, которое самоопределяется и постоянно трансформируется. Постмодерная плюральность имеет место и в концепции общества Д. Белла, однако это не просто культурная, но и взаимная фундаментальная плюральность между различными системами ориентации и сферами организации, повсеместная плюральность и непреодолимая гетерогенность разных парадигм. Исходя из этой концепции каждый человек имеет многообразные наклонности, руководствуется различными интересами и ценностями, поэтому конфликты становятся неизбежными, а согласие – невозможным. Современное общество предстает как отмеченное радикальным антагонизмом между целями экономической, культурной и политической сфер, поэтому и существует разнообразие интересов, потому постмодерное общество является непреодолимо плюральным.

В связи с концепцией Д. Белла В. Вельш рассматривает не только теоретический вопрос философского плюрализма, но и анализирует проблемы, связанные с этим понятием. Он описывает следующие дискуссионные аспекты: плюральность и целостность, различия и единство, проблемы, связанные с обретением свободы в связи со снятием единственно верного ответа. Философ утверждает, что «постмодернистская плюральность связана не только с обретением свободы, но и с обострением обременительных проблем – или с новой чувствительностью к проблемным положениям». То есть в мире, в котором «путы единства слабы», тотальность изживается, начинается высвобождение частей. Множественность и гетерогенность постоянно порождают конфликты. Так, такие социологи, как А. Этциони, Д. Белл или Ю. Хабермас, сходятся в том, что сегодня общество характеризуется разломами и отличиями, а стремление преодолеть их с помощью простого уравнивания будет означать тоталитаризм.

Особо интересными для В. Вельша представляются воззрения Ж.-Ф. Лиотара, в связи с которыми множественность предстает как знак невозможности метанарративов: человек вместо целого научился познавать и признавать такую множественность. Так, в проектах единства можно выявить ее знаки. Человек уже не верит в существование общих толкований, которые могли бы охватить множество проектов и практик. Данный поворот осуществился после Г. Гегеля. Для немецкого философа же истинно только целое, которое отменило двойственное. Расширение, увеличение, изменение и разрозненность же предстают лишь как средства воссоединения духа, который преодолевает противоречия. Напротив, послегегелевская философия становится философией расставания с целым, утверждает невозможность универсальной логики перехода исторических миров, то есть мировая

история рассыпается вследствие плюральности исторических миров. Но еще до И. Гегеля существовали противники натиска единства. И. Гердер выступал против унифицирующей философии истории, И. Кант обосновывал разнообразные типы рациональности (когнитивный, моральный и эстетический). После Г. Гегеля постоянным становится мотив детализированного, плюрального мышления. Таким образом, расставание с целым – работа многих поколений, которая нашла свое выражение в постмодернистской философии.

Прибегая к анализу философских текстов многих предшественников, В. Вельш обосновывает мысль о том, что основным мотивом постмодерна выступает плюрализм. Только принципиальный плюрализм способен вывести в новые области, такой плюрализм путей, на которых каждый смысловой элемент отмежевывается от других. Об этом писал Ж. Деррида, воззрения которого рассматривал В. Вельш. В концепции Ж. Дерриды элементы плюрализма не являются чистым единством, вместо этого каждый смысловой элемент указывает на другой и открывает себя для него. Так, смысл оказывается неявным, а всегда сокрыт. Он существует благодаря движению расхождений (рассеиванию). Расхождение первично и непреодолимо. Множественность предшествует такому расхождению. Поэтому Ж. Деррида провозглашает плюральность и расхождение в качестве основных феноменов. Подводя итог своей аргументации, В. Вельш утверждает, что постмодерн стоит под знаком множественности, открытой для развития.

Анализируя воззрения на сущность и значение плюрализма, В. Вельш остается сторонником его позитивного влияния. Он разделяет состояние постмодерной плюральности, когда «различия, составляющие соль плюральности, являются не четкими, а размытыми, вследствие чего возникает попурри, в котором растворена постмодерная плюральность» и иной плюрализм, направленный на мир многообразия, который положительно использует конец единого и целого, пытаясь укрепить и развернуть проявленную множественность с ее легитимностью и своеобразием. Первое состояние отражает вседозволенность, соответствие лишь "духу потребителя супермаркета", второе - является состоянием радикальной плюральности, глубоко положительным феноменом, являющим безусловную ценность различных концепций и проектов. Обобщая вышеперечисленное, В. Вельш свое видение излагает следующим образом: «Сегодня стоит, как по мне, делать ставку на множественность. Конечно, я в то же время убежден в том, что эта возможность множественности может быть истинной только тогда, когда она не будет отвергать проблему единства, а сможет ее решить». То есть, постмодерную множественность следует понимать как принципиально позитивный феномен, так как расставание с единственным будет означать избавление от господства и принуждения, ведь человеческая речь и гуманная жизнь возможны лишь во множественности, в многообразии. Идеалом выступает не целое и не фрагмент, а плюральность гетерогенного; перспективы развитого общество заключаются не в интеграции, а в расхождении разнообразных жизненных проектов и форм поведения.

Таким образом, действительность не гомогенна, а гетерогенна, не гармонична, а драматична, не едина, а многообразна. Сегодня, утверждает В. Вельш, плюральность, антагонизм и партикулярность проникают в ядро жизни, науки, искусства. И уже с начала XX века плюральность, как ценностный и концептуальный принцип, познается и пропагандируется, характеризуя ситуацию множественности культур, мировоззренческих установок.

Литература:

1. Вельш В. Наш постмодерний модерн. Пер. с нім. А. Л. Богачова, М.Д. Култаєва, Л. А. Ситніченко. К.: Альтерпрес, 2004. – 328 с.

2. Вельш В. «Постмодерн». Генеалогия и значение одного спорного понятия. // Путь. Международный философский журнал. 1992. № 1 (2). С. 109-136.
3. Горбунова Л. Мислення у світіплюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша //Філософіяосвіти. 2012. № 1-2 (11). С. 92-109.
4. Дианова В. М. Модерн и постмодерн в трактовках Вольфганга Вельша (реферативное изложение книги «Наш постмодерный модерн») // StudiaCulturae. Вып. 4 (38): Academia. 2018. С. 70-76.
5. Дианова В.М. Культурный плюрализм в условиях глобализации // Россия и Грузия: диалог и родство культур / Материалы международного симпозиума (Тбилиси, 3–6 сентября 2003 г.) Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.93-103.

Мусаева А. И.
научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Жизненный путь учителя (на примере Александра Павловича Блатова)

Аннотация. Данная статья посвящена выпускнику Бийского государственно педагогического института, учителю, директору школ Алтайского края Александру Павловичу Блатову. В статье рассматривается жизненный путь и деятельность учителя.
Ключевые слова: деятельность учителя, повседневность учителя.

Общество стоит перед актуальной проблемой - значимости профессии учителя. Она относится к числу востребованных и социально значимых, а сами учителя в нашей стране являются едва ли не самой многочисленной социальной группой работников интеллектуального труда. Не смотря на значимость профессии, повседневность учителя долгое время оставалась вне поля исследований. В жизни каждого человека есть люди, которые оказывают заметное, подчас решающее, влияние на формирование его характера и мировоззрения. Каждый, кто трудится в школе, работает на будущее и в ответе за это будущее. И особенно счастлив в своей судьбе тот, кому встретился учитель, умеющий принести в класс увлеченность, любовь и, конечно же, знания, освещенные этой любовью. В современной науке существует интерес к антропологии разных профессий. В последние годы заметно упал престиж профессии учителя в обществе. И не случайно профессия школьного учителя сегодня стала предметом пристального внимания в социально-гуманитарных науках. Потребность в педагогах существовала со времен появления человечества. Актуальна она и в настоящий момент.

Данная статья посвящена, выпускнику Бийского государственно педагогического института, учителю, директору школ Алтайского края Александру Павловичу Блатову. Изученные материалы архива лаборатории этнокультурных исследований, летописи вуза и летописи факультетов позволяют выявить жизненный путь учителя, Александра Павловича Блатова. В альбоме, посвященные Александру Павловичу Блатову, имеются фотографии, которые отражают жизненный путь учителя, а именно студенческие годы, годы службы в рядах Советской армии, годы работы директором, общественная деятельность, награды, воспоминания коллег и учеников и др.

А.П. Блатов родился в 1929 г. В 1953 г. поступил в Бийский государственный педагогический институт и в 1958 г. окончил полный курс названного института по специальности география, биология и основы сельского хозяйства. Присвоена квалификация преподавателя и звание учителя средней школы.

В альбоме присутствуют фотографии из раздела студенческие годы. Фотоматериалы показывают, что полевую практику проходил на Каракольских озерах. Руководителем

полевой практики был Яков Карпович. Педпрактику проходил в Троицкой средней школе. Выполнил педпрактику с оценкой отлично. Группа А.П. Блатова была первым выпуском геофака БиГПИ.

В 1950 – 1952 гг. служил в рядах Советской армии. В фотоальбоме имеется служебная характеристика «За годы пребывания в Советской армии» Блатов показал себя как один из дисциплинированных, знающих свое дело. С большим упорством, прилежностью и настойчивостью он прошел славный путь от курсанта учебно-танковой части до командира боевой машины- старшины. За отличную политическую подготовку и безупречную службу Блатов имеет 26 благодарностей и награжден нагрудным знаком «Отличный Танкист».

Из трудовой книжки А.П. Блатова известно, что в 1958 г. был направлен в Солтонский район и назначен в Ненинскую среднюю школу директором. Затем в 1967 г. переведен директором в Карабинскую среднюю школу. 30 лет находился на беспокойной должности директора.С 1958 года около 9 лет возглавлял Ненинскую школу. 9 лет преподавал географию. При А.П. Блатове была сделана пристройка к школе, заменено печное отопление на водяное, работали производственная бригада и лагерь труда и отдыха. Он большое внимание уделял росту педагогического мастерства каждого учителя, особенно тем, кто пришёл в школу после окончания учебного заведения. Это был великий труженик, заботливый наставник и верный товарищ. Согласно сайту Ненинской школы раздела «Краткая история Ненинской средней школы» известно, что большую реконструкцию школьное здание претерпело в 1965 году, когда к старому зданию пристроили 4 классных комнаты, спортзал и библиотеку (пристройка в настоящий момент сломана). Это была инициатива директора школы Александра Павловича Блатова. 1 сентября 1965 года ученики увидели свою школу в совершенно ином виде. В таком виде старое здание школы просуществовало до 1995 года, но постоянно требовало ремонта.

Из сайта Карабинской школы раздела «Из истории…» известно, что Александр Павлович был директором Карабинкой школы в 1967-1986 гг. До 1968 года Карабинская школа работа в две смены в старом здании и в 1968 году при А.П. Блатове было введено в строй новое двухэтажное здание школы, куда перевели старшие классы в старом здании, остались начальная школа. Карабинская школа стала средней школой и директором Александр Павлович проработал до 1986 года. При нём школа перешла на кабинетную систему обучения, начала производственное обучение старшеклассников по специальностям тракторист и шофер (юноши), швея легкого платья (девушки).

Ряд материалов характеризуют А.П. Блатова, как общественника. Так Галина Тимофеевна Брысина, преподаватель русского языка и литературы, пишет: «Александр Павлович вёл большую общественную работе на селе. Был бессменным пропагандистом среди учителей и родителей, депутатов сельского и районного Советов народных депутатов. Неоднократно избирался членом райкома учительского профсоюза». В альбоме имеется два удостоверения об избрании депутатов, из которых известно, что начиная с 1960 г. – А.П. Блатов был депутатом сельского Совета депутатов, трудящихся РСФСР[1, с.35]. В альбоме присутствует билет участника краевого съезда учителей, в котором Александр Павлович принимал участие.

В альбоме присутствуют воспоминания коллег и учеников А.П. Блатова. Районный отдел народного образования Солтонского района, пишет, что стиль работы директора характеризовался, умением выделять главное, решающее и сосредоточить на этом усилия педагогического и ученического коллективов. Также отмечают, что Александр Павлович был доброй души человек, обаятельный, кристально чистый, честный, отзывчивый, уважаемый в коллективе учителей и учащихся, односельчан, целеустремленный и трудолюбивый. Своим трудолюбием он увлекал как учителей, так и учащихся Это был настоящий коммунист. Работая директором школы очень много уделял внимания сплочению коллектива, которая долгое время и после ухода в другую школу оставался самым дружном в Солтонском районе. При нем в школе проводилась большая работа с родителями. К работе

относился добросовестно, любое начатое дело всегда доводил до конца, был хорошим товарищем и семьянином. Он был первым инициатором создания первой ученической бригады в районе. За время работы директором Ненинской школы было расширено здание школы, где разместилась библиотека, спортивный зал, три классные комнаты, раздевалка. В Ненинской школе была хорошо оформлена Ленинская комната, в которой в течение нескольких лет регулярно проводились лекции и беседы о жизни и деятельности В.И. Ленина о его соратниках – революционерах. Александр Павлович творчески относился к работе и этот творческий подход к делу воспитывал у учителей. Александр Павлович с большим вниманием относился к молодым учителям и ни один учитель, пройдя педагогический университет Блатова становился настоящим мастером педагогического труда. Александр Павлович очень много внимания уделял сплочению коллектива. Галина Тимофеевна Брысина также говорит о том, что он был требовательным, но требования его были разумны, он неустанно трудился, к нему можно было идти с любой просьбой и с полной уверенностью, что тебя поймут. Г.Т. Брысина также отмечает, что он всегда всё успевал и отличительной чертой Александра Павловича была доброта, доброта которую сейчас ищут, о которой постоянно говорят. Народное образование держится именно на таких великих тружениках, как Александр Павлович. Он создал он вырастил целый коллектив молодых учителей.

Тамара Ивановна Сунцова, отличник народно образования, пишет «Александр Павлович творчески относился к работе и этот творческий подход к делу воспитывал у учителей. Постоянный поиск царил в школе. Не отбрасывая хорошее старое пытались внедрять новое. Это была трудная кропотливая работа, со своими радостями и огорчениями, с поиском радостного подхода к ученикам и родителям». «Замечательный, трудолюбивый, добрый, творческий, честный, отзывчивый, целеустремленный…». Именно такими и другими словами вспоминают Александра Павловича его ученики и коллеги.

В 1977 г. написал реферат на тему «Школа продленного дня». В альбоме присутствует рецензия на реферат «Тема, выполненная вами реферата очень актуальная, его содержание интересно: изложен опыт новой школы- школы продленного дня. Рассматриваемая тема в основном раскрыта, накопленный педколлективом опыт необходимо распространить среди директоров школ ФПК»

Из статьи газеты известно, что Александр Павлович Блатов - директор Карабинской средней школы, двадцать лет выполнял партийные поручения пропагандиста. В альбоме имеется фотография 1982 г. – первый слет пропагандистов Алтая. Он руководил теоретическим семинаром, в котором занималось 18 учителей этой школы. Основным методом проведения занятий в теоретическом семинаре, которым он руководил, является защита рефератов. При подготовке к занятиям сам Александр Павлович изучал труды классиков марксизма-ленинизма, читает дополнительную литературу, подбирает и систематизирует материал, помогает слушателям в подборе литературы, консультирует их помогает советом. И поэтому каждое семинарское занятие у слушателей теоретического семинара Карабинской средней школы - это итог большой подготовки. Он добивается, чтобы слушатели постоянно следили за периодической печатью, были в курсе событий, внутренней и международной жизни. На каждом занятии проводилась политическая информация, которую готовили сами слушателем. В ходе семинарских занятий пропагандист создавал остановку коллективного труда, вместе со слушателями искал правильный ответ, оценку тому или другому событию. После обсуждения рефератов А.П. Блатов делал выводы и обобщения, вносили при необходимости соответствующие поправки. Как указывается в постановление ЦК КПСС «О задачах партийной учебы в свете решения XXV съезда КПСС» теоретические занятия должны тесно увязываться с воспитательной работы в массах. Поэтому слушатели теоретического семинара Карабинской средней школы решают эту задачу. Они выступают с лекциями на педагогические и общественно-политические темы. Рефераты, которые готовились к занятиям использовались как материал для проведения

бесед и чтения лекций перед трудящимися села. Политического учёба в теоретическом семинаре помогала слушателям расти идейно и в этом заслуга пропагандиста Александра Павловича Блатова.

Педагоги в советское время считались не просто носителями знаний, которые следовало передать подрастающему поколению, но и проводниками коммунистической идеологии, на которых возлагалась ответственность за воспитание нового общества. Политическое и идеологическое воздействие на учительство в годы советской власти было сильным. В течение всего советского периода учителя были проводниками официальной идеологии, они должны были основывать свою методику на идеях марксизма и ленинизма. В 1983 году окончил отделение международных отношений, университет марксизма - ленинизма и получил высшее политическое образование. В 1982 г. награжден настольной медалью за многолетнюю, плодотворную работу по пропаганде марксизма-ленинизма и политики КПСС.

Большое внимание в альбоме уделяется наградам и грамотам А.П. Блатова, он имел 42 Почетные грамоты. В 1946 г. был награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», а в 1957 г. медалью «За освоение целинных земель». В 1958 г. была вручена книга «Справочник директора школы». В 1970 г. награжден медалью «За доблестный труд». В 1973 г. награжден почетной грамотой, за активное участие в подготовке школ и других детских учреждений к новому 1973-1974 учебному году. В 1982 г.- Значок «Отличник народного просвещения». В 1983 г. награжден почетной грамотой, за большую работу по политическому просвещению. В 1986 г. награжден почетной грамотой за многолетний добросовестный труд и активную общественную работу.

Важной составляющей портрета учителя, значимой для восприятия его образа, является его внешний вид. Относительно одежды, на протяжении всего советского периода сохранялся ее жесткий регламент и консервативность. Для мужчин – это костюмы. Сдержанность внешнего вида учителя была частью строгого регламента, поскольку его одежда и прическа были важной составляющей воспитательной работы среди учеников. На фотографиях, которые представлены в альбоме мы видим Александра Павловича в официально - деловой одежде. Практически на всех фотографиях он в костюме с галстуком. Это говорит о строгости, дисциплинированности, требовательности учителя.

Из трудовой книжки известно, что Александр Павлович имел общий трудовой стаж 30 лет, все годы работал в школе директором. В 1989 г. уволен в связи с уходом на пенсию.

Таким образом, профессия учителя во все времена оставалась наиболее почетной, но в то же время наиболее тяжелой. Умение передать свой опыт молодым, только вступающим в самостоятельную жизнь людям, - это талант.

Литература:

1. АЛЭИ. Альбом. Блатов А.П. Жизнь, отданная школе. – 48с.
2. АЛЭИ. Альбом. Естественно-географический факультет Бийского государственного педагогического института (1953- 1959гг.). – 50с.
3. Белова, Н.А. Повседневная жизнь учителей [Текст] / отв. ред. М.Ю. Мартынова. М.: ИЭА РАН, 2015. – 228с.
4. Официальный сайт Ненинской школы. [Электронный ресурс] Режим доступа – http://neninkaschool.ucoz.ru/index/0-4 (дата обращения: 05. 02. 2020)
5. Официальный сайт Карабинской школы. [Электронный ресурс] Режим доступа – http://shool-karabinka.ucoz.ru/index/data_sozdanija/0-129 (дата обращения: 05. 02. 2020)
6. Сивкова, Г.Д. Солтонский район: Время. События. Люди. 1924-2004. Исторический очерк [Текст] / Г.Д. Сивкова – Бийск: Издательский дом «Бия», 2012. – 212с.

Ордокова Е.Р.
научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент А.Н. Худолеев
НФИ КемГУ, г. Новокузнецк, Россия

Смертное время в Ленинграде глазами очевидцев

Аннотация. В данной статье анализируется период истории блокады Ленинграда, называемый «смертное время». Были рассмотрены дневники очевидцев, в статье представлены их воспоминания.
Ключевые слова: блокада Ленинграда, «смертное время», дневники.

Десятилетия прошли со времени Великой Отечественной войны, а память о ней продолжает жить в сознании человечества.

История блокады Ленинграда является неисчерпаемой. Никого не могут оставить равнодушными дневники жителей блокадного Ленинграда и воспоминания бывших блокадников. Они являются подлинными историческими источниками для изучения и исследования условий выживания в экстремальных ситуациях в блокадном Ленинграде. Каждый житель осаждённого Ленинграда был настоящим патриотам своего города, стремящийся любыми силами сохранить его для будущих поколений.

«Смертное время» – так, по свидетельству В. Бианки, называли многие ленинградцы самые страшные, голодные месяцы конца 1941 – начала 1942 гг. Истощение, холод, отсутствие цивилизованного быта, болезни не могли не повлиять на поведение людей. Произошло это не сразу, но трудно не заметить последовательности размывания нравственных правил.

Впервые месяцы войны, до сентября 1941 г., несмотря на введение карточек, о голоде никто не говорил. Но сокращение ассортимента продуктов со временем становилось все заметнее.

Перестали продавать мясо, сахар и крупа стали отпускаться по таким нормам, которые не обеспечивали физиологических потребностей людей. Именно тогда и стали массовыми вылазки горожан на пепелища разбомбленных в сентябре Бадаевских складов в поисках «сладкой» земли, которую промывали, снимали грязную накипь и использовали как сахар.

Воспоминание М.С. Коноплевой, 5 октября 1941 г.: «Обычно я почти не ела мяса и питалась в вегетарианской столовой, теперь я его съедаю с жадностью и охотно ела бы ежедневно». Ее сосед в столовой Эрмитажа 9 октября 1941 г. прямо спросил ее о том, голодает ли она, и признался: «А я теперь всегда голоден».

Первые признаки настоящего, страшного голода проявились в ноябре 1941 г. Тогда и началось «смертное время» с нескончаемой чередой похоронных «процессий», дележкой крохотного кусочка хлеба, с лихорадочным поиском любых суррогатов пищи. «Этот голод как-то накапливается, нарастает и то, что еще недавно насыщало, сейчас безнадежно не удовлетворяет. Я чувствую на себе это резкое оголодание, томительную пустоту в желудке… Через час после относительно приличного обеда… подбираются малейшие крошки съестного, выскребаются до чистоты кастрюли и тарелки», – записывает в дневнике 9 января 1942 г. И.Д. Зеленская.

Можно говорить о нескольких последствиях принявшей угрожающие размеры массовой голодовки. Прежде всего это апатия. Проявления ее были многообразны и общими признаками физиологического угасания были заторможенность, вялость – «отупение», как обычно характеризуется это состояние в блокадных записках и дневниках. Это слабость, или, как сильнее выразился один из блокадников, «дряхлость» – в мемуарной литературе неоднократно обращалось внимание на старческие лица «дистрофиков» независимо от их возраста. Многие не могли даже ходить по комнате, а обычно долго сидели или лежали на кровати. А. П. Бондаренко вспоминала о своем брате, который часами неподвижно стоял у стола, и о сестре, которая все время лежала в кровати, не притрагиваясь к находившейся рядом кукле.

Как и взрослые, дети быстро привыкали к смерти. Ее встречали даже и там, куда шли отмечать праздник. Пришедшие на «елку» в Театр музкомедии в январе 1942 г. видели, как оттуда выносили умершего от голода служащего в ливрее. «Нигде нет играющих детей. Нет вообще бегающих», – записывал в дневнике И.И. Жилинский. Дети вели те же разговоры, что и взрослые, – о хлебе, о том, что «сегодня будут давать». И на «игры» их наложило свой отпечаток «смертное время».

Н.А. Булатова, которой тогда исполнилось 7 лет, вспоминала позднее, как, получив порцию хлеба, она с сестрой соревновалась, «кто больше будет есть по крошечке этот кусочек хлеба и одновременно считали, сколько покойников по той или другой стороне улицы».

В «смертное время» безразличие к обстрелам было нормой. Находили в себе силы и относиться к ним с юмором. Милиционеры даже начали штрафовать тех, кто не хотел идти в убежища и буквально выгоняли их с улиц. Типичным можно счесть рассказ В. Бианки об одной из его знакомых, жившей в Ленинграде – в нем этапы привыкания к обстрелам обозначены кратко, но отчетливо: «…Поднимала всех в квартире даже при отдаленной бомбежке. Потом вдруг ей стало совершенно безразлично. Теперь ее штрафуют за то, что она не прячется во время налетов и детей своих она не будит ночью во время бомбежки».

Сцены, когда горожане во время обстрелов спасались не только от бомб, но и от милиционеров, едва ли возникли случайно. Здесь сказался, конечно, и обычный «блокадный» прагматизм. Берегли последние силы и предпочитали отсиживаться дома, надеясь, что беда обойдет их стороной. Не рисковали уйти из очереди во время бомбежки, хотя магазины тогда обязательно должны были закрываться. И имели для этого веские доводы: могли потерять место в ней, поскольку быстро образовывались очереди людей, не желавших признавать прав других.

«Ест кашу медленно, ложка дрожит в костлявой ручке» – это отданный в детский дом изголодавшийся ребенок, у которого мать отбирала еду, «маленький тощий скелетик с большим черепом над личиком в кулачок». Медленность в поглощении еды – не только от истощения, но и от жгучей потребности продолжить миг насыщения, в надежде, что это ежеминутное, ломающее все и вся чувство голода отступит. В жестах и мимике человека, поедающего хлеб, есть и ощущение страха от того, что он может лишиться своего крохотного кусочка. И есть болезненное ощущение от сдерживания себя – каким искушением являлось это желание съесть хлеб сразу и целиком!

«Сейчас кажется, что никогда не будешь сыт. Такое чувство тяжелое, даже страшное, а страшное потому, что всего страшней это усиление еще большего голода», – отмечалось в одном из блокадных дневников.

Рассказы о блокаде – это прежде всего рассказы о том, как менялся человек. Каждый этап его распада отмечен эмоциональным повествованием, прочувствован и скрупулезно изучен вследствие многозначительности подчеркнутых в бесконечных беседах примеров.

Блокадники весьма скупо писали о причинах, побуждавших их вести дневник – вероятно, и в силу давности этой традиции, избавлявшей их от необходимости оставлять подробные объяснения. Драматичное блокадное время, конечно, заставляло их более подробно оттенять реалии эпохи. Отбор сюжетов для дневника влияли и на содержание записей. Некоторые дневники содержат предуведомление для читателя – там больше извинений, чем пафосных обещаний. Записи хотя и сумбурные, но честные – оправдывались и этим.

Воспоминание 24 ноября 1941 года

«Сейчас вечер 24 ноября 1941 г. Пошел шестой месяц войны с Германией. <…> За окном, совсем близко, раздаются взрывы артиллерийских снарядов, гибнут люди. <…> На улицу выходить нельзя. Будешь убит, как уже убито много ленинградцев.

Кругом дома, разбитые бомбами и снарядами. Я недавно видел, как выкапывают <…> раздавленные трупы ни в чем не повинных людей. Несколько дней назад немцы ожесточенно

бомбили наш Красногвардейский район. Я сидел в подвале, подпорки ходили ходуном. Бомбы сыпались подряд по 3 – 5 штук. Кругом стоял грохот…

Я видел разорванных снарядами детей, убитых женщин, стариков и сколько еще увижу. Я не узнаю Ленинград…Ленинград имеет страшный вид. Витрины магазинов прикрыты громадными ящиками с песком или землей… Подвоза продуктов нет. Запасы иссякли, и мы считаем за счастье кусок жмыха. В Ленинграде голод! Неприятель рассчитывает взять нас голодом. Недавно получил письмо от сестры, где она жалуется, что живут плохо: едят только картошку и хлеб! <…>».

Воспоминание 28 ноября 1941 года

«Голод! У меня слабость в ногах, иду и думаю только о еде. В мыслях колбаса, масло, сыр, хорошее мясо и прочие вещи. Их нет и не знаю, когда будут.

<…> Пробовал у одного приятеля котлеты из собачьего мяса – болел живот. Жмых лучше!

Кошек и собак на улицах не видно – поели уже их. <…> [А. А.]».

Чувство брезгливости, притуплявшее в человеке животное начало, в блокадное время неминуемо должно было исчезнуть, иначе никто бы не выжил.

Месяцы недоедания ударили по ним страшным бумерангом. Некоторые были готовы теперь есть все, невзирая на брезгливость, и разыгрывались сцены, которые показались бы непривычными даже в декабре 1941 г. А.С. Уманская обратила внимание, как в мае 1942 г. одна из женщин, уходя из магазина, не удержалась и здесь же начала есть «только что выданную селедку» – но то ли еще видели весной 1942 г. Вот рассказ заводской работницы, посланной расчищать помойку в марте 1942 г.: «Сняли два или три мертвых тела, слой нечистот и под всем этим нашли довоенную картофельную шелуху, вмерзнувшую в лед, и съели ее тут же, разделив между собой».

В пищу шло все: столярный и обойный клей, жмыхи, отруби, ремни из свиной кожи, гнилые, почерневшие капустные листья («хряпа»), желуди. Ели листья комнатных цветов и свечи.

Так происходило изменение всех форм цивилизации – разрушение одной из них обусловливало и исчезновение других. Выстоять удавалось не всем. В распаде человека в «смертное время» есть что-то неизбежное. Сама цепочка причин и следствий, итогом которой была деградация людей, выглядит неумолимо логичной. Самыми характерными приметами распада нравственных норм в «смертное время» являлись обман, воровство, грабеж и мародерство.

Вот бездна блокадного ада, какой мы ее видим глазами очевидцев. Умирают в день от голода и болезней не один, не два – тысячи ленинградцев. Умирают долго и страшно – в бреду, нередко перед смертью прося хлеба. Умирают один за другим, самые близкие, дорогие, родные – заставляя привыкать к тому, к чему, казалось, нельзя привыкнуть. Каждый день видят их муки, каждый день делят крохотный кусок хлеба на несколько частей, каждый день стоят в огромных очередях без всякой надежды, каждый день видят слезы и слышат мольбы голодных детей.

Одно из чувств, которое ощущает каждый читатель, читающий блокадные записи – это боль. Боль – от начала до конца, боль в дневниках и письмах, боль погибающих и стремящихся их спасти, боль вчерашнего и сегодняшнего дня.

Эти дневники показывают героизм жителей Ленинграда. Важно знать о тех событиях, через которые люди их проходили, не теряя веру в спасение. Только тогда можно понять всю суть блокадного Ленинграда.

Литература:

1. Яров С. Блокадная этика. Представления о морали в Ленинграде в 1941–1942 гг. – М. – 2012. – 326 с.

2. Логман Н. А. Неизвестная блокада. – СПб: Изд. «Нева», М.: Изд. «ОЛМА – ПРЕСС». – 2002. – 905 с.
3. Давид В. М. Блокада. Воспоминания очевидцев. – М.: Вече. – 2014. – 608 с.

Ощепкова Н.Г.
АГГПУ имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

К вопросу об управлении корпоративными финансами в современных условиях

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы управления финансами корпорации в современных условиях. Раскрыто содержание понятий «корпорация», «корпоративные финансы», выявлены их особенности. Обоснованы цели, задачи принципы и структура управления корпоративными финансами. Намечены пути повышения эффективности управления корпоративными финансами в условиях нестабильности.
Ключевые слова: корпорация, корпоративные финансы, управление.

В современных нестабильных социально-экономических условиях вопрос об эффективности управления становится актуальным для организаций всех форм собственности и организационно-правовых форм хозяйствования. Корпоративное управление достаточно сложное явление, которое затрагивает разнообразные отношения внутри крупного объединения учредителей – корпорации. Оно представляет собой урегулированный нормами законодательства способ управления хозяйствующим субъектом, обеспечивающий справедливое и равноправное распределение финансов – результатов хозяйственной деятельности между учредителями (акционерами) и другими заинтересованными субъектами. Таким образом, эффективное корпоративное управление требует организации работы корпорации в интересах собственников – акционеров, чьи финансовые ресурсы формируют капитал компании.

Для любой организации финансы являются важным инструментом экономического стимулирования и контроля за результатами функционирования отдельного субъекта, группы субъектов или отраслей и экономики страны в целом. Финансы корпорации, по мнению М.В. Романовского, выступают относительно самостоятельной сферой финансов, охватывающих достаточно широкий круг денежных отношений. В частности, автор указывает что этот круг связан «с формированием и использованием капитала, доходов, денежных фондов в процессе кругооборота средств организаций» [3, с. 21]. Почему же корпоративные финансы выступают относительно самостоятельной сферой финансов? Для того, чтобы ответить на этот вопрос и выявить особенности управления корпоративными финансами в современных условиях обратимся к анализу понятия «корпорация».

Термин «корпорация» происходит от латинского corporatio, что дословно означает общество, союз, группа лиц, объединенная общностью профессиональных или сословных интересов. В России официальное определение понятия «корпорация» отсутствовало до вступления в силу Федерального закона № 99 - ФЗ, в котором под корпорациями понимаются «юридические лица, учредители (участники) которых обладают правом участия (членства) в них и формируют их высший орган в соответствии с пунктом 1 статьи 65.3 настоящего Кодекса, являются корпоративными юридическими лицами (корпорациями)» [4]. В роли российских корпораций преимущественно выступают публичные и непубличные акционерные общества совместного вида собственности.

К отличительным признакам корпораций относятся долевая собственность; разделение функций владения и управления и привлечение профессиональных менеджеров для выполнения управленческих функций. Кроме того, в отличительных характеристиках

корпоративных структур отмечают значительные потоки капитала и их влияние на социальную и политическую жизнь страны.

Вернемся к вопросу управления корпоративными финансами в экономике.

Корпоративные финансы представляют собой опосредованную в денежной форме совокупность экономических отношений, возникающих в процессе производства, распределения и использования совокупного общественного продукта, внутреннего валового продукта и национального богатства, посредством образования, распределения и использования валового дохода, денежных накоплений и финансовых ресурсов хозяйствующего субъекта. Важно так же отметить, что согласно сущности и содержания, корпоративные финансы проявляются одновременно как:

1) совокупность экономических отношений;

2) фонды денежных средств, выступающие материальными носителями этих экономических отношений.

Особенности формирования, проявления и эффективного функционирования корпоративных финансов обосновывают и сложности управления ими в компаниях. Кроме того, само по себе корпоративное управление достаточно сложное явление, которое затрагивает различные отношения внутри сложной организации с разделением функций владения и управления.

Теория корпоративного управления во многом заимствована из англоязычных источников. Она основана на связях и взаимосвязях двух англоязычных понятий – corporate governance (корпоративное управление или, если переводить дословно, корпоративная политика) и corporate management (управление корпорацией). Так, корпоративное управление (corporate governance) – это взаимодействие множества лиц и организаций, имеющих отношение ко многим аспектам функционирования фирмы. Как отмечает Д.М. Михайлов, этот термин относится к правилам исполнения процессов и законам, по которым работают, регулируются и контролируются корпорации, само же взаимодействие определяется как внутренними факторами – должностными лицами, акционерами, или кодексом корпоративного управления, так и внешними – группы потребителей, клиентов и государственные органы. Корпоративное управление (corporate management) – деятельность специалистов в ходе проведения деловых операций [1].

Корпоративное управление рассматривается в трех аспектах, как:

1) система управления и контроля за функционированием организации;

2) сложносочиненная структура, предполагающая разделение прав, обязанностей и ответственности;

3) совокупность правил и процедур принятия управленческих решений.

По своей сути корпоративное управление проявляется в том, чтобы предоставить учредителям – акционерам компании, владельцам капитала возможность эффективно контролировать и корректировать деятельность финансовых менеджеров, с целью капитализации собственных доходов. Следовательно, и обосновывается ключевая цель корпоративного управления – обеспечение функционирования корпорации в интересах приращения капитала собственников. Таким образом, корпоративное управление, являясь самостоятельной сферой деятельности, обладает собственным объектом исследования – взаимоотношения руководства компании (профессиональных наемных менеджеров) и собственников акционерного капитала (владельцев акций).

Как показывает анализ зарубежной теории и практики, управление финансами корпорации как самостоятельное направление сформировалось в 50–60-е годы XX-го века. Основой для его становления выступили три теории – теория финансов, теория бухгалтерского учета и общая теория управления. При этом, управление финансами корпораций за рубежом понималось как система управления финансами крупной компании, в которой взаимосвязаны функции бухгалтера и финансового управляющего. Функции собственника выведены в рамки контроля и координации.

В нашей стране развитие науки управления финансами произошло на начало 1990-х годов, что было связано в целом с формированием рынка, рыночных отношений и появлением, в связи с этим, частной собственности, а значит новых, незнакомых ранее рисков для всех хозяйствующих субъектов. Как указывалось выше, корпорации появились значительно позднее, законодательное закрепление понятия «корпорация» приходится на 2014 год. И, соответственно, теория корпоративных финансов достаточно нова для российского бизнеса.

Управление финансами корпорации предполагает несколько направлений целеполагания, определяющих в дальнейшем постановку конкретных задач. Среди них:

- обеспечение роста финансовой доходности собственников корпорации;
- максимизация рыночной стоимости корпорации (рост «цены» корпорации);
- максимизация объемов прибыли;
- обеспечение роста объемов продаж;
- поддержание финансовой устойчивости и стабильности корпорации;
- активная конкурентная позиция;
- инновационное и инвестиционное развитие.

Таким образом, цели управления корпоративными финансами могут быть весьма разнообразными. Несомненно, в долгосрочной перспективе они должны соответствовать общей стратегии развития корпорации, в краткосрочной же, обеспечить устойчивость финансового положения компании и максимизацию объемов прибыли.

Управление корпоративными финансами предполагает выполнение ряда классических функций, основными из которых выступают классические – планирование, организация, учет, анализ и контроль, мотивация (стимулирование). При том, существуют и специфические функции управления финансами корпораций, к числу которых относят управление капиталом, оборотными и внеоборотными активами, инвестиционной деятельностью, рисками и прочие функции, связанные с отличительными особенностями корпоративных объединений.

Корпоративные финансы, как и любая система управления, включают объект и субъект управления формируя тем самым управляемую и управляющую подсистемы. На рисунке 1 представлен обобщенный подход к построению системы управления корпоративными финансами [2].

Рисунок 1. Структура системы управления корпоративными финансами



В анализе зарубежной практики управления корпоративными финансами выделяют две основные модели, отличающиеся разной целевой установкой, выбором внешних источников финансирования и объектов инвестирования. К ним относят аутсайдерскую (американо-английскую) и инсайдерскую (германо-японскую) модели. Первая ориентирована в целом на распыление капитала – владельцы и собственного, и заемного капитала это многочисленные держатели акций и облигаций. Эти владельцы не стремятся особо контролировать движение денежных потоков предприятия. Максимизация рыночной стоимости предприятия, на которую направлены действия финансовых менеджеров выступает основной целью управления таких корпораций. Вторая модель ориентирована на незначительное деление капитала, его концентрацию вокруг владельцев. Целью управления корпораций, использующих данную модель, становится максимизацию объемов прибыли.

Как показывает анализ, в современных российских условиях, в управлении корпоративными финансами преобладает вторая модель – инсайдерская. К причинам, теоретики и практики, относят недостаточно развитый фондовый рынок, значительную роль в управлении и участие государства в собственности крупных российских корпораций.

Мировые экономические кризисы современности неизбежно сказываются на финансовой системе страны и каждого хозяйствующего субъекта, что вызывает потребность в поиске эффективных и рациональных инструментов управления корпоративными финансами. Все более повышенной ответственности за принимаемые решения требуют от финансовых управляющих вопросы, которые в условиях кризиса, выхода корпораций на мировые рынки, глобализации бизнеса, падения покупательной способности рубля и пр., приводят к высоким валютным, кредитным, процентным, инвестиционным и другим финансовым рискам.

Любые изменения, происходящие во внешней среде – геополитические, мировые, правовые, социальные и пр., вызывают непосредственную реакцию и в развитии корпоративных финансов и управлении ими. Несомненно, российские корпоративные финансы представляя собой значительные потоки капитала с их влиянием на социальную и политическую жизнь страны, значительно подвержены падению рентабельности, сложностям финансирования новых проектов, в том числе из-за нестабильности инвестиционной сферы, негативному влиянию на возможности долгосрочного роста корпорации.

При совершенствовании системы управления корпоративными финансами в условиях кризиса финансовым менеджерам важно охватить все элементы финансовой системы корпорации: планирование, управление, анализ, контроль и мотивация. При этом особый акцент необходим прежде всего на системе финансового планирования. Зачастую кризисные последствия вызывают обращение к мерам тактического характера, построению планов на ближайшую перспективу, получение краткосрочной выгоды. Именно такая ситуация и может привести к негативному влиянию на возможности долгосрочного роста компании, что требует грамотного обращения к стратегическому планированию в условиях нестабильности.

Литература:

1. Михайлов Д.М. Эффективное корпоративное управление (на современном этапе развития экономики РФ) : учеб.-практ. пособие / Д.М. Михайлов. – М. : КНОРУС, 2010. – 448 с.

2. Савченко Н.Л. Корпоративные финансы: Учебное электронное текстовое издание / Научный редактор: доц., канд. экон. наук Ю.В. Леонтьева. – Екатеринбург, 2017. – URL: https://study.urfu.ru/Aid/Publication/13605/1/Savchenko.pdf. Дата обращения:

3. Корпоративные финансы: учебник для бакалавров / В.Е. Леонтьев, В.В. Бочаров, Н.П. Радковская. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 349 с.

4. Федеральный закон "О внесении изменений в главу 4 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации и о признании утратившими силу отдельных положений

законодательных актов Российской Федерации" от 05.05.2014 N 99-ФЗ (последняя редакция) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162608/ Дата обращения:

Подрезов М.В.
Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ф.М. Достоевский как геополитик: современная историография вопроса

Аннотация. В рамках настоящей статьи рассматривается уровень исследованности проблемы геополитических представлений выдающегося российского писателя Ф. М. Достоевского. Основываясь на субъективных позициях в вопросе конструирования ментальной карты, автор выделяет наиболее разработанные образы и позиции государств, народов и конфессий на воображаемой геополитической карте мира Федора Михайловича.

Ключевые слова: Достоевский, геополитика, геополитическая карта, Дневник писателя.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-90020\19 «Геополитическая карта и картина мира Ф. М. Достоевского».

Выдающемуся российскому писателю, философу и публицисту Федору Михайловичу Достоевскому посвящено бескрайнее множество научных и художественных работ. Несмотря на этот факт, целый ряд вопросов остается открытым. Яркий пример – это изучение геополитических представлений Достоевского в контексте развития международных отношений во второй половине XIX века. На решение данной задачи направлен исследовательский проект, поддержанный Российским фондом фундаментальных исследований, «Геополитическая карта и картина мира Ф. М. Достоевского, объединивший филологов, политологов и историков из разных российских научных и образовательных учреждений: от томских государственного и политехнического университетов до Литературно-мемориального музея Ф. М. Достоевского и католического Института св. Фомы в Москве.

Реконструкция геополитической карты Федора Михайловича представляется весьма сложной задачей, для решения которой корпус публицистических и художественных текстов, писем, записных книжек и тетрадей писателя подвергнут качественному и количественному анализу. В основу интерпретации полученных данных положен субъективистский подход к воображаемому, изложенный томскими политологами А. И. и Н. Г. Щербиниными, отметившими: «Мир воображения принципиально сконструирован, его происхождение и конституция зависят от субъекта фантазирования. Это значит, что “фактами” (понимаемыми субъективно и не подверженными верификации), элементами его содержания как нарратива выступают конструкты политического сознания, находящегося в креативной установке» [1. С. 60]. На практике это выражается в следующем утверждении ученых: «Картирование в нашем случае – это своеобразная визуальная форма, имеющая видимость картинки или словесное описание в виде карты, содержащая в себе особую ментальную схему» [Там же]. Развитие данный подход получил и в некоторых других работах, посвященных «картированию» славянского мира [2].

В рамках настоящей статьи предпринята попытка проанализировать существующую научную литературу, касающуюся в той или иной степени геополитических воззрений Достоевского.

Можно отметить, что взаимоотношения народов, государств и конфессий, макро- и микро-регионов находятся в фокусе внимания Достоевского на протяжении значительного

периода его жизнедеятельности. Однако лишь некоторые темы получили должную разработку. Одной из таких тем выступает «славянство».

Е. Г. Новикова в диалоге с Н. Найтом указывает, что для Достоевского вопрос славянства в целом и России в частности является краеугольным во вселенском масштабе: «С точки зрения Достоевского, возможно, это также “неуклюжий” треугольник [Запад – Россия - Восток], но потому, что для писателя в центре внимания расположена Россия» [3. С. 49]. Собственное виденье славянского вопроса предложили А. И. и Н. Г. Щербинины. В первую очередь они акцентируют внимание не на этническую или территориальную составляющую, а на религиозную: «Это идеи католицизма, протестантизма и славянства. Географически три мировые идеи привязаны к трем центрам: Франции, Германии и России (как оплоту славянского мира)» [2. С. 296]. Само же славянство у Достоевского, по мнению политологов, выделяется на противопоставлении и столкновении с двумя другими «страшными силами» [Там же].

Неразрывно связаны с данной темой и исследования так называемого «восточного вопроса» (противоречия между европейскими державами вокруг слабеющей Османской империи и ее будущности) в творчестве Достоевского, полагавшего, что «Восточный вопрос – есть исконная идея Московского царства, которую Петр Великий признал в высшей степени» [4. Т. 26. С. 30]. Значительное внимание исследованию данного вопроса уделяется в работах Е. А. Волковой. Она справедливо отмечает, что Достоевский стремился точно выделить пространственные и временные границы «восточного вопроса», исходя из исконных интересов России, в то же время связывая его с судьбами православия и православных христиан, живущих в данном регионе [5. С. 113]. Активно разрабатывали данную тему также такие исследователи, как С. Р. Шаваринская [6], Е. Г. Постникова [7] и многие другие.

Не остались обделены вниманием и такие темы как Достоевский и евреи, Достоевский и поляки, равно как и место Польши на воображаемой карте мира писателя. М. В. Подрезов предложил исходить из позиции, что польские земли у писателя – это исключительно Российская империя. Несмотря на все противоречия, связанные со сложностью сосуществования православного русского и католического польского народов, но в перспективе это возможно, создав Всеславянскую империю (при этом признавая, что Финляндия и Польша – это искусственные границы страны) [8. С. 174–175]. При этом отметим также великолепную работу Я. Углика, посвященную образу поляков в художественных и публицистических работах писателя [9].

Некоторое внимание уделяли исследователи и разработке западного направления. В. И. Габдуллина считает, что, по мнению Достоевского, «Европа доживает последние сроки, она накануне падения» [11. С. 13], видя в этом причиной то, что вся Европа давно превратилась в большой игорный дом, проводя параллель с романом «Игрок» [Там же. С. 16]. Краткий обзор образов европейских государств в публицистике Ф. М. Достоевского приводит Е. А. Волкова, полагающая, что никакой единой Европы у писателя нет: «Европа не предстает как какое-то однородное явление. Писатель делает различие между Германией, Францией, Англией, между французами, немцами и англичанами» [12. С. 177]. В скором времени также увидит свет другая работа автора данной статьи, посвященная Австрии как объекта геополитических и идеологических воззрений Ф. М. Достоевского, в рамках которой проанализированы пять кейсов: канцлер Клеменс фон Меттерних и его политика как репрезентация сущности Австрии; Австрия как «младший брат» Пруссии, а впоследствии – Германской империи; Австрия, противостоящая с одной стороны Германии, а с другой – России; Австрия в качестве «помощника» и «покровителя» / «коварного завоевателя» южных славян; Австрия, находящаяся в «самом выгодном геополитическом положении», или конец «лоскутной империи»? Итог данного анализа вылился в суждение, что в «мир-системе» Ф. М. Достоевского Австрии отводится незавидная роль (исчезновение с европейской карты), так как ее раздирают враги внутренние и внешние.

Стоит также отдельно обозначить важность работ, в которых идейные воззрения Ф. М. Достоевского (в том числе геополитические) рассматриваются в контексте иных видных мыслителей (сравнение, взаимовлияния, противостояния). В силу популярности данной темы, наличию множества качественных материалов, выделим лишь некоторые из них, наиболее востребованные в рамках нашего предмета изучения. Значительное внимание уделяется сравнению взглядов Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, в том числе в геополитических аспектах [15]. Г. Прохоров обращается к трем образам Европы, сформулированными консерваторами Н. Карамзиным, Ф. Достоевским и Н. Данилевским. Он приходит к выводу, что «Объектом критики у Достоевского, как и у Карамзина, был не Запад, а искусственный и утопический проект европеизации России» [16. P. 139]. Отметим, что наиболее часто исследователи ищут отклик и влияние работы Данилевского «Россия и Европа». В частности, А. В. Отливанчик указывает сильное впечатление на писателя, оказанное данной работой, но при этом Достоевского нельзя назвать последовательным сторонником теории культурно-исторических типов [17. С. 128]. Отдельно отметим работы томских ученых, посвященные влиянию идей Ф. М. Достоевского на труды видных политологов и философов и наоборот. Так, Е. Г. Новикова впервые проанализировала материалы Ф. М. Достоевского, связанные с К. Марксом и Ф. Энгельсом. Она отметила, что представления о Марксе, опубликованные в журнале «Гражданин» относятся к геополитическим представлениям писателя по вопросам христианства и будущности Российской империи, при этом коммунистические идеи Маркса потерпят крах перед христианской цивилизацией Европы [18. С. 77]. А. И. Щербинин же рассматривает «заочный спор» между известным немецко-американским философом и политологом Ханной Арендт и писателем по вопросам всемирного значения славянской идеи в контексте развития концепта тоталитаризма, противостояния между нацизмом и коммунизмом [19. С. 78].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что несмотря на большое внимание к персоне Ф. М. Достоевского и его трудам, геополитический аспект все же остается довольно слабо разработанным. Настоящая работа позволяет найти те лагуны, которые еще предстоит исследовать в ближайшей перспективе.

Литература:

1. Щербинин А. И. «Картирование» славянского мира как воображаемый конструкт / А. И. Щербинин, Н. Г. Щербинина // Русин. 2016. № 4 (46). С. 56–72. DOI: 10.17223/18572685/46/5.

2. Щербинин А. И. Картирование славянского мира в «Дневнике писателя» Ф. М. Достоевского / А. И. Щербинин, Н. Г. Щербинина // Русин. 2018. Т. 54. № 4. С. 292–302. DOI: 10.17223/18572685/54/17.

3. Новикова Е. Г. «Западные славяне» в «Дневнике писателя» Ф. М. Достоевского периода русско-турецкой войны 1877–1878 гг. // Имагология и компаративистика. 2016. № 1 (5). С. 44–51. DOI: 10.17223/2409554/5/3.

4. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука, 1972–1990.

5. Волкова Е. А. Восточный вопрос и Россия в творчестве Ф. М. Достоевского // Научные ведомости. Серия: История. Политология. 2017. № 8 (257). Вып. 42. С. 111–118.

6. Shavarinskaya S. R. Dostoeyevsky and Leo Tolstoy: Dialogue on Russian-Turkish War of 1877–1878 years // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18, № 5. С. 142–145.

7. Постникова Е. Г. Достоевский и политическая мифология его эпохи (восточный вопрос) // Достоевский и современность. Материалы XXI Международных Старорусских чтений 2006 года / отв. ред. В. В. Дудкин. Великий Новгород: Новгородский государственный объединенный музей-заповедник, 2007. С. 245–258.

8. Подрезов М. В. Идейные воззрения Ф. М. Достоевского на место Польши в России и мире // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2019. № 49. С. 170–176. DOI: 10.17223/1998863X/49/17.

9. Углик Я. Образ поляков в романах и публицистике Ф. М. Достоевского // Toronto Slavic Qiarterly. 2011. Vol. 37. Pp. 136–149.

10. Schwiderska M. Das literarische Werk. F. M. Dostoevskijs aus imagologischer Sicht mit besonderer Berücksichtigung der Darstellung Polens. München: Sagner, 2001. 495 s.

11. Габдуллина В. И. Искушение Европой: роман Ф. М. Достоевского «Игрок» // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 314. С. 13–17.

12. Волкова Е. А. Внешняя политика России (западное направление) в публицистических произведениях Ф. М. Достоевского // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (116). С. 176–180.

13. Алексеев П. В. Ф. М. Достоевский и Восток / П. В. Алексеев. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2017. 152 с.

14. Алексеев П. В. Восток в творческом сознании Ф. М. Достоевского периода Крымской войны // Имагология и компаративистика. 2016. № 1 (5). С. 30–43. DOI: 10.17223/24099554/5/2.

15. Казаков А. А. «Защитники братьев-славян» и полемика о них в «Анне Карениной» Л. Н. Толстого и «Дневнике писателя» Ф. М. Достоевского // Имагология и компаративистика. 2016. № 1 (5). С. 52–63. DOI: 10.17223/24099554/5/4.

16. Прохоров Г. Европа в русской консервативной публицистике XIX века: Карамзин – Достоевский – Данилевский // Studia Rossica Gedanensia. 2019. № 6. Pp. 135–142. DOI: 10.26881/srg.2019.6.11.

17. Отливанчик А. В. Философско-историческая доктрина Н. Я. Данилевского в восприятии Ф. М. Достоевского: по документальным источникам // Достоевский. Материалы и исследования. 2019. Т. 22. С. 120–129. DOI: 10.31860/78-5-4469-1628-3-120-129.

18. Новикова Е. Г. Карл Маркс и Фридрих Энгельс в контексте геополитических взглядов Ф. М. Достоевского // Сибирский филологический журнал. 2019. № 3. С. 77–84. DOI: 10.17223/18137083/68/7.

19. Щербинин А. И. У истоков холодной войны: контроверза Ф. М. Достоевского и Х. Арендт в вопросе о всемирном значении славянской идеи // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 445. С. 78–81. DOI: 10.17223/15617793/445/10.

Роев С.В.

научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Внеучебная деятельность студентов Бийского государственного педагогического института (БиГПИ) в 1960-е – 1980-е гг. (по материалам архива лаборатории этнографических исследований АГГПУ имени В.М. Шукшина)

Аннотация. Данная статья посвящена студенческой жизни во внеучебной деятельности БиГПИ с 1960-х годов по 1980-е годы. Используя материал архива, рассматриваются такие аспекты, как спорт, отдых, туризм, творчество и труд. Статья дает анализ трудовой деятельности, подробно освещает строительную деятельность, в том числе роль студенческих строительных отрядов. Научная новизна заключается в том, что выявлена специфика внеучебной деятельности студентов обозначенного периода. Данная статья предназначена, как для широкого круга читателей, так и для специалистов в исторической области.

Ключевые слова: студенчество, спорт, творчество, строительство, труд.

Студенчество – это определенный этап жизни каждого человека и для каждого поколения этот этап характеризуется своими особенностями. В данной статье будет

рассматриваться период 1960-1980-х годов, именно данный период во всей советской истории считается наиболее стабильным. Объектом исследования является быт студентов Бийского педагогического государственного института. Как тогда, так и сейчас студенческая жизнь включает в себя помимо учебной и научной деятельности – спорт, творчество, туризм, труд, отдых и многое другое, однако следует остановиться на том, что именно является спецификой студенческой жизни для данного периода. На основе материалов архива лаборатории этнокультурных исследований: летописей вуза, фотографий, положений, приказов, полевых исследования и других источников следует выявить характер и особенности жизни студентов во внеучебное время в 1960 – 1980-х гг.

Данные архива, а также исследований показывают, что в БиГПИ в 1960-80-е годы большое внимание уделялось физическому развитию студентов. Колтаков К.Г. в своей статье пишет: «По работе в рамках комплекса ГТО институт последние 4 года (на момент 1989 г. – Р.С.) занимает первое место среди восьми вузов края. В соревновании среди вузов РСФСР (ЦС «Буревестник») по подготовке спортсменов высокой квалификации институт в 1989 году занял 3-е место. В 1987 году спортклуб под руководством преподавателя Н.Л. Козловой подготовил 3-х мастеров спорта, 14 кандидатов в мастера спорта СССР, 60 спортсменов 1 разряда». Действительно, тот факт, что в вузе было большое количество спортсменов, которым была присвоена спортивная квалификация, подтверждает летопись вуза, эти спортсмены особо отметились в спортивной истории института, города, края и СССР, они принимали участие в соревнованиях страны и на международном уровне: Владимир Черданцев м/с СССР по боксу – чемпион РСФСР; Евгений Печерский – МС СССР по борьбе самбо – чемпион IX спартакиады народов РСФСР; Юрий Погромский – М.С.М.К. – чемпион СССР 1987-88 г.- чемпион Спартакиады Народов СССР, чемпион и призер международных соревнований; Сергей Трескин – кандидат в мастера спорта, чемпион РСФСР по борьбе «самбо»; Матвиенко Сергей, мастер спорта по велоспорту, впоследствии чемпион Всероссийских студенческих игр и член сборной России; Нечитайло Александр, мастер спорта международного класса по подводному спорту, впоследствии трижды чемпион мира (1996,1997 гг.), пятикратный чемпион Всемирных игр, семикратный чемпион Европы. И это перечислена только малая часть чемпионов и спортсменов этого периода, страницы летописей наполнены сотнями фамилий, которые достигли высот в спорте, будучи студентами БиГПИ.

Такие достижения совсем не случайны, так как большую роль в становлении таких спортсменов играли преподаватели, которые так же вели активный образ жизни, являлись достойным личным примером. Одна из таких – доцент Зайцева Г.Д.: «В 1974 году выполнила норматив канд. в мастера спорта по велоспорту. Неоднократный призер краевых соревнований по велосипедному и лыжному спорту. Выиграла первенство в индивидуальной гонке на зональных соревнованиях Урала, Сибири и Дальнего Востока (г. Курган)». Так же активная участница велоспорта преподаватель Панаева В.И., которая на представленной фотографии участвует в краевых соревнованиях в 1964 году.

Студентам была дана возможность проявить себя на внутривузовских соревнованиях. Естественно большая часть нагрузки приходилась на кафедру физвоспитания, которая руководила всеми соревнованиями. Можем увидеть большое количество фотоматериалов: «Дан старт…» мужчинам по бегу, причем приходилось судить такие мероприятия самим преподавателям, где кафедра физвоспитания подсчитывает очки победителям на соревнованиях между студентами в 1979 году, либо как студентки-спортсменки окружают Николая Петровича Жирнова – судью соревнований.

Все эти материалы архива наглядно демонстрируют спортивную жизнь студенчества 1960-1980-х годов. Тем более на базе института все условия были созданы – БиГПИ располагал тремя спортивными залами, стрелковым тиром, спортивно-оздоровительным лагерем круглогодичного действия. Однако не следует выделять спорт как специфику внеучебной деятельности рассматриваемого периода, так как данный вид деятельности

всегда стоит после учебы студентов. На сегодняшний день так же на базе университета действует Спортивный клуб «Буревестник», целью которого является развитие физической культуры и спорта среди обучающихся и работников АГГПУ им. В.М. Шукшина (исторически - БиГПИ), занимается организацией и проведением физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятий по различным видам спорта.

Свой личностный потенциал помимо спорта студенты могли раскрыть в творческой деятельности. Источниковая база по данному вопросу отражает различные материалы с разноплановой творческой активностью студентов в 1960-1980-е года.

По материалам архива видно, что среди студентов были талантливые певцы студенты и студентки. Например, четыре молодые девушки студентки 262 группы «филфака», - Опенышева Вероника, Шмидт Эрика, Шатанова Сауле, Попова Светлана, одетые в длинные платья исполняют на сцене песню, так же студентка этой же группы, Чертова Надежда, исполняет произведение. На других фотографиях запечатлено выступление вокальной группы ИПФ в составе 4 молодых парней, у одного из них в руках гитара, одетых в костюмы на смотре художественной самодеятельности, из других материалов следует, что парни, студенты ИПФ (индустриально-педагогический факультет), выступали с песней и в большем составе группой 9 молодых парней, поющих хоровую песню и одетых в костюмы.

Одним из аспектов творческой самодеятельности была актерская игра. Студенты разыгрывали различные сценки: студенты 2 курса - Андронов Евгений, Адуашвили Александр, Орехов Владимир, разыгрывающие какую-то ситуацию, связанную с переговорами; выступали студентки 623 группы «филфака» Чумакина Лариса и Паршина Елена, где одна из них была одета в мужской широкий серый костюм. Помимо песен, были и танцы: студенты филологического факультета 261 группы Петрова Ольга и Кузнецов Олег, одетые в русские народные костюмы, на сцене, держась за руки, исполняют групповой танец; участвовали студентки-танцовщицы на «Ярмарке солидарности в фонд мира» в 1987 году.

Творческие успехи студентов напрямую зависели от преподавателей и известных личностей – их кумиров. Среди преподавателей были талантливые личности, даже существовал свой хор – «Вокальная группа преподавателей начфака» (1987 год), которые активно выступали и являлись личным примером для студентов. Говоря о известных личностях, которые влияли на становление студентов в творчестве, то устраивались совместные встречи таких деятелей со студентами и преподавателями, например, в 1987 году произошла одна из таких встреч в актовом зале института с актером Еленой Цыплаковой.

Помимо творчества на сцене, творчество рождалось и на занятиях. Студенты индустриально-педагогического факультета (с 1995 ФТиП, с 2005 ФТиППО, с 2018 ИЕНиПО) создавали предметы быта с различными узорами и росписью. Летопись факультета содержит фотографии с этими работами, где представлены изделия ручной работы – тарелки, ложки, доски, шкатулки и другие изделия. Эта же летопись повествует: «На факультете сложились хорошие традиции. Студенты активно участвуют во всех институтских и факультетских мероприятиях, вечерах отдыха, КВН, художественной самодеятельности».

Проводя параллель с сегодняшней жизнью студентов, то можно обратить внимание, что творческая деятельность не сбавила тех оборотов, заложенных ещё со второй половины XX века: организуются на базе университета большое количество творческих и развлекательных мероприятий, причем некоторые студенты участвуют в городских, региональных и всероссийских праздничных событиях; так же следует выделить студенческий педагогический отряд «Земляки», который в своей программе проводит творческие концерты с выездом в различные районы Алтайского края; помимо этого, действует команда КВН, Кавер-дэнс коллектив XFly и многие другие объединения, которые имеют своей целью развитие творческой составляющей личности студента.

Как же проходил отдых студентов 1960-80 годов? Исследовав материалы АЛЭИ АГГПУ им. В.М. Шукшина можно прийти к выводу, что отдых студентов носит разнонаправленный характер – в одних случаях это было организованное администрацией института мероприятие, в других – это самостоятельно студентами организованный поход группой, курсом по личной инициативе.

«Туризм выходного дня – дело нужное», - подпись к одной из групповых фотографий, сделанной на туристическом отдыхе студентов. Например, устраивались организованные турслеты института. Во время походов студенты спускались с гор, обвязавшись веревкой, разбивали лагеря, состязались в силе и ловкости, получали навыки выживания на природе и основы оказания первой медицинской помощи – были организованы по определенной культурно-спортивной программе.

Студенты устраивали так же простой совместный поход на природу. Брали с собой всё необходимое и с большими рюкзаками отправлялись в путь. Прибыв на место, они на земле раскладывали большую скатерть, на которой были продукты, сами усаживались по кругу . Такие походы обязательно сопровождались готовкой еды с использованием самодельных предметов - железная труба на двух рогатинах с подвешенной большой кастрюлей над костром, которые мастерили собственноручно юноши-студенты, а молодые девушки-студентки с тарелкой и столовым прибором в руках были ответственные за приготовление еды. Вот в такой взаимокомфортной обстановке проходил отдых студентов на природе. Однако, не следует говорить, что совместный отдых и туризм является для студентов 1960-80-х годов некой спецификой, так как на сегодняшний день студенты так же выбираются на природу и в горы на активный отдых, организуемое кафедрой физической культуры и здоровья, более того на базе университета открыто обучение по специальности «Туризм».

Обращение к источникам АЛЭИ АГГПУ имени В.М. Шукшина показывает, что наиболее ярко и детально представлена тема трудовой деятельности студентов по облагораживанию территорий и строительству зданий института. Архив располагает большим количеством различного характера источниками, поэтому невозможно обойти данный вопрос, а также следует на трудовую занятость студентов 1960-1980-х годов обратить отдельное внимание.

Говоря о трудовой деятельности студентов, необходимо сказать о роли Студенческих строительных отрядов (ССО). Это уникальное явление интеграции в СССР в 1960-70-х годов в образовании: науки и практики, обучения и воспитания, культуры и политики, идеологии в стройотрядовском движении, рожденном на волне общегосударственных мероприятий по освоению целины, обустройства огромных пространств Сибири и Дальнего Востока, дало мощный эффект обеспечения причастности молодежи, её наиболее активной и талантливой части к общегосударственным ценностям, патриотическим ориентациям и смыслам жизни. Обострение «холодной», информационно-психологической войны в 1980-е годы, кризис политических элит СССР, их предательство привело к разрушению страны, в том числе системы организации стройотрядовского движения, которое по инерции в разных регионах постсоветского пространства где-то как-то сохранялось, но в целом в 1990-е годы было разрушено.

Официально датой рождения ССО считается 1959 год, когда 339 студентов-физиков МГУ имени М.В. Ломоносова выехали на стройки Северо-Кавказской области. На Алтае идея создания ССО родилась в комитетах комсомола Алтайского политехнического института и Барнаульского строительного техникума, и летом 1964 года студенты этих учебных заведений выехали на строительные объекты сельской местности. А в 1965 году создан краевой отряд численностью 750 человек. 1965 год и стал считаться датой рождения Алтайского ССО. Однако С.В. Лапшина отмечает, что алтайские студенты совместно со студентами Московского инженерно-строительного института же участвовали в строительстве, так же были барнаульские студенты и среди строителей Кедрограда в 1960 году (вместе с москвичами и ленинградцами).

Весной 1966 года комитет комсомола Бийского педагогического института принял решение о формировании строительного отряда на базе физико-математического факультета, к тому же личную инициативу проявили несколько студентов филологического факультета. Форму ССО тогда не имели (впоследствии все отряды имели свою форму и знаки отличия), да и знаний о том, как должна быть организована жизнь в строительном отряде было недостаточно. Возможно, поэтому первые бойцы ССО говорили, что их опыт мало похож на стройотряды, появившиеся позднее. Объектом строительства стал железнодорожный участок от ст. Чемровка до лесоперевалочного комбината. Жили молодые строители в бараках. В основу организации жизни привнесли кое-что из пионерских лагерей: линейки, поверки, конкурсы, выпуск стенгазет. Руководил отрядом Геннадий Четвергов – студент физмата, отслуживший в Советской Армии. Его возраст, жизненный опыт и организаторские способности помогали успешной работе отряда.

А вот как вспоминает Галина Михайловна Ногинова, студентка физико-математического факультета группы №132, свою стройотрядовскую жизнь: «После 1-го курса (1984 год) мы записались в стройотряд, который работал в селе Черновом Смоленского района. Жили в клубе, помогали совхозу собирать яблочки-ранетки. После – переехали помогать совхозу копать картошку в с. Сычёвку. Жили в «доме колхозника», было очень холодно, спали одетыми, но всё равно было весело и интересно». Как отмечает Г.М. Ногинова, после 2-го курса работала в стройотряде в Белокурихе, вводили в строй 5-этажное общежитие: штукатурили, шпаклевали, красили, белили. Жили в недостроенной девяти-этажке, в которой были выставлены окна. Дверей, полов, потолков и всего остального не было. Мыться ходили в общественную баню. А по выходным бегали на танцы на курортную открытую площадку».

В отрядах была строгая дисциплина. Опарин Николай, боец ССО-67 пединститута, вспоминает, что уже на 6-ой день его отчислили за нарушение техники безопасности: «с ветерком прокатился на дрезине». Восстанавливали в число бойцов на совместном заседании бюро ГК ВЛКСМ и Зонального штаба ССО. За нарушителя переживал весь отряд – восстановили!

Вот такой представляется жизнь бойца студенческого строительного отряда в 1960-1980-е года, наполненной тяготами работы, обязанностями, дисциплиной, но с возможностью поднять себе настроение и найти время весело отдохнуть.

Однако, студентам БиГПИ приходилось участвовать не только в строительстве объектов за пределами города, в крае и за границами края, они также строили важные объекты для своего института.

«Глаза страшат, а руки делают», - один из девизов строительства спортзала на физико-математическом корпусе в «Старом центре» города Бийска. Этому событию посвящен целый альбом. Начинается альбом с цветного рисунка, на котором изображена девушка студентка, которая занимается строительством со шпателем в руках. Особое внимание следует обратить на её внешний вид: засученные рукава у на её темно-коричневой накидке в виде пиджака и засученные снизу светло-коричневые штаны. Голова обвязана ярко красным платком. Под пиджаком бледно желтая футболка, заправленная в штаны. На ногах чёрные туфли. Девушка находится на деревянном настиле из досок. Справа от неё за спиной находится ведро. За спиной фон представлен в трёх цветах, символизирующих многоэтажные дома серого цвета, реку города Бийска – Бию и солнечный свет. Данный рисунок передает образ всей строительной деятельности студентов 1960-х годов, подчеркивая большую роль девушек, а также данное описание отражает внешний вид характерный для данного периода.

Девушки на фотографиях символизирует то, что в основном вся трудовая деятельность студентов ложилась на женские плечи. Большое количество фотоматериалов посвящено именно студенткам-строителям. На групповых фотографиях подавляющее большинство именно девушек, например, на одной из фотографии двенадцать молодых девушек, одна женщина средних лет и один пожилой мужчина, инженер. Девушки одеты в теплую одежду

(телогрейки, фуфайки), головы обвязаны платками. Обувь – туфли, сапоги. Все девушки сидят на строящейся кирпичной стене, перед ними, на переднем плане представлены сложенные цельные кирпичи; на другой фотографии четырнадцать молодых девушек и три мужчины. Молодые девушки одеты в теплую зимнюю одежду – длинные драповые пальто, теплые платки, шали, на ногах теплые серые чулки, теплые зимние сапоги и ботинки (боты). Все девушки и мужчины стоят на фоне кирпичного здания. Действительно, в рассматриваемый период представлено поколение детей войны, именно поэтому демографически численность мужского населения в разы меньше женского.

Если дальше рассматривать фотографии, то девушка занимается строительными работами со шпателем. В этом альбоме большое количество фотоматериала посвящено трудовой деятельности студенток. Например, Папина Р. и Еремина Т. занимаются очищением кирпичей от старого раствора, виден пласт кирпичной стены, откуда девушки и берут кирпичи для очистки при помощи топора. Однако кладкой кирпичей занимались как парни, так и девушки. Девушки образовывали «живой конвейер» из девяти студенток – из кучи путем передачи кирпичей друг другу складывают их вдоль забора.

Помимо непосредственно строительной деятельности, девушки принимали участие в строительстве другими видами работ. Земляные работы одни из таких: молодые девушки студентки физико-математического факультета занимаются копкой ямы; молодые девушки переносили землю, насыпанную горой на носилках. И это только часть материалов, которые наглядно демонстрируют земляные работы студенток.

Одновременно с этим в трудовые обязанности входило: замешивание цементного и известкового раствора, вынос мусора на носилках, снабжение водой, которую перевозили на санках во фляге. Важно отметить, что под руководством Е.В. Бирюкова за год с небольшим возвели спортивный зал, так же из числа студентов были выбраны в некое студенческое самоуправление строительством – «Наши маяки»: Иванов Михаил, Борисова Надя, Доценко Эдуард. «Стоит спортзал, за труд награда! Вот так и общежитие построить надо», - надпись на фоне фотографий нового спортивного зала. Вторая часть фразы говорит уже о дальнейших строительных целях, темы которой мы коснемся в дальнейшем. Период с августа 1961 года по октябрь 1962 года на фоне строительства спортивного зала студентами начального и физико-математического факультетов на основе выше представленных материалов показывает о заинтересованности самих студентов в строительстве спортивного зала.

Касательно строительства общежитий для студентов, из летописи факультета технологии и экономики следует: «Приказом ректора №53 от 1.03.1976 г. образованы четыре строительных отряда из числа студентов ИПФ для строительства общежитий. Командирами отрядов были Бебекин С.В., Соломонов В.И., Красилов В.И., Черкасов В.И.» . По данному источнику уже видно, что для строительства общежития создавались студенческие строительные отряды со своей внутренней системой управления.

Помимо студенческих отрядов, направленных на строительство общежития, функционировали и другие строительные отряды, первостепенной задачей которых «было нормальное обеспечение практикума в учебных мастерских. Студенческий строительный отряд (Гусев Н., Дегтярёв М., Вязигин М., Кривошеев А. и др.) при содействии РСУ построили корпуса под мастерские».

На студентов возлагались и иного характера трудовые обязанности причем с самых первых лет учёбы. «На первом курсе ездили на консервный завод за реку, работали, мариновали огурцы. Ездили в овощеводку собирали бахчу (арбузы). Всё это на первом курсе», - рассказывает Филатова Татьяна Ивановна, студентка БПГИ Педагогического факультета 1981-1985 годов. Естественно, все обязаны были принимать участие в уборках территорий (на сегодняшний день данная традиция сохранилась). Студенты в городе на улице, граблями убирали листья, метлами подметают дорогу.

Итак, изучив различные стороны студенческой жизни Бийского педагогического государственного института в исследуемый исторический период, рассмотрев на основании архивных источников различные аспекты спортивной жизни, отдыха и туризма, а также трудовой занятости, можно прийти к выводу, что специфической чертой в эти годы являлось активное участие студентов в студенческих строительных отрядах. Сегодня в АГГПУ им. В.М. Шукшина продолжена историческая традиция деятельности студенческих отрядов. Одним из направлений их работы является волонтерство. Таким образом, внеучебная деятельность студентов не только выступает в качестве одной из форм гражданской активности молодежи, но и существенно влияет на профессиональное становление студентов.

Литература:

1. АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. БиГПИ альбом о строительстве
2. АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. Кафедра матанализа.
3. АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. Летопись факультета, ФТиЭ.
4. АЛЭИ АГГПУ, 2019, Альбом. Страницы истории вуза. Экспозиция музея 1939-1980гг.
5. Колтаков К.Г. Школа будущих учителей // Итоги исследования по проблемам педагогики высшей школы Бийским государственным педагогическим институтом за 50 лет. – Бийск.1989. – 106 с.
6. Лапшина С.В. А стройотряды уходят дальше… - Бийск, 2009. – 112 с.
7. Петрова Т.Э. Новая эпоха развития студенческого стройотрядовского движения: обретения и потери / Бобков В.Н., Бутырин Г.Н. и др. Основные факторы и условия стимулирования (торможения) развития студенческого стройотрядовского движения в современной России: социальное качество жизни общества и человека (экспертная оценка 2014 г.). // Монография: Москва-Новосибирск-Барнаул, 2014.. – 59 с.
8. ПМА, 2019, Ельцовский район, с. Мартыново, Филатова Татьяна Ивановна (20.10.1963 г.р.)
9. ПМА, 2020, г. Бийск, Галина Михайловна Ногинова (Мосина).

II. Математика. Физика. Информатика и информационные технологии. Вопросы цифровизации образования

Абдуллина У.В.
научный руководитель – доктор педагогических наук, доцент А.В. Уткин
УРФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия

Интеллект-карта как средство систематизации знаний на уроках геометрии в условиях дистанционного обучения

Аннотация. Все учебные заведения России перешли в дистанционный режим работы в результате распространения коронавирусной инфекции (COVID-19). В данной статье рассмотрены проблемы дистанционного обучения в условиях распространения коронавирусной инфекции (COVID-19). Представлены данные опроса 34 педагогов школ о средствах систематизации знаний, включая интеллект-карту, дано определение понятию «интеллект-карта», описан алгоритм составления ментальной карты для уроков геометрии в программе *InspirationMaps* по теме «Многогранники».

Ключевые слова: дистанционное обучение, систематизация знаний, интеллект-карта (Mind Map), геометрия.

Одним из основных определений дистанционного обучения является форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты, реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [3, с. 17].

Однако практика показывает, что в данных условиях этот процесс не реализуем, или реализуем частично. Связанно это с рядом причин:

1. Отсутствие единой образовательной платформы для школ, лицеев, гимназий.
2. Некомпетентность педагогов в работе с информационными технологиями.
3. Наличие(отсутствие) техники в определённых семьях.
4. Увеличение доли самостоятельной работы обучающихся.

Под влиянием данных причин возникает одна из основных проблем дистанционного обучения –систематизация знаний учащихся.

Понятие «систематизация» обозначает мыслительную деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определённую систему на основе выбранного принципа [5, с. 19].

Одним из средств систематизации знаний является интеллект-карта (MindMap). Данный термин в переводе с английского имеет множество значений: «карта памяти», «карта разума», «интеллект-карта», «карта ума»», «ментальная карта». Методика была разработана британским психологом Тони Бьюзеном и опубликована в 1974. В её основе лежит наука мнемоника – техника запоминания.

Интеллект-карта – это наглядный, графический инструмент мышления, который может применяться по отношению ко всем когнитивным функциям, особенно к памяти, к творчеству, учёбе и всем формам мышления [2, с.59].

Ментальные карты используют десятки людей в организациях самых разных стран. Эти продукты помогают им планировать, принимать решения, проводить презентации, организовывать совещания, конспектировать. Среди тех, кто применяет интеллект-карты: BBC, «Microsoft», «WaltDisney», «Nissan», «OxfordUniversityPress», Сингапурский институт менеджмента, «PizzaHut», «Intel», IBM и другие [2, с. 318].

Нами был проведён опрос среди 34 педагогов, с целью выявления наиболее эффективных средств систематизации знаний в условиях дистанционного обучения, включая интеллект-карту. В эту категорию вошли педагоги в возрасте от 24 до 67 лет. Результаты опроса показали, что наиболее популярными средствами систематизации знаний стали тесты, самостоятельные или проверочные работы. А к востребованным сайтам, таких как «Uchi.ru», «Yaklass.ru», «Oge.sdamgia.ru» и «Foxford.ru». Кроме этого, по данным опроса 85% респондентов увеличили время на подготовку к занятиям, и 82% - на проверку самостоятельных и контрольных работ. С понятием интеллект-карта знакомо 65 % человек, и 71% считают, что она способствует эффективному запоминанию информации. Однако только 33% педагога применяют её при систематизации знаний учащихся. К ним относятся учителя математики, русского и английского языка, истории, биологии.

Рассмотрим применение ментальной карты на уроке геометрии. Этот учебный предмет является одним из самых сложных в курсе основной школьной программы. Ученики часто сталкиваются с такими проблемами: невозможность запомнить большие объёмы информации, быстро восстановить способы решений, бессистемность полученных знаний и навыков; сложность восприятия математической абстракции [4, с.140].

«Начальные сведения из стереометрии»–последняя глава для изучения в 9 классе. Она состоит из двух разделов: «Многогранники», «Тела и поверхности вращения». Материал для изучения объёмный и требует работы с большим количеством информации. Кроме этого, данная глава является основой для изучения стереометрии в 10-11 классах, а по тематическому планированию на прохождение данной темы отводится только 4 часа. В условиях дистанционного обучения с использованием интеллект карт, удалось организовать работу по такому плану:

1. Просмотр видео урока или работа с текстом учебника (на выбор ученика);
2. Ответы на вопросы (письменные или устные);
3. Обсуждение материала с помощью программы discordapp.com;
4. Практическая работа (решение задач);
5. Построение интеллект карты по изученному материалу.

Возможны три варианта построения ментальной карты:

–построение интеллект-карты на основе текста или видео;

–построение карты с использованием уже готовых понятий;

–наполнение «тела» карты понятиями из изучаемого материала.

Ментальную карту, можно нарисовать вручную или с использованием различных компьютерных программ. Среди них:

–бесплатные: FreeMind, XMind, The Personal Brain, Free Mind Map-Freeware.

–платные: Mindjet MindMeneger, ConceptDraw, Mind Map, iMaindMap, Inspiration Maps.

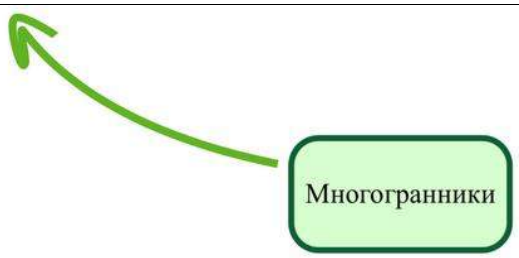
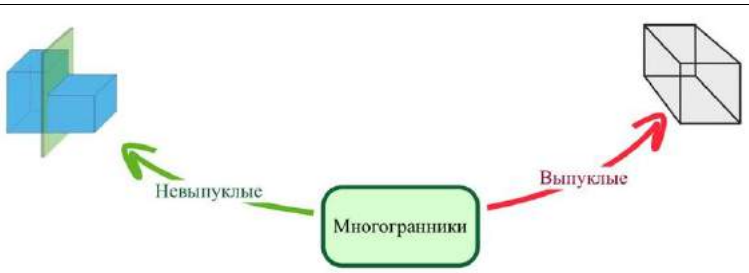
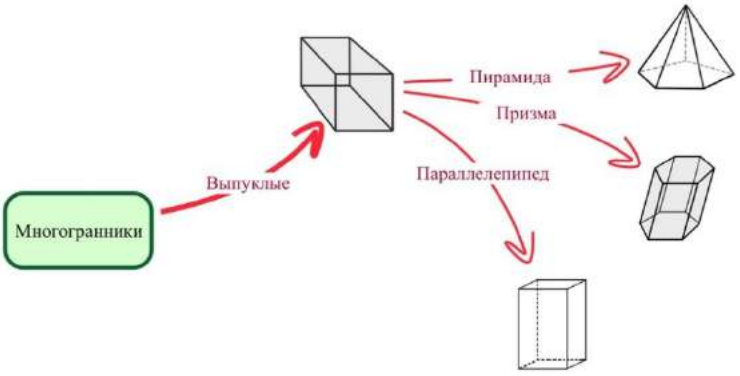
–on-line: MindMeister, Mindomo, Basic, Mind42 и др.

Для реализации наших целей была выбрана бесплатная версия программы «InspirationMaps» по построению ментальных карт. Программа с удобным интерфейсом, качественной графикой и коллекцией базовых изображений.

В работе [2, с. 28] описан алгоритм построения ментальной карты на бумажном носителе. Используя программу «InspirationMaps», представим поэтапный макет создания карты для урока геометрии [1, с.300] в 9 классе по теме «Многогранники» (см. Табл. 1).

Таблица 1. «Создание ментальной карты в InspirationMaps»

Этап 1. Ментальная карта, посвящена «многогранникам». Следовательно, в центр помещаем данное понятие и выделяем его замкнутым контуром и ярким цветом.	

Этап 2. Проводим первую из жирных линий, расходящихся от центрального образа в разные стороны. Рисуем линии изогнутыми, а не прямыми, так как лучше запоминаются мозгом. *Каждая стрелка в программе InspirationMaps направлена на объект (овал, прямоугольник), в зависимости от выбора фигуры.*	
Этап 3. Многогранники делятся на два вида: «выпуклые и невыпуклые». Проводим две ассоциативных стрелки. Рядом с каждой из ветвей размещаем изображение, соответствующее содержанию текста. Они относятся к ветвям *первого уровня.*	
Этап 4. От ветвей первого уровня, следуют ассоциативные *ветви второго*. Они становятся более тонкими, и окрашены в один цвет. Их три, так как к выпуклым многоугольникам относятся: параллелепипед, пирамида и призма. «Невыпуклые многоугольники» не рассматриваем, так как они не представлены в тексте учебника. Продолжаем процесс добавления ассоциативных ветвей, пока на ментальной карте не будет отражены основные понятия по данному разделу.	

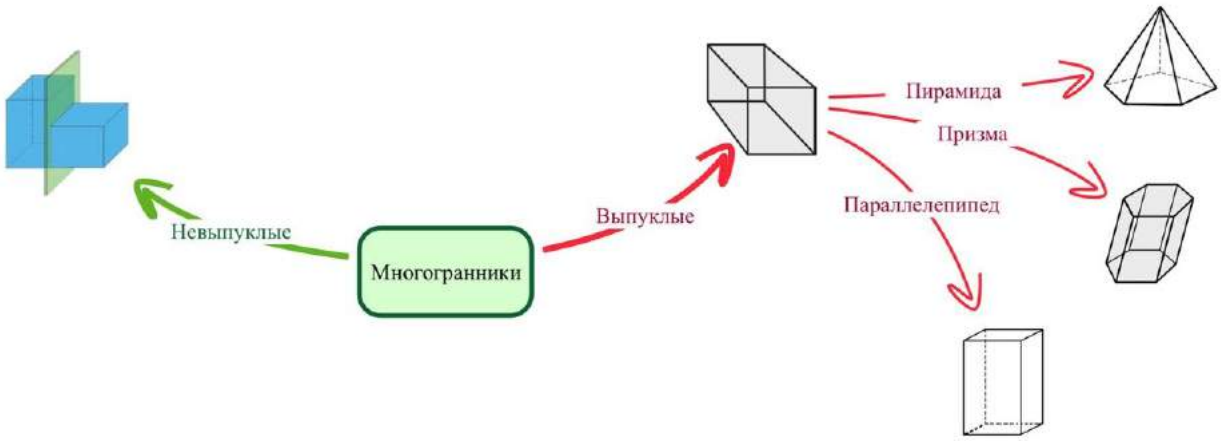


Рис. 1 Ментальная карта по теме «Многогранники»

Полученное изображение (см. Рис. 1) является частью интеллект карты, разработанной по теме «Многогранники» в программе InspirationMaps. С изучением каждого из разделов она дополняется и становятся информативнее.

Данный материал апробирован на обучающихся МАОУ «Школы № 2» г. Губахи Пермского края в условиях дистанционного обучения. Практика показала, что ментальные карты способствуют запоминанию информации, вызывают интерес к изучаемому предмету, раскрывают творческий потенциал обучающихся, удобны в деятельности педагога на этапах закрепления и систематизации знаний.

Литература:

1. Атанасян Л. С, Бутузов В. Ф, Кадомцев С. Б. Геометрия.7-9 классы: учеб. для общнобразоват. организаций. 7-е изд. М.: Просвещение, 2017. С.383.

2. Бьюзен Т. Гриффитс К. Интеллект-карты для бизнеса / Т. Бьюзен, Гриффитс; пер. с англ. О. Г. Белошеев. – Минск: Попурри. 2011.С. 320.

3. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия». 2004. С.

4. Пушкарева Т.П. Применение карт знаний для систематизации математической информации // Мир науки. Культуры. Образования. 2011. №2 (27):С.139-144

5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

Ариунгэрэл Цэрэлжав[1], Гэрэлтуяа Цэрэлжав[2]

[1]Ховдский государственный университет, Ховд

[2]Монгольский государственный университет образования, Улан-Батор

Результат эксперимента *Google Classroom*: анализ технологии

Аннотация. Google Classroom является бесплатной открытой системой Google Apps for Education(open source) (drive, docs, sheets, slides, form, youtube) комплекса. Это является виртуальным классом для преподавателей и студентов, где они могут делиться учебными материалами в интернете, обмениваться мнениями и улучшать обратную связь между ними. В исследовании приняли участие 105 студентов педагогической специальности первого курса Монгольского университета образования и 85 студентов педагогической специальности Ховдского госуниверситета, которые изучают курс ИКТ по выбору. При организации электронного обучения наряду с *Google Classroom*, нами были использованы системы *Google Drive, Google Docs, YouTube* для проверки самостоятельных работ учащихся.

Ключевые слова: электронное обучение, технология, модель получения технологий, анализ теста

1. Введение

Расширение электронного обучения является главной особенностью образования XXI века. В последнее время высшее образовательные учреждения и университеты во многих странах мира обрабатывают политики электронных обучений, основанные на передовых технологиях.

Среда электронного обучения помогает повысить самостоятельность учащихся и гибкость обучения, даёт возможность улучшить опыт обучения и производительность. (Christie & Ferdos, 2004).

Хотя исследователи считают рост электронных обучений и результаты его реализации, они забывают об учащихся и об их согласии использования электронных обучении в дальнейщем [5]. Успешная реализация электронного обучения зависит от согласия и

несогласия потребителей пользоваться им.

Модель получения технологий (Technology Acceptance Model) была обработана ученым Прэйд Дэвисом. Эта модель является теорией информациронной технологии, изучающей как учащиеся используют или принимают технологию[1]. Она изучает отношение учащихся к новым технологиям и факторы, влияющие на решение студентов использовать эти технологии в своих обучениях.

Google Classroom является бесплатной открытой системой Google Apps for Education(open source) (drive, docs, sheets, slides, form, youtube) комплекса. Это является виртуальным классом для преподавателей и студентов, где они могут делиться учебными материалами в интернете, обмениваться мнениями и улучшать обратную связь между ними.

Преимущество “Google classroom”

В 2004-ом году Google Apps впервые представил первый открытый инструмент Google classroom для продвижения интерактивной среды обучения[9].

Управление классом: Google Classroom даёт преподавателям возможность создавать и публиковать материалы занятий для учащихся. Материалы могут быть в самых разных видах: документы, фото или рисунки, аудио, приложения и видео. Студенты могут обмениваться мнениями друг с другом и учиться друг от друга.

Гибкость: Преподаватели и студенты могут использовать все функции Google Classroom на персональном компьютере или мобильном телефоне. Вход в Google Classroom очень простой, и он связан с вашим адресом электронной почтыgmail.

Безопасность: Студенты могут регистрироваться по своему адресу электронной почтыили по коду класса. Студент, не регистрированный в электронном классе, не может включаться в электронное обучение.

Поощрение сотрудничества

Студенты обмениваются мнениями с другими студентами на доске обсуждения, и могут сотрудничаться с другими ещё лучше. Они имеют возможность вместе выполнять задания или проект.

2. Обзор исследования

Модель получения технологии предложенная Дэвисом (1989) является мощной моделью, обоснованной на трёх теоретических качествах как цель использования (BI), полезность (PU), простота использования (PEU) для определения и объяснения состояния потребителя. В дальнейшем в TAM –е PU и PEU вместе определяют цель использования (BI) [1].

2.1. Полезность и простота использования

Согласно Дэвису (1989), простота использования (Perceived Ease of Use (PEU)) определяется "степень веры, где учащийся, используя данную систему, не будет прилагать физические и эмоциональные усилия"; Полезность (Perceived Usefulness (PU)) определяется “Уровень, где учащийся сам верит, что использование данной системы будет улучшать эффективность выполнения его работы”.

2.2. Цель для будущего использования

Цель для будущего использования играет важную роль в реальном использовании новой технологии (Davis, 1989). Это означает, что (BI) данный учащийся может использовать систему в дальнейщем.

2.3. Самооценка использования системы

Самооценка использования (Self efficacy) является видом самооценки, который способствует пониманию студенческих характеров и эффэктивности их выполнения в определенных работах социальной когнитивной теории (SCT) (Bandura, 1997). Итак, самооценка использования электронного обучения может быть определено как оценка способностей людей, участвующих в электронных обучениях и информационно-коммуникативных технологиях. Эта модель расширяет (WSE) самооценку использования в TAM-е в дополнительный коэфицент гипотезы.

2.4. Реальное использование

Реальное использование (AU) определено как реакция на деятельность личности, соответствующую реальному состоянию. (Davis, 1989).

2.5. Экспериментальное исследование, методы

При использовании программу SPSS 21.0 нами были сделаны факторный анализ с целью установления соотносенности (надежности) программ и измерения состояния “Получение технологии” через вопросы.

3.1. В обучении были включены 105 студентов-учителей первого курса Монгольского Университета Образования и 85 студентов-учителей Ховдского ГосУниверситета, которые изучают курс ИКТ выборочно. При организации электронного обучения наряду с Classroom, нами были использованы системы Google Drive, Google Docs, YouTube для проверки самостоятельных работ учащихся. После организации электронного обучения мы взяли анкеты “Получение технологии”с 24 вопросами и с 5-ступенчатой ликертовской шкалой у студентов.

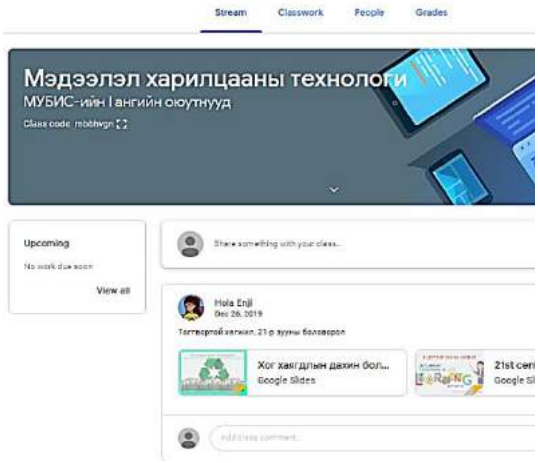


Рисунок 1.1. Основное окно Classroom

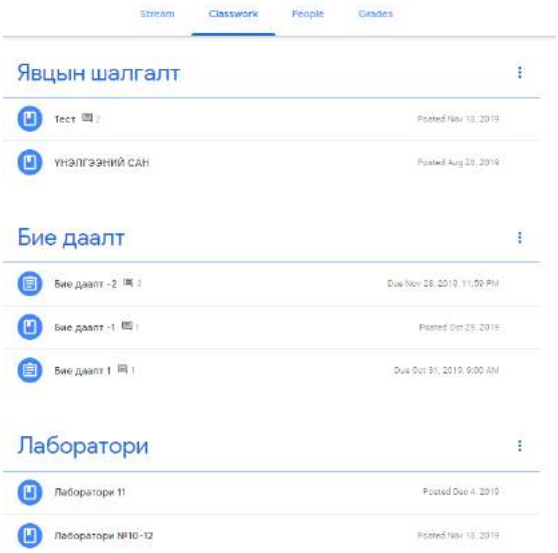


Рисунок 1.2. Окно classwork Classroom

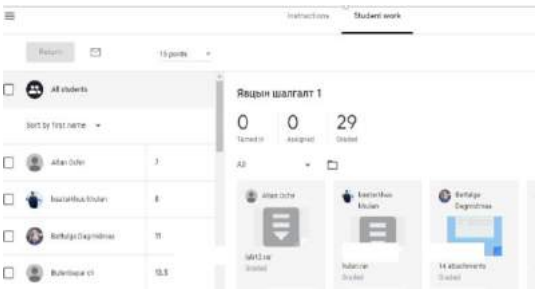


Рисунок 1.3. Вид выполнения домашних заданий или самостоятельной работы от студентов



Рисунок 1.4. Выполнение самостоятельной работы, часть, где дают оценки и объяснения студентам



Рисунок 1.5. Вид фонда по каждым заданиям студентов /вид по форме Google Drive/

3.1.Анкеты и тесты

Анкета “Получение технологии” в исследовании состоит из 5 частей. Таблица 1 показывает определение частей, число вопросов, и источники исследования. Тест имеет 24 вопросов с 5 ступенчатой лазерной шкалой.

Таблица №1. Информация о качестве

Части	Число вопросов	Определение	Источник
Самооценка использования системы	4	Личные понятие и вера в реализации обучении и заключение своих способностей в использовании ситемы.	(Compeau & Higgins, 1995), (Roca, Chiu, & Martınez, 2006), (Tarhini, Hone, & Liu, 2014)
Простота использования	6	Размер веры, что не будет усилия на использование данной системы.	(Davis, 1989)
Полезность	6	Размер веры об эффэктивности использования данной системы	(Davis, 1989)
Цель использования	5	Осознаный и планированный размер сделать или не сделать какой-нибудь определённый шаг в будущем	(Davis, 1989)
Реальное использование	3	Частотность и размеры системного использования	(Malhotra, 1999), (Fathema, 2013)

3.2. Результаты исследования

Составив “Получение технологии” студентов, мы сделали факторный анализ над анкетой с 24 вопросами. Коэффициент был **0.950** КМО (Kaiser Mayer Olkin Measure), что означает, что мы можем анализировать дату. Если процент выше 1, то считается независимым (Таблица 2, 5- колонна). Для того, чтобы оценивать надежность теста, мы использовали Кронбах альфа шкалу и показали коэфицент надежности каждой части в таблице № 2, колонне 4. В результате факторного анализа, 24 вопросов теста были разделены на 5 частей. Процент каждой части, коэфицент надежности теста и соответствующие коды, и коэффициентыфактор показаны в таблице №-2.

Таблица 2. Основные статистики частей

Части и коды	Коды вопросов	Фактор коэф	альфа Кронбаха	Процент
Цель использования (BI)	PU6 BI1 BI2 BI3 BI4 BI5	.618 .728 .709 .756 .761 .768	.893	11.254
Простота использования (PEU)	PUE1 PUE2 PUE3 PUE4 PUE5 PUE6	.840 .862 .851 .767 .809 .886	.916	1.833
Полезность (PU)	PU1 PU2 PU3 PU4 PU5	.718 .858 .832 .805 .869	.921	1.506
Самооценка использования системы (WSE)	WikiSE2 WikiSE3 WikiSE4	.766 .824 .765	.845	1.099
Реальное использование (AU)	AU1 AU2 AU3	.912 .924 .891	.814	0.851

Заключение

В конце настоящего исследования, мы пришли к выводу, что можно заранее выявить получение электронной системы студентов через тест выявления “Получение технологии”. Для получения технологии у студентов надежность выставляется выше в частях “Цель исследования” x = 0.893, “простота использования” x= 0.916, “Полезность” x= 0.921, “самооценка использования системы” x= 0.845, “реальное использование” x= 0.814 . В дальнейщем нам следует изучать обоснованность модели измерения.

Литература:

1. Davis, F. D. Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology (Vol. 13). MIS Quarterly. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/249008. 1989.

2. Selim, H. M. Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. Com-puters and Education(49), 2017. 396–413.

3. Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2014). Measuring the Moderating Effect of Gender and Age on E- Learning Acceptance in England: A Structural Equation Modeling Approach for an Extended Technology Acceptance Model. Journal of Educational Computing Research.

4. Amarzaya Amartuvshin, Tumenbayar Davaanyam, Navchaa Tserendorj "Effect of Teachers Beliefs about Using OER on Their Teaching Practices", July 2019, "*IBS International Symposium on Computer Science, Computer Engineering and Educational Technology 2019*" Germany

5. Tumenbayar Davaanyam, Amarzaya Amartuvshin, Navchaa Tserendorj "Structural Relationships among In-Service Teacher’s Behavioral Intention, Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use and Online Professional Development System Quality", July 2019, *Twelfth International Conference on Ubi-Media Computing (Ubi-Media)*

6. Navchaa Tserendorj, Tumenbayar Davaanyam*Technology acceptance measurement model factor test analysis*. Education Science, 20 (480). 2017. 27-33

7. Wang, J. F. Creating a paperless classroom with the best of two worlds. Journal of Instructional Pedagogies. 2010, vol. 2. pp. 1-22.

8. Ocampo, J. F. G. Analysis of the use of Google Classroom, in the students of System Engineering of the Instituto Tecnologico de Mexicali. European Journal of Multidisciplinary Studies, 6(2), 2017. 60-62.

9. O'Flaherty, J., & Phillips, C. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The internet and higher education, 25, 2015. 85-95.

10. Rochmah, E., & Majid, N. W. A. (2018). Membangun virtual classroom melalui social learning networks (SLNS). Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar Dan Pembelajaran, 8(1), 2018. 15-21.

11. Sewang, A. Keberterimaan Google Classroom sebagai alternatif Peningkatan Mutu di IAI DDI Polewali Mandar. JPPI: Jurnal Pendidikan Islam Pendekatan Interdisipliner, 2(1), 2017. 35-46.

12. Fathema, N. Structural Equation Modeling (SEM) of an Extended Technology Acceptance Model (TAM) to Report Web Technology Adoption Behavior in Higher Education Institutions. 2013.

13. Wijaya, A. Analysis of Factors Affecting the Use of Google Classroom to Support Lectures. In The 5th International Conference on Information Technology and Engineering Application (ICIBA2016). Bina Darma University. 2016, February.

14. Al-Maroof, R. A. S., & Al-Emran, M. Students Acceptance of Google Classroom: An Exploratory Study using PLS-SEM Approach. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 13(06), 2018. 112-123.

Вдовин А.С., Вдовин Р.С., Леготкин Н.В.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Проектная деятельность как условие развития творческих способностей учащихся на уроках информатики

Аннотация. Статья посвящена методу проектов. В статье дается определение метода проектов в свете решений, принятых новым ФГОС, в частности, через развитие универсальных умений деятельности и достижение метапредметных результатов обучения. Кроме того, в статье рассмотрены классификация проектов, этапы проектной деятельности, роль учителя в проектной деятельности, а также результаты проектной деятельности, её преимущества и недостатки, возможные способы исправления недостатков метода.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность.

Для конца двадцатого – начала двадцать первого века характерны глубокие изменения в сфере образования – его направленности, целях и содержании. Эти изменения нашли отражение в программных документах по развитию образования. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года определены цели общего образования на современном этапе. Особо подчеркивается необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования». В Концепции определены также важнейшие задачи воспитания: «формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» [1].

Из вышесказанного следует, что основной задачей школы становится подготовка ученика, способного гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, умело применять их на практике для решения возникающих проблем. Одним из подходов для решения данной проблемы является использование *технологий проектного обучения*. Под *технологией проектного обучения* мы будем понимать *технологию обучения, основанную на организации проектной деятельности учащихся*.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Этот метод возник во второй половине XIX века в школах США и вошёл в историю как "метод проблем" [2].

Чрезвычайно важно оказать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести.

Учитель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат.

Метод проектов имеет свои особенности, в его основе лежит развитие познавательных навыков учащихся, умения самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления. Метод – дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Можно сказать, что метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным, осязаемым практическим результатом [1].

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – то конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни).

Под творческим проектом понимается учебно-трудовое задание, активизирующее деятельность учащихся, в результате которого ими создаётся продукт, обладающий субъективной, а иногда и объективной новизной [2].

В основе создания творческого проекта лежит процесс творчества учителя и ученика. Слово «творчество» происходит от слова «творить», т.е. в общественном смысле это означает «искать», изобретать и создавать нечто такое, что не встречалось в прошлом опыте – индивидуальном или общественном.

Логика подтверждает, что чем больше идей порождает человек, тем больше шансов, что среди них будут хорошие идеи. Опыт показывает, что если с раннего возраста детей включать в творческую деятельность, то у них развиваются пытливость ума, гибкость мышления, память, способность к оценке, видение проблемы, способность предвидения и других качеств, характерных для человека с развитым интеллектом. С возрастом эти качества совершенствуются, укрепляются и становятся неотъемлемыми чертами личности человека.

Выполнение учащимися творческих проектов следует рассматривать не только как процесс, направленный на ознакомление учеников с разнообразным миром предметов и развитием их способностей, но и как один из эффективных способов трудового воспитания и политехнического образования.

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Любая деятельность человека состоит из следующих элементов:

Потребность - Мотив - Цель - Задачи – Действия – Операции [3].

Потребность – состояние человека, отражающее его нужду в чём-либо или в ком-либо. Всякие действия и поступки человека определяются потребностями. Мотивация – процесс преобразования потребности в деятельность, направленную на удовлетворение этой потребности.

Проект – это 6 «П»:

- Проблема
- Проектирование
- Поиск информации
- Продукт
- Презентация
- Портфолио

Классификация проектов

- *по доминирующей деятельности учащихся* – практико-ориентированные, исследовательские, информационные, творческие, ролевые;
- *по продолжительности – мини-проекты, краткосрочные, годичные;*
- *по количеству участников – индивидуальные и групповые.*

Этапы проектной деятельности [4]

1. Организационно-подготовительный

Определение темы проекта, его цели и задач, поиск необходимой для начала проектирования информации, разработка плана реализации идеи, формирование микро-групп. Формирование мотивации участников, создание инициативной группы учащихся, консультирование по выбору тематики и жанра проекта, помощь в подборке необходимых материалов, определение лишь общего направления и главных ориентиров поиска, определение критериев оценки деятельности учащихся на всех этапах.

2. Поисковый

Сбор, анализ и систематизация необходимой информации, обсуждение ее в микрогруппах, выдвижение и проверка гипотез, оформление макета или модели проекта, самоконтроль. Регулярное консультирование по содержанию проекта, помощь в систематизации и обобщении материалов, индивидуальные и групповые консультации по правилам оформления проекта, стимулирование умственной активности учащихся, отслеживание деятельности каждого участника, оценка промежуточных результатов, мониторинг совместной деятельности.

3. Итоговый

Оформление пакета документов по проекту и информационных стендов, схем, диаграмм, подготовка устной презентации и защита содержания проекта, *рефлексия.* Помощь в разработке отчета о работе, подготовка выступающих к устной защите, отработка умения отвечать на вопросы оппонентов и слушателей, выступление в качестве эксперта на защите проекта, участие в анализе проделанной работы, оценка вклада каждого из исполнителей.

Какова роль учителя в проектной деятельности?

Авторитет учителя определяется его способностью быть инициатором интересных начинаний. Впереди будет тот, кто инициирует и провоцирует самостоятельную активность учащихся, кто бросает вызов их сообразительности и изобретательности. Это оказывается еще и вызовом самому себе [3].

В определенном смысле учитель перестает быть только «чистым предметником» – он становится педагогом широкого профиля, педагогом, помогающим ученику увидеть мир во всем его единстве, красоте, многообразии.

Перечень ролей, которые предстоит «прожить» учителю в ходе руководства проектом:

- Энтузиаст, который повышает мотивацию учащихся, поддерживая, поощряя и направляя их в направлении достижения цели.
- Специалист, который компетентен в нескольких (не во всех!) областях.
- Консультант, который может организовать доступ к ресурсам, в том числе к другим специалистам.
- Руководитель, который может четко спланировать и реализовать проект.
- «Человек, который задает вопросы», который организует обсуждение способов преодоления возникающих трудностей путем косвенных, наводящих вопросов, обнаруживает ошибки и поддерживает обратную связь.
- Координатор, который поддерживает групповой процесс решения проблем.
- Эксперт, который дает четкий анализ результатов как выполненного проекта в целом, так и отдельных его этапов.

Образовательный потенциал проектной деятельности:

- создаёт у учащихся образ цельного знания;
- повышает мотивацию учащихся в получении дополнительных знаний;
- изучение важнейших методов научного познания (выдвинуть и обосновать замысел, самостоятельно поставить и сформулировать задачу проекта, найти метод анализа ситуации);
- интерпретация результатов.

Воспитывает:

- значимые общечеловеческие ценности (социальное партнёрство, толерантность, диалог);
- чувства ответственности, самодисциплины;
- способности к самоорганизации;
- желания делать свою работу качественно.

Развивает:

- исследовательские и творческие способности личности;
- способность к самоопределению и целеполаганию;
- умения самостоятельно конструировать свои знания;
- коммуникативные умения и навыки;
- способность ориентироваться в информационном пространстве;
- умение работать с различными типами текстов;
- умение планировать свою работу и время;
- навыки анализа и рефлексии, умение представить результаты своей работы.

Внедрение метода проектов в учебный процесс позволяет:

- повысить познавательную активность учащихся;
- поднять имидж учащихся, учителя;
- включить в процесс обучения их родных и близких (обсуждение проекта в домашней обстановке, помощь родителей в поиске материалов);
- усилить полезность обучения;
- активно формировать у учащихся лучшие гражданские качества (трудолюбие, целеустремленность, ответственность, стремление к созиданию).

Защита проекта помогает учащимся развивать монологическую речь, умение уверенно держаться во время выступления, артистические умения, умение отвечать на неожиданные

(порой каверзные) вопросы, умение готовить и применять средства наглядности. Также хочется отметить, что послушав своих товарищей, многие ученики проявляют желание заняться проектной деятельностью.

Преимущества проектной деятельности в школе налицо [4]:

1. В корне меняются отношения «учитель – ученик»:

- ученик определяет цель деятельности – учитель помогает ему в этом;
- ученик открывает новые знания – учитель рекомендует источники знаний;
- ученик экспериментирует – учитель раскрывает возможные формы и методы эксперимента, помогает организовывать познавательно-трудовую деятельность;
- ученик выбирает – учитель содействует прогнозированию результатов выбора;
- ученик активен – учитель создает условия для проявления активности;
- ученик субъект обучения – учитель партнер;
- ученик несет ответственность за результаты своей деятельности: учитель помогает оценить полученные результаты и выявить способы совершенствования деятельности.

2. Педагог имеет возможность использовать разные дидактические подходы.

3. По мере выполнения работы интерес к предмету у учащихся возрастает.

4. Проекты сплачивают детей, развивают коммуникабельность, умение работать в команде и нести ответственность за совместную работу, учатся вести дискуссию и отстаивать свою точку зрения, находить компромисс.

5. Проектная деятельность позволяет учиться на собственном опыте и опыте других.

6. Видимый результат деятельности приносит огромное удовлетворение учащимся и может даже повысить самооценку и веры в свои силы.

7. Часто результат деятельности представляется в форме презентации, что позволяет учащимся повышать уровень ИКТ-компетенции.

Однако, без сомнения, в ходе проектной деятельности могут возникнуть определенные проблемы:

1. Работа над проектом объемная, кропотливая, поэтому возникает проблема перегрузки учащихся.

2. Дети – люди увлекающиеся, поэтому работу начинают с желанием, энтузиазмом, но, сталкиваясь с трудностями (большой объем информации, которую нужно найти, проанализировать, систематизировать, провести исследования), могут бросить работу над проектом.

3. Не всегда хватает умений и навыков работы на компьютере, особенно у учащихся среднего звена.

4. Самая большая проблема для учителя – не превратиться в ментора, диктующего свое мнение, или взвалить на себя всю работу, оставив детям самый минимум.

5. Возрастает нагрузка на учителя.

Как же их разрешить?

1. Четко определить объем и временные рамки проекта, не «давить» на учащихся; проекты проводить не часто.

2. Терпеливо анализировать причины неудач вместе с детьми.

3. Оказывать помощь в работе с компьютером, помогать с оформлением работы.

4. Предоставить учащимся возможность работать максимально самостоятельно, встать в позицию старшего друга, соратника.

5. Привлечь для работы над проектом родителей, консультантов.

Таким образом, одной из целей своей педагогической деятельности мы ставим создание условий для развития творческих способностей учащихся, метод проектов этому способствует. В целом, умение людей участвовать в проектной деятельности есть показатель культуры народа, и приучение школьников к этому великому достоянию мировой

цивилизации создает благоприятные условия для их развития и достижения определенной карьеры.

Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991.

2. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. 2000. № 7.

3. Организация проектной деятельности в образовательном учреждении / сост. С.Г. Щербакова. – Волгоград: ИТД “Корифей”, 2007.

4. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2007.

Катаева А.С., Захаров П.В.

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

Возможности кабинета робототехники АГГПУ им. В.М. Шукшина при подготовке учителей физики

Аннотация. В данной работе был проведен анализ возможностей кабинета робототехники АГГПУ им. В.М. Шукшина при подготовке учителей физики. Рассмотрены наборы, входящие в состав кабинета, и показана перспектива их применения как методического инструмента будущих учителей физики. Проведенный анализ показал, проведение занятий по методике преподавания физики с использованием робототехнических наборов не только разнообразит привычный учебно-воспитательный процесс, но и значительно повысит уровень знаний учащихся в данной области.

Ключевые слова: робототехника, учитель физики, методика преподавания физики.

В современном обществе идет активное внедрение роботов в нашу жизнь. Сферы применения роботов различны: медицина, строительство, метеорология и другие. Вопрос внедрения робототехники в учебный процесс актуален, так как старый подход к обучению школьников, например, программированию при помощи только языков программирования (Паскаль, Бейсик) уже не отвечает реалиям сегодняшнего дня.

Активное применение робототехники на уроках физики не только способствует успешному формированию предметных результатов учащихся, но и развивает навыки взаимодействия, самостоятельности, раскрывает их творческий потенциал. Несмотря на множество плюсов применения элементов робототехники в учебном процессе, существует ряд проблем, в первую очередь, это – нехватка учителей, готовых изучать и использовать новые средства обучения в своей практической деятельности.

Оборудование класса виртуальной реальности и робототехники на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина позволяет не только собирать и программировать роботов непосредственно для изучения физики, но использовать их при подготовке учителей данной дисциплины для работы в школе. Целью данной работы является анализ возможностей кабинета робототехники и эффективность её применения на занятиях при подготовке учителей физики.

Образовательная робототехника ограничено включается в систему преподавания физики при наличии конструкторов в распоряжении учителя и заинтересованности с его стороны. Некоторые из конструкторов снабжены книгой, где содержаться разработки занятий.

Конструкторы, которые рекомендуется использовать на уроках физики:

1. «Киберфизика» (I);
2. «Амперка» (II);
3. «Tetrix» (III);
4. «Робототехнический набор UltimaterobotkitV2.0» (IV);
5. «Robokit 7» (V);
6. «LEGO Mindstorms Education EV3 – базовый набор 45544» (VI);
7. «Возобновляемые источники энергии 9688» (VII).

Где IV- VII – наборы, которые имеются в классе робототехники АГГПУ им. В.М. Шукшина. Данные наборы предоставляют прекрасную возможность погрузить учащихся в мир естественных наук и технологий.

Наиболее популярным конструктором для организации занятий по робототехнике является конструктор LEGO Mindstorms (производится в Дании с 1998 года). На данный момент выпускаются два основных набора – LEGO Mindstorms NXT (ПервоРобот) и LEGO Mindstorms Education EV3. Рассмотрим подробнее последний.

LEGO Mindstorms Education EV3 – это новое поколение роботизированных конструкторов, построенных на платформе LEGO ® Mindstorms ® EducationEV3 [1].Микрокомпьютер EV3 имеет программный интерфейс, позволяющий создавать программы и настраивать регистрацию данных непосредственно на микрокомпьютере EV3. Датчики, специально созданные для работы с микрокомпьютером EV3, позволяют создавать сложных роботов, умеющих двигаться в разнообразных направлениях и выполнять сложные действия.

Стандартный набор датчиков для микрокомпьютера EV3:

1. Цифровой гироскопический датчик EV3 (рис. 1а) позволяет измерять момент вращательного движения робота, а также угол измерения его положения. С помощью этого датчика можно создать, например, балансирующего робота. Подойдет для изучения такого раздела физики как динамика вращательного движения.

2. Датчик касания к EV3 (рис. 1б) определяет, нажата ли его кнопка или нет, а также количество нажатий (как одиночных, так и множественных). Позволяет создать роботов, способных выйти из лабиринта и познакомиться с технологиями, применяющимися в цифровых музыкальных инструментах и в кухонных устройствах. С помощью датчика касания можно определить момент, когда робот наезжает на что-либо. Подойдет для изучения законов Ньютона.

3. Ультразвуковой датчик расстояния к EV3 (рис. 1в) генерирует ультразвуковые волны и фиксирует их отражение от объекта, тем самым измеряя расстояние до него. Он также может испускать одиночные волны. Кроме того, датчик может улавливать ультразвуковые волны от других датчиков, которые будут являться сигналами для запуска программ. Использование этого датчика позволяет не только понять принципы устройств, работающих на базе ультразвуковых технологий, но и изучить такие разделы физики как механические колебания, волны, звук.

4. Датчик цвета, или освещенности, к EV3 (рис. 1г) определяет до 8 различных цветов. Позволяет конструировать роботов-сортировщиков, использующих цветовые индикаторы, и моделировать производственные процессы.

5. ИК-датчик или инфракрасный датчик (рис. 1д) предназначен для измерений приближения/удаления робота; может также улавливать ИК-сигналы, излучаемые ИК-маяком. Можно создавать дистанционно управляемых роботов, навигационные системы для преодоления препятствий и получить представление о технологии, которую используют в пультах управления аудио-видео техникой и т.д.

6. ИК-маяк или инфракрасный маяк (рис. 1е) может использоваться в качестве пульта дистанционного управления микрокомпьютера EV3. Для работы требуются две батареи AAA.



Рис. 1. Датчики для микрокомпьютера EV3: а) гироскопический датчик; б) датчик касания; в) ультразвуковой датчик; г) датчик цвета; д) инфракрасный датчик; е) инфракрасный маяк.

Также имеется методическая и дидактическая поддержка различных наборов в виде пошаговых инструкций, рекомендаций для педагога, разработок занятий, учебных курсов. При этом учитель может проводить демонстрационные, фронтальные лабораторные эксперименты, организовать научно-исследовательскую деятельность и лабораторные работы учащихся. Данное оборудование позволяет значительно расширить возможности базового конструктора.

Для использования, новых технологий в учебном процессе компания LEGO производит ряд специализированных наборов по физике и технологии, каждый из которых сопровождается соответствующим методическим пособием. Известны следующие наборы [2]:

1. «Технология и физика»;
2. «Возобновляемые источники энергии»;
3. «Энергия, работа, мощность»;
4. «Индустрия развлечений»;
5. «Пневматика».

«Возобновляемые источники энергии» - набор, который имеется в классе робототехники АГГПУ им. В.М. Шукшина. Это увлекательный набор дополнительных элементов позволяет не только узнать школьникам больше о возобновляемых источниках энергии – солнечной, силы ветра и течения воды, но и педагогам продемонстрировать их на практике (рис. 2).



Рис.2. Набор «Возобновляемые источники энергии.

Также, работая с базовыми моделями, учащиеся получат основные представления о потенциальной и кинетической энергии, изучат эффект трения, смогут измерить скорости, силы и многое другое. В набор входят: солнечная батарея, лопасти турбины, мотор – генератор, светодиоды, соединительные кабели, LEGO – мультиметр и цветная инструкция с картинками по сборке шести реальных энергетических объектов [3].

Набор позволяет собрать модели, которые можно использовать на уроках физики, в частности:

1. Генератор с ручным приводом предназначен для преобразования механической энергии в электрическую энергию. Генератор приводится в действие вращением ручки. Чем быстрее её вращают, тем больше энергии производит генератор.
2. Ветряная турбина предназначена для преобразования энергии ветра в электрическую энергию. Они используются для производства электроэнергии и в крупных энергосетях, и на небольших сельских фермах.
3. Гидротурбина предназначена для преобразования кинетической энергии потока воды в электрическую энергию. Они используются и в крупных энергетических сетях, и для снабжения энергией небольших поселков и отдельных домов.
4. Солнечный автомобиль использует солнечную энергию, которая превращается в электрическую энергию при помощи солнечных батарей. В моторе автомобиля электрическая энергия преобразуется в механическую, которая и обеспечивает движение автомобиля.

С помощью этих моделей можно изучать такие темы по физики как:

1. Альтернативные источники энергии (гидротурбина);
2. Методы измерения энергии, работы, мощности (ветряная мельница);
3. Трение. Сила трения. Трение скольжения, качения, покоя (солнечный автомобиль) и т.д.

Robokit 7 – ещё один робототехнический конструктор, который можно успешно использовать учителям на уроках физики. Предназначен для комплексного изучения робототехники и программирования. Полный комплект включает в себя все предыдущие наборы серии Robokit, что позволит ученикам более детально изучить управление RGB-светодиодами и платой датчика цвета, способного распознавать цвета [4].

В конструктор включен «чип функции», поэтому ученики могут создать собственный кодирующий чип, поместив в него функции других соединенных чипов. Комплект предназначен для:

1. Работы с базовыми функциями программирования;

2. Изучения взаимодействия робота с окружающим миром;
3. Изучения кулачного механизма, момента силы;
4. Работы с применением дистанционного управления;
5. Изучения C++ (язык программирования), функций, основных операторов.

Robokit 7 – оптимальный набор, который позволит организовать обучение в школе как в учебном процессе, так и для участия в соревнованиях (рис. 3).



Рис.3. Робототехнический набор UltimaterobotkitV2.0.

Образовательный робототехнический набор UltimaterobotkitV2.0 пошагово знакомит с основами механики, кинематики, динамики, а также и с азами программирования, обладая совместимостью с Arduino и RaspberryPi. В набор входит огромное количество деталей, инструментов для их сборки и все необходимые электронные компоненты, которые позволят учителю полноценно познакомится и изучить этот набор и его возможности [5].

Разработчики предлагают собрать одного из 10-ти моделей роботов, в частности:

1. Рука на гусеницах – эта модель роботизированной руки-щупальцы, передвигающейся на гусеничном ходу. Рука активируется приводом захвата и может брать, удерживать и перемещать различные предметы. Позволит изучить такие темы как ускорение свободное падения, движение тела, брошенного вертикально вверх, законы всемирного тяготения и т.д.
2. Робот-фотограф — это машина на мобильном шасси, на которую можно установить смартфон или фотоаппарат. Устройство не только передвигается во всех направлениях, но и поворачивает камеру на 360˚, а также автоматически делает снимки. Позволит изучить такие разделы физики как оптика, квантовая физика.
3. 3D-фотограф — этот стационарный робот на платформе умеет снимать с помощью фотокамеры или смартфона панорамные снимки и даже делать 3D-сканирование (при установке соответствующего приложения).

Главным преимуществом этого набора является его универсальность, позволяющая самим выбирать язык программирования.

Представленный выше обзор имеющихся наборов роботов позволяет говорить о широком их потенциале при подготовке будущих учителей физики. Нам видится перспективным применение данных наборов, как с методической точки зрения, так и как лабораторная база для занятий со студентами, например, по механике. Важно отметить, что современная методическая подготовка учителя является важной составляющей закрепления педагогов на местах. Изучение применения роботов на уроках физики укрепит знания будущих учителей, позволит выделить межпредметные связи и обеспечит творческих подход к методике проведения урока.

Таким образом, в данной работе нами был проведен анализ возможностей кабинета робототехники АГГПУ им. В.М. Шукшина для подготовки учителей физики. Можно сделать

вывод, что проведение занятий по методике физики с использованием робототехнических наборов не только разнообразит привычный учебно-воспитательный процесс, но и значительно повысит уровень знаний учащихся в области физики. Возможности применения элементов робототехнических конструкторов достаточно широки и их реализации требует от учителя методической и технической подготовки.

Литература:

1. Технология и информатика: проекты и задания. ПервоРобот. Книга для учителя. - М.: ИНТ, 2010. - 80 с.
2. LEGOeducation [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: https://education.lego.com/ru-ru(Дата обращения: 01.03.2020).
3. Возобновляемые источники энергии [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: http://smartep.ru/lego/renewable_energy_instructions/Activity%20Pack%20For%20Renewable%20Energy.pdf(Дата обращения: 02.03.2020).
4. Конструкторы программируемых роботов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL:https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/robototekhnika/obmen-opytom/robokontroller/konstruktory-programmiruemykh-robotov.html(Дата обращения: 03.03.2020).
5. Робототехнический набор UltimaterobotkitV2.0 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: https://www.inspectorgadgets.ru/post/makeblock-ultimate-robot-kit-v2-0-arsenal-dlya-robototekhniki(Дата обращения: 04.03.2020).
6. Нетесова О. С. «Методические особенности реализации элективного курса по робототехнике на базе комплекта LegoMindstorms NST 2.0» // «Информатика и образование». 2013. № 7 - С. 356.

Кыштообаева Ч.А.
Таласский государственный университет, г. Таласс, Кыргызстан

Взаимосвязи курсов математики и основ информатики и вычислительной техники

Аннотация. В данной статье рассмотрены некоторые примеры реализации связей между курсами математики и основами информатики. Приводятся конкретные примеры использования навыков, полученных на занятиях по информатике, при изучении математики; углубления математических знаний на занятиях по информатике. Анализ многочисленных задач из курсов математики, физики и т. д. рассматриваемых в курсе основ информатики и вычислительной техники, показывает, что связи эти вполне естественны, но они не реализуются сами собой без целенаправленных усилий со стороны преподавателей различных предметов. Источником идейной близости между курсами математики и основ информатики служат их содержание и подходы в решении задач.

Ключевые слова: математика, информатика, взаимосвязь, функция, внутрипредметная связь.

Одним из направлений совершенствования методики преподавания математики является осуществления внутрипредметных связей курса математики (основ информатики и вычислительной математики). Реализация внутрипредметных связей может проходить в различных направлениях. Например, согласованное формирование одних и тех же понятий способствует более глубокому и сознательному их усвоению, создает благоприятные условия для ликвидации формализма в знаниях студентов [2, С. 25].

Применение методов и приемов работы, сформированных в одном учебном предмете, к решению теоретических и практических задач по другому предмету способствует развитию умственных способностей студентов, в частности их математических способностей. На это при обучении математике важно обращать внимание студентов и раскрывать перед ними

некоторые универсальные методы и приемы. Умение самими студентами выполнять такой перенос является показателем их математического развития. Кроме того, осуществление взаимосвязи курсов математики поможет избежать ненужного дублирования некоторых вопросов, что позволить сэкономить время на изучения учебного материала.

Среди учебных предметов в высших учебных заведениях стал привычным курс «Основы информатики и вычислительной техники». Информатика — наука, изучающая проблемы получения, хранения, преобразования, передачи и использования информации. В последнее время, в связи с развитием информатики, усиливается ее влияние на методику обучения математике: формируется определенный стиль мышления, связанный с использованием компьютера, кодированием информации; применяются информационные технологии, ориентированные на повышение эффективности обучения математике[1, С. 25].

Универсальность курса служит неисчерпаемым источником внутрипредметных связей для обучения и развития мышления и мировоззрения. Анализ многочисленных задач математики рассматриваемых в курсе основ информатики, показывает, что эти связи вполне естественны, но было бы наивно думать, что они реализуются сами собой без целенаправленных усилий со стороны преподавателей различных предметов. Наоборот, само существование «Основ информатики и вычислительной техники» как отдельного учебного предмета создает несогласованностей с остальными курсами, не исключая и курс математики, с которым он близок , как ни с таким курсом. Источником идейной близости между математикой и основами информатики служат их содержание и используемые подходы в решении задач. Одно из главных понятий курса информатики – понятие алгоритма – зародилось и получило весьма основательное развитие в математике. Математические модели реальных объектов, явлений и процессов исследуются как в математике, так и в информатике (хотя и с различных сторон). И именно в идейном родстве следует искать отправную точку для установления и развития внутрипредметных связей между математикой и основами информатики [3, С. 42].

Идея в виду влияние информатики и вычислительной техники на обучение математике, полезно постоянно задавать себе вопрос, каким образом информатика и вычислительная техника способны помочь более сознательному усвоению каждого математического понятия, факта или метода. Возможны различные уровни влияния основ информатики и вычислительной техники на обучение математике. Уже одно лишь ускорение вычислений с помощью калькуляторов позволяет иногда внести существенные методические усовершенствования в обучение математическим понятиям, фактам и методам. Более глубокий уровень достигается благодаря использованию персональных компьютеров для накопления и хранения любых систем упражнений, способствующих сознательному усвоению материала. Еще более глубоким и полным станет влияние компьютерной идеологии с созданием достаточно гибких обучающих программ. Тщательный дидактический анализ учебного материала по математике должен помочь выделить те математические понятия, факты и методы, в усвоении которых может важную роль сыграть, во – вторых, сама «компьютерная идеология».

В курсе математике есть немало понятий, фактов и методов, усвоение которых требует основательной подготовительной работы. Иногда такая работа связана со значительными вычислениями, что вызывает определенные методические трудности: вычисления отнимают много времени и отвлекают от главного. Традиционно это препятствие преодолевалось за счет использования готовых результатов вычислений. Нет сомнения в том, что самостоятельные вычисления более убедительны для студента, чем готовые результаты. Калькулятор помогает получить все необходимые результаты достаточно быстро, сохранения время и силы студента для осмысления того, что получается [3, С. 84].

Численные эксперименты помогают обнаруживать некоторые математические факты. Например, числовое значение одного из замечательных пределов $\lim_{x\to 0}\frac{\sin x}{x}$ может быть просто угадано по небольшой табличке значений соответствующей функции:

x	0.5	0.1	0.01
$\frac{\sin x}{x}$	0.9588	0.9983	0.99998

В методических рекомендациях к изучению предмета говорится, что при доказательстве формулы для производной синуса следует пользоваться формулой $\lim_{x\to 0}\frac{\sin x}{x} = 1$, пояснив ее справедливости геометрическими рассуждениями. Геометрическими рассуждения еще и результатами численного эксперимента, весьма убедительны, хотя и не могут заменить строгого доказательства.

Использование вычислительных средств ведет также к пересмотру роли некоторых методов, используемых в курсе математики. Некоторые из них (такие, как применение дифференциалов для приближенных вычислений) в значительной мере теряют свое значение; наоборот, некоторые другие методы становятся доступными и приемлемыми в курсе математики высших учебных заведений. Особого внимания заслуживают итерационные методы приближенных вычислений, обычно широко используемые для приближенного решения уравнений и их систем [1, С. 25].

Еще больших методических достижений можно ожидать от применения компьютеров в качестве накопителей разнообразных систем заданий для студентов, не говоря о тех возможностях, которые заложены в обучающих программах.

Таким образом, широкое внедрения вычислительной техники в учебный процесс само по себе способно оказать сильное влияние на методику обучения математики. Это влияние еще больше усилится, когда станет проявляться алгоритмический стиль мышления, вырабатываемый в курсе основ информатики и вычислительной техники. В результате должны усовершенствоваться сами подходы к поиску решения математических задач.

Влияние математики на основы информатики и вычислительной техники проявляется в том, что математика является одним из основных поставщиков задач и упражнений для курса основ информатики и вычислительной техники. Тщательный отбор математических задач и упражнений может ускорить овладение алгоритмическим стилем мышления на уроках по курсу основ информатики и вычислительной техники. Для полноценного овладения алгоритмическим стилем мышления нужна основательная работа не только с линейными, но также с разветвляющимися и циклическими алгоритмами.

Значительная часть учебного материала алгоритмична по своей природе. Так, изучение понятие производной сводится к последовательному выполнению несложных действий: сначала нужно придать приращение аргументу, затем вычислить приращение функции, составить отношение приращений и, наконец, вычислить предел отношения при условии, что приращение аргумента стремится к нулю.

Многие важные математические понятия служат моделями разнообразных реальных объектов, явлений и процессов. Например, понятие производной возникает при рассмотрении мгновенной скорости материальной точки или при определении наклона касательной, проведенной к некоторой кривой. Фундаментальное место таких понятий в математике диктует рассмотрение способствующих моделей прежде всего на занятиях математики. Наоборот, некоторые итерационные методы решения уравнений уместнее рассматривать на занятиях информатики, поскольку здесь речь может идти скорее об «информационной модели» математической задачи, т. е. об алгоритме последовательных итераций и его численной реализации.

В процессе построения и исследования достаточно большого количества моделей у студентов должны вырабатывается представление о приближенном характере отражения реальности математическими моделями и о необходимости сопоставления получаемых результатов с реальностью. Такое сопоставление не только показывает степень соответствия между моделью и реальностью, но часто и подсказывает пути для уточнения моделей.

Сами по себе изучение достаточно содержательных математических моделей требует значительных затрат времени. Поэтому при выборе задач для моделирования нужно учитывать простоту получаемых моделей в сочетании с приемлемой точностью их реальности.

Подходящими задачами для построения удачных математических моделей являются задачи интерполяции. Обычно такая задача возникает из какого-нибудь практического эксперимента, в результате которого на координатную плоскость наносится несколько точек. При этом требуется найти уравнение линии, проходящей через данные точки. Возможны различные по трудности варианты этой задачи в зависимости от уровня развития студентов и от того, в каком разделе программы рассматривается задача. В одном из простых вариантов задача формулируется так: найти уравнение параболы y = a$x^2 + bx + c$, проходящей через три данные точки.

В таком варианте задача сводится к решению системы трех линейных уравнений с тремя неизвестными: a, b и c. На этом уровне можно формировать представления об этапах математического моделирования. Здесь присутствует четко выраженный этап формализации – переход от естественной, скажем физической или экономической, постановки задачи к математической задаче об отыскании уравнения параболы сводящейся к решению системы линейных уравнений. Присутствует здесь также этап математического исследования полученной системы уравнений, заключающейся хотя бы в обоснованном выборе метода решения. Численная же реализация осуществляется с помощью вычислительных средств.

Сталкиваясь с достаточно большим количеством математических моделей, студенты на конкретных примерах постигают, действие диалектического закона отрицания отрицания: ведь вначале приходится переходить от реальной задачи к математической модели, а потом обратно.

Согласованность обучения математике и основам информатики продемонстрировать действие и других диалектических законов[4, С. 46].

Так, изучая задачи с параметрами, можно продемонстрировать закон перехода количественных изменений в качественные.

Традиционно введение понятия предела функции связывалось с какой-нибудь важной задачей. Например, понятие предела последовательности хорошо увязывалось с задачей вычисления длины окружности. Интуитивное представление о том, что при неограниченном удвоении числа сторон периметры правильных вписанных и описанных многоугольников стремятся к общему пределу, хорошо подкрепляется результатами численных экспериментов. Приняв радиус окружности за 1 и обозначив через a_nдлину стороны правильного вписанного n- угольника, имеем

$a_{2n} = \sqrt{2 - \sqrt{4 - {a_n}^2}}$. Начав, например, с n = 6, студенты получат $a_6 = 1$, $a_{12} = \sqrt{2 - \sqrt{4 - {a_6}^2}}$, $a_{24} = \sqrt{2 - \sqrt{4 - {a_{12}}^2}}$ и т. д.

Результаты вычислений в свою очередь используются для формирования абстрактного математического понятия о пределе последовательности.

Реальное проведение такого занятия может натолкнуться на некоторые трудности. Например, занятие может оказаться перегруженным. Чтобы избежать этого, можно в отдельности на занятиях математики и информатики провести значительную часть подготовительной работы, а на заключительном внутрипредметном занятии продемонстрировать все этапы моделирования и возникновение важного понятия. Подготовительная работа на занятиях математики может заключаться, например, в выводе формул для длин сторон и периметров правильных вписанных и описанных многоугольников. А на занятиях по основам информатики можно подготовить соответствующие алгоритмы (и, может быть, программы) для вычислений.

Литература:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. -М.: Высшая школа, 1980. -368 с.
2. Балл Г.А., Рычик М.В., Таранов Л.О. О содержании понятия учебный материал II Новые исследования в пед. науках. -М.: Педагогика, 1982. -с. 31-3
3. Далингер ВА. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей. Омск Изд-во ОмИПКРО, 1993г
4. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. -М.: Педагогика, 1982. -160 с.
5. Зимина О.В. Методические аспекты компьютерной поддержки математического образования // Тез. IV Междунар. конф. «Физикотехнические проблемы электротехнических материалов и компонентов». 2001.
6. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: учебное пособие/ М.П.Лапчик. – М.: Академия, 2001. — 624 с.

Попова А.Д. [1], Попов Д.В. [2], Карпова О.С.[3]
[1]АКПТиБ, г. Бийск, Россия
[2]БИОР «Умней», г. Москва, Россия
[3]АКПТиБ, г. Бийск, Россия

Инновационные технологии автоматизации документооборота образовательной организации: цифровизация и роботизация

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные технологии документооборота. Автоматизация документооборота и документационного обеспечения рассматривается с точки зрения инновационных цифровых и роботизированных инструментов, обеспечивающих успешность документооборота на примере образовательной организации.

Ключевые слова: автоматизация, документооборот, инновационные технологии, цифровизация, роботизация.

Современные условия деятельности любой организации, в том числе образовательной предполагают наличие огромного количества документов, нормативно-правовых актов, распорядительной, методической, организационной и управленческой документации. Ценность и оперативность любого управленческого решения зависит от качества оформления документов, от полноты и своевременности зафиксированной в них информации, от того как организованы работа с документами. Исходя из этого, вопросы автоматизации документооборота всегда актуальны, требуют постоянного совершенствования. Появление инновационных технологий в любой сфере деятельности должно неизменно приводить к положительным изменениям в сфере управленческой деятельности, которая непосредственно связана с документооборотом. Не вызывает сомнения и то, что влияние инновационных технологий на совершенствование документооборота, его автоматизацию приведет к повышению эффективности деятельности как отдельных подразделений образовательной организации, так и организации в целом [1].

Исследуя документационное обеспечение образовательной организации, мы выявили основные направления документооборота, которые требуют автоматизации на основе инновационных технологий работы с документами. Основные направления документационное обеспечение образовательной организации:

1. Нормативно-правовое обеспечение, связанное с нормативными документами, регламентирующими деятельность образовательной организации. В эту группу входят

документационное обеспечение в виде официальных документов, изданных государственными органами, нормативных правовых актов локального уровня являются документы, принятые (изданные) в самой образовательной организации.

2. Распорядительные документы – это документы, которые фиксируют решения, выносимые по административным и организационным вопросам. Они предназначены для обеспечения эффективного управления и взаимодействия как должностных лиц, так и всех участников образовательного процесса. К распорядительным документам относятся приказы, решения, распоряжения.

3. Организационные документы - это документы, регламентирующие задачи и функции образовательной организации, деятельность ее структурных подразделений, органов самоуправления. Они устанавливают структуру и штатную численность организации, порядок функционирования и взаимодействия. Организационные документы определяют порядок действий сотрудников или участников образовательного процесса. К таким документам относятся устав, положения об органах самоуправления или структурных подразделениях, штатное расписание, разнообразные инструкции, порядки, правила.

4. Документация по образовательной деятельности – это документационное обеспечение обеспечивающее все процессы, связанные с образовательной деятельность. Для образовательной организации – это учебно-методические материалы, комплекты основных профессиональных образовательных программ, информационные и библиотечные ресурсы, документы регламентирующие оценку деятельности каждого из участников образовательной деятельности и др.

5. Информационно-справочные документы - это документы, констатирующие факты, являющиеся основанием для принятия решений и издания распорядительных документов. К таким документам относятся протоколы, служебные письма, акты, докладные, объяснительные и служебные записки, стенограммы, планы, отчеты [2].

К функциям организации документооборота относятся:

- разработка, внедрение и обеспечение функционирования единого в образовательной организации технологического процесса документирования и работы с документами и документной информацией;
- планирование, организация и совершенствование деятельности службы документационного обеспечения управления;
- осуществление контроля за состоянием делопроизводства и исполнительской дисциплиной в образовательной организации;
- разработка унифицированных форм документов, системы документации, документов различного назначения и уровня управления, классификаторов документной информации;
- принятия мер по упорядочению состава документов и информационных показателей, сокращению их количества и оптимизации документопотоков образовательной организации.

на основе использования современных автоматизированных технологий (составление, оформление документов, учёт, регистрация, контроль исполнения, справочно-информационная работа, хранение) [3].

Обилие направлений и функций документооборота в образовательной организации требует поиска и внедрения инновационных технологий организации документационного обеспечения.

При этом сложность организации документооборота и документационного обеспечения образовательной организации вызвана еще и необходимостью соблюдения множества требований различных правовых и нормативных документов.

Изучив формирование современного документооборота в образовательной организации как базового структурного элемента деятельности образовательной организации, мы выявили, что повысить эффективность документационного обеспечения в этом случае

можно за счет внедрения цифровых и роботизированных сервисов. Уровни внедрения инновационных технологий автоматизации документооборота представлены на рисунке 1.

	Создание Согласование Подписание Хранение
Нулевой уровень Исходный	***Бумажный документооборот***
Первый уровень Классический	***Электронное Бумажное***
Второй уровень Частичный	***Электронное Электронное + бумажное***
Третий уровень Передовой	***Электронное Электронное + цифровое***
Четвертый уровень Инновационный	***Электронное + цифровое***
Пятый уровень ИТ - трансформация	***Цифровое + роботизированное***

Рис.1. Уровни внедрения инновационных технологий автоматизации документооборота

Из рисунка видно, что изменение документооборота происходит путем внедрения инновационных технологий и при ИТ - трансформации информационной среды документооборот все более автоматизируется в сторону полномасштабного внедрения цифрового и роботизированного документооборота.

При этом ни у кого не вызывает сомнения, что повышение эффективности документооборота повысит и эффективность ключевых направлений деятельности любой организации, в том числе и образовательной [4].

Цифровой документооборот – это термин, который применен в данной статье, чтобы отразить суть обмена электронными документами с соблюдением требований, отраженных в национальной программе «Цифровая экономика». Важнейший из признаков цифровизации в указанной национальной программе – это создание единой цифровой среды доверия между всеми структурными подразделениями образовательной организации, где единожды созданный электронный документ передается в машиночитаемом виде и уже никогда не должен обрабатываться вручную[5].

Цифровые технологии автоматизации документооборота образовательной организации – это, в первую очередь, перевод большей части документооборота в цифровые и электронные документы. Такие процессы становятся естественной и неотъемлемой частью процесса инновационных изменений в документообороте образовательной организации [5].

Цифровизация документооборота является частью цифровой трансформации деятельности любой организации, в том числе и образовательной. Среди программных решений изученных нами, используемых в настоящее время на государственных предприятиях, по количеству внедрений лидируют системы «A-Delo», «Ефрат» и «1С.Документооборот»[6].

Для цифровизации документационного обеспечения и повышения эффективности документооборота мы считаем возможным применение в образовательной организации цифрового ресурса, получившего название «A-Delo». Данная инновационная цифровая технология наиболее адаптирована для автоматизации ручного делопроизводства и систем управления документооборотом в организациях с традиционными технологиями обработки документов, каковыми преимущественно являются образовательные организации и она позволяет автоматизировать и ввести цифровые технологии формирования и движения распорядительных и организационных документов. Основной задачей информационной системы «A-Delo» является повышение оперативности работы с документами в отделах, для которых необходимо формирование достаточно большого потока распорядительных и

организационных документов, что позволяет, в свою очередь, непосредственно должно влиять на принятие управленческих решений руководством образовательной организации[].

Не менее интересны системы «Ефрат» и «1С.Документооборот», которые значительно расширили свой функциональный состав за последнее время и предлагают решения, способные к быстрому внедрению в образовательных организациях модули цифрового документооборота в области нормативно-правового обеспечения и информационно-справочных документов образовательной организации [6].

Электронный документооборот с применением систем «A-Delo», «Ефрат» и «1С.Документоборот» позволит обеспечить в образовательной организации следующие направления:

1. Формирование и проверку документа в электронном и (или) цифровом формате;
2. Отправку и доставку документа в цифровом виде с высокой скоростью и без искажений информации;
3. Получение и мгновенное подтверждение доставки и получения документа в цифровом формате;
4. Регистрацию, учет, отслеживание движения между исполнителями большого массива цифровых документов;
5. Контроль за ходом перемещения и исполнения цифровых документов;
6. Хранение и ведение архивов цифровых документов независимо от времени и без требований к условиям хранения;
7. Извлечение и обновление любого документа в кратчайшие сроки под запросы образовательной организации[6].

Мы считаем, что внедрение инновационных систем цифрового документооборота поможет избежать множество проблем, которые возникают при ручном документообороте, где ошибка и невнимательность человека может привести к большим нарушениям в системе регулирования деятельности.

Каждое из вышеназванных направлений цифрового документооборота обеспечивает такие преимущества как:

- Снижение влияния человеческого фактора на документационное обеспечение;
- Обеспечение более эффективного управления документами и контроль за всеми стадиями от создания до исполнения;
- Поддерживание стабильного режима накопления, управления и доступа к документационной информации;
- Удешевление всех ступеней документооборота от создания до хранения и другое[7].

Внимательно изучив составляющие документооборота в образовательной организации, мы выявили, что наиболее сложным разделом документационного обеспечения является создание, регулирование и контроль в области документации по образовательной деятельности. Мы изучили имеющиеся инновационные технологии автоматизации документационного обеспечения образовательной деятельности и считаем, что в данном случае недостаточно только цифровых технологий документооборота, а нужны обязательно роботизированные технологии, максимально исключающие влияние традиционного подхода к формированию таких документов.

Интеллектуальный робот - это программируемое устройство, способное выполнять задачи и взаимодействовать с внешней средой без помощи со стороны человека[8].

В настоящее время в информационном мире появилось достаточное количество таких новых технологий, как роботизация бизнес-процессов (Robotic Process Automation, RPA), машинное обучение (Machine Learning, ML), применения в программировании элементов искусственного интеллекта (Artificial Intelligence, AI) и совершенствования технологий OCR (Optical Character Recognition) даже старый добрый электронный документооборот имеет все шансы получить «второе дыхание» и кардинально новый виток развития [9].

Внимательно исследовав современные инновационные технологии, мы считаем, что

они вполне позволяют интегрировать программного работа в системе документооборота в образовательной деятельности с тем, чтобы последний принял на себя часть рутинных механических действий, которые до этого выполнял человек, и роботизировать все виды деятельности с образовательными документами и сервисами.

Роботизация документооборота в образовательной деятельности позволит:

- Формировать основные профессиональные образовательные программы в едином для всех направлений подготовки формате и с выполнением единых требований;
- Открывать и закрывать приложения и системы обмена информацией через сайт образовательной организации, электронную почты, личные кабинеты обучаемых и педагогов и другие сервисы;
- Перемещаться внутри приложений, содержащихся в единой для образовательной организации электронной информационной образовательной среде;
- Создавать и перемещать файлы и папки любых форматов, любых видов деятельности обеспечивая хранение и моментальное извлечение необходимых документов и (или) сервисов);
- Ходить по ссылкам, эмулировать нажатие кнопок, совершать автоматический переход между приложениями и отдельными документами, регламентирующими образовательную деятельность;
- Заполнять в едином для образовательной организации формате, копировать, систематизировать формы различных документов;
- Загружать данные из внешних источников в программный интерфейс и напрямую в базу данных образовательной организации;
- Сравнивать и проверять данные (численность обучаемых, успеваемость, движение контингента и др.), выполнять математические вычисления всех параметров эффективности образовательной деятельности, работать по сложной логике с условиями и циклами образовательной деятельности;
- Выполнять многоуровневую перепроверку данных, введенных людьми;
- Использовать предсказательную аналитику для управления решениями на основе статистики и интеллектуального анализа данных[6].

Из известных в настоящее время полностью роботизированных систем, на наш взгляд в образовательных организациях для использования в регулировании документационного обеспечения и документооборота применимы отечественные документо-ориентированные корпоративные информационные системы (DIS:системы).

Данные системы гибко настраиваются, реализованы на различных платформах и имеют удобную модульную структуру:

- «DIS:class – Электронная канцелярия «Золушка», которая роботизирует технологию классического делопроизводства со сквозным контролем исполнения документов и позволяет автоматизировать основные функции канцелярии, общего или организационного отдела (регистрацию, обработку и контроль исполнения документов);
- «DIS:library – Библиотека», роботизирующая систему ведения библиотек и архивов электронных документов. Позволяет организовать библиотеки документов по функциональному направлению деятельности, библиотеки информационных материалов, бланков и типовых форм. Работает с текстовыми, графическими, аудио- и видеоматериалами;
- «DIS:reception – Деловая почта» роботизированная система, подготовленная для обработки электронной деловой, учебной и иной переписки образовательной организации;
- «DIS:manager – Поручения», которая используется как система документирования и контроля исполнения поручений на всех уровнях организации образовательной деятельности;
- «DIS:contact – Досье», направленная на роботизацию системы накопления информации о контактах и событиях, организациях, проектах и ходе их исполнения;

• «DIS:writer – Подготовка документов», обеспечивающая роботизацию подготовки и согласования всех документов, включая документы по образовательной деятельности;

• модули «DIS:users – Пользователи», «DIS:structure – Структура» и «DIS:assistant – Рабочее место» предназначены для решения вопросов администрирования на всех уровнях взаимодействия от администрации до обучающихся[7].

Данная система выступает как единый интеллектуальный робот и может быть включена в электронную информационную образовательную среду образовательной организации, может быть трансформирована по запросы потребителей, способна вступать в согласованное взаимодействие с иными электронными, цифровыми и роботизированными системами.

Таким образом, в данной статье мы разобрали возможности применения инновационных технологий автоматизации документооборота образовательной организации. Рассмотрели варианты цифровизации и роботизации документационного обеспечения и документооборота, а также некоторые положительные стороны и преимущества применения цифровых технологий и интеллектуальных роботов в основных направлениях деятельности образовательных организаций. Исследование особенностей применения цифровых технологий и интеллектуальных роботов для автоматизации документооборота образовательной организации мы считаем актуальным и перспективным будем продолжать.

Литература:

1. Федотенков Е.С. Документационное обеспечение деятельности организации: учебное пособие для учащихся техникума по профессии 46.01.03 Делопроизводитель – Армавир: РИО АЛСИ, 2017. – 176 с.

2. Воробьева О.В. Совершенствование документационного обеспечения управления деятельностью ВУЗА. Вестник МГУС №2 (2).2007. С. 63-66

3. Ларьков Н.С. Актуальные проблемы документоведения на современном этапе // Документ в меняющемся мире: Материалы первой Всероссийской научно-практической конференции/Под. Ред. Н.С. Ларькова. – Томск, 2004. – 318 с.

4. Справочник вузов, готовящих студентов по специальностям «032001 (350800) – Документоведение и документационное обеспечение управления» и «030402 (020800) – Историко-архивоведение» [Электронный ресурс]. – Консалтинговая группа «Термика». – М., 2006. – Режим доступа: http//www.termika.ru/dou/vuz.html (дата обращения 20.03.2020)

5. Клишин А. П., Волкова Н. Р., Еремина Н. Л., Мытник А. А., Клыжко Е. Н. Подходы к автоматизации документооборота в вузе // Вестник НГУ. Серия: Информационные технологии. 2017. Т. 15, № 1. С. 36–46.

6. Швырева А.В., Лопина М.В. Система электронного документооборота в Российской Федерации // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы, 2016. С. 219-221.

7. Чичиль В.О., Королева И.Ю. Разработка автоматизированной системы для организации документооборота невыпускающей кафедры вуза // Молодой ученый, 2015. № 23. С. 74-78

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. Информационные технологии в документационном обеспечении управления и архивном деле: Учебно-методическое пособие / составители: О.В. Приставченко, А.И. Эгамов – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2017. 45с.

Романова Л.А.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Цифровизация образования как условие профессиональной подготовки будущих учителей

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки будущих учителей в условиях цифровизации образования.
Ключевые слова: цифровая образовательная среда

В системе профессиональной подготовки будущих педагогов на современном этапе развития высшего профессионального образования идут поиски путей повышения качества образования. Такими направлениями является ИКТ-компетентность будущих учителей. В современных условиях развития общества происходит трансформация парадигмы образования, усиливается интерес к процессам жизнедеятельности человека, которые сопровождаются изменениями во всех областях человеческой практики. Актуальным становится активная профессиональная деятельность с применением ИКТ-технологий, организованная в специальной информационной среде. Влияние происходящих изменений отражаются и на профессиональной подготовке будущих педагогов [1, с. 9].

В нормативных документах, регламентирующих профессиональную подготовку учителя прописаны требования к современному педагогу.

В соответствии с профессиональным стандартом "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)необходимым умением, обеспечивающим реализацию трудовой общепедагогической функции обучение является умение разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриат) предписывает выпускнику готовность к осуществлению такой деятельности как формирование образовательной среды для обеспечения качества образования в том числе с применением информационных технологий.

Кроме того актуальность заявленной темы обусловлена требованиями выполнения задач, поставленных Федеральными проектами «Современная школа», «Цифровая образовательная среда» и «Учитель будущего» национального проекта «Образование» и связанными с ними проблемами цифровизации образования, в том числе и при подготовке будущих учителей в цифровой образовательной среде к их профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования.

Одним из качеств современного учителя, обеспечивающим выполнение социального заказа для реализации перечисленных задач, является профессиональная субъектность. В область наших научных интересов попадает структура профессиональной субъектности, и механизмы ее формирования в период подготовки студентов в педагогическом вузе.

Новые приоритеты в развитии высшего образования, обозначенные в Концепции социально-экономического развития Российской Федерации связаны, прежде всего, с достижением нового качества образования, соответствующего как потребностям рынка труда, так и международным стандартам. Перед высшим образованием поставлены задачи подготовки специалистов, способных реализовывать все определяемые федеральным государственным образовательным стандартом направления развития необходимой ИКТ-компетентности, позволяющей активно участвовать в поиске и создании рабочих мест и улучшению региональной экономики в целом [2].

Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утверждённый президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9), а также национальный проект Образование, переводит образовательную среду в цифровой формат. «Современный мир всё больше становится цифровым. А это означает, что и процесс образования должен также быть цифровым, соответствовать реалиям современного и будущего мира» [2, с. 197].

Методически цифровизация системы образования опирается на новые образовательные стандарты, используя новый компетентностный подход. Необходим инструмент создания учебных материалов, инструмент эффективной доставки контента и знаний студентов для эффективного преподавания. Российские вузы используют двухкомпонентную информационно-образовательную среду, в которой совмещаются ресурсы международных образовательных платформ с контентом собственных разработок, что способствует развитию собственного IT-потенциала. Необходимо внедрение современной цифровой базы образовательного процесса — информационно-образовательной среды (ИОС). Реализация эффективной ИОС является основой развития любого вуза. Цифровизация высшего образования внесет изменения в квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу. Преподаватели начинают применять цифровые технологии, облегчающие им работу. Вузы стали осваивать новые форматы передачи знаний, в первую очередь, онлайн-курсы. Изменения в образовании, связанные с цифровизацией образования, приведут к глубоким изменениям на рынке труда. Это является поводом для дальнейшей реорганизации образовательного процесса. Электронные библиотечные ресурсы всех вузов мира, а также учебные материалы лучших преподавателей будут доступны для всех обучающихся. Подобные действия приведут к серьёзной перестройке образовательного процесса, изменению роли педагога, который в дальнейшем не будет объяснять тот или иной материал, а будет помогать найти расположение этого материала и понять его.

Подготовка выпускников к профессиональной деятельности в русле инновационного подхода, базирующегося на цифровых технологиях и цифровой образовательной среде, предполагает:

- увеличение доли самостоятельной работы студентов, поскольку данная подготовка невозможна без повышения роли самостоятельной работы над учебным материалом,
- инновационного сопровождения формирования познавательных интересов студентов,
- усиления ответственности преподавателей за развитие навыков инновационной деятельности студентов,
- стимулирования профессионального роста студентов,
- воспитания их активности и инициативы [3].

В образовательной среде современного вуза изменяется позиция преподавателя. Он теперь не просто передает знания, а осуществляет сопровождение и поддержку образовательной деятельности студента, то есть выполняет функции консультанта, модератора, фасилитатора, тьютора [4].

Анализ современных функций преподавателей показывает своеобразие современной профессиональной деятельности преподавателя, которая заключается в том, что реализуется истинный смысл, назначение деятельности педагога: поддержка, сопровождение студента, содействие его обучению, оказание помощи в формировании персонифицированных образовательных траекторий и обеспечение непрерывного долговременного взаимодействия через цифровую образовательную среду.

Также одной их характеристик образовательной среды современного вуза является внедрение технологий обучения, соответствующих развитию активности будущих педагогов (информационно-коммуникационных технологий, проектного обучения, дистанционного обучения, цифровых, роботизированных и др.) [4, 5].

Поскольку основной системообразующей характеристикой педагогической системы является функция, то считаем необходимым обозначить функции, наиболее значимые, на наш взгляд, для цифровой образовательной среды современного вуза. При этом понимание условий существования системы поможет выделить различные структурные компоненты рассматриваемой среды. Наиболее значимыми функциями цифровой образовательной среды современного вуза являются:

– формирующая и развивающая (иными словами, главная функция заключается в обеспечении возможности гармоничного движения личности студента, создавая оптимальные условия для ее развития и самореализации);

– нормативно-документационная, как условие функционирования цифровой среды и выделение контингента получателей содержания образования;

– структурная функция цифровой среды, которая соответствует структуре образовательной среды современного педагогического вуза вцелом и складывается из кластеров (ресурсный, включающий в себя нормативно-правовою базу регламентирующую деятельность вуза), материально-техническую базу (учебные помещения и оборудование, человеческий ресурс (администрация вуза, педагоги и сотрудники вуза), информационно-методический фонд (разработки, используемые в образовательном процессе); сервисный кластер, включает в себя методы, технологии и средства обучения, необходимые студенту во время обучения в вузе; процессуальный кластер включает в себя различные направления деятельности студента).

Подводя итог, отметим, что цифровая образовательная среда, которая обеспечивает инновационную подготовку к профессиональной деятельности будущих педагогов является неотъемлемой частью образовательного процесса в современном вузе. Инновации в цифровом обучении представляют собой не столько технические инновации, сколько изменения в содержании и организации образовательного контента, в структуре и в организационных принципах вуза. Новейшие методики анализа данных откроют новые пути понимания процессов преподавания. Интеграция цифровых методик в образование требует трудоёмких согласований между различными заинтересованными сторонами внутри вуза. Основным фактором для успешности цифровизации образования является стратегия вуза, а не только финансовые ресурсы.

Для успешной цифровизации недостаточно перевода учебных материалов в электронный вид — оцифровки. Использование новых информационно-коммуникационных технологий является только начальным условием для дальнейшего развития цифровой педагогики, критерием оценки которой будет его полезность для обучающихся. Внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов в содержании и построении учебных курсов, организационные и структурные изменения в университетах будут приносить действительную пользу студентам. Изменения в сфере технологий обуч енияи содержания образовательной программы будут взаимозависимыми. По мере таких технологических изменений будут возникать новые содержательные академические вопросы, которые, в свою очередь, потребуют новых технологических и педагогических решений.

Литература:

1. Кязимов К.Г. Тенденции развития системы профессионального образования и основные направления повышения качества профессиональной подготовки выпускников УПО.// Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 2, С. 5-11

2. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография в 2 томах. Том 1 / 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. – 398 с.

3. 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.

4. Попова О.В., Романова Л.А. Имитационное моделирование в педагогических системах инновационного обучения// тезисы докладов Международной научной школы-конференции «Методология и практика научных исследований» (Бийск, 15-17 сентября 2017г.). Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2017. с. 35-37

5. 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.

Сафронова С.А., Захаров П.В.

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

Энергетические характеристики антисимметричного дискретного бризера в кристаллах стехиометрии A^3B

Аннотация. В работе рассматривается антисимметричный дискретный бризер в кристалле Pt_3Al, атомы которого взаимодействуют посредством межатомного потенциала, полученного методом погруженного атома. Эксперимент проводился с помощью метода молекулярной динамики. Рассчитан энергетический профиль АДБ. При массовом возбуждении в кристаллах они могут оказывать существенное влияние на структурные и энергетические трансформации в кристаллах.

Ключевые слова: дискретный бризер, антисимметричный бризер, мода Пейджа, кластеры солитонов, метод молекулярной динамики.

Дискретный бризер — локализованное в пространстве и периодическое по времени высокоамплитудное возбуждение в нелинейных дискретных структурах с трансляционной симметрией [1]. Нелинейные локализованные колебательные моды или дискретные бризеры представляют в настоящее время большой интерес для всего научного сообщества, поскольку их роль в различных физических процессах по-прежнему остается не известной либо малоизученной [2]. В работе [3] обзор посвящен исследованию дискретных бризеров в кристаллах стехиометрии A_3B, AB и в моноатомных кристаллах. Дана краткая история развития концепции дискретных бризеров в кристаллах, рассмотрены возможные пути дальнейших исследований. Приведены данные, свидетельствующие о том, что для существования дискретных бризеров необходимо наличие свойств дискретности и нелинейности исследуемой системы. Выявлены два механизма возбуждения дискретных бризеров с мягким типом нелинейности в кристалле стехиометрии A_3B потоком частиц. Продемонстрировано, что внешние поля, осциллирующие с частотой вне фононного спектра кристалла A_3B, могут являться причиной возбуждения бризеров с мягким типом нелинейности вблизи его поверхности. Приведены амплитудно-частотные характеристики и зависимости времени жизни дискретных бризеров от начальных параметров возбуждения.

В данной монографии [4] рассматривается проблема существования локализованных колебаний – дискретных бризеров в ангармонических дискретных решетках. Особое внимание уделено влиянию размерности на возможность существования и свойства дискретных бризеров. В монографии проанализированы концепции соотношения делокализованных и локализованных колебательных мод. Выделяются и описываются характерные особенности различных подходов реализации дискретных бризеров.

Механизмы возбуждения таких объектов весьма разнообразны и во многом специфичны. Технология упругих деформаций позволяет создать достаточно широкую щель в плотности фононных состояний графена, в то время как недеформированный графен не имеет такой щели в фононном спектре. Щелевые дискретные бризеры в графене могут с определенной вероятностью активировать формирование дефектов и даже трещин с последующим разрывом, поэтому исследование щелевых дискретных бризеров в графене представляет большой интерес. Кластеры бризеров в графене могут создавать значительную локализацию энергии и более того, ранее был обнаружен обмен энергией между щелевыми дискретными бризерами в кластерах. В работе [2] методом молекулярной динамики исследуются системы, содержащие десятки щелевых дискретных бризеров в графене при нулевой температуре. Для описания межатомного взаимодействия в работе используется стандартный набор межатомных потенциалов. Были исследованы различные вариации начальных амплитуд дискретных бризеров в кластере, а также комбинации начальных фаз колебаний. Показано, что такие кластеры могут существовать достаточно продолжительное время в течение тысяч колебательных периодов. Отрицательное начальное возбуждение, когда атомы в дискретном бризере двигаются навстречу друг другу оказывается более предпочтительным, чем положительное начальное смещение, когда атомы в бризере двигаются друг от друга, и приводит к возбуждению долгоживущих щелевых дискретных бризеров [2].

Известно, что однородная упругая деформация графена может приводить к появлению щели в его фононном спектре. С использованием метода молекулярной динамики недавно была показана возможность возбуждения щелевого дискретного бризера (ДБ) в упруго деформированном графене и изучены кластеры, состоящие из нескольких близко расположенных ДБ. В работе [5] анализируются кластеры ДБ, регулярно расположенных в виде двумерного массива. Найдены простые начальные условия, приводящие к двумерным кластерам ДБ с временем жизни не менее 1000 периодов колебания. На основе полученных результатов предпринята попытка возбуждения кластеров ДБ в графене с использованием первопринципного подхода.

Впервые для моделирования дискретных бризеров в графене использованы методы теории функционала плотности [6]. Показана возможность существования бризеров с частотами, лежащими в щели фононного спектра, индуцированной одноосным растяжением монослойного листа графена. Показана возможность аппроксимации бризерных колебаний осцилляторами Морзе, параметры которых определены из abinitio расчетов. Полученные результаты имеют принципиальное значение, поскольку молекулярно-динамические расчеты, основанные на эмпирических потенциалах, не могут служить надежным доказательством существования бризеров в кристаллах [6, 7].

Известно, что периодические дискретные системы, содержащие дефекты, допускают наличие как бегущих волн, так и колебательных мод, локализованных на дефектах. Оказалось, что если периодическая дискретная система нелинейна, то она может допускать точные решения в виде пространственно локализованных колебательных мод даже в отсутствие дефектов. Поскольку все узлы такой системы равноправны, лишь выбором специальных начальных условий можно выделить ту группу узлов, на которой будет возбуждена такая мода, называемая дискретным бризером (ДБ). Частота ДБ должна лежать вне спектра бегущих волн. Не резонируя с бегущими волнами, не расходуя энергию на их возбуждение, ДБ теоретически может сохранять свою колебательную энергию вечно при отсутствии тепловых колебаний и других возмущений. Кристаллы представляют собой нелинейные дискретные системы, и открытие в них ДБ было лишь вопросом времени. Экспериментальные исследования ДБ сталкиваются со значительными техническими трудностями, и главным инструментом изучения ДБ сегодня является атомистическое компьютерное моделирование [1].

В данной работе мы рассматриваем условия существования и эволюции антисимметричного дискретного бризера (АДБ) так называемой моды Пейджа [8] в кристалле Pt_3Al. В качестве метода применяется метод молекулярной динамики, актуальность которого обоснована выше.

Модель представляет собой объемный ГЦК кристалл стехиометрии A_3B, на примере Pt_3Al. Модель состоит из $48 \cdot 10^3$ частиц, взаимодействующих посредством потенциала, полученного методом погруженного атома. Выбор потенциала и обоснованность его использования для конкретной задачи является важным этапом при моделировании. Полная энергия E кристалла может быть выражена как:

$$E = \frac{1}{2}\sum_{i,j,i\neq j}\varphi_{ij}(r_{ij}) + \sum_i F_i(\rho_i), \quad (1)$$

где φ_{ij} представляет парную энергию между атомами i и j, отделенными друг от друга расстоянием r_{ij}, а Fi– энергия вложения, связанная с вложенным атомом i в локальном местоположении с электронной плотностью ρ_i. Электронную плотность можно рассчитать по формуле:

$$\rho_i = \sum_{j,j\neq i} f_j(r_{ij}), \quad (2)$$

где $f_j(r_{ij})$–электронная плотность на участке атома i, находящегося на расстоянии r_{ij} от атома j. Моделирование осуществлялось с помощью пакета LAMMPS [13]. Пакет молекулярного программирования LAMMPS (LargescaleAtom-ic/MolecularMassivelyParallelSimulator) является эффективным средством для построения моделей различных металлов.

Из модели ГЦК-кристалла был выделен один блок, состоящий из одного слоя. Для возбуждения дискретногобризера с мягким типом нелинейности в кристалле Pt_3Al вывели из состояния равновесия2 атома Al в противоположные стороны (рис. 1).

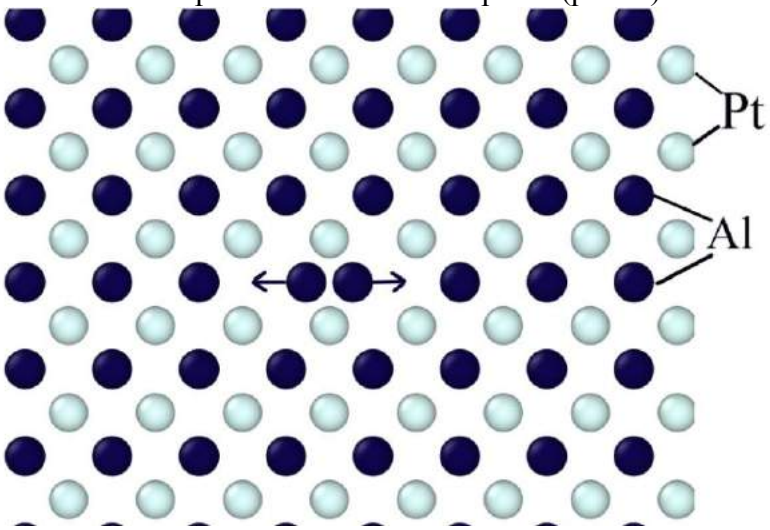


Рис. 1. Плоскость (001) модели кристалла Pt_3Al с указанием начальных условий возбуждения антисимметричного дискретного бризера.

При проведении расчетов шаг интегрирования составлял 1 фс при этом расчетное время каждого запуска составляло 50пс, при этом начальная температура расчетной ячейки задавалась 0 К.

Колебания производились вдоль кристаллографических направлений, соответствующих <100>, <010>,<001> индексам Миллера с различными амплитудами от 0,5 до 1 Å. Такой интервал амплитуд позволяет обеспечить проявление свойств нелинейной среды в полном объеме и определить границу перехода от делокализованных мод к дискретным бризерам для данного потенциала и модели. Производилось не менее трех повторных независимых компьютерных экспериментов с одинаковыми начальными

значениями для сопоставления полученных результатов и увеличения точности эксперимента.

Полная энергия для выбранного слоя рассчитывалась посредством вычисления кинетической и потенциальной энергии атомов. Такие расчеты проводились для каждого значения амплитуд. Устойчивые колебания возникали при начальных отклонениях не менее 0,7 Å из положения равновесия. На рис. 2 приведена стробоскопическая картина колебаний, черным цветом обозначены атомы Al.

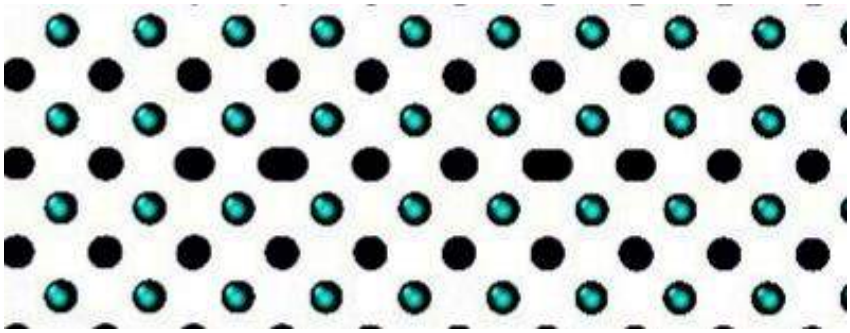


Рис. 2. Стробоскопическая картина АДБ

Одной из основных характеристик дискретных бризеров является величина энергии, которые они могут сосредоточить. Рассматриваемые объекты сосредотачивали от 1,3 до 3 эВ, что несколько больше, чем обычная сумма двух дискретных бризеров с мягким типом нелинейности. На рис. 3 приведен трехмерный энергетический профиль АДБ, по которому можно сказать, что основная энергия сосредоточена на двух атомах Al. При этом локализован объект на достаточно большом количестве атомов, участвующих в согласованных колебаниях. Протяженность данного вида бризеров можно оценить в пару десятков ангстрем вдоль основной оси колебаний.

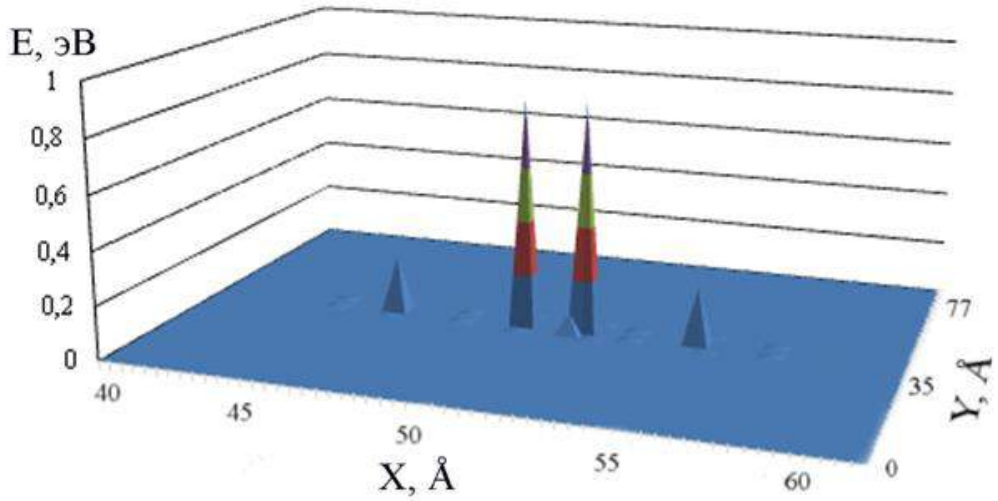


Рис.3. Энергетический профиль антисимметричного дискретного бризера.

Таким образом, в работе методом молекулярной динамики рассмотрен антисимметричный дискретный бризер в кристалле Pt_3Al, атомы которого взаимодействуют посредством межатомного потенциала, полученного методом погруженного атома. Рассчитан энергетический профиль АДБ, показано, что общий объем запасенной энергии на таких локализованных объектах может составить до 3 эВ. При массовом возбуждении в кристаллах они могут оказывать существенное влияние на структурные и энергетические трансформации в кристаллах.

Информация о финансировании. *Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Алтайского края, проект № 18-42-220002р_а.*

Литература:

1. Dmitriev S.V., Korznikova E.A., Baimova Y.A., Velarde M.G. Discretebreathersincrystals // Physics-Uspekhi. 2016. Т. 59. № 5. С. 446-461.
2. Baimova J. Large systems of discrete breathers in graphene // Letters on materials. 2016. 6(1). С. 31-33.
3. Старостенков М. Д., Захаров П. В., Медведев Н. И. Дискретные бризеры в ГЦК и ГЦТ кристаллах // Известия АлтГу. 2019. 4(108). С. 49-60.
4. Корзникова Е. А., Фомин С. Ю., Дмитриев С. В. Локализованные колебания в двумерных решетках: монография. – СПб: Наукоемкие технологии. 2018. С. 130.
5. Баимова Ю. А., Ямилова А. Б., Лобзенко И. П. и др. Двумерные кластеры дискретных бризеров в графене // Фундаментальные проблемы современного материаловедения. 2014. Т. 11. С. 599–604.
6. LobzenkoI.P., ChechinG.M., BezuglovaG.S., BaimovaY.A., KorznikovaE.A., DmitrievS.V. Ab initio simulation of gap discrete breathers in strained graphene // Physics of the Solid State. 2016. Т. 58. № 3. С. 633-639.
7. Захаров П.В., Старостенков М.Д., Маркидонов А.В., Луценко И.С., Сафронова С.А. Abinitio и молекулярно-динамическое моделирование дискретных бризеров в кристалле Pt_3Al // Фундаментальные проблемы современного материаловедения. Т.16. №4. 2019.С 447-453.
8. Page J.B. Asymptotic solutions for localized vibrational modes in strongly anharmonic periodic systems// Physical Review B. 1990. V.41. P. 7835.
9. Захаров П.В., Ерёмин А.М. Моделирование антисимметричного дискретного бризера в кристалле Pt_3Al // ВНКСФ-21. 2015. С. 129-130.
10. Захаров П.В., Старостенков М.Д., Ерёмин А.М., Медведев Н.Н. Динамика антисимметричного дискретного бризера в кристалле Pt_3Al // Descrete Breathers in Crystals International workshop. 2015. С. 47-50.
11. Захаров П.В., Старостенков М.Д., Медведев Н.Н., Ерёмин А.М., Маркидонов А.В. Антисимметричный дискретный бризер в кристалле Pt_3Al // Фундаментальные проблемы современного материаловедения. 2014. Т. 11. № 3. С. 388-392.
12. Zakharov P. V., Starostenkov M. D., Eremin A. M., Korznikova E. A. and S. V. Dmitriev Excitation of Gap Discrete Breathers in an A3B Crystal with a Flux of Particles // Physics of the Solid State. 2017. Vol. 59. № 2. P. 223–228.
13. LAMMPS Molecular Dynamics Simulator [Офиц. сайт]. URL: http://lammps.sandia.gov/ (дата обращения: 25.03.2020)

Сдобникова А.Д.

научный руководитель – доктор физико-математических наук, профессор П.В. Захаров

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

Применение курсов внеурочной деятельности для подготовки к Всероссийской проверочной работе по математике

Аннотация. В работе рассматривается разработанный «Курс внеурочной деятельности для подготовки учащихся к всероссийской проверочной работе» для 8 класса. Проанализирована эффективность применения данного курса на базе МБОУ «СОШ №12 с углублённым изучением отдельных предметов». Проведенный эксперимент показал положительный эффект применения внеурочной деятельности при подготовке к всероссийской проверочной работе по математике.

Ключевые слова: ВПР по математике, внеурочная деятельность.

Высокий темп развития современной системы образования в России подразумевает внедрение новых методик в обучение школьников. Так в 2015 году учащиеся написали первые всероссийские проверочные работы (ВПР). В настоящее время так называемые ВПР стали уже нормой. Необходимость введения в образовательный процесс ВПР обусловлена рядом факторов. В первую очередь они предназначены для проверки знаний учащихся, далее по результатам всероссийских проверочных работ мы можем установить уровень знаний учащихся, а также ВПР это мини-экзамен, который дает возможность детям понять, как будут проходить ОГЭ и ЕГЭ. Задания для ВПР составляются на федеральном уровне. Решение об использовании результатов ВПР принимается на уровне школы. Для подготовки к всероссийской проверочной работе издаются специальные учебные пособия, а в школах вводятся курсы внеурочной деятельности по данным предметам.

Изучение математики в современных условиях становится все более существенным элементом общеобразовательной подготовки молодого поколения. В настоящее время внимание к школьному математическому образованию усиливается. И для более эффективного обучения этому предмету вводятся курсы внеурочной деятельности, которые расширяют базовые знания учащихся.

Учась еще в среднем звене ученик уже задумывается о своем бедующем, о своей будущей профессии и с чем она будет связана и с какой сферой. Для этого в первую очередь нужно определиться с профилем подготовки и выбрать тот предмет, который тебе пригодится в будущем. И поэтому уже в среднем звене детей уже начинают разделять по профилям подготовки. Вот тут и появляются элективные курсы, они позволяют более широко изучить и разобрать материал важного для вас предмета. Роль курсов заключается в том, чтобы научиться решать задачи повышенной сложности и повысить уровень своих знаний. А основными функциями являются:[2-3]

- Повышение уровня знаний базового предмета;
- Изучение других предметов на профильном уроке, что позволяем заполнить пробелы в знаниях и установить меж предметные связи, что поможет сформировать целостную картину мира;
- Подготовка учащихся к экзаменам;
- Ориентация на будущую профессию.

Рассмотрим подробно содержание всероссийской проверочной работы по математике для 8 классов. Каждое задание направленно на проверку определенной темы из алгебры или геометрии. Задания делятся на три уровня сложности: базовый, повышенный, сложный. В таком же порядке они расположены и в самой проверочной работе.

Рассмотрим типы заданий:[6]

- Задании 1 проверяется владение понятиями «отрицательное число», «обыкновенная дробь», «десятичная дробь», вычислительными навыками,
- Задании 2 проверяется умение решать линейные, квадратные уравнения, а также системы уравнений,
- Задании 3 проверяется умение решать задачи на части,
- Задании 4 проверяется знание свойств целых чисел и правил арифметических действий,
- Задание 5 проверяет владение понятиями «функция», «график функции», «способы задания функции»,
- Задание 6 направлено на проверку умения извлекать и анализировать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках,
- Задании 7 проверяются умения читать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках и определять статистические характеристики данных,
- Задании 8 проверяется умение сравнивать действительные числа,

- Задании 9 проверяется умение выполнять преобразования буквенных дробно-рациональных выражений,
- Задание 10 направлено на проверку умения в простейших случаях оценивать вероятность события,
- Задание 11 проверяет умение решать текстовые задачи на проценты, в том числе задачи в несколько действий,
- Задания 12–15 и 17 проверяют умение оперировать свойствами геометрических фигур, а также знание геометрических фактов и умение применять их при решении практических задач,
- Задании 16 проверяются умения извлекать из текста необходимую информацию, представлять данные в виде диаграмм, графиков,
- Задание 18 направлено на проверку умения решать текстовые задачи на производительность, движение,
- Задание 19 является заданием высокого уровня сложности и направлено на проверку логического мышления, умения проводить математические рассуждения.

Не всегда результат всероссийской проверочной работы может дать верную оценку знаний учащегося, потому что такие факторы как не подготовленность учащегося к данному виду деятельности, а именно к решению задач из разных предметов одновременно. Так же не менее важной причиной можно считать волнение перед экзаменом, из-за которого учащийся может что-либо забыть или перепутать. Решить данную проблему возможно посредством включения в образовательный план «Курс внеурочной деятельности для подготовки учащихся к всероссийской проверочной работе». Он поможет обучающимся решать задачи данных типов, а также вспомнить и усовершенствовать свои знания.

Данный курс для подготовки учащихся к ВПР по математике дополняет базовую программу по алгебре и геометрии, не нарушая её целостности. Наличие такого курса в учебном плане способствует совершенствованию и развитию важнейших математических знаний и умений, предусмотренных школьной программой по данным предметам. Элективный курс по математике способствует повышению эффективности подготовки обучающихся к ВПР и предусматривает их подготовку к дальнейшему математическому образованию.

Материалы курса содержат различные методы, позволяющие решать большое количество заданий, которые вызывают интерес у всех обучающихся, развивают их творческие способности, повышают математическую культуру и интерес к предмету, его значимость в повседневной жизни. Целью курса является подготовка учащихся к всероссийской проверочной работе, расширение математических знаний учащихся, совершенствование математической культуры и развитие творческих способностей учащихся.[12, 19]

Содержание каждой темы курса включает в себя самостоятельную (индивидуальную, групповую, коллективную) работу учащихся, что позволяет формировать навыки коллективной работы, работы в группах разного уровня, развивать коммуникативные способности. В технологии проведения занятий присутствует этап самопроверки, который предоставляет учащимся возможность самим проверить свои достижения. Дети учатся аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой, индивидуальной и самостоятельной работы. Разнообразный дидактический материал позволяет отобрать задания для обучающихся с разной степенью подготовки. Все это позволяет прививать интерес к предмету, расширить учебный материал, научить решать задания различного уровня сложности.

Для рассмотрения эффективности применения разработанного курса мы провели педагогический эксперимент на учащихся 8 классов. Говоря о ВПР отметим, что каждое задание из всероссийской проверочной работы оценивается определенным количеством первичных баллов, которые в последующем переводятся в процент от максимального

первичного балла. В описании к ВПР написано какое максимальное количество первичных баллов можно получить за правильное выполнение определенного задания. Рассмотрим на примере 8 класса. Правильное решение каждого из заданий 1–5, 7, 9–14, 17 оценивается 1 баллом. Задание считается выполненным верно, если ученик дал верный ответ: записал правильное число, правильную величину; изобразил правильный рисунок. Выполнение заданий 6, 8, 15, 16, 18, 19 оценивается от 0 до 2 баллов. Максимальный первичный балл - 25. [6]

Для учащихся 8Б класса в учебный план был добавлен «Курс внеурочной деятельности для подготовки учащихся к всероссийской проверочной работе», на который выделено 35 учебных часов. Содержание данного курса тесно связано с темами, которые встречаются в задания во всероссийской проверочной работе. А учащиеся 8А класса учились по базовой программе. Проведя пробную всероссийскую проверочную работу в обоих классах, мы получили следующие результаты, представленные на рис. 1.



Рис. 1. Диаграммы распределения баллов учеников «А» и «Б» классов

Исходя из результатов пробного ВПР можно сделать вывод, что «курс внеурочной деятельности для подготовки учащихся к всероссийской проверочной работе»оказал благоприятное влияние на успеваемость учащихся. Так как он повышает уровень знаний учащихся и готовит их к решению разноплановых задач.

Таким образом, в данной работе нами описан «Курс внеурочной деятельности для подготовки учащихся к всероссийской проверочной работе» для 8 класса. Рассмотрены проблемы, которые имеют место быть при подготовке к ВПР, в частности, по математике. Описан эксперимент с участием экспериментального и контрольного класса. Результаты эксперимента представлены в наглядной форме, в виде круговых диаграмм. Несомненно, внедрение таких форм подготовки к всероссийским проверочным работам по математике видится эффективным и относительно не сложным с позиции организации и подготовки учителя и учеников.

Литература:

1. Цели, задачи и функции элективных курсов [Электронный ресурс] – Режим доступа https://studbooks.net/1851242/pedagogika/tseli_zadachi_funktsii_elektivnyh_kursov

2. Цели, задачи, функции элективных курсов [Электронный ресурс] – Режим доступа https://studbooks.net/1747780/pedagogika/tseli_zadachi_funktsii_elektivnyh_kursov

3. Типология элективных курсов по математике [Электронный ресурс] – Режим доступа https://studbooks.net/1804000/pedagogika/tipologiya_elektivnyh_kursov_matematike

4. Л.Л. ЕГОРОВА, Институт дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск [Электронный ресурс] – Режим доступа https://bio.1sept.ru/view_article.php?ID=200601602

5. Как устроены ВПР и ОГЭ по математике [Электронный ресурс] – Режим доступаhttps://mel.fm/blog/profiru/23780-kak-ustroyeny-vpr-i-oge-po-matematike

6. Демоверсия ВПР 2020 по математике 8 класс описание [Электронный ресурс] – Режим доступа https://vpr-ege.ru/zagruzki/vpr2020-8kl-ma-opisanie.pdf

7. В чём смысл Всероссийских проверочных работ. И почему их так не любят учителя [Электронный ресурс] – Режим доступа https://mel.fm/vazhny_razgovor/3820497-vpr

8. Алгебра. 8 класс [Текст]: Учебник для шк. и кл. с углубленным изучением математики / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков и др.- 3-е изд., испр.- М.: Просвещение, 2005.- 367 с.

9. Александров, А.Д. Геометрия для 8 - 9 классов [Текст] : Учебное пособие для учащихся шк. и кл. с углублённым изучением математики / А.Д. Александров, А.Л. Вернер, В.И. Рыжик.- М.: Просвещение, 1991.- 415 с.: ил.

10. Геометрия, 7 - 9 [Текст] : Учеб. для общеобразоват. учреждений / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др.- 16-е изд.- М.: Просвещение, 2006.- 384 с.: ил.

11. Манвелов, С.Г. Конструирование современного урока математики [Текст]: Книга для учителя / С.Г. Манвелов. - 2-е изд.- М.: Просвещение, 2005.- 175 с.: ил.

12. Крутихина, М. В. Элективные курсы [Текст]/ учебно-методические рекомендации / М. В. Крутихина, З. В. Шилова.- Киров: изд-во ВятГГУ, 2006. - 40 с.

13. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 6 ст. 28; ст. 30; п. 5 ч. 3 ст. 47; п. 1 ч. 1 ст. 48)

14. Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (п. 18.2.2)

15. Письма Министерства образования и науки Российской Федерации (департамент государственной политики в сфере общего образования) от 28 октября 2015 № 08-1786 «О рабочих программах учебных предметов

16. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 6 ст. 28; ст. 30; п. 5 ч. 3 ст. 47; п. 1 ч. 1 ст. 48)

17. Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (п. 18.2.2)

18. Письма Министерства образования и науки Российской Федерации (департамент государственной политики в сфере общего образования) от 28 октября 2015 № 08-1786 «О рабочих программах учебных предметов

19. Зубрилин, А.А. О подготовке студентов к проведению элективных курсов по математике / А.А. Зубрилин / Гуманитаризация среднего и высшего математического образования: состояние, перспективы (методическая подготовка учителя математики в условиях фундаментализации образования): сб. материалов; Мордсш. гос. пед. ин т. – Саранск, 2005. – С. 95-97.

Чепеленкова Е.Г., Захаров П.В.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Возможности гарнитур виртуальной и дополненной реальности при обучении математике

Аннотация. В данной работе был проведен анализ возможностей применения гарнитур виртуальной реальности и портала с контентом при подготовке учащихся математике. Рассмотрены положительные и отрицательные стороны таких технологий, выявлены наиболее важные моменты при использовании технологии виртуальной реальности. В дополнение к имеющемуся контенту на портале, были разработаны трехмерные модели фигур, сечений и проекций.

Ключевые слова: виртуальная реальность, дополненная реальность, смешанная реальность, гарнитуры виртуальной реальности, обучении математики.

Технология виртуальной реальности (ВР) является одним из наиболее технологичных и перспективных средств для применения в образовании. Данная технология обеспечивает повышение наглядности материала, позволяет повысить степень погружения и заинтересованности учащихся при обучении. Второй важной составляющей является практическая ориентированность технологии, она позволяет опробовать теоретические знания на практике, без риска что-то испортить, особенно это актуально при подготовке врачей. Наиболее распространенными сейчас являются шлем и очки виртуальной реальности. Существуют системы более сложные, которые требуют прямого подключения к достаточно мощному компьютеру для их работы. В большинстве случаев экран фокусируется на все периферийное зрение человек для обеспечения более глубокого погружения в среду виртуальной реальности. Дополнительно гарнитуры виртуальной реальности комплектуются датчиками и сенсорами для слежением за глазами, движениями рук и прочего [1, 2].

В данной работе рассматривается конкретное технологическое и программное решение [3] на базе портала classvr.com. С аппаратной точки зрения гарнитура ClassVR - это автономное устройство для использования в классе и обеспечения полного погружения в VR/AR под руководством учителя. Для работы гарнитуры не требуется дополнительных устройств. Вся необходимая электроника встроена непосредственно в корпус ClassVR, надёжный, понятный и удобный в эксплуатации.

Чтобы включить гарнитуру ClassVR, необходимо нажать и удерживать кнопку питания на левой стороне гарнитуры в течение пяти секунд. В этом случае появится логотип ClassVR, затем экран меню(рис.1).



Рис.1 Главное меню гарнитуры ВР.

На рис. 1. показано основное меню гарнитуры ВР, которое включает следующие элементы:

1. Практические занятия в VR. Разнообразие практических занятий в виртуальной реальности из готовых списков воспроизведения или создание своих собственных с помощью портала ClassVR.
2. Сканер QR кода. Используется для быстрого переключения между списками воспроизведения в виртуальной реальности.
3. Изображение с камеры. Помогает учащимся понять, что происходит вокруг. Фронтальная камера транслирует изображение на гарнитуру в режиме реального времени.
4. Wi-Fi. Этот значок отражает качество подключения к интернету.
5. Уровень заряда батареи. Цвет становится красным, когда батарея разряжена.
6. Приложение ARC. Загрузка предварительно настроенных заданий для работы с дополненной реальностью.
7. Сведения об устройстве. Отображение краткой информации о гарнитуре.

8. Белая точка (указатель). Используйте эту точку как курсор для открытия нужных приложений.

Для управления гарнитурамиClassVR необходимо выполнить авторизацию организации на портале ClassVR (http://portal.classvr.com). После входа в систему вы увидите страницу портала ClassVR. Портал включает две основные вкладки: первая предназначена для планирования и разработки списка воспроизведения, который вы хотели бы использовать на уроке, а вторая — для передачи его на гарнитуры учащихся.(Рис.3)

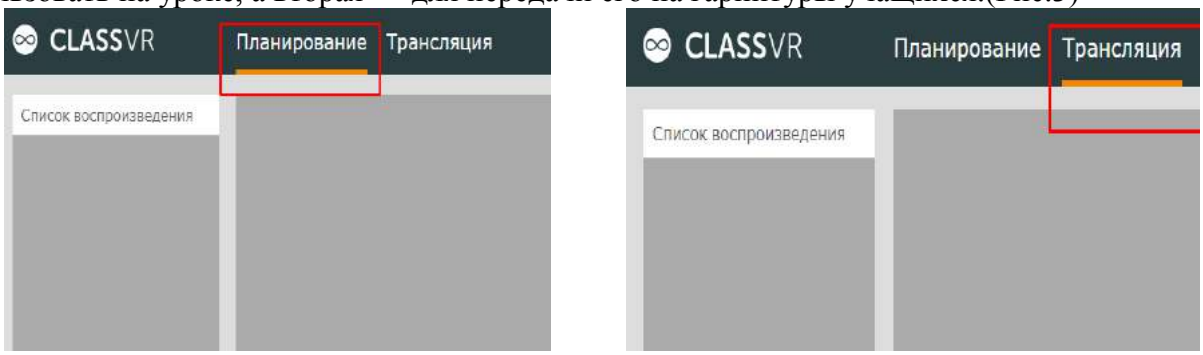


Рис.3 Планирование и трансляция

В разделе «Планирование» можно создать свой собственный список воспроизведения контента, который можно отправить на устройства.

В библиотеке ClassVR можно найти контент, соответствующий тематике уроков; просто используйте строку поиска, чтобы найти то, что вам нужно. Чтобы использовать эти файлы, нужно перетащить их в область списка воспроизведения слева. Чтобы удалить файл, необходимо перетащить его за пределы области списка воспроизведения.

Чтобы использовать список воспроизведения, перетащите его в область «Список воспроизведения», а затем выполните одно из следующих действий[3]:

- Щелкните по значку «Отправить», чтобы учащиеся могли самостоятельно изучать список воспроизведения.
- Перейдите в раздел «Трансляция» и нажмите кнопку «Воспроизвести», чтобы в режиме реального времени демонстрировать всем ученикам список воспроизведения.

Выберите загрузку контента в свое личное облако «Моё облачное хранилище» или в «Общее облачное хранилище» вашей организации. Щелкните по соответствующей библиотеке, чтобы начать добавление собственного контента. Нажмите кнопку «Загрузить» для выбора файлов на вашем компьютере. Чтобы добавить файлы, просто нажмите кнопку «Открыть» или перетащите изображения с рабочего стола.

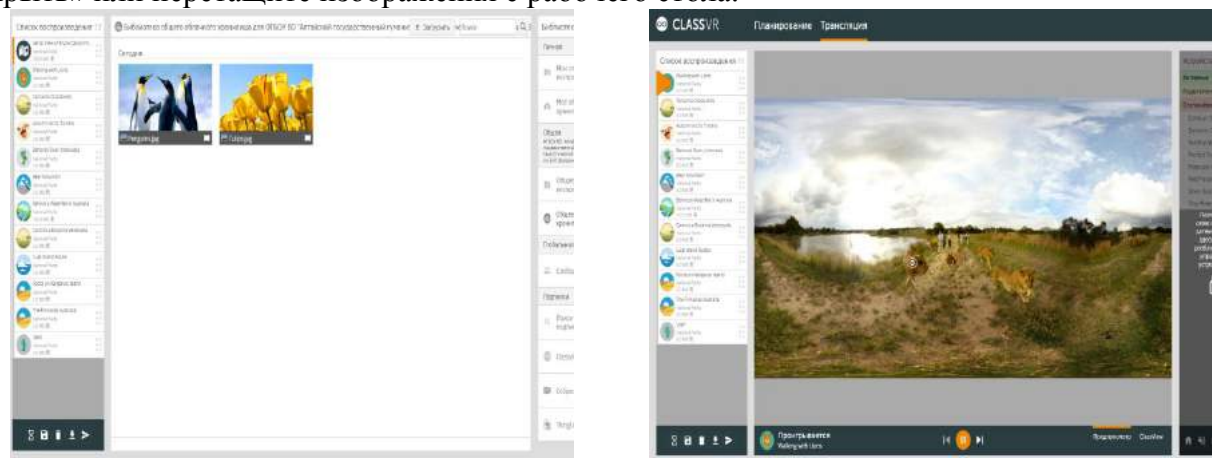


Рис.4 Трансляция контента через портал

Для запуска сеанса виртуальной реальности под руководством преподавателя (рис. 4), просто нажмите кнопку воспроизведения, чтобы отправить текущее изображение, видео или

модель на все гарнитуры одновременно. После нажатия кнопки воспроизведения учащиеся не смогут выйти из режима просмотра – контроль осуществляете вы. В процессе занятия учащиеся имеют возможность самостоятельно осматривать изображение.

Чтобы направить внимание учащихся на определенную часть изображения, необходимо щелкнуть по интересующей области или точке в предварительном просмотре. В этом месте появится иконка глаза, а учащиеся увидят пунктирную линию, направляющую их к этой части изображения на своей гарнитуре.

Для видео вы можете использовать все те же элементы управления, но также есть возможность приостанавливать и возобновлять видео на всех выбранных гарнитурах одновременно или просматривать конкретный момент видео. По умолчанию гарнитуры будут синхронизированы с видео для предварительного просмотра преподавателя. Динамики гарнитур также будет отключены, чтобы любой звук воспроизводился через динамики компьютера преподавателя.

Чтобы вернуть гарнитуры в режим самостоятельного изучения, нажмите кнопку с иконкой дома. Это позволит переключить гарнитуру на экран меню, где учащиеся могут использовать управление жестами для открытия контента или приложений.

Далее рассмотрим наиболее известные перспективы данной технологии в сфере образования [4, 5]:

1) Увеличение эффективности обучения учащихся. Применение виртуальной реальности обеспечивает отсутствие негативных последствий при совершение ошибок, в отличие от практики в реальных условиях, а сами ошибки легко исправляются. Это повышает автономность и уверенность обучающихся, педагог должен направлять активность студентов и консультировать при наличии сложностей.

2) Применение современных технологий традиционно повышает интерес к таким занятиям со стороны учащихся. Многие исследования, проводимые по применению ВР в процессе обучения, говорят о повышенном интересе обучающихся ,а также самих преподавателей.

3) Альтернативный способ обучения людей, имеющих проблемы со здоровьем. Технология виртуальной и дополненной реальности может облегчить процесс обучения и получения образования людям с ограниченными возможностями.

Говоря о возможностях виртуальной реальности в других сферах, выделим наиболее распространенные и популярные. В первую очередь эта технология применяется для просмотра фильмов, но с использованием гарнитур ВР она может стать еще более захватывающей увлекательной. ВР может быть использована при создании аттракционов для специализированных заведений. Сейчас многие «путешествуют» с помощью панорамных карт от Google и «Яндекс», но применение гарнитур ВР выводит такие экскурсии на новый уровень. Строительные технологии и управление инженерной безопасностью. Моделирование строительной сцены (проверка деталей и компонентов машин в конкретный момент времени, их пространственное положение). Симуляция процесса транспортировки.[1-5].

Далее нами были разработаны дополнительные трехмерные модели для загрузки на портал и демонстрации в среде виртуальной реальности. В качестве инструмента создания таких моделей применялось свободное программное обеспечение Blender 3D. Был изучен процесс создания моделей и написана пошаговая инструкция для разработки контента. После проведенного анализа содержания портала виртуальной реальности в области математики были разработан дополнительные модели, которые могут быть использованы при изучении геометрии и отдельных глав стереометрии.

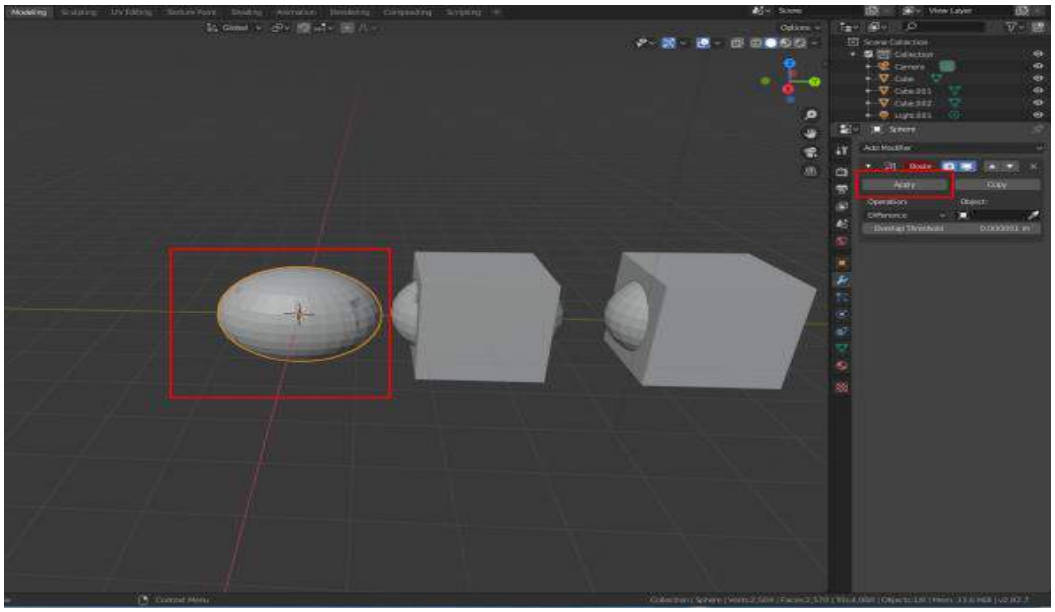


Рис. 5. Разработка трехмерных моделей в среде Blender 3D.

Таким образом, в данной работе нами был проведен анализ возможностей гарнитур виртуальной реальности через портал класса VR для обучения математике. Полученные результаты свидетельствуют о перспективности применения данного программного и аппаратного обеспечения в образовательных целях. ВР является средой, позволяющий погрузить обучающегося в образовательное пространство, максимально оградив от внешних факторов, и обеспечить наглядность в процессе обучения. Также нами разработан свой уникальный контент для демонстрации в гарнитурах виртуальной реальности.

Литература:

1. Возможности VR. Н. Копылова [электронный ресурс].URL: https://geekbrains.ru/posts/future_vr (Дата обращения: 31.03.20)

2. Применение ВР в образовании [электронный ресурс].URL: https://www.psychologov.net/view_post_id_1425.html (Дата обращения: 31.03.20)

3. Эксплуатация ClassVR[электронный ресурс]. URL: https://www.polymedia.ru/upload/iblock/84a/ClassVR.pdf(Дата обращения: 31.03.20)

4. История развития технологий виртуальной реальности[электронный ресурс]. URL: http://izzhizni.ru/blog/istorija_razvitija_tekhnologij_virtualnoj_realnosti/2015-07-18-7106(Дата обращения: 05.04.20)

5. Исследовательская работа по информатике на тему "Путешествие в виртуальную реальность"[электронный ресурс]. URL: https://infourok.ru/issledovatelskaya-rabota-po-informatike-na-temu-puteshestvie-v-virtualnuyu-realnost-412570.html(Дата обращения: 05.04.20)

III. Актуальные вопросы дошкольного, среднего, дополнительного и высшего образования

Басакина Ю.А.
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Л.Г. Богославец
АлтГПУ г. Барнаул, Россия

Коммуникативная компетентность педагогов ДОО как один из критериев профессионального мастерства в работе с детьми и их родителями

Аннотация. В статье анализируются основные вопросы формирования коммуникативной компетентности педагога как одного из ключевых критериев его успешной профессиональной деятельности. Представлены подходы различных исследователей к определению понятия «коммуникативная компетентность». Рассмотрены варианты коммуникативных форм общения взрослого с ребенком и его родителями, определяемые сочетанием вербальных и невербальных компонентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, структура речевого общения, вербальное и невербальное общение.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) отмечается, что у педагогов дошкольной образовательной организации (далее ДОО), реализующих образовательную Программу, должны быть сформированы основные профессиональные компетенции, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, соответствующей специфике дошкольного детства.

Данные профессиональные компетенции предполагают создание эмоционального благополучия для каждого ребенка, организацию позитивного взаимодействия детей в возрастной группе, в специфических видах детской деятельности, построение развивающего вариативного дошкольного образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника и учитывающего его психолого-возрастные и индивидуальные способности, открытый характер целостного образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями воспитанников. Данные позиции педагогической деятельности невозможно обеспечить, не обладая одной из ключевых компетентностей профессиональной деятельности – коммуникативной.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует, что коммуникативная компетентность для любого педагога образовательной организации выступает одной из самых необходимых и значимых компетентностей, а высокий уровень ее сформированности – залог эффективной педагогической деятельности. Значению и влиянию в профессии коммуникативной компетентности как профессионально важного компонента успешной деятельности посвящены работы А.А. Бодалева, О.И. Даниленко, В.А. Кан Калика С.В. Кривцовой, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева и др.

Л.А. Петровская под коммуникативной компетентностью понимает «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса» [5].

Ю.Н. Емельянова определяет коммуникативную компетентность как «способность к коммуникации; как способность человека взаимодействовать вербально, невербально или молча; как интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических

личностных качеств (общительности, искренности, такта, эмпатии, рефлексии) и с учетом коммуникативных возможностей собеседника» [1].

Опыт практики свидетельствует, что для педагогов ДОО коммуникативная компетентность является особо важной и значимой, поскольку ее реализация сопряжена с особыми условиями педагогической деятельности. Педагог, работая с детьми, должен не только вступать в различного рода (вербальные и невербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач, но и достигать целей личностного развития и поддержки воспитанников при взаимодействии с их родителями.

Следует отметить приоритетность в области коммуникации педагогической деятельности - постановку и решение коммуникативных задач, владение приемами эффективного общения, при этом активная коммуникация в деятельности - движущий механизм дошкольного образования.

В связи с этим становление и развитие коммуникативной компетентности как стержневой составляющей профессионализма педагога дошкольного образования выступает актуальной проблемой современной науки и педагогической практики. Важными в деятельности педагогов дошкольной образовательной организации являются не только коммуникативные знания, умения и навыки, но и формирование способности к организации коммуникативно-профессиональной деятельности в условиях возрастающей профессиональной мобильности, гибкости, принятия решений по итогам общения с детьми и коллегами.

По нашему мнению важно обогащение культурного кругозора педагога, изучение им таких дисциплин, как возрастная психология, дошкольная педагогика, управление дошкольным образованием, использование современных информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, культура речи, так как данные направления способствуют формированию следующих коммуникативных компетенций:

- мотивационно-ценностное отношение к педагогической коммуникации;
- знания о психологической структуре коммуникации и механизме речевой деятельности, ее основных видах и формах;
- умение применять коммуникацию, ориентируясь на возрастную периодизацию.

Так для педагогов с высокой коммуникативной компетентностью Н.А. Морева выделяет следующие характерные признаки:

- быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия с партнерами;
- стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации;
- уважительное, доброжелательное отношение к партнеру, учет его состояния и возможностей;
- уверенность в себе, раскованность, адекватная включенность в ситуацию;
- владение ситуацией, гибкость, готовность проявить инициативу в общении или передать партнеру;
- удовлетворенность общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе коммуникации;
- умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях;
- умение организовывать дружную работу, добиваться высокого результата деятельности, включая работу в команде;
- способность создавать благополучный эмоциональный климат в коллективе детей и взрослых[4].

Анализ практики показывает, что профессиональная деятельность педагога дошкольного образования ежедневно связна с необходимостью постоянного общения с широким кругом людей – детьми, разными по индивидуально-психологическим характеристикам; родителями, имеющими различный образовательный и возрастной статус; коллегами, администрацией ДОО и др.

Мы полагаем что диалог двух культур (дети и взрослые) ориентируется на личностно-ориентированное взаимодействие, при котором приоритетными способами общения выступают признание, понимание, принятие личности ребенка, учет его чувств и желаний.

В этой связи личностная позиция педагога заключается в построении ситуаций активизирующего общения с детьми как полноценными партнерами, что исключает разного рода манипуляции. Предпочитаемой тактикой взаимодействия является сотрудничество с использованием многообразия коммуникативных средств, стимулирующих детскую активность и инициативность к речевому позитивному взаимодействию.

М.И Лисина считала, что общение является одним из значимых факторов общего психического развития ребенка. Только в контакте со взрослыми возможны усвоение детьми культурного опыта человечества, ими прирожденной возможности стать представителями человеческого рода [3].

Уточним основные параметры общения в структуре педагогической деятельности:

- временной период возникновения конкретной формы общения на протяжении дошкольного детства;

- основное содержание потребности, удовлетворяемое детьми в ходе данной формы общения;

- ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими взрослыми;

- основные средства общения, с помощью которых в пределах данной его формы осуществляются коммуникации ребенка со взрослыми [3].

На наш взгляд, эффективность процесса педагогического общения усиливает его диалогическая направленность, конструктивный диалог общения, который называется беседой, именно это средство педагогического общения наиболее продуктивно при взаимодействии взрослого и ребёнка в различных видах деятельности: в режимных моментах, при организации непосредственно образовательной деятельности, на прогулке, при чтении детской художественной литературы.

Уточним, что в структуру данного речевого общения входят:

- знание и смысл слов, фраз; важную роль выполняет точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонаций;

- речевые звуковые явления – темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция; наиболее привлекательная в общении – плавная, спокойная, размеренная манера речи;

- выразительные качества голоса (характерные специфические звуки, возникающие при общении – смех, шепот, вздохи, паузы и др.; разделительные звук – кашель; нулевые звуки – паузы, а также звуки вокализации – «хм-хм». «э-э-э» и др.) [6].

Одним из важных факторов, определяющих эффективность и качество совместной коммуникативной деятельности, служат формы и содержание коммуникация. В таблице 1 представлены варианты коммуникативных форм общения педагога с ребенком, определяемые сочетанием вербальных и невербальных компонентов, которые могут иметь характер как побуждающих, так и ограничивающих взаимодействие взрослого и ребенка.

Таблица 1 - Коммуникативные формы взаимодействия педагога и ребенка

Характеристики общения	Действия / примеры коммуникативных форм	
	ограничивающие (запрещающие)	побуждающие
вербальные	Интонация - громкая или раздражённая, эмоционально окрашенная. Негативная реакция.	Мягкая, доброжелательная интонация. Спокойный тон, приятный, нежный голос. Чётко, понятно сформулированное

	Резкая, озлобленная речь. Импульсивность в речи. Командный, угрожающий, повышенный тон: «Ты не видишь, куда идёшь?!», «Не трогай, только что все убрали!», «Нельзя! Хватит плакать!», «Смотреть только на меня!»	сообщение ребёнку. Эмоциональная отзывчивость: «Помогите мне, пожалуйста», «Давай поиграем вместе», «Давай почитаем книгу?», «Как ты думаешь?», «Давайте посмотрим, что у нас лежит на столе? Где они должны лежать? Давайте уберем на место», «Что бы ты выбрал?», «Что у тебя в руках?» «Тебе это интересно?»
невербальные	Запрещающие действия (например, вытянутый указательный палец). Строгий, злой взгляд. Строгое или индифферентное выражение лица. Губы плотно сжаты, скрежет зубами. Жесты идут сверху вниз, рубящие. Взгляд исподлобья, жёсткий, брови опущены вниз, глаза прищурены. Руки и плечи напряжены. Взгляд сверху вниз, педагог «стоит над ребёнком». Угрожающие позы: замахивание рук, резкие жесты, руки на поясе или скрещены на груди.	Открытая поза: руки открыты ладонями вверх, педагог наравне с ребёнком, присел, контакт «глаза в глаза». взгляд спокойный. Уголки губ приподняты вверх, улыбка. Мягкое, радостное, приветливое выражение лица. Мягкая, добродушная, спокойная, доброжелательная интонация. Педагог наравне с ребёнком, контакт «глаза в глаза». Мягкие, спокойные, искренние жесты. Поглаживание по голове, спине, рукам. Создание ситуации успеха деятельности, поддержка, право на ошибку.

Таким образом, своевременная корректировка стиля общения с воспитанниками позволяет педагогу влиять на качество коммуникаций и, как следствие, результаты образовательного процесса.

Так, действия побуждающего характера, стимулирующие ребёнка к активности, проявлению инициативы, дающие ему чувство эмоционального благополучия и принятия, можно обозначить как открытый коммуникативный стиль.

Реализация данного стиля взаимодействия педагога и ребенка способствует положительному фону их совместной деятельности. Открытые действия педагога выступают образцом поведенческих и вербальных моделей для ребенка, который усваивает формы взаимодействия путём подражания. Уточним характеристику «открытых» и «закрытых» типов реагирования ребёнка в речевом взаимодействии со взрослыми [7]:

«Открытые» типы реакций, направленные на позитивное взаимодействие:

- физические (смотрит на взрослого, использует поддерживающие жесты (дружеское похлопывание, поглаживание, объятия и т.п.), подаёт руку или предмет, приближается, обменивается игрушками, приглашает, уступает место);

- вербальные (использует речевые выражения, обозначающие просьбы, приглашения, предложения («присмотри», «дай, пожалуйста», «помоги», «уступи», «возьми», «давай будем делать…»), вопросы, направленные на выявление сути, причины («зачем ты это сделал?», «почему ты взял?», «как это произошло?») или объяснения («это случилось, потому что..?»));

- эмоциональные (реагирует, демонстрируя симпатию, проявляет эмпатию (улыбка, смех, выражение заинтересованности, удивления, сорадования, сопереживания, сочувствия)).

«Закрытые» типы реагирования, не направленные на взаимодействие со взрослыми:

- физические (не смотрит в сторону другого человека, в ответ на его действия отходит в сторону, отгораживает своё пространство игры, делает жесты, означающие ограничение (закрывает рукой свои предметы, показывает границу, дальше которой нельзя продвигаться и т.п.), использует жесты, демонстрирующие нежелание взаимодействовать (сжимает кулаки, размахивает руками, закрывает руками уши, глаза), убирает свои вещи, прячет их, отодвигает);

- вербальные (речь отсутствует, либо использует речевые выражения, обозначающие угрозу, требование («уйди», «не трогай», «отдай», «я тебя сейчас стукну», «не хочу»));

- эмоциональные (реагирует, демонстрируя антипатию или индифферентное отношение (мимика отсутствует, кривит рот, закатывает глаза, всхлипывает, плачет, показывает язык)) [7].

Опыт практики свидетельствует, что каждый педагог при совместной деятельности стремится к проявлению у ребёнка «открытых» типов реагирования.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что по мнению И.А. Зимней - «коммуникативная компетентность – это успешное действие в конкретной ситуации общения, эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с воспитанниками, родителями, коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально-значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы» [2].

Наблюдения показывают, что в последнее время педагогам все труднее общаться с родителями воспитанников. Представляем позиции общения с родителями, так же как и с детьми, в контексте двух каналов: словесном (вербальном) и эмоциональном (невербальном):

- вербальное (или речевое) общение – это процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного контакта между людьми при помощи языковых средств. На выбор стиля речевого поведения влияют не только индивидуальные особенности педагога, но и та ситуация, в которой он находится. Например, проведение практического семинара для родителей «Учимся общению» требует от педагогов умения оперировать строгими научными терминами (которые должны быть расшифрованными в речи, чтобы исключить непонимание недостаточно подготовленной части родителей и тем самым предотвратить возможные конфликты или их самоустранение в ходе работы семинара).

Уточним, что в случаях возникновения конфликта с родителями воспитанников лучше придерживаться официальной манеры общения.

Для эффективного общения педагога с родителями необходимо сознательное использование тактических приёмов:

- проявление уважения и внимания, важно правильно выбрать форму приветствия («Здравствуйте», «Рада Вас видеть» «Добрый день» и др.);

- обращаться к родителям по имени и отчеству;

- готовясь к выступлению перед группой родителей, педагогу важно заранее продумать форму обращения, будет неуместно называть родителей, присутствующих на родительском собрании, «друзья» или «дорогие мои»;

- в разговоре с родителями не стоит употреблять профессиональные слова и выражения, не стоит использовать в речи «слова-паразиты»;

- Второй канал общения – невербальный, органично дополняет вербальный, но может выполнять и самостоятельную роль:

- мимика (положение и движение частей лица). Мимика должна соответствовать содержанию слов, подчёркивать определённые высказывания. Партнёры должны понять по выражению вашего лица, что вы убеждены в том, что говорите, и доброжелательны по отношению к ним.

- пантомимика (положение и движение частей тела), поза может выражать превосходство, уверенность, подобострастие и другие виды отношения к партнёру. Естественность в движениях располагает, излишняя подвижность, жестикуляция производят невыгодное впечатление, выдают нервозное состояние, заставляют сомневаться в истинности информации.

- зрительный контакт - в речевом общении следует поддерживать постоянный зрительный контакт, смотреть спокойно и доброжелательно, заинтересованным взглядом.

Владение всеми этими несложными способами коммуникации, понимание особенностей коммуникативных взаимодействий помогут сделать общение с родителями воспитанников радостным и продуктивным, а педагогам повысить свой профессиональный уровень, мастерство и авторитет в глазах коллег и родителей.

Литература:

1. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997.
3. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. /Хрестоматия по возрастной психологии/. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998.
4. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для вузов. М.: Просвящение.2003. 304 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Издательство МГУ, 1998 – 348 с.
6. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология общения: Учебник. Ростов-н/Д., 2013.
7. Файзуллаева Е.Д. Развитие рефлексивности как условия гармонизации процессов становления смыслового сознания: дис. …канд. психол. наук. Томск, 2010.

Бондарева Л.А.[1,2], Санькова С.В.[2], Маюнова М.Е.[1]
[1]КГБОУ «Бийский лицей-интернат Алтайского края», г. Бийск, Россия
[2]МБОУ «СОШ №33», Бийск, Россия

Модель деятельности сказочного музея «Сивка Бурка» как объекта, изменяющего образовательное пространство школы

Аннотация. Статья рассматривает модель сказочного музея «Сивка Бурка», который находится в пространстве Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №33» (МБОУ «СОШ №33») в рамках деятельности дополнительного образования. Музей своей деятельностью изменяет это пространство и способствует формированию ценностного отношения к истории и развитию интереса к музеям у детей.

Ключевые слова: модель, деятельность музея, музейная педагогик, сказка.

Большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня - это «разрушение» духовности, материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии и патриотизме. Их отличает эмоциональная и духовная незрелость.

В настоящее время общество начинает яснее сознавать, что будущее России и судьбы новых поколений в огромной степени зависят от того, удастся ли нам сохранить и приумножить богатейшее наследие национальной культуры, осознать свою собственную культурную самобытность и понять богатейшее духовно-нравственного наследие, завещанного нам предками.

Приобщение детей к истокам русской народной культуры, к устному народному творчеству, превращение фольклора в одно из приоритетных средств образования, изучение родного края – это главные задачи, стоящие перед воспитанием духовно-нравственных ценностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. О важности данной проблемы говорится в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования и начального общего образования.

Мы предлагаем решать эти задачи через деятельность сказочного музея «Сивка Бурка», главным средством обучения и воспитания в котором является сказка. Сказка – это наиболее древняя воспитательная система, позволяющая тонко, не дидактично формировать представления о базовых жизненных ценностях: добра и справедливости, душевной красоты, дружбы и любви. Она воспитывает уважение к семье, к взрослым, и к коллективу детей. Сказка обеспечивает основу для реализации эмоционально положительного опыта растущей личности дошкольника. Работа со сказкой на уровнях слова, художественного образа позволяет формировать у детей активный речевой запас. Сочинение сказки и иллюстрация к ней развивают вербальное и невербальное воображение, которое в свою очередь является основой творческих способностей. «Сказки хранят и передают нам код выживания в социальном мире, в мире людей. Они в зашифрованном виде несут знания, необходимые для достижения социальной грамотности» [2].

В этой связи для образовательного процесса школы представляет интерес музейная педагогика, позволяющая решать основную педагогическую проблему, а именно: как учить детей, чтобы вызвать у них интерес, желание учиться; развить чувство любви к Родине, желание и стремление изучать ее историко-культурное наследие, свои «корни», свой род, приобщаться через музей к истории родного края, города, села, семьи. Музейная педагогика является инновационной технологией в сфере личностного воспитания детей, создающая условия погружения личности в специально организованную предметно-пространственную среду.

Юхневич М.Ю. и Медведева Е.Б. дают следующее определение: «Музейная педагогика есть область научного знания, возникающая на стыке педагогики, психологии, музееведения, искусства (как часть общей культуры) и краеведения. Она исследует музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики» [5]. По отношению к школьным музеям, музейная педагогика – это комплекс образовательных и воспитательных мероприятий, применяемых на практике, основывающихся на всестороннем использовании материалов школьных музеев (разделы, экспозиции, экспонаты.), включая все формы краеведения. Основной целью музейной педагогики является: приобщение к музеям подрастающего поколения, творческое развитие личности.

В ноябре 2018г. в школе «МБОУ «СОШ» №33» создан сказочный музей «Сивка Бурка». Музей - развивающая структура, в пространстве которого организовано несколько музейных экспозиций: «Кто он - волшебный конь Сивка Бурка», «Загадки вихоревского лукоморья или откуда родом Сивка Бурка», «Сказка мудростью богата», «Там, на неведомых дорожках», «Сказки Большого Алтая», «Как волшебный конь появился в Мезенской росписи» и «Сказочная новогодняя елочка». Своей деятельностью он изменил образовательное пространство учреждения в условии его реорганизации: присоединении дошкольных учреждений к школе. Это отразилось на предметно-развивающей среде и дало возможность включения детей дошкольного и младшего школьного возраста в музейные мероприятия и занятия по сказкотерапии. Сказочный Музей «Сивка Бурка» является

ресурсом дополнительного образования, где организована работа кружков «Сказкотерапия», «Юные исследователи», осуществляется деятельность клуба для родителей «Папа, мама, я - сказочная семья». Он является инициатором в реализации проектов для детей младшего школьного возраста «Загадки вихоревского лукоморья», «Иди, мой друг, дорогую добра», проведении фестивалей школьного и городского уровней. Кроме этого музей используется как дополнительный ресурс в изучении общеучебных предметов.

В данной статье мы представляем модель деятельности сказочного музея «Сивка Бурка». При описании модели необходимо определиться с понятиями. «Модель» - это «прообраз» какого-либо объекта или системы объектов, используемый при определенных условиях в качестве их «заместителя» [1]. Нами разработана модель, которая отображает в общем виде деятельность сказочного музея «Сивка Бурка» с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в МБОУ «СОШ №33».

Теперь подробно остановимся на теоретическом осмыслении, содержании и конструкции разработанной модели.

Модель деятельности сказочного музея «Сивка Бурка» в МБОУ «СОШ №33»



Первый компонент модели включает в себя цели и задачи деятельности сказочного музея «Сивка Бурка». *Цель:* создание условий для приобщения детей к народной культуре, традициям и истории родного края, превращение фольклора в одно из приоритетных средств образования, популяризация народных и авторских сказок, повышение у обучающихся мотивов к чтению; развитие туризма в городе: создание мест отдыха и реализация творческого потенциала детей, молодежи, семьи.

Задачи сказочного музея: повышение интереса, расширение кругозора учащихся школы к родному языку, культуре, истории и традициям народа через музеи города; обогащение предметно-развивающей среды; обогащение воспитательно-образовательного пространства новыми формами; развитие познавательных способностей, творческого и логического мышления и воображения; формирование проектно-исследовательских умений и навыков; организация семейного досуга и пропаганда здорового образа жизни;

актуализация семейного творчества, сохранение и развитие традиционных семейных ценностей; обмен творческим опытом между коллективами образовательного учреждения, объединение их в рамках фестивального движения.

Основу *концептуального компонента* составляют принципы музейной педагогики. Под «Педагогическими ... принципами мы будем понимать принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание... Это - наиболее общие указания к деятельности...» [3]. При использовании музейной педагогики как инновационной технологии в системе формирования культуры дошкольников учитываются следующие принципы:

1. Принцип интеграции – музей должен учитывать содержание образовательной программы дошкольного образования и помогать в реализации ее общих задач и задач отдельных образовательных областей.

2. Принцип деятельности и интерактивности – музей должен предоставлять воспитанникам возможность реализовать себя в разных видах детской деятельности (использовать экспонаты в театральной деятельности, создавать поделки и рисунки, сочинять истории и включать их в общую экспозицию и т.д.).

3. Принцип природосообразности – музей должен быть создан с учетом психофизиологических особенностей детей разного возраста и предусматривать условия для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка.

4. Принцип научности – представленные экспонаты должны достоверно отражать тематику музея, объяснять различные процессы и явления в рамках выбранной темы научным и в то же время доступным для ребенка языком.

5. Принцип гуманизации и партнерства – музей должен предлагать условия для всестороннего развития ребенка, поощрения его инициативности, творческой деятельности в рамках субъект-субъектных отношений в системе «взрослый – ребенок», «ребенок-ребенок». Экспонаты должны вызывать бережное отношение к природе вещей.

6. Принцип культуросообразности – музей должен быть ориентирован на приобщение детей к мировой культуре, общечеловеческим ценностям через освоение ценностей и норм национальной культуры в ходе непосредственно образовательной деятельности в музейном пространстве.

7. Принцип динамичности и вариативности – экспозиции мини-музея должны постоянно дополняться и обновляться с учетом возрастных особенностей детей группы.

8. Принцип разнообразия – наполнение музея экспонатами, разными по форме, содержанию, размерам, отражающими историческое, природное и культурное разнообразие окружающего мира.

9. Принцип регионального компонента – музей должен предусматривать организацию работы с детьми по ознакомлению их с культурным наследием региона, а также культурой других народов, что способствует развитию толерантности и формированию чувства патриотизма;

10. Принцип подвижности структуры занятий-экскурсий (четкий сценарий, но возможность импровизации);

Любая экспозиция должна учитывать следующую логическую цепочку: восприятие – понимание – осмысливание – закрепление – применение.

Основу *содержательного компонента модели* составляет содержание деятельности музея.

1. *Поисково-исследовательская и собирательская деятельность*. Она дает возможность детям и учащимся проявить себя в исследовательской работе, сформировать исследовательские навыки, развить мышление. Дети дошкольного и младшего школьного возраста принимают участие в исследовательских работах на темы «Сказка» и «Краеведение».

*2. Экспозиционная (оформительская) деятельност*ь. Специфика музейной экспозиции заключается в том, что то или иное событие, историческое явление отражается в ней с помощью не только музейных предметов, но и художественных и технических средств. И поэтому над музейной экспозицией должен работать большой коллектив, в который включаются и дети школы. Этому способствуют организация детских конкурсов: «Сказочная елочная игрушка», «Сказка своими руками» с использованием декоративно – прикладного творчества детей. Лучшие детские работы остаются в экспозиции музея. Учащиеся школы привлекаются к уходу за экспонатами музея и к их реставрации.

3. Экскурсионная деятельность. Исключительно важное место в работе музея занимает экскурсионная деятельность. Она включает в себя создание игровых интерактивных программ и организация музейных экскурсий для детей и их родителей, для детей других школ города. Большое внимание уделяется подготовке юных экскурсоводов из числа учащихся начальных классов. Они привлекаются к проведению экскурсий по музею для родителей и детей младшего дошкольного возраста. Экскурсионная работа с детьми решает следующие основные задачи: выявление творческих способностей детей; расширение представлений о содержании музейной культуры; развитие начальных навыков восприятия музейного языка; создание условий для творческого общения и сотрудничества.

4. Просветительская деятельность. Одним из основных видов деятельности сказочного музея является просветительская деятельность. К ней относится организация занятий по сказкотерапии для детей дошкольного и младшего школьного возраста. При музее открыта экспериментальная лаборатория сказкотерапии от Международного Союза Сказкотерапевтов на тему «Роль музейной педагогики в формировании у дошкольников эмоционального интеллекта и нравственного иммунитета через приобщение их к русской народной культуре и сказке». В рамках экспериментальной лаборатории написана программа по сказкотерапии для детей дошкольного возраста «Сказка мудростью богата». Руководителем музея в процессе реализации разнообразных проектов организуются встречи с интересными людьми, ознакомление с другими музеями города и Алтайского края.

В 2018-2019 учебном году реализованы проекты « Иди, мой друг, дорогою добра» и сказочный фестиваль «Сивка Бурка мчит по сказкам». В процессе его проведения, дети познакомились с творчеством сказочницы города Бийска Карпекиной Н.Д., с экспонатами музея «Русского алфавита и истории письменности» (г. Белокуриха), с работами самобытной художницы и мастерицы Пежемской Н.П., со сказками семейного театра «Жихарка» (художественный руководитель Громова А.) и миниатюрами семейного старинного театра Петрушки «Балаганчик Небывальщина».

5. Методическая деятельность музея. Школа активно принимает участие в распространении своего инновационного опыта через участие в конкурсах различного уровня, конкурсах на предоставление грантов, а также через опубликование статей в сборниках научно-практических конференций.

В Т*ехнологический компонент* данной модели включены формы, методы и средства музейной технологии. На практике принцип включения ребенка в активный познавательный процесс в пространстве музея воплощается в заявленном девизе детских музеев и специализированных экспозиций для детей - «знание через руки». В большинстве случаях знакомство с экспозицией музея заканчивается творческой работой детей в музейных классах и мастерских. Здесь непосредственно закрепляются полученные знания, которые тем самым становятся личным приобретением каждого ребенка.

Изучение и анализ практической и теоретической деятельности отечественных и зарубежных ученых, опыта работы музейных педагогов позволили предложить следующие *методы*, наиболее точно отвечающие психолого-педагогическим установкам. Речь идет о *методе социальных ролях, создании игровых ситуаций, практическом манипулировании предметами, об использовании ассоциативных связей, о театрализации, самостоятельной поисково-исследовательской деятельности.*

Ведущий метод в работе с детьми дошкольного возраста является игра. Именно в игре, моделируя разнообразные ситуации, ребенок познает окружающий мир, овладевает необходимыми навыками, приобретает собственный опыт. Воображение и фантазия, максимально развитые в детском возрасте, помогают ребенку проникнуться духом иного исторического времени, а значит, осваивать, преобразовывать и присваивать накопленные историко-культурные ценности. В процессе игры решаются и психологические задачи: развивается память, творческая фантазия, воображение, образное мышление, расширяются ассоциативные связи, формируется речь. Тогда исторические и культурологические факты, великие имена, стиль, вкусовые ориентиры эпохи - то, что составляет понятие «чувство времени», - останутся не только в сознании, но и в сердцах детей навсегда.

Широкий спектр методов определяет неограниченный набор всевозможных *приемов и форм работы*: викторины, кроссворды, загадки, шарады, ребусы, командные соревнования, турниры, эстафеты, дидактические и подвижные игры, творческие задания, театрализация сказок, создание рисунков, конструирования поделок, пение и проведение хороводов с детьми, просмотр видеоматериалов, организация праздников.

Методические *формы экскурсионной работы с детьми дошкольного* и школьного возраста в условиях музея достаточно разнообразны: проведение обзорных и тематических экскурсий, познавательных бесед и мероприятий, организация выставок и проведение проектов, фестивалей. Это могут быть разнообразные игры музейного содержания: игры-развлечения, игры-путешествия, игры-графические упражнения, интеллектуально-творческие игры, игры по сюжету литературных произведений.

Диагностический компонент модели. К нему мы относим критерии и показатели деятельности сказочного музея «Сивка Бурка»: это критерии и показатели сформированности коммуникативных навыков, знаний о социальной действительности, развития эмоциональной сферы, усвоении духовно-нравственных норм учащихся, приобретённых в процессе посещения сказочного музея «Сивка Бурка».

Результативный компонент модели. Результативность реализации технологии музейной педагогики заключается в следующем:

- у ребёнка появляется шанс стать интеллигентным человеком, с детства приобщённым к культуре и к одному из её замечательных проявлений – музею;

- дети, полюбив и освоив музейное пространство, станут в старшем возрасте наиболее благодарными и восприимчивыми посетителями музейных выставок и культурных событий, приобретут познавательный интерес к «настоящему» музею.

- у детей формируется ценностное отношение к истории, появляется интерес к музеям и выставкам, развивается эмоциональный отклик. Ребёнок должен покидать музей с ощущением уверенности подъёма «ещё на одну ступеньку».

Таким образом, организация деятельности сказочного музея «Сивка Бурка» дало возможность изменить пространственную среду учреждения и использовать инновационную музейную технологию и сказкотерапию для творческого развития детей и подростков, формирования у них ценностного отношения к истории, развитие интереса к музеям и выставкам и эмоционального отклика от их посещений.

Литература:

1. Евстафьев В., Мельниченко Ф. Опыт моделирования учебного процесса. // Высшее образование России. 2002.№ 2.- 110.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – 3-е изд-е.- СПб.; М.: Речь, 2017.-320 с.

3. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 384 с.

4. Чумалова Т. Основные принципы музейной педагогики / Т. Чумалова - Дошкольное воспитание, 2008, №3.

5. Юхневич М.Ю., Медведева Е.Б. Музейная педагогика за рубежом. Работа музеев с детской аудиторией. Серия электронных изданий MUSEUM PRO. Выпуск 50. Москва, 1997.

Вдовина Н.Н.
МБОУ «СОШ» №34», г. Бийск, Россия

Новый подход к организации игровой деятельности детей – залог социальной успешности

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации игровой деятельности детей дошкольного возраста. Роль игровой деятельности очень велика. В статье проанализированы основные подходы к организации игровой деятельности детей как залогу социальной успешности. Приведены примеры применения развивающих игр как эффективного способа интеллектуального, коммуникативного, личностного развития ребёнка.

Ключевые слова: дошкольное образование, игра, игровая деятельность, психические процессы, мыслительные операции.

На данном этапе развития общества, перемены не обходят стороной и систему дошкольного образования, что в свою очередь требует иных подходов к организации игровой деятельности для обеспечения одинаковых первоначальных возможностей детей для обучения в школе.

Именно новые подходы в игровой деятельности станут базой для возможностей ребенка, так как у детей ведущая деятельность - это игра.

Поэтому взаимодействие и работа с дошкольниками должны быть нацелены на развитие успешной личности, которая прежде всего проявляется как самостоятельность и инициативность во всех сферах деятельности.

Дошкольное образование в настоящее время претерпевает ряд изменений, и эти тенденции требуют от педагогов новых форм работы и взаимодействия с детьми. Здесь речь идет о разных видах деятельности, которые дадут возможность воспитателю обучать и развивать ребенка так, чтобы в нем в дошкольном возрасте уже закладывались основы успешной личности посредством игры. Игра для дошкольника – это базис, посредством которого он развивается, это более мощный инструмент взаимодействия, чем учебная деятельность.

Бесспорным фактом является то, что вокруг нас переизбыток информации, и современный человек, не говоря уже о ребенке, порой просто ею перегружен сам того не замечая. Сегодня средства массовой информации – это огромные и разнообразные потоки знаний, которые современные дети поглощают, но это, прежде всего, пассивное восприятие. Поэтому новые подходы к игре должны обеспечивать развитие в дошкольнике навыков и умений самостоятельно оценивать, отбирать и сортировать полученную им информацию. Игра, в данном случае, станет своеобразным инструментом для ребенка и поможет в развитие опыта анализа и работы с этими полученными знаниями.

Какое-то время в педагогической практике было принято считать, что игра это лишь свободная деятельность ребенка, где он действует абсолютно по собственной инициативе, а педагог только создает условия, предоставляет материал, но это неверный подход!

Кроме этого, как основная форма обучения детей были, конечно же, занятия, которые в дошкольном образовании, до недавнего времени, всегда ставились во «главу угла», а игре, как инструменту развития ребенка, тем временем не уделялось должного внимания.

Тем не менее, важный факт: игра — это значительная часть жизни ребенка и она, как никакой другой вид деятельности, оказывает мощное влияние на развитие ребенка и его

личностные качества. Ведь именно игра — это «жизнь» ребенка, где он познает поведение и взаимоотношения взрослых, где он учится и пробует, и все это позже становится примером его поведения. Именно играя, ребенок получает основные навыки общения и взаимодействия со сверстниками, учится налаживать контакт и действовать в зависимости от обстоятельств. Правила игры - это факторы, которые развивают чувства волевой регуляции поведения, ведь они заставляют ребенка следовать им и подчинятся, а значит нести и следовать взятой на себя роли. Таким образом, посредством игры дети осознают и понимают черты личности, ее характеристики, которые и становятся основой структуры его самосознания.

Очевидно, что новые подходы к организации игровой деятельности в системе дошкольного образования - это абсолютно закономерно.

Объем времени, которое ребенок посвящает игре, не является определяющим и главным ее критерием, ведущее положение — это то, что игра отвечает его основным требованиям и потребностям. Игра − это источник рождения и развития других видов деятельности, и именно она в наибольшей степени оказывает влияние на психическое развитие ребенка.

Если игра организована верно, то она становится базисом и создает условия для развития физических, интеллектуальных и личностных качеств ребенка. Игровая деятельность формирует предпосылки учебной деятельности и становится стартом социальной успешности дошкольника. Чувствовать-познавать-творить – это «три кита» и три корреляционных линии развития ребенка, ведь именно они так естественно и гармонично вписываются в повседневную жизнь и естественную среду ребенка, каковой и является игра. В среду, которая является и развлечением для него и способом познания мира и окружающей среды, людей и предметов, природы и сферы своей фантазии.

Все же важным стоит отметить, что сегодня стоит проблема организации игры, игровой деятельности. Современные дети избалованы огромным количеством игр и игрушек, которые порой не содержит в себе никакой нужной информации. Так, в настоящее время, с трудностями сталкиваются и родители, и педагоги: какие игры выбрать, как и что организовать, ведь то, какими играми увлекались родители и то, что годами отрабатывали на практике и применяли в своей жизни воспитатели, теперь – в изменившихся современных условиях – перестало работать. Сенсорная агрессия, окружающая ребенка среды (кукла Барби, роботы, монстры, киборги и т.д.) может привести к кризису игровой культуры.

Поэтому так важно сегодня от педагога умение ориентироваться в мире современных игр и игрушек, на него в настоящих реалиях возложена миссия сохранения баланса между желанием ребенка и пользой для него. Поэтому именно сейчас педагогу стоит все больше внимание уделять современным нетрадиционным дидактическим и развивающим играм, тем самым способствуя адекватной социализации ребенка.

Из опыта работы должна отметить, что такой новый подход к организации игровой деятельности позволяет развивать интеллектуальные и личностные качества детей, формировать предпосылки учебной деятельности. Логические блоки Дьенеша, палочки Кюизенера - этот отличный пример нетрадиционных игр, которые и способствуют формированию и развитию вышеперечисленных качеств у ребенка.

Эти игры развивают у ребенка все психические процессы, мыслительные операции, развивают способности к моделированию и конструированию, формируют представления о математических понятиях, способствуют успешной подготовки к школе.

Блоки Дьенеша развивают мыслительную активность детей. Логические Блоки были разработаны венгерский психологом и математиком Дьенешем. В комплекте 48 геометрических фигур. Все фигуры не повторяются. У каждой геометрической фигуры свои признаки цвет, форма, размер, толщина.

Данный материал способствует развитию у детей творческого мышления, выполнение простых логических действий, действий по схеме, памяти, развивает воображения и других психических процессов. Кроме этого, способность самостоятельно выполнять простые

логические действия, их осознание, развитие способности детей управлять собой в жизненных ситуациях, выполнение действий по алгоритму. И все это создает основу совершенствования, умения контролировать ход своих решений, цели.

Карточки-образцы дополняют набор геометрических фигур на начальном этапе, дети работают по образцу и только через какое-то время переходят к активному творческому моделированию и конструированию.

Основные принципы, заложенные в основу этих игр, становятся максимально действенными, так как игра основа развития психических процессов: внимания, памяти, воображения, мышления, речи Системное усложнение игр («по спирали») Способствует поддерживать детскую деятельность в зоне оптимальной трудности. В каждой игре ребенок всегда добивается какого-то «предметного» результата.

Также актуальными для развития детей является игры с цветными палочками Кюизенера, разработанные бельгийским математиком.

В комплекте 119 палочек разных цветов. Самая маленькая палочка это кубик, обозначает единица – цвет белый, в два раза длиннее розовая, чем белая и это число – два. Число три - палочка голубая, каждому цвету соответствует своя цифра.

Заниматься, играть и упражняться с палочками дошкольники могут по-разному, как индивидуально, так и маленькими группами. Желательно чтобы у все ребят имелись комплекты, что можно использовать для фронтальной работы.

Подобные игры с палочками рекомендуется проводить систематически, а индивидуальные упражнения чередовать с коллективными. Говоря о разных вариантах использования палочек Кюизенера, мы можем отметить их особую роль для развития у детей математических представлений.

Довольно успешно была освоена практика использования палочек в индивидуальной работе с детьми. Помимо этого, палочки могут применяться для выполнения диагностических заданий.

Играть с детьми можно в следующем порядке. Педагог в игре с ребенком побуждает его к активности, наблюдает за тем, как он воспринимает сущность игры; осознает, владеет ли он действиями сравнения, измерения, обобщения, считывания, классификации, умеет ли устанавливать связи и зависимости отдельных предметов и групп предметов по форме, размеру, пространственному расположению.

Воспитатель ориентируется на то, что источником познания активности ребенка является освоение им средств познания, овладение способами познания. Опыт становится источником познания, ребенок совершенствует в специально организованной предметной среде, в которой созданы условия для развития детской самодеятельности.

В такой деятельности ребенок не копирует действия взрослых, а группирует, составляет «коврики», раскладывает, заселяет домики. Он следует игре собственного воображения, совершенствует опыт познания, создает свои интересные действия, старается побуждать к развитию заданный сюжет, внося в него определенные задачи, адресованные игрушкам - мнимым участникам игрового действия. Эти методы являются сегодня наиболее перспективными. Преимущество они имеют огромное в комплексе с другими методами: проблемными, исследовательские, ситуативными.

Для того, чтобы детям легче было освоить, игры условно разделены на три этапа:

1) Игры со взрослыми и сверстниками (совместные);

2) Игры на уровне проявления самодеятельности;

3) Игры со взрослыми и сверстниками на более высоком уровне (по сравнению с первым этапом).

О результатах работы с детьми можно говорить тогда, когда у ребенка появляется желание участвовать в играх, появляются слова «Хочу новую игру», «Хочу играть по-другому», «Жаль, что так мало», «Хочу все знать». Дети приглашают своих сверстников

поиграть. Мы видим, что у детей развивается умение думать, появляется устойчивый интерес, они могут прогнозировать дальнейшей ход игры.

Современный динамично развивающийся мир, всеобщая компьютеризация, цифровизация заставляют нас педагогов совсем по-иному смотреть на подготовку детей к школе.

Таким образом, новый подход к организации игровой деятельности, система работы с использованием развивающих нетрадиционных дидактических игр показала, что это один из эффективных способов интеллектуального, коммуникативного, личностного развития ребёнка, который способствует благополучной адаптации и социализации личности в условиях школы, что в свою очередь является залогом социальной успешности.

Литература:

1. Касабуцкий Н.И. Давайте поиграем: мат. игры для детей 5-6 лет: кн. для воспитателей дет. сада и родителей/ Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А. Столяр, Т.М. Чеботаревская; Под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1991. – 80с.

2. Лелявина Н.О. Давайте вместе поиграем: Методические советы по использованию дидактических игр с блоками Дьенеша и логическими фигурами [Текст] Лелявина Н.О., Финкельштейн Б.Б. – Санкт-Петербург: ООО «Корвет», 2001.- 11с.

3. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников: книга для воспитателя детского сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1990. – 94с.

4. Носова Е.А., Непомнящая Р.Л. Логика и математика для дошкольников. Санкт-Петербург; "Детство-Пресс", 2002.

Вольвач О.В.

МБОУ «СОШ №34», Бийск, Россия

Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционального развития в дошкольном возрасте. Необходимость эмоционального развития дошкольников обусловлена исследованиями в области педагогики. Одним из средств эмоционального развития в дошкольном возрасте является музыкальное занятие. В контексте музыкального занятия применяются этюды по психогимнастике, упражнения с зеркалами, игры-ритмизации, мимические упражнения, игры с пиктограммами, динамические упражнения.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, дошкольное детство, интеллектуальные эмоции.

«Выражение, которое вы носите на лице,
куда важнее одежд, которые вы надеваете на себя»
Дейл Карнеги

В последнее время происходит реформирование системы образования, изданы и рекомендованы Министерством образования и науки Российской Федерации новые программы, разработаны методические материалы. На фоне этих изменений, к большому сожалению не совсем достаточное внимания, как правило, уделяется развитию эмоциональности ребенка. А ведь эмоциональный человек более успешен во взрослой жизни, с эмоциональным человеком всегда приятней и интересней общаться, поэтому очень важно развивать эмоции у детей, конечно же, начиная с дошкольного возраста. Но проблема нынешнего поколения современных детей заключается в том, что не совсем (на должном уровне) развита эмоциональная сфера, а именно — ребенок не умеет откликаться на

выраженные чувства и эмоциональные состояния других людей, не совсем адекватно реагирует на многие вещи.

В современном мире лучшими союзниками ребят являются гаджеты: это, конечно же, компьютер и телевизор, планшет и телефон, а как наши современные дети любят компьютерные игры. И это, конечно же, не может не привести к тому, что дети все меньше и меньше общаются даже со своими родителями, не говоря уже о сверстниках; дети-дошкольники, зачастую не могут распознать чувства другого человека, не в полной мере умеют контролировать и свои эмоции. Но не нельзя отрицать общепризнанный факт, что общение очень сильно обогащает жизнь, делая ее интересней, ярче, насыщенней.

Дошкольное детство — не такой уж длинный отрезок в жизни человека. Поэтому необходимо именно в этот короткий отрезок изо всех сил постараться и заложить хорошие основы личности. И, конечно одной из таких основ и является эмоциональная сфера. Воспитывать и развивать эмоциональность маленького человека заключается в том, чтобы ребенок направлял свои эмоции в нужное русло, а не прятал, подавлял их в себе.

А современные реалии диктуют нам большое значение уделять интеллектуальному развитию, однако, как совершенно справедливо в свое время указывали Л.С. Выготский и А.В. Запорожец, лишь, когда эти две сферы благополучно развиты и находятся в единении, они способны обеспечить полноценное развитие ребенка. В процессе роста маленького человека происходят и изменения в его эмоциональной сфере, развивается также способность осознавать и контролировать свои эмоции. Но так как эмоциональная сфера сама по себе не может развиваться, значит, ее необходимо развивать. Существенную роль в развитии эмоций детей дошкольного возраста могут сыграть упражнения и занятия. Умение управлять своим эмоциональным состоянием является важнейшим условием дружественного и плодотворного общения с окружающими. Эти два взаимосвязанных навыка (умение контролировать свои эмоции и умение общаться) наилучшим образом формируются в процессе детского коллективного творчества. Последнее рождает особую эмоциональную атмосферу, благоприятно действующую на психику ребенка, поскольку в творчестве всегда есть желание заразить своим чувством другого.

В детском саду закладываются основы выразительности речи, отрабатываются артикуляционные навыки, воспитывается умение слушать звучащую речь, развивается речевой слух. Неутомимый и вдумчивый исследователь детской речи К.И. Чуковский, неоднократно подчеркивал, что смысловое восприятие слов и словесных конструкций у детей значительно острее, чем у взрослых. Но снижение интереса к словотворчеству, к поискам языковых связей в происхождении слов, не компенсированное глубоко продуманной системой формирования чувства языка во всех его аспектах, влечет за собой, кроме «поэтической глухоты» еще и чрезвычайную обедненность, невыразительность речи, как лексико-грамматическую, так и интонационно-звуковую.

Работа над выразительностью речи и чтения – комплексная работа. Если воспитатель детского сада во всех возрастных группах работает над развитием творческого воображения детей в определенной системе и осуществляет при этом индивидуальный подход, он в значительной мере подготавливает работу по выразительному чтению в младших классах школы и даже закладывает основы над литературными произведениями в старших классах, так как заложенное, воспитанное с раннего детства «чувство слова», его эстетической сущности, выразительности – на всю оставшуюся жизнь делает человека более богатым эмоционально, создает возможность получать от восприятия образного слова речи, художественной культуры эстетическое наслаждение.

Для выразительной речи детей в учебных ситуациях необходимо развивать их творческое воображение, воссоздающее реальную, образную основу слова. И для этого просто необходимо развивать эмоции у ребенка.

Эмоции — особый класс субъективных психологических состояний, отражающихся в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного отношения

человека к миру и людям, процесс и результат его практической деятельности. Работая с детьми дошкольного возраста, можно понять, что начинать работу над эмоциями нужно примерно с конца младшей, начала средней группы. Дети постепенно усваивают необходимые понятия, их словарный запас пополняется словами, обозначающими эмоции, хотя само слово «эмоция» заменяется более доступным для ребенка понятием «настроение».

Эмоции играют значительную роль в формировании у ребенка-дошкольника способов и приемов овладения деятельностью. Эмоции в значительной степени определяют эффективность обучения в узком смысле (как усвоение), а также принимают участие в становлении любой творческой деятельности ребенка, в развитии его мышления. Эту группу эмоций, сопровождающих познавательную деятельность и обеспечивающих эффективность процесса познания, называют интеллектуальными.

Однако, помимо интеллектуальных эмоций, очень важную роль в становлении личности ребенка и формировании его активной жизненной позиции играют нравственные эмоции. Это эмоции, которые имеют первостепенное значение для воспитания в личности социально значимых черт: гуманности, отзывчивости, человечности и др.

Например: при прочтении художественного произведения рассказа или стихотворения предложить детям рассказать, какие эмоции, по их мнению, испытывают герои данного художественного произведения, и предложить изобразить их самим.

Очень важно развивать у ребенка чувства расположенности, симпатии и эмпатии к окружающим его людям, сочувствие к их поступкам и переживаниям.

Например, для этого можно использовать игры- драматизации, инсценирование сказок, так же проговорить и изобразить все эмоции.

К началу своего дошкольного возраста ребенок уже приходит с относительно богатым эмоциональным опытом. Ребенок – дошкольник довольно ярко реагирует на радостные и печальные события своей маленькой жизни, а также легко проникается настроением окружающих его людей. Эмоции ребенка носят очень непосредственный характер, они достаточно бурно и ярко проявляются в его словах, движениях, мимике.

Значительно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка оценка его поступков. У большинства дошкольников положительно оцененные его поступки повышают тонус нервной системы, увеличивают эффективность выполняемой деятельности. И в то же самое время отрицательные оценки вызывают у ребенка подавленное настроение, угнетают как физическую, так и умственную активность.

Для того, чтобы понять эмоции маленького человека, необходимо выявить источники их происхождения, которые лежащих в осмысленной деятельности ребенка, под влиянием коих он начинает по – иному принимать и переживать.

Музыкальные занятия, слушанье сказок и художественных рассказов, игры-драматизации, лепка, рисование вызывают и развивают у дошкольников эстетические переживания, учат чувствовать красоту в окружающем мире и в произведениях искусства.

Очень большое значение для эмоционального развития личности ребенка имеет не только реальная деятельность, но и деятельность воображаемая, которая позволяет эмоционально предвосхитить последствия своих поступков.

Главное направляющее значение развития эмоциональной сферы у дошкольника – это направление способности управлять своими чувствами, т.е. сделать поведение ребенка произвольным и осмысленным.

Постепенно, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки, чувства, становится более рациональными, подчиняются мышлению.

Дети дошкольного возраста уже вполне способны сочувствовать литературному герою, разыгрывать, передавать в сюжетно-ролевой игре различные эмоциональные состояния. Эмоции развиваются во всех видах деятельности дошкольника, а особенно в игре, ведь, как известно игра - ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста.

Человек, пусть даже маленький, не может равнодушно относиться к тому, что доставляет ему удовольствие или заставляет страдать. В этом заключается сущность отношения к своим потребностям.

Таким образом, развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста может рассматриваться как одна из приоритетных задач. Очень важно, чтобы все возрастные возможности были реализованы в тех временных рамках дошкольного детства, так как нереализованные возрастные возможности в эмоционально-личностном становлении ребенка не могут не отразиться на формировании его личности. То есть, как будут усваиваться полученные в процессе воспитания знания и умения, и как, ради достижения таких целей они будут использованы в дальнейшем, решающим образом зависит от эмоционального отношения субъекта к окружающим людям и к окружающей предметной среде.

Известно, что многие трудности школьной адаптации у детей обусловлены незрелостью их переживаний и своеобразием эмоциональной регуляции поведения. Поэтому в рамках своей работы, по выявлению уровня эмоционального развития детей использовались методики В.М. Минаевой, результаты которого оказались не достаточно высокими. И на основе полученных результатов была спланирована и проведена коррекционно-развивающая работа. На музыкальных занятиях проводились этюды по психогимнастике, пальчиковые игры, упражнения с зеркалами, игры-ритмизации, мимические упражнения, игры с пиктограммами, динамические упражнения, подвижные игры, массажи биологически активных зон лица и тела, гимнастика для глаз. В рамках программы «Ладушки», авторами, которой являются И. Каплунова, И. Новоскольцева, например, используются этюд по психогимнастике «Король Боровик»:

Шел король Боровик через лес напрямик

(на ребенка надевается корона, и он изображает короля, идет как король)

Он грозил кулаком, он стучал каблуком

(ребенок изображает короля Боровика мимикой и пантомимикой)

Был король Боровик не в духе

(ребенок показывает эмоции короля)

Короля покусали мухи

(дети, выполняющие роль мух, налетают на короля, а он отмахивается от них и продолжает злиться, а может и пугается их)

Или мимическое упражнение «Капуста»

Что за скрип, что за хруст

Это что еще за куст

(дети удивленно разводят руками, изображая удивление на своем лице), но перед этим конечно проводится предварительная работа с пиктограммами, где дети рассматривают эмоцию «удивление», определяют, как поднимаются брови, и как расширяются глаза и т.д.

Как же быть без хруста

(дети показывают радость и уверенность)

Если я капуста!

И при повторной диагностике дети показали достаточно высокие результаты развития эмоций:

- проявления мимики и пантомимики, при демонстрации заданной эмоции показатели детей выросли на 45 %;

- результаты выразительности речи выросли почти в два раза и составили 80%;

- показатели восприятия детьми графического изображения эмоций, после проведенных специальных заданий, также значительно выросли и составили 75%;

- показатели понимания детьми эмоциональных состояний людей, также значительно выросли и составили 67%.

Исходя из выше изложенного, можно говорить о том что, применение специальных упражнений в работе с детьми, позволяет эффективно развивать эмоции у детей дошкольного возраста.

Таким образом, ребенок, который уже достиг достаточно высокого эмоционального уровня развития, как правило, наиболее удачлив и интересен в общении с окружающими его взрослыми и детьми. Взрослый эмоциональный человек более успешен в работе, творчестве, жизни, поэтому так важно развивать эмоциональную сферу дошкольника.

Литература:

1. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология: Логические схемы. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

2. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. – М.: Изд-во Скрипторий, 2002.

3. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. – М.: Изд-во Аркти 1999.

4. Иванова С.А. О развитии выразительной речи (Дошкольное воспитание) 2001.№3

5. Безруких М.М. Развитие социальной уверенности у дошкольников. - М.: «Гуманитарн. Издат. Центр ВЛАДОС», 2002.

6. Каплунова И., Новоскольцева И. Праздник каждый день. – Изд-во «Композитор» - Санкт-Петербург, 2016.

Казакеева Е.А.

научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор О.В. Попова

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

Актуальные вопросы семейного образования в России

Аннотация. Статья посвящена вопросам семейного образования. В статье освещены основные причины выбора данной формы обучения, рассмотрена реализация семейного образования на примере альтернативной школы.

Ключевые слова: семейное образование: понятие, причины, преимущества, альтернативная школа.

Семья – это то, что формирует человека как личность. В семье складываются определенные поведенческие нормы, определяются основы восприятия картины мира. Семья стала все больше претендовать на право самостоятельно обучать своих детей.

Согласно содержанию статьи 44 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. За родителями (с согласия ребенка) остается право выбора формы получения ребенком образования либо в организациях, которые осуществляют образовательную деятельность, либо вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, то есть в форме семейного образования или самообразования [1].

В соответствии с частью 4 статьи 43 Конституции Российской Федерации основное общее образование обязательно. При этом получение детьми основного общего образования обеспечивают родители или лица, их заменяющие. Аналогичное положение предусмотрено статьей 63 Семейного кодекса Российской Федерации.

Федеральным законом предусмотрены различные формы получения образования и обучения с учетом потребностей и возможностей личности.

Частью 2 статьи 63 Федерального закона установлено, что общее образование может быть получено как в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, так и вне их. Обучение в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, осуществляется в очной, очно-заочной или заочной форме. Вне организаций,

осуществляющих образовательную деятельность, образование и обучение предусмотрено в семейной форме и в форме самообразования. В целях получения образования и обучения допускается сочетание различных форм получения образования и обучения (статья 17 Федерального закона). Форма получения общего образования и форма обучения по конкретной основной общеобразовательной программе определяются родителями (законными представителями) несовершеннолетнего обучающегося. При выборе родителями (законными представителями) несовершеннолетнего обучающегося формы получения общего образования и формы обучения учитывается мнение ребенка (часть 4 статьи 63 Федерального закона).

Учитывая, что статьей 43 Конституции Российской Федерации гарантированы общедоступность и бесплатность основного общего образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях, то родители как законные представители, могут выбирать и семейное образование. Однако выбирая получение образования в семейной форме, они отказываются от получения образования в образовательных организациях и принимают на себя обязательства, возникающие при семейной форме получения образования (вне образовательных организаций).

В частности, при выборе семейной формы образования у родителей (законных представителей) возникают обязательства:

- по обеспечению эффективности обучения в семейной форме;
- целенаправленной организации деятельности обучающегося по овладению знаниями, умениями, навыками, требуемыми компетенциями по приобретению опыта деятельности;
- развитию способностей к самостоятельной познавательной деятельности;
- формированию опыта применения знаний в повседневной жизни;
- развитию у обучающегося мотивации получения образования в течение всей жизни.

Вместе с тем, в соответствии с частью 4 статьи 17 и пунктом 2 части 3 статьи 44 Федерального закона ребенок, получающий образование в семейной форме, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить его в любой иной форме, предусмотренной Федеральным законом, либо использовать право на сочетание форм получения образования и обучения.

Семейное образование – это форма получения образования вне образовательных учреждений, предусмотренная статьей 17 закона «Об образовании в Российской Федерации», организуемая и осуществляемая в семье силами родителей и дающая право на прохождение промежуточных аттестации в форме экстерната в выбранном образовательном учреждении [2].

При этом вся ответственность за качество обучения возлагается исключительно на родителей, так как в соответствии с текстом письма Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 ноября 2013 года «Об организации получения образования в семейной форме» при выборе семейной формы образования на родителей накладываются обязательства по обеспечению обучения, то есть организации деятельности ребенка, направленной на овладение «знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающегося мотивации получения образования в течение всей жизни» [3].

В свою очередь, родители контролируют качество и количество поступающей к ребенку информации, родители вправе выбирать образовательные ресурсы самостоятельно, с учетом интереса ребенка, но при этом родители ориентируются на Федеральный государственный стандарт. Ребенок проходит промежуточную и итоговую аттестацию в общеобразовательной организации. Промежуточную аттестацию возможно проходить по средством дистанционных технологий, сдача ОГЭ происходит в очной форме. Общеобразовательная организация несет ответственность за качество проведения промежуточной и итоговой аттестации. Аттестат о среднем общем образовании, выдаваемый

детьми, находящихся на семейной форме обучение, не имеет отличий от аттестата, полученного при традиционной системе образования [3].

По данным исследования *Романовой Е.С. Вачковой С.Н., Овчаренко Л.Ю., в* России образование детей вне школы разрешено с 1993 года. По данным исследований, проведенных в МГПУ (2019 г, Московский государственный педагогический университет), несмотря на то, что подавляющее большинство родителей (75%) пока предпочитают классическую школьную систему образования, для 18% респондентов вопросы обучения своих детей в домашних условиях оказались актуальными (оставшиеся 7% затрудняются ответить). Проанализированный материал из открытых источников и специальное анкетирование позволяют говорить, что 79% родителей, отказывающихся от классической школы, выбирают для своих детей традиционный метод надомного обучения. 14,8% – привлекают репетиторов. 6,2% детей учатся в альтернативной школе [4].

Антуфьева М.П. в своем исследовании выявила следующие причины выбора родителями семейного образования:

- религиозные, так как уклад жизни этих семей часто несовместим со школьным распорядком;
- причины, связанные с физиологическими и психическими особенностями детей, например, синдром дефицита внимания и гиперактивности является одним из самых распространённых факторов нарушения поведения и проблем в учебе у детей школьного возраста;
- занятие профессиональным спортом или различными видами искусства, вследствие регулярных сборов и участия в конкурсах дети не имеют возможности на постоянной основе посещать школьные уроки;
- раннее интеллектуальное развитие, когда дети опережают школьную программу и используют интеллектуальные механизмы, которые характерны для детей более старшего возраста;
- трудности с адаптацией и взаимодействием ребенка с детским коллективом;
- сложности с обучением, обусловленные, к примеру, потерей мотивации к учебной деятельности;
- неудовлетворенность родителей качеством и организацией школьного образования;
- фактическое проживание семьи в другой стране и желание получить российский аттестат [5].

Достоинства семейного образования:

- образовательный процесс выстраивается на основе имеющихся знаний у ребенка;
- ребенок мотивирован, так как образовательный процесс выстраивается с учетом его познавательных интересов;
- возможность заниматься углубленным изучением интересующих предметов;
- родители могут корректировать недостатки школьной программы;
- возможность выстраивать образовательный процесс в индивидуальном темпе, нормировать ежедневные учебные нагрузки.

Проблемы, с которыми сталкиваются родители, при выборе семейной формы обучения:

- административно-правовой - взаимодействие с местным органом управления (заключение договора и выбором образовательной организации для прохождении ребенком промежуточных и итоговых аттестаций);
- организационный (организаций семейной образовательной среды, выбор средств, методов, организация процесса обучения в домашних условиях, ориентация программ обучения, планирование учебной нагрузки по отдельным предметам);
- знаниевый, связанный с отсутствием необходимых знаний у родителей для организации семейной формы образования.

В семейной форме образования родители могут самостоятельно обучать ребенка, обратиться за помощью к репетиторам или определить ребенка в альтернативную школу.

Альтернативная школа с нетрадиционным учебным планом и методами. В альтернативной школе в центре стоит ученик, его познавательные интересы, а также запросы родителей.

В г. Бийске с 2018 года функционирует альтернативная школа по системе Марии Монтессори. В настоящий момент к школе прикреплены 47 семей:

- имеющих детей от 6 месяцев до 3-х лет (27 семей);
- имеющих детей в возрасте от 3-х лет до 6 лет (20 семей).

В дальнейшем дети от 3-х до 6 лет по освоению образовательной программы будут переведены на ступень 6-9 лет.

Цель школы: обеспечение профессионального педагогического сопровождения ребенка, находящего на семейном образовании, в становлении самостоятельности (бытовой, интеллектуальной, коммуникативной), субъектности путем создания образовательного сообщества детей, родителей и педагогов. В этом сообществе ребенок осознает ценности и возможности самообразования и принятия самостоятельных решений в течение всей последующей жизни.

Основная задача работы с семьями воспитанников заключается в формировании осознанного родительства, повышение родительской компетентности в вопросах развития и воспитания своих детей.

Формы работы с родителями: встречи с педагогами школы, «Клуб пап», «Женский круг», коворкинги с федеральными экспертами в сфере образования, всероссийские семинары по становлению субъектности детей и подростков, челлендж, гайд-парк.

С 2020 года организовано онлайн-обучение «Монтессори-мама», данной форме прикреплено 7 семей.

В ходе проведенного опроса родителей:

1) по реализации семейной формы обучения на базе альтернативной школы:

- 97,65 % на перспективу выбирают семейное обучение как форму получения образования для детей младшего школьного возраста;
- 2,35% в дальнейшем выбирают обучение в традиционной школе начального образования;

2) отмечают следующие преимущества обучения в альтернативной школе

- ребенок самостоятелен (63%, 17% - дети ступени 6 мес-3 года)
- ребенок самостоятельно способен сделать выбор в подготовленной образовательной среде (82.9%)
- ребенок учится с интересом (100 %)
- ребенок реализует свой замысел до конца (61.7 %)
- ребенок демонстрирует личную позицию (32%).

Таким образом, на данном этапе развития общества и модернизации образования возрастает потребность родителей в семейной форме обучения ребенка. Семейная образование позволяет вытроить процесс обучения с учетом индивидуального темпа прохождения ребенком учебного материала, способам освоения окружающего мира. Ответственность за качество образования детей родители принимаю на себя, а задача альтернативной школы заключается в формировании осознанного родительства.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.

2. Кощиенко И.В. Семейное образование как вариативная форма обучения / И.В. Кощиенко, Л.И. Покровская // Проблемы педагогики и психологии, №4, 2015. – С.187-192.

3. Письмо Минобрнауки России от 15.11.2013 N НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» // «Официальные документы в образовании», N 36, декабрь, 2013.

4. Вачкова С.Н. Семейное образование: проблемные вопросы / Вачкова С.Н., Романова Е.С., Овчаренко Л.Ю. // Городской университет в пространстве мегаполиса: коммуникационный аспект: коллективная монография / Под ред. С.Н. Вачковой. – М.: Изд-во Экон-Информ, 2018. – с. 117-142.

5. Антуфьева М.П. Понятие «семейного образования» в России и США: сопоставительный анализ //Мир науки, культуры, образования. -№5. – 2019. – С. 164-165.

Карташова П.Ю.

научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент И.В. Климченко

ГОУ ВО МО «ГСГУ», г. Коломна, Россия

Формирование нравственных чувств у старших дошкольников посредством художественной литературы

Аннотация. В современных условиях духовно-нравственного кризиса вопросы нравственного развития являются наиболее актуальными. В статье представлены результаты проведенного педагогического эксперимента по формированию у старших дошкольников нравственных чувств, являющихся одним из важнейших компонентов нравственного развития личности.

Ключевые слова: нравственные чувства, художественная литература.

Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития, диктует необходимость нравственного воспитания и формирования культуры поведения человека. Этот факт обуславливается запросами, предъявляемыми образовательными учреждениями, необходимостью приобщать детей к системе нравственных ценностей. Однако в современном обществе в связи с изменениями социально-экономической ситуации наблюдается доминирование материальных ценностей над духовно-нравственными. Преобладает эгоцентричное поведение: люди отличаются равнодушием к окружающим, отсутствием взаимопонимания и терпимости к недостаткам. В связи с этим проблема нравственного развития определяется исключительной важностью для становления личности человека.

Являясь комплексным феноменом, нравственное развитие включает в себя три взаимосвязанных компонента:

–когнитивный компонент (наличие у человека знаний, представлений и суждений о нравственных понятиях, нормах, правилах, личностных нравственных качествах, а также нравственных убеждений, нравственных ценностей и идеалов личности);

–эмоционально-оценочный компонент (нравственные чувства, переживания, эмоции, моральные мотивы и предпочтения, нравственную оценку своего и чужого поведения, своего Я, и некоторые социальные эмоции);

–и поведенческий компонент (конкретные моральные действия, поступки) [1, 2].

Особое место среди рассмотренных компонентов нравственного развития ребенка в дошкольном возрасте имеет формирование эмоционально-оценочного компонента, т.е. работа над формированием нравственных чувств и переживаний.

Человеческая жизнь невозможна без чувств, поэтому чувства, как особая форма эмоционального отношения к явлениям окружающей действительности, представляют немалый интерес для всех наук о человеке, включая педагогику и психологию.

Эмоционально-оценочный компонент нравственного сознания личности составляют именно нравственные чувства, к области которых относится всё то, что определяют отношение человека к государству, к другим людям, к самому себе, и пр.

Данную категорию разные ученые трактуют по-разному. Мы придерживаемся следующего определения данного понятия: «Нравственные чувства – эмоциональные

переживания по поводу ситуаций нарушения моральных правил, сочувствия людям (и животным), в отношении которых происходит несправедливость» [3, с. 110].

По мнению ученых, нравственные чувства возникают относительно поздно по сравнению с теми, что принято называть основными эмоциями: гнев, радость, печаль, страх, и влияют на развитие нравственной сферы личности ребенка следующим образом:

−обеспечивают переход нравственных убеждений в личностные ценности;

−влияют на степень усвоения и принятия нравственных норм;

−создают условия для соблюдения нравственных норм, предвосхищая возникновение отрицательных эмоций [4, с. 171].

По мнению Тихомировой О.М., для решения задач нравственного воспитания очень важна группа художественных средств, способствующая эмоциональной окраске изучаемых нравственных явлений. Дети живо, эмоционально и доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы, помогающие им разобраться в категориях добра и зла. Они дают им первые уроки порядочности, отзывчивости, доброты, справедливости [5, с. 48].

Целью нашего исследования была проверка эффективности формирования нравственных чувств у детей старшего дошкольного возраста с помощью художественной литературы.

Нами уже был проведен констатирующий этап педагогического эксперимента по методике Г.А. Урунтаевой «Изучение влияния художественной литературы на эмоциональный опыт детей», результаты которого позволили выявить наличие проблем в вопросе содержания, направленности, глубины и устойчивости нравственных чувств у старших дошкольников в процессе восприятия художественных произведений.

На основе полученных результатов, в соответствии с примерным списком литературы для чтения детям 6-7 лет, рекомендованным программой «От рождения до школы» и другими литературными источниками, нами были выбраны художественные произведения, которые, на наш взгляд, позволят наиболее эффективно решать проблему развития нравственных чувств у детей. Среди них данные произведения: «Айога» (нанайская сказка), К. Паустовский «Теплый хлеб», С. Алексеев «Первый ночной таран», К. Ушинский «Слепая лошадь», С. Топелиус «Три ржаных колоска», Е. Воробьев «Обрывок провода», С.А. Алябьева «Нищенка», Т.А. Шорыгина «Голубка», Е. Пермяк «Самое страшное» и др. [6]

Методика работы над выбранными художественными произведениями в ходе формирующего этапа эксперимента строилась на основе проведения занятий по ознакомлению с художественной литературой, проведения этических бесед по прочитанным произведениям, использования игровых методов, а также проведения занятий по продуктивным видам деятельности.

Поскольку ребенок, в отличие от взрослого читателя, не всегда может оценить содержание произведения с точки зрения выделения в нем главного, не может правильно оценить поведение героев, в процессе работы с художественным произведением, необходимо проводить этические беседы, которые помогут обратить внимание детей на внутренний мир человека, его мысли, переживания, будут способствовать накоплению и обобщению эмоционально положительного отношения к образам добрых героев и их поступкам, формированию умения оценивать свои поступки и поступки других людей [7, с. 9].

В ходе ознакомления с выбранными художественными произведениями были проведены следующие этические беседы: «К чему приводит людская злоба?», «Герои-связисты», «Щедрость и жадность», «Мамам надо помогать», «Милосердие», «Письма для родных людей, «Самое страшное». В ходе данных бесед шла работы над формированием у детей сочувствия, сопереживания героям художественных произведений, стремления быть добрыми, отзывчивыми, щедрыми, внимательными и деятельными по отношению к близким и ко всем окружающим людям, стремления заботиться о других и совершать больше добрых поступков.

В рамках взаимосвязи когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов нравственного развития, в ходе этических бесед работа шла не только над формированием нравственных чувств: уточнялись нравственные представления детей, велась словарная работа (упражнение в словах, которыми можно выразить чувства, незнакомые слова), задавались вопросы о том, как сами дети поступили бы в той или иной ситуации, велось обращение к личному опыту дошкольников, что является обращением к нравственному поведению. Большее внимание на занятиях уделялось детям, у которых имелись проблемы в вопросе развития нравственных чувств (по результатам первичной диагностики).

В ходе занятий также использовались игровые методы, среди которых: дидактические игры («Что сделано из муки?», «Объясни пословицу», «Подари добро», «Хорошие и плохие поступки»), сюжетно-ролевые игры («Связисты»), подвижные игры («Телеграмма») и другие. Игры способствовали уточнению представлений детей о тех или иных нравственных нормах и правилах, уточнялись чувства детей, использовались способы упражнения в нравственном поведении.

В процессе ознакомления детей с произведениями художественной литературой учитывались особенности восприятия литературных произведений старшими дошкольниками. Учитывая, что они, как правило, не умеют читать, или данный навык развит у них недостаточно, и их читательская деятельность базируется на слуховом восприятии текста, к прочтению каждого произведения шла тщательная подготовка: определение в тексте незнакомых слов (с целью проведения в дальнейшем словарной работы), определение главной нравственной идеи, выразительное чтение, в ходе которого отмечались интонации, громкость голоса, паузы. По нашему мнению, только при учете данных особенностей, литературное произведение затронет чувства ребенка, произведет особое впечатление, которое в будущем, очевиднее всего, отразится и на его поведении.

Работа над художественными произведениями включала в себя не только проведение занятий по ознакомлению с художественной литературой, но также занятий по продуктивным видам деятельности (рисованию, лепке, конструированию, аппликации), в ходе которых шла работа над содержательностью и глубиной возникших нравственных чувств, упражнением детей в нравственном поведении. Например, по прочтении сказки «Айога» было проведено занятие по рисованию «Книжка добрых дел для мамы», на котором дети работали над иллюстрациями для данной книжки – раскрашивали картинки с добрыми делами, которые делали дети по отношению к своим мамам. После прочтения произведения С.А. Алябьевой «Нищенка» было проведено занятие «Угощение к Масленице» с призывом угостить героев произведения хлебобулочными изделиями, изготовленными своими руками.

С целью создания эмоционального комфорта в группе на первых этапах каждого занятия проводилась мотивация к деятельности, включающая в себя хороший настрой: улыбки, добрые пожелания, теплые слова. После прочтения произведения с некоторыми детьми были проведены личные беседы по уточнению нравственных представлений детей и возникших нравственных чувств.

Работа над литературными произведениями не ограничивалась рамками только организованных занятий по ознакомлению с ними. Общение с детьми продолжалось и в свободное от занятий время в форме личных бесед, в ходе которых происходил обмен впечатлениями о прочитанном, возникшими чувствами, осторожным и тактичным сравнением поступков героев произведений с поступками детей.

На формирующем этапе эксперимента было также проведено развлечение с детьми – теневой театр из рук по мотивам сказки В. Сутеева «Яблоко». В организации теневого театра участвовали сами дети. Данное развлечение планировалась для показа детям младших групп.

После формирующего этапа была проведена повторная диагностика развития нравственных чувств у старших дошкольников. Представим сравнительную характеристику

результатов диагностики по проведенной методике в сравнении с первичными результатами диагностического обследования (таблица 10):

Таблица 10

Сравнительный анализ результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Группа	Количество детей (констатирующий этап)	Количество детей (контрольный этап)
1	Дети, отдавшие предпочтение матери-нищенке в обеих ситуациях выбора.	26,67% (4 человека)	46,67% (7 человек)
2	Дети, отдавшие «сердце» матери-нищенке, но взявшие подарок от звездного мальчика.	40% (6 человек)	33,33% (5 человек)
3	Дети, отдавшие «сердце» звездному мальчику, но взявшие подарок от матери-нищенки.	6,67% (1 человек)	6,67% (1 человек)
4	Дети, отдавшие предпочтение звездному мальчику в обеих ситуациях выбора.	26,67% (4 человека)	13,33% (2 человека)

Сравнительный анализ результатов диагностики развития нравственных чувств у детей старшего дошкольного возраста показал, что количество детей с ярко выраженными содержательностью, направленностью, глубиной и устойчивостью нравственных чувств увеличилось на 3 человека; количество детей, имеющих трудности в вопросе глубины и устойчивости нравственных чувств, уменьшилось на 1 человека; количество детей, имеющих трудности в содержательности, направленности, глубине и устойчивости нравственных чувств, уменьшилось на 2 человека.

Таким образом, методика работы с художественной литературой оказалась результативной в формировании нравственных чувств у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Головей, Л.А. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей [и др.; под общ. ред. Л.А. Головей. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 413 с.

2. Гонина, ОО. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для вузов / О.О. Гонина. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 425 с.

3. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО): учебное пособие / Т.П. Авдулова, О.В. Гавриченко, Л.А. Григорович, Е.И. Изотова. – М.: Владос, 2016.

4. Психология дошкольного возраста в 2 ч. Часть 2: учебник и практикум для вузов / Е.И. Изотова [и др.]; под ред. Е. И. Изотовой. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 240 с.

5. Тихомирова, О. В. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник и практикум для вузов / О.В. Тихомирова. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 155 с.

6. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – с. 336

7. Стульник, Т.Д. Этические беседы с детьми 4-7 лет [Текст] / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – с. 80.

Крысова Н.Ю.
МБОУ «СОШ №34», г. Бийск, Россия

Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ на музыкальных занятиях

Аннотация. Статья посвящена стратегии развития творческих способностей у детей с ОВЗ на музыкальных занятиях. В ней акцентируется необходимость развития творческих способностей у детей с общим недоразвитием речи. В статье ставится вопрос возможности развития творческих способностей у детей с ОВЗ на музыкальных занятиях комплексом методов и приемов на разных этапах деятельности. Особое внимание в статье уделяется рассмотрению теории детского творчества, этапам формирования предпосылок музыкально-творческих проявлений.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, дошкольное детство, общее недоразвитие речи, музыкальное занятие.

В настоящее время в нашей стране, и в частности в образовании, происходят изменения, оказывающие влияние на качество обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). За последнее десятилетие неблагоприятная экологическая ситуация, тяжелое социальное положение привело к увеличению общей заболеваемости и росту детской инвалидности. Число детей с ОВЗ с каждым годом увеличивается с геометрической прогрессией. На фоне спада общего уровня культуры педагогу приходиться использовать в своей работе наиболее эффективные формы и методы педагогического воздействия. На данный период эта проблема становится еще более актуальной, так как дети этой категории испытывают трудности в освоении ими окружающего мира.

Музыкальные занятия – «спасательный круг» для таких детей, так как они формируют важнейшие стороны психической жизни: эмоциональную сферу, образное мышление, художественные и творческие способности. Ребёнок испытывает ощущение удовлетворенности и удовольствия от выполнения разнообразных видов музыкальной деятельности, учится творчески мыслить. Именно в процессе музыкальных занятий ребенок может проявлять те индивидуальные возможности, которые не находят своего выражения во время других занятий. Но не всем детям удается сразу испытать эти ощущения.

У детей ОВЗ наблюдаются особенности в развитии. Это связано с тем, что нарушена сенсомоторная, эмоционально-волевая сфера, произвольное поведение. Эти и многие другие факторы приводят к торможению в развитии творческой личности. Как же помочь таким детям развить свои творческие способности?

В первую очередь необходимостью является оздоровление детей с позиций музыкально-эстетической направленности, позволяющее влиять на морально-психологическое состояние ребенка. Ведь здоровье детей напрямую связано с их душевным равновесием, эмоциональным благополучием. Музыкальное занятие, для коррекции имеющихся у этих детей недостатков эмоционально – волевой сферы, развития эстетического восприятия, обогащения представлений, формирование чувств ритма, развития движений и пр., имеет важное значение. Исходя из особенностей детей, работа должна быть направлена на решение как общих, так и коррекционных задач по музыкальному воспитанию:

- оздоровление психики: воспитание, выдержки, волевых качеств характера уверенности в своих силах, следует помочь каждому ребенку почувствовать свой успех, в каком – либо виде музыкальной деятельности, поспособствовать развиться ему более гармонично;

- нормализацию психических процессов и свойств: памяти, внимания, мышления, регуляции процессов возбуждения и торможения;

- укрепление двигательного аппарата: координации движений, развитие равновесия, улучшение ориентировки в пространстве, снятия излишнего мышечного напряжения; развития дыхания; формирование двигательных навыков и умений; развитие ловкости, силы, выносливости.

Чтобы осуществить дифференцированный подход к детям с ОВЗ, следует обеспечить преемственность в усвоении материала и формировании умений и навыков, активизировать самостоятельные и творческие проявления детей в музыкальной деятельности, использовать вариативность в построении занятий. Кроме этого, необходимо использовать педагогические технологии, соответствующие имеющимся нарушениям развития у ребенка и включающие различный наглядно-дидактический материал.

Выдающийся психолог Л.С. Выгодский отмечал, что любая практика, любой опыт могут быть усвоены двумя путями. Один из них воспроизводящий, репродуктивный. Другой - основывается не на воспроизведении готовых способов, а на творческой переработке, создании новых образов и действий. Способности формируются постепенно, в процессе активной деятельности, и, следовательно, велико значение целенаправленной системы педагогических воздействий, достаточно гибких и тонко учитывающих индивидуальные способности детей.

Для того чтобы дети с особенностями в развитии смогли проявить свои творческие способности, необходимо, определенное руководство со стороны педагога. Музыкальный руководитель должен грамотно выстроить свою коррекционную работу, в которой будут задействованы не только дошкольники, но и родители, воспитатели и другие узкие специалисты учреждения (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, инструктор по физической культуре).

Огромную роль в жизни ребенка играет взрослый. В психологических характеристиках подчеркивается наличие взаимоотношений педагога и ребенка, а также динамика их развития с тенденцией проявления все большей самостоятельности действий детей. В том случае, если педагог обладает профессиональным мастерством, человеческим обаянием, он оказывает на ребенка незаменимое влияние. Об этом в свое время говорил и К.Д. Ушинский: «Никакие уставы и программы, как бы они не были хороши, не подменят «живого источника влияния» самого педагога». Об этом следует постоянно помнить при развитии у детей творческих способностей.

В условиях работы коррекционных групп, перед музыкальным руководителем стоит задача не профессиональной подготовки, а всестороннего развития ребенка. Еще не раскрытые предпосылки к творчеству должны быть выявлены и развиты у всех.

Формируя музыкально-творческие предпосылки, прежде всего, необходимо раскрыть перед ребенком образную сторону музыкальных явлений. Привлекая его к музыкально-образному воплощению в различных видах музыкальной деятельности, следует обратить внимание на то, что в песне можно передать разнообразие чувств, в игре – образы персонажей, действуя с музыкальными инструментами, извлечь такое звучание, которое будет напоминать определенные жизненные ситуации.

Таким образом, перед ребенком раскрывается образная сторона музыкального искусства, и он сам, включаясь в непосредственную деятельность, овладевая различными интонациями, используя музыкальные инструменты, двигаясь под музыку, усваивает доступные ему способы воплощения простейших музыкальных образов.

Развитие музыкальных творческих способностей, в коррекционных группах происходит на фронтальных занятиях.

Предварительный этап формирования предпосылок музыкально-творческих проявлений строится на развитии музыкально-сенсорных способностей, на заданиях, которые предполагают игру ребенка со звуками, различными по высоте, длительности, тембру, динамике, и имеют цель ориентировать детей в свойствах музыкального звучания.

На основе развития музыкально-сенсорной сферы формируются произвольные попытки манипулирования и комбинирования музыкальных звуков в их звуковысотных, ритмических, динамических сочетаниях.

Следующий этап – постановка перед детьми простейших творческих заданий в различных видах музыкальной деятельности: «Сыграй на бубне, как идет сильный дождь», «Изобрази лицом, движениями, как папа сердиться», «Спой колыбельную песенку, так, как поет ее мама» и т.д. В процессе формирования первоначальных музыкально-творческих способностей на этом этапе стоит две задачи.

Первая задача, общего характера, направлена на развитие у детей с ОВЗ эмоциональной отзывчивости в связи с музыкальными образами, различными по характеру. Эта задача обусловлена спецификой музыкального образа, его возможностью к непосредственной передаче разнообразных чувств и настроений. Поэтому любой из видов музыкальной деятельности требует ответного эмоционального отклика на содержание музыкального произведения, которое воспринимается или исполняется. Следовательно, в основе музыкально-творческих проявлений лежит, прежде всего, формирование способности сопереживания. Использование на музыкальных занятиях этюдов по психогимнастике М.И. Чистяковой, способствуют развитию эмоциональной отзывчивости. Ребенок с их помощью учиться выражать свои чувства.

Вторая задача заключается в том, чтобы дети овладели способами передачи образа в различных видах музыкальной деятельности на основе использования некоторых выразительных средств музыкального искусства.

В результате проведения формирующего этапа, который определяет возможности различных возрастов в первоначальных музыкально-творческих проявлениях, вычленяются условия, обеспечивающие их успешное возникновение. Этими условиями были:

1. Креативные задания, ситуации, наличие знакомых интересных действий: «Спой песенку «Ладушки», как больной петушок», «Исполни знакомый танец, как ленивый мальчик» и т.д. Все это создает особую эмоциональность, взволнованность, вызывает у детей большое желание участвовать в выполнении задания.

2. Синтезирование различных видов художественной деятельности (использование слова, стихотворений, иллюстраций, игрушек как средств, позволяющих ребенку полнее передавать образ, вызывать у него соответствующие ассоциации, обогатить его представления).

3. Игровая ситуация в ее различных формах, способствующая формированию предпосылок первоначальных творческих проявлений. Действуя с игрушкой лошадкой, ребенок напевает «гоп-гоп», придумывает характерные ритмические группировки, передающие бег или спокойную ходьбу животного.

4. Важным условием для успешного выполнения творческих заданий является также сочетание способов действий, усвоенных самостоятельно и воспроизводимых по подражанию.

Немаловажную роль в развитие творческих способностей у детей с ОВЗ, играет создание необходимой развивающей среды, т. е. необходимых благоприятных условий. Чтобы удовлетворить естественное стремление ребёнка к развитию творческих способностей, а также наличие необходимых для этого материалов, они должны быть доступными для ребёнка вне музыкальных занятий (музыкальные уголки в группах и др.).

Чем старше дети, тем большими возможностями они обладают для усвоения разнообразных способов музыкально-творческого воплощения.

Показатели предпосылок к творчеству детей можно определить следующим образом.

Общий показатель в разных видах музыкальной деятельности – это эмоциональный отклик, вызванный музыкальным произведением определенного характера, выражающийся комплексно – в движении, интонировании, общем оживлении ребенка. В пении таким показателем является желание напевать, создавать интонации, импровизации попевок,

эмоционально выражающих характер той игровой ситуации, в которой они возникли. В музыкально-ритмических движениях такими предпосылками являются эмоциональный двигательный отклик на музыку, придумывание своеобразных движений, передающих характер музыкального образа, точно соответствующих тем или иным музыкально-ритмическим элементам произведения.

В заключении хочется отметить, что развитие творческих способностей непосредственным образом способствует проявлению универсальной креативности, которая есть в каждом ребёнке с ОВЗ, и развитие которой становится все более очевидной задачей современного образования. Развитие природной музыкальности ребенка – это не только путь к эстетическому развитию, но и очень эффективный способ развития самых разных его способностей, путь к его самореализации личности в будущем.

Литература:

1. Барташников А.А., Барташникова И.А. Учись играя. Издательство «Фолио» , 1997.

2. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М., «Флинта», 1998.

3. Боровик Т. Пути педагогического творчества. Журнал «Музыкальный руководитель» №3, 2004.

4. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка – М.: Просвещение, 1968.

5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте – Изд.2-е. М.: Просвещение, 1967.

6. Дубравская Е.И. Ступеньки музыкального развития. Журнал «Дошкольное воспитание» №8, 2000.

7. Жучкова Г.Н. Волшебная сила искусства. М.: Гном – пресс, 1997.

8.Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. – М.: Изд-во «Аркти» - 1999.

9.Нищева Н.В. Система работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб.: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2003. – 528с.

10.Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. М.: 1997.

11.Художественное творчество и ребенок. Монография. Под ред. Н.А. Ветлугиной - М.: Педагогика, 1972.-287с.

12.Чистякова М.И. Психогимнастика – М.: Просвещение, 1990.

Кузьмичёва Л.В., Сазонова Н.П.

АлтГПУ, г. Барнаул, Россия

Организация методической работы по профилактике профессионального выгорания педагогов дошкольного образования

Аннотация. В статье рассматривается программа организации методической работы старшего воспитателя по профилактике профессионального выгорания педагогов дошкольного образования. Авторами представлены основные направления методической работы по профилактике профессионального выгорания, определены ее целевые ориентиры и логика взаимодействия со специалистами. Составлен календарно-тематический план методической работы в области профилактики профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: методическая работа, профилактика, профессиональное выгорание, методическое сопровождение, педагог дошкольного образования.

Дошкольное образование в современном мире является динамичной, разветвленной полифункциональной структурой системы образования России. Многозадачность, высокий темп жизни, необходимость постоянного самосовершенствования и взаимодействия с

многообразием участников образовательного процессе при нерациональном использовании ресурсов зачастую приводит педагогов к деструктивным состояниям. Эти состояния негативно влияют как на саму личность педагога, так и на характер взаимодействия с воспитанниками и в конечном итоге на качество дошкольного образования в учреждении.

В этой связи возрастает роль методических служб дошкольных образовательных организаций в сопровождении профессиональной деятельности и развития педагогов. Одним из значимых направлений методического сопровождения выступает работа по профилактике и преодолению деструктивных состояний педагогов и сотрудников. Особую частоту проявления среди них показывает профессиональное выгорание.

Для системной и целенаправленной организации работы по профилактике профессионального выгорания педагогов дошкольного образования нами была разработана программа методической работы старшего воспитателя в данном направлении сопровождения кадров ДОО.

Целью программы является реализация методической модели профилактики профессионального выгорания педагогов.

Основными задачами программы методической работы по профилактике профессионального выгорания педагогов определены следующие:

1.Снижение негативных переживаний, и трансформация их в позитивные эмоциональные состояния.

2.Обучение педагогов дошкольной образовательной организации простым и эффективным техникам саморегуляции и самоуправления.

3.Выявление творческого потенциала педагогов, повышение их работоспособности и позитивного отношения к профессиональной деятельности путем включения их индивидуальных ресурсов.

Участниками программы профилактики профессионального выгорания выступают: старший воспитатель, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию и педагоги дошкольного учреждения.

На подготовительном этапе работы программы нами была определена ее актуальность и значимость, были изучены нормативно-правовые документы, проведены диагностические мероприятия по выявлению синдрома профессионального выгорания, создана творческая группа, возглавляемая старшим воспитателем и состоящая из педагога-психолога, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя.

На основном этапе работы проведены тренинги, семинары, групповые консультации, деловая игра, мозговой штурм, игротренинги и другие формы психолого-педагогического сопровождения.

На заключительном этапе нами были подведены итоги реализации программы, проведена повторная диагностика профессионального выгорания участников эксперимента.

Основные направления методической работы по профилактике профессионального выгорания отражены в основных направлениях деятельности педагога-психолога.

1. Направление - диагностическое включает в себя проведение диагностики по выявлению признаков профессионального выгорания у педагогов дошкольной образовательной организации с использованием методик: диагностика эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко) [1], диагностика профессионального выгорания (К. Маслас, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [3].

2. Направление - просветительское - предполагает знакомство педагогов с таким явлением, как профессиональное выгорание. Данное направление было реализовано в виде консультаций и выступлений на педагогических советах в дошкольном учреждении. Педагогам были освещены основы теории: возникновение профессионального выгорания, симптомы, признаки, способы самодиагностики. Также на информационных стендах были размещены методические рекомендации по профилактике профессионального выгорания, например, упражнение по снятию напряжения и усталости, дыхательные упражнения и др.

3. Направление - коррекционное - на данном этапе происходила коррекция симптомов профессионального выгорания с помощью тренингов, деловых и ролевых игр, релаксационных упражнений, этюдов и др. Организуя это направление работы в рамках программы, мы уделили большое внимание накоплению ресурсов для личностных изменений педагогов дошкольного образования. Руководством дошкольной образовательной организации была тщательно продумана деятельность по данному направлению. Показали свою эффективность метод публичных поощрений педагогов, а также работа по сплочению коллектива (совместные поездки, празднование дней рождений и т.д.). Создание благоприятного эмоционального климата в коллективе позволило включиться в дальнейшую методическую работу педагога-психолога с реализацией Программы профилактики профессионального выгорания. На данном этапе была высокая вероятность столкнуться с внутренним сопротивлением некоторых специалистов и педагогов [2]. Для преодоления этого барьера педагогам было дано право на сопротивление, а психолог уделил большее внимание и показал необходимость принятия, только в этом случае была возможность для появление положительных результатов.

4. Направление - профилактическое - включало в себя реализацию предупреждающих программ, ориентированных на профилактику профессионального выгорания. При планировании профилактических мероприятий мы учитывали следящие аспекты:

- Определение целей профилактики;
- Общение. Здесь важно чтоб участники анализировали свои ощущения и чувства и делились с коллегами, искали у них социальной поддержки;
- Применение «тайм-аутов». Или по-другому отдых от работы и других нагрузок (работу на дом не берем, а оставляем на работе);
- Обучение навыкам саморегуляции. Правильное использование этих техник способствует снижению уровня стресса.
- Положительная точка зрения. Поиск людей, которые обеспечат социальную поддержку и помогут сохранить положительную точку зрения.
- Контроль эмоций. Важно уметь контролировать чувства напряженности и тревожности.
- Хорошая физическая форма. Стресс воздействует целиком на организм человека, поэтому важно поддерживать спортивную форму, правильно питаться. Увеличение или снижение массы тела отрицательно воздействует на нашу самооценку, что ведет к появлению очередного стресса.

Для реализации направлений программы методической работы по профилактике профессионального выгорания педагогов мы использовали следующие формы и методы взаимодействия:

Диагностика симптомов профессионального выгорания;
Тренинг «Мы одна команда»;
Деловая игра «Помощник воспитателя»;
Игротренинг «Хорошо, что мы вместе»;
Тренинг «Я всегда рядом»;
Мозговой штурм «Решение есть»;
Занятие «Музыкотерапия;
Круглый стол «Рука об руку»;
Семинары: Саморегуляция в педагогической деятельности»; «Психологическое здоровье понятие»; «Основные причины и факторы, ведущие к возникновению профессионального выгорания»);
Гимнастика;
«День Здоровья!»;
Групповая консультация «Учись управлять собой».

С учетом всего выше сказанного, нами был составлен календарно-тематический план методической работы в области профилактики профессионального выгорания педагогов дошкольного образования (Таблица 1).

Таблица 1

Календарно-тематический план по профилактике профессионального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций

Срок проведения	Форма работы	Тема	Участники
Сентябрь	Диагностика	Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко); диагностика профессионального выгорания (К. Маслас, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой)	Методист, педагог-психолог, педагоги
Сентябрь		Создание творческой группы	Старший воспитатель, педагог-психолог, инструктор ФИЗО, музыкальный руководитель
Октябрь	Тренинг	«Мы одна команда»	Педагог-психолог, педагоги
Ноябрь	Деловая игра	«Помощник воспитателя»	Старший воспитатель, помощники воспитателя
Декабрь	Игротренинг	«Хорошо, что мы вместе»	Педагог-психолог, педагоги
Январь		Проведение «дня Здоровья!»	Инструктор ФИЗО, педагоги
Февраль	Тренинг	«Я всегда рядом»	педагог-психолог, педагоги
Март	Мозговой штурм	«Решение есть»	Старший воспитатель, педагоги
Апрель	Повторная диагностика	Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко), диагностика профессионального выгорания (К. Маслас, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой)	Старший воспитатель, педагог-психолог, педагоги
Апрель	Занятие	Музыкотерапия	Музыкальный руководитель, педагог-психолог, педагоги
Май	Круглый стол	«Рука об руку»	Администрация дошкольной образовательной организации, педагоги, узкие специалисты, помощники воспитателей,

			педагог-психолог
В течении года		Изучение методической литературы, посещение семинаров, методических объединений и курсов по теме профессионального выгорания	Старший воспитатель
В течение года	Групповая консультация	«Учись управлять собой»	Педагог-психолог, педагоги
В течение года (1 раз в месяц)	Гимнастика	Проведение бодрящей гимнастики (снятие мышечных зажимов, релаксация)	Инструктор ФИЗО, педагоги
В течение года	Семинар	«Саморегуляция в педагогической деятельности», «Психологическое здоровье понятие», «Основные причины и факторы, ведущие к возникновению профессионального выгорания»	Старший воспитатель, педагоги

Таким образом, нами освещены основные направления работы программы методической работы по профилактике профессионального выгорания педагогов дошкольного образования, а также разработан календарно-тематический план ее организации с педагогами дошкольной образовательной организации.

Профилактические мероприятия и коррекция профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования должны стать одной из важнейших задач в методической работе, в деятельности администрации и педагога-психолога ДОУ. Если в дошкольном учреждении нет педагога-психолога, его функции по реализации данной программы может выполнять старший воспитатель и социальные партнеры учреждения.

Администрации необходимо создавать оптимальный эмоциональный климат в коллективе, где будет преобладать уважение, индивидуальность, самостоятельность и заинтересованность профессиональной деятельностью специалистов. Повышение самооценки, чувства собственного достоинства, уверенности, улучшение психологического состояния педагогов, уменьшение деструктивных состояний станут органичным результатом работы методической службы по профилактике выгорания педагогических кадров в системе дошкольного образования.

Литература:

1. Клевцова Н.А. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности специалиста // Территория науки. – 2015. №4. С.63-67

2. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояние влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб.:Речь, 2004. 256 с.

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.Н. Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.Н. Мануйлов. – М., 2002. С.360-362

Мартыненкова Т.В.
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент И.В. Климченко
ГОУ ВО МО «ГСГУ», г. Коломна, Россия

Развитие и коррекция мелкой моторики у детей в средней группе детского сада посредством пластилинографии

Аннотация. В материале рассматривается понятие «пластилинография», ее влияние на развитие мелкой моторики; указана регулярность и виды работ. Описана диагностическая работа дошкольников, представлены результаты исследования на базе МАДОУ ЦРР – д/с №17 «Машенька» (г. Ступино) в средней группе.

Ключевые слова: пластилинография, мелкая моторика, дошкольники.

На данный момент актуальной проблемой для педагогов ДОУ является повышение уровня мелкой моторики детей, так как существует связь между ее развитием и развитием интеллекта, мышления, речи. В связи с этим специалисты советуют, как можно раньше начать развивать мелкую моторику.

Во время лепки у ребенка улучшается мелкая моторика рук, подвижность пальчиков, он учится координировать движения обеих рук.

Уже с младшего возраста дети начинают заниматься лепкой, осваивают различные приемы работы, такие как: раскатывание, сплющивание и вытягивание. Такая работа позволяет создать композиции из пластилина в средней группе детского сада. Одной из подобных композиций является работа, выполненная в технике "пластилинография". Данный термин включает в себя два определения: "графия" - изображать и "пластилин" - материал, при помощи которого осуществляется создание замысла. Главным принципом пластилинографии является создание изображения с выпуклыми, полуобъемными предметами на горизонтальной плоскости.

Исследованиями развития мелкой моторики занимались: М. М. Кольцова, М. Монтессори, И. П. Павлова, И. М. Сеченов, Н. А. Бернштейн.

Мария Монтессори рассматривала связь мелкой моторики с мыслительными и эмоциональными процессами. Кроме того, при развитии мелкой моторики, пальцы становятся сильными, что позволяет держать карандаш правильно.

Иван Михайлович Сеченов считал, что движения руки возникают в процессе обучения и воспитания, как результат образования ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными ощущениями в процессе взаимодействия с окружающей средой.

Объект исследования: развитие мелкой моторики у детей в средней группе.

Предмет: пластилинография - средство развития мелкой моторики у детей в средней группе.

Цель: выявить влияние пластилинографии на совершенствование мелкой моторики у детей в средней группе.

Задачи:

1. Изучить теоретические и методические основы развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста.
2. Выявить уровень мелкой моторики у детей в средней группе.
3. Разработать и апробировать занятия по лепке, направленные на развитие мелкой моторики.

Методы исследования: анализ соответствующей литературы, наблюдение, анализ продуктов деятельности, обработка и обобщение результатов.

Исследование проводилось на базе МАДОУ ЦРР - д/с № 17 "Машенька", г. о. Ступино, МО. В исследовании приняли участие 14 детей средней группы №5 «Радуга».

Данная тема имеет **теоретическую значимость**: выявление влияния пластилинографии на развитие мелкой моторики у детей в средней группе детского сада.

Также имеет **практическую значимость**, так как успехи в работе вызовут у дошкольников желание создавать лепные картинки под руководством педагога, а затем и в собственном творчестве, что однозначно способствует развитию мелкой моторики.

Во время прохождения производственной (педагогической практики) – 26 сентября 2019 года проводился констатирующий этап исследования. Он состоит из выполнения шести заданий, направленных на выявление: уровня развития кинетического праксиса, графического навыка, координации движения рук:

1. Выявление лишних движений руки.

В ходе диагностики у детей включаются не нужные для данного задания действия, то есть возникают синкинезии. Благодаря заданию видно, насколько движения рук дифференцированы.

1 балл – низкий уровень – свыше 9 лишних движений;

2 балла – средний уровень – 6-8 лишних движений;

3 балла – высокий уровень – меньше 5 лишних движений.

2. Раскрашивание картинки карандашами.

Задание проводится при помощи раскрашивания картинки

1 балл – ребенок не может справиться с заданием;

2 балла – ребенок раскрашивает хаотично, заходит за контур, рука зажата, напряжена;

3 балла – самостоятельно равномерно раскрашивает рисунок, движения руки свободны.

3. Повторение фигур из пальцев.

При выполнении задания ребенка просят повторить фигуры: петушок, зайчик, флажок, вилка.

4. Упражнение на дорисовывание. «Дорожки» (по Л. А. Венгеру)

Данное задание включает проведение ребенком линий, соединяющих элементы рисунка. Оно позволяет определить уровень точности движений.

5. Работа с бумагой.

Подразумевает под собой ряд упражнений:

- вырезание ножницами;
- сгибание листа пополам.

6. Упражнение на координацию движений (по Н. И. Озерецкому)

После запоминания последовательности движений «Ладонь, кулак, ребро» ребенок самостоятельно выполняет упражнение под счет.

Задания 3 – 6 оцениваются:

1 балл – с заданием не справился;

2 балла – с заданием справился при помощи взрослого;

3 балла – самостоятельно справился с заданием.

Итоги:

6 – 11 баллов – низкий уровень;

12 – 15 баллов – средний уровень;

16 – 18 баллов – высокий уровень.

Задания 1-2 - диагностика уровня мелкой моторики у детей 4-5 лет А. В. Артемьевой.

Благодаря объединению диагностик, можно наиболее достоверно установить уровень развития мелкой моторики детей.

В заданиях под номерами 2, 4 и 5 используется метод исследования - анализ продуктов деятельности, в остальных - наблюдение.

После получения результатов выявлено, что 4 человека имеют низкий уровень: общая и мелкая моторика отстаёт от возрастной нормы, движения скованные, содружество пальцев и ловкость не наблюдается, координация движений рук нарушена, 8 человек - средний уровень: общая и мелкая моторика развита достаточно хорошо, но иногда испытывают

небольшие трудности при быстрой стене деятельности, 2 человека - высокий уровень, сформирована общая и мелкая моторика хорошо, развита координация движения; движения пальцев рук точные (Таблица 1).

При распределении контрольной и экспериментальной групп учитывался уровень развития мелкой моторики каждого воспитанника. В каждой группе насчитывалось 7 человек (участники экспериментальной группы выделены в таблице 1.)

Общий средний показатель уровня развития мелкой моторики в каждой группе составил 13,1 балла.

На формирующем этапе занятия по пластилинографии проводились раз в две недели в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования "От рождения до школы" (под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой). За данный период проведено 10 занятий:

1. Кленовые листья.

Цель: Совершенствовать технику лепки из пластилина, развивать мелкую моторику, чувство цвета, пропорций и формы, учить создавать образ листьев, используя метод пластилинографии.

2. Разноцветные зонтики.

Цель: создание цветного зонтика из пластилина на плоскости с использованием дополнительного материала.

3. Гроздья рябины.

Цель: формирование у детей умения создавать при помощи лепки гроздь рябины.

4. Аквариумные рыбки.

Цель: Формирование представлений об аквариумных рыбках, их внешнем виде.

5. Первый снег.

Цель: Формировать умение детей надавливать указательным пальцем на пластилиновый шарик, прикрепляя его к основе, располагать пластилиновые шарики на равном расстоянии друг от друга.

6. Новогодние шары.

Цель: Учить отщипывать маленькие кусочки пластилина от большого куска; скатывать из кусочка пластилина шарик круговыми движениями; учить сплющивать шарики из пластилина при помощи всех пальцев руки.

7. Праздничная ёлочка.

Цель: формирование креативности, развитие навыков самостоятельной творческой деятельности в ходе создания ёлочки в нетрадиционной художественной технике «Пластилинография».

8. Дымковская игрушка.

Цель: Познакомить детей с дымковской игрушкой, учить видеть ее красоту и самобытность.

9. Филимоновская игрушка.

Цель: познакомить детей с филимоновской игрушкой как видом народного декоративно-прикладного искусства.

10. Гжель.

Цель: Продолжать знакомить детей с русскими народными промыслами на примере гжельской керамики.

Каждое занятие содержит не только практические задачи, но и воспитательно-образовательные, что позволяет всесторонне развивать личность ребенка.

Во время производственной (научно-исследовательская работа) и (преддипломная) практики на контрольном этапе исследования – 12 марта 2020 года были выявлены следующие результаты: общий средний показатель контрольной группы составил 14,6; 1 человек имеет низкий уровень, 3 человека - средний уровень, 3 человека - высокий уровень.

Общий средний показатель экспериментальной группы - 15,7 балла; 0 человек имеют низкий уровень, 3 человека - средний уровень, 4 человека - высокий уровень.

Таблица 1

Результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапах

№ п/п	Имя ребенка	1 задание		2 задание		3 задание		4 задание		5 задание		6 задание	
		сен	март	сен	март	сен	март	сен	март	сен	март	сен	март
1	Варя В.	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3
2	Кирилл К.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3
3	Вова К.	2	3	2	2	2	3	1	2	1	2	2	2
4	Артем Р.	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3
5	Ян С.	1	2	2	2	3	3	2	3	1	2	2	3
6	Соня Т.	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3
7	Миша Т.	1	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3
8	Милана Ж.	1	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2
9	Маша К.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2
10	Олег Л.	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3
11	Маша Н.	2	2	2	2	3	3	1	2	1	1	1	1
12	Саша П.	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3
13	Юля С.	1	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3
14	Айк Ш.	1	1	1	2	3	3	2	2	1	1	3	3

По таблице видно, что за пройденный период уровень мелкой моторики повысился и у контрольной группы (8 – 14), и у экспериментальной (1 – 7).

Определена и апробирована программа по развитию мелкой моторики. Таким образом, можно сделать вывод, что предложенная методика позволяет улучшить развитие мелкой моторики. Результаты контрольного этапа показывают, что формирующий эксперимент позволил повысить уровень мелкой моторики. По результатам диагностики видна разница. Отсюда следует вывод, что использование техники «пластилинография» на занятиях по лепке является средством развития мелкой моторики детей в средней группе детского сада.

Литература:

1. Андреева, С. А. Технологические карты по формированию творческих способностей в лепке, художественном труде, в объемной пластике [Текст] / С. А. Андреева, Т. А. Котлякова // Распахни окно в мир прекрасного: Технологическое обоснование формирования у детей 5 года жизни духовно - художественных способностей / науч. ред. Л. П. Бочкарева. - Ульяновск: Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2013. – Вып. 2. - С. 63 - 94.

2. Давыдова, Г. Н. Пластилинография. Выпуск 2 [Текст] / Г. Н. Давыдова. – М. : Скрипторий 2003, 2015. – 96 с.

3. Соловьянюк, В. Г. Основные понятия технологического образования [Текст] : учебно - методическое пособие / В. Г. Соловьянюк. – Бирск, 2007. – 114 с.

Melikhova I.V.[1], Solovyova I.B.[1], Panchuk T.A.[1], Kirichenko E.V.[2]

[1] Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

[2] Gymnasium №1, Biysk, Russia

Using web-quests for teaching principal disciplines

Abstract. The article is devoted to one of the novel educational technologies Web-Quest. The article gives the definition of Web-Quest model, describes the stages of technology implementation and presents the Web-Quest "Studying business communication techniques and principles in professional practices" as an interactive form of communication.

Keywords: novel technologies, quest, Web-Quest, information, the Internet.

Аннотация. Статья посвящена одной из инновационных технологий обучения – технологии веб-квеста. Раскрыто понятие «веб-квест», представлена характеристика этапов реализации рассматриваемой технологии; дано описание разработанного веб-квеста «Изучение приёмов и принципов делового общения в профессиональной деятельности» как формы интерактивного.

Ключевые слова: инновационные технологии, квест, веб-квест, информация, сеть Internet.

Currently, the extensive use of electronic educational resources is necessary in the educational process of universities. The Internet is a particularly significant tool for students to grasp the knowledge and they must know how to use it accurately.

Dealing with rather complex issues graduate students are to be ready to meet the professional demands that definitely require the effective use of technology and online resources for problem-solving. Unfortunately, the great number of graduate students spends too much time for searching the information on the Internet and do not succeed in doing that effectively. The amount of web based recourses increases and the possibility of finding the information there decreases. When students interact with texts resulting from the Internet search they often make hasty, random choices with little thought and analysis.

The curriculum today has its focus on practice-oriented activities using web resources. Therefore, it is necessary to develop the students' ability to search and analyze the information quickly.

In our opinion, Web-Quest is the most efficient technology designed to master learners' analysis, synthesis and evaluation skills.

Developed in 1995 by San Diego State University Professor Bernie Dodge, the model was followed by Tom March his adherent.

The creators of this teaching method define Web-Quest as «an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet, optionally supplemented with videoconferencing»[1]. The definition has been refined over the years and adapted for various disciplines.

Russian researchers who are engaged in Web-Quest implementation are: J.S. Bykhovsky, E.V. Nechitaylova, N.V. Nikolaeva, S.N. Spiridonova and others.

In their opinion, Web-Quest is «an educational site with hyperlinks to various web pages where students carry out their independent research work (usually in groups) on a specific topic»[2]; «an Internet site with which students work while completing one or another educational task, and the aim of such quests is greater Internet integration into various educational subjects at different levels of educational process» [3]; «theme-based web pages on educational sites that are

hyperlinked to other World Wide Web pages» [4]; «a mini-project which students work with and while doing it they grasp the educational information using Internet resources and taking into consideration a definite schema and teacher's recommendations and tasks»[5]; «interactive learning activities» [6].

Unlike conventional educational games, Web-Quests include a role-play and suggest a challenging task for problem-solving with "deep-dive" online resources search.

WebQuests embrace such technologies as project-based learning, research-based learning, collaborative learning, ICT-based learning. A clear gamified structure with several stages, tasks and a basic guideline is one more peculiarity of Web-Quests.

The researchers claim Web-Quests will contain the following sections: Introduction: This section is commonly used to introduce the general theme of a Web-Quest. Students need to understand the key points of what they are going to do and study while performing their work so background information on the topic should be given. The main idea of a Web-Quest can be presented as a story or formulated as a thesis or it also can be incorporated into the game intrigue of the whole quest.

Task: Tasks and subtasks should be prepared in advance. A task must be doable and appealing to the students and correspond to the teacher's objectives. Subtasks should be simplier than the main task and relate to its individual aspects. Different types of activities are suitable for different themes. For example, the activities in which students need to spontaneously apply the knowledge and skills acquired in other subjects are possible. Simple activities are also possible and are good for any theme. However, simple actions should definitely lead to conclusions and independent interpretations.

Resourses: After students get the idea and have the tasks to complete, they are given instructions for completing those tasks and are provided with the list of links to the Internet site they can use. So there is some guidance how to organize the information they obtain.

Process: Then students start their information search and perform the activities and research tasks. Here each group member has his/her own role. Everyone should do their fair share and contribute to solving the overall theme problem. There will be several products on this stage and students present them at the end.

The evaluation stage begins as after the process stage students are involved in self-evaluation, they have the opportunity to see their own results, get feedback from others, compare and contrast their products to other students' ones. Furthermore, the teacher gives the evaluation, comments and recommendations.

A conclusion brings closure to the quest; students may negotiate and finally come to an agreement. This section reminds the learners about what they have learned. Students compare the result with the aim of the quest. They may want to extend the experience they gained into other fields of activities.

The technology for the implementation of our previously developed technological quests has already been presented in the materials of the All-Russian Scientific Conference «Siberian Mentality as an Object of Humanitarian Research» with international participation. Like Web Quests and Real Quests, a Technological Quest has the form of a game. The information search and processing can be carried out both on the Internet and in the real subject world [7, p.137].

Examining business communication in professional practices has evoked the creation of the Web-Quest «Studying business communication techniques and principles in professional practices» [https://sites.google.com/view/management-melikhova] on the Google Site online platform.

The Web-Quest consists of six sections: introduction, task, process, resources, evaluation, conclusion.

The first section: «Introduction» reveals the main idea of the Web-Quest and presents the importance of business communication in the professional field.

The second section: «Task» defines the aim and objectives of the Web-Quest. The aim of this Web-Quest is to learn the techniques and principles of business communication. The objectives are:

to reveal the essence of business communication, to consider the features of business communication management, to study the types of communication between the parties, to determine the management functions inside the groups within an organization, to identify the communicative features of modern society.

The third section: «Process» offers general questions. In order to move on to the next question, students need to find the answer to the previous one, since the questions are all interconnected. Using various search engines students define the concepts like: «business communication», «managerial communication» and make references to the source (author and access mode);

Then they study business communication techniques, using the resources offered in the Web-Quest, as well as search engines and online libraries (if necessary);

Then the learners get acquainted with the principles of business communication, also using the resources listed in the Web-Quest, search engines and online libraries (if necessary). The result of the work done at this stage is documented as a text (one per microgroup).

To complete the second part of the assignment, students work in microgroups. Each microgroup studies the features of one of the forms of business communication (conversation, correspondence, public speaking, meeting, business discussion session).

Inside the microgroup, the plan about one of the forms of business communication in various situations of a professional field is drawn. PowerPoint is used to present the result of the work performed. Learners' own transformation and interpretation of the information obtained is essential.

When all the microgroups accomplish their task, they present the result of their work to the entire group.

The fourth section: «Resources» section. The instructions for the goal are delivered as set of web based resources for students to use. Students can maintain links which are usually located in the document within a click. The resources are supposed to be pre-defined, well-chosen, useful and relevant. They should suit the needs and learning styles of the students.

The fifth section: «Evaluation». After completing the course work students go to the evaluation stage where they evaluate each other's work according to the criteria offered.

The sixth section: «Conclusion». Here students compare what they have produced with the aim given.

Completing such a Web-Quest like presented above, a learner simulates solving real-world problems. The Web-Quest allows students to behave properly and evaluate themselves in various circumstances of future professional activities, teaches them how to communicate with other people and influence their interests. Students are happy to join quests both in the learning-rich classroom environment and while doing lively extracurricular work (since this is a Web-Quest).

Web-Quests in various disciplines provide a specialized training for a future graduate. Classroom settings make it possible to do motivating and authentic tasks which can be necessary for their future occupations. Students analyze and assess their knowledge and capabilities, evaluate their practical relevance and competitiveness in the modern job market. The system of different Web-Quests can fit with the curriculum easily and can be completed during the whole studying year. Each Web-Quest refers to a specific field of subjects, has a clear structure and creates precise learners' settings to achieve the efficiency of purpose and to solve various didactic tasks.

Thus, a Web-Quest can be described as a combination of diverse technologies: project-based learning, solve-problem learning, gamification, collaborative work and ICT-based learning. It is targeted on the information search and includes an inquiry-oriented game with a given scenario.

Web-Quests help students become tech-savvy so that to able to detect the right information for the right purpose. They help acquire independent and collaborative work skills in order to deal with a significant amount of information and be able to make sense of it as well as acquire problem-solving and creative skills. Web-Quests encourage students to keep focused and think at higher level, promote such skills as comparing, classifying, inducing, deducing, analyzing. Such an

interactive learner-centered way of teaching has both motivating and authentic tasks which seem real and useful for the learners and.

The use of modern educational technologies, especially Web-Quests, provides a natural setting for better knowledge acquisition what is beneficial for the whole educational process. Variety of ways of teaching is enlarged. Web-Quests environment requires students to be active learners as focus is not basically on educational content, but on using the content as a means for developing thinking skills. Students have a chance to analyze, evaluate and reflect. They develop the necessary competences like: education-centered self-learning skills and communicative skills. Future students are oriented towards a specific goal often connected with their future professions.

References:

1. Dodge B. Some Thoughts About Web Quests. 1995-1997. - URL: https: //webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата обращения 17.11.2020).

2. Николаева, Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся / Н.В. Николаева // Вопросы Интернет-образования – 2002 - № 7. – с. 7-9 - URL: http://vio.uchim.info/Vio_02/cd_site/articles/Art_4_2.htm (дата обращения 23.12.2019).

3. Быховский, Я.С. Образовательные веб-квесты / Я.С. Быховский // Информационные технологии в образовании : материалы международной конференции, г. Москва, 9-11 ноября 1999 г. – URL: http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html (дата обращения: 25.11.2019).

4. Хуторской, А.В Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 558 с.

5. Нечитайлова, Е.В. Веб-квесты как методика обучения на основе Интернет-ресурсов / Е.В. Нечитайлова // Проблемы современного образования. – октябрь 2002. – № 2. - с 147-155. – URL: http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2012-g/vypusk-2 (дата обращения: 13.12.2019).

6. Спиридонова, С.Н. Веб-квест как инновационный метод в образовании. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-kak-innovatsionnyy-metod-v-obrazovanii (дата обращения 28.11).

7. Панчук Т.А. Технологические квесты в формировании этнокультурной образованности обучающихся / Т.А. Панчук, И.Б. Соловьева // Сибирская ментальность как объект гуманитарных исследований: материалы Всероссийской с международным участием научной конференции (Бийск-Сростки, 28-29 июня 2019г.). – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2019.- С.135-138

8. Halat E/ A Good Teaching Technique: WebQuests/ E. Halat // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas ; vol. 81, issue 3. - 2008. - P. 109-112. - URL:https://www.researchgate.net/publication/255791710_The_Clearing_House_A_Journal_of_Educational_Strategies_Issues_and_Ideas_Teaching_through_Cooperative_POE_Tasks_A_Path_to_Conceptual_Change (дата обращения 22.12.2019)

Панчук Т.А., Красноперова Е.С.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Формирование готовности к эффективной работе в команде в учебном процессе по дисциплинам предметной подготовки

Аннотация. В статье рассматриваются особенности технологии обучения студентов с использованием педагогических технологий, основанных на деятельностных и диалоговых формах познания, которые обеспечивают успешное формирование у студентов готовности к эффективной работе в команде. Представлена модифицированная игровая технология обучения в команде в форме деловой игры «Разработка бизнес-плана индивидуального предприятия» и методика её применения в учебном процессе дисциплин (*Организация малого бизнеса, Современные средства оценивания результатов обучения*) предметной подготовки педагогов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: эффективность работы в команде, технология обучения в сотрудничестве, подготовка и проведение деловой игры.

Изменение социально-экономической ситуации привело в настоящее время также и к изменению требований работодателей к сотрудникам. Учреждениям среднего профессионального образования нужен преподаватель, который не только владеет глубокими знаниями содержания предметной подготовки, но также владеющего современными методами и формами организации процесса обучения студентов. Кроме того, крайне актуальными на данный момент являются требования работодателей к эффективности деятельности преподавателя, способного осуществлять успешную совместную деятельность не только со студенческой аудиторией, но также умеющих работать в команде коллег.

Образовательным стандартом 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) определены требования к выпускникам по подготовке к решению задач профессиональной педагогической, проектной и методической деятельности. Среди компетенций, которые определены стандартом указана универсальная компетенция, направленная на формирование у выпускников способностей к осуществлению социального взаимодействия и реализацию своей роли в команде.

Именно поэтому в настоящее время педагоги ищут наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, применения в учебном процессе дисциплин таких педагогических технологий, которые обеспечат успешное формирование у студентов способностей к эффективной работе в коллективе. В связи с этим необходим переход на обучение студентов с использованием педагогических технологий, основанных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания.

Анализ исследований проведенных в последние годы в педагогическом образовании показывает, что обучение бывает эффективным и достигает хороших результатов, если:

- студенты открыты для обучения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;
- получают возможность для анализа собственного потенциала;
- могут практически подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время в профессиональной деятельности.

Практически все эти требования соблюдаются, при использовании обучения, основанного на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения. Теоретическое обоснование использования в учебном процессе педагогических технологий обучения в сотрудничестве детально разработана группами ученых (Р. Славин, Е.С. Полат, В.П. Беспалько и др.).

Педагогическая технология обучения в сотрудничестве трактуется в мировой педагогике как наиболее успешный альтернативный вариант традиционным методам. Главная идея педагогической технологии обучения в сотрудничестве – создание условий для

активной, совместной учебной деятельности обучающихся, в различных учебных ситуациях. В настоящее время существует множество вариантов технологии сотрудничества, вот некоторые из них: обучение в команде, индивидуально-групповая работа, командно-игровая деятельность, «Пила», «Учимся вместе», исследовательская работа в группах и др.

В тоже время, в реальной практике подготовки педагогов среднего профессионального образования не в полной мере используются возможности педагогических технологий, способствующих формированию способностей выпускников к эффективной работе в команде. Причиной тому является недостаточная разработанность методики использования педагогических технологий при организации командных форм обучения студентов по дисциплинам предметной подготовки.

Большинство исследователей пришли к мнению, что по признакам и функциям понятия «команда» и «коллектив» идентичны. Данное условие принято и в нашем исследовании. Общеизвестны основные факторы эффективной работы команды, к которым относятся: удовлетворение индивидуальных потребностей членов команды; успешное взаимодействие в команде; решение поставленных перед командой задач. Эти элементы взаимозависимы. Так, личное удовлетворение зависит не только от успешного решения задач, но и от качества взаимоотношений в команде, а также от социальных аспектов командной работы. Например, даже команда, достигшая своих целей, едва ли может считаться эффективной, если ее члены имеют противоречивые взгляды и разочарованы в своем коллективе. Поэтому в качестве дополнительных характеристик эффективности команды можно рассматривать степень готовности ее членов к выполнению новых задач и наличие у них желания продолжать совместную работу.

Повышение эффективности работы команды зависит от следующих компонентов:

- управления количественным составом команды;
- управления функциональными обязанностями членов команды;
- распределения функциональных и командных ролей.

Рассмотрим влияние на *эффективность работы в команде путем управления ее количественным составом*. Очень малые и очень большие команды будут менее результативны, чем команды, достигшие некоторой оптимальности численного состава. Казалось бы, что при уменьшении количества членов команды, соответственно увеличивается как скорость внутри командной коммуникации, так и скорость выполнения задания. В то же время, команда с большим числом участников, способствует более быстрому и качественному выполнению задачи. Но, общеизвестно, что с увеличением численности команды появляется большая вероятность организационных трудностей, возрастает количество взаимодействий между ее членами, а следовательно, возможных конфликтных ситуаций. В большинстве педагогических исследований, изучавших проблему организации командной учебной деятельности, рекомендуется количество участников микро группы 3-5 обучающихся.

Далее проанализируем *влияние функциональных обязанностей членов команды* на эффективность ее работы. Конечно, при решении задачи в команде необходимо распределение функциональных обязанностей между её членами в соответствии с их индивидуальными особенностями. Однако, если члены команды думают только о своих функциональных обязанностях, а не ориентируются на общую цель, то вероятность «перетягивания одеяла» возрастает. Поэтому, участникам коллектива необходимо понимать, что каждый должен быть готов направить все свои способности и знания на решение командной задачи, и *каждый член команды должен иметь личную заинтересованность в достижении командных целей*. Должна быть ориентация на общекомандный результат, а не на выполнение отдельных операций участниками команды.

И последний компонент, способствующий повышению эффективности работы в команде, осуществляется путем *распределения функциональных и командных ролей*. Когда люди работают в составе одной группы или команды, каждый из них выполняет роли двух

типов: функциональную, базирующуюся на профессиональных навыках и практическом опыте, и командную, в основе которой лежат личностные особенности. Формальное и неформальное лидерство должно принадлежать только одному лицу в команде, которое управляет активностью остальных членов команды и **признано членами команды. В тоже время, при организации четкого определения сферы ответственности каждого члена команды,** строгого разделения функциональных обязанностей, достигается баланс между ответственностью за результат выполнения своей задачи и индивидуальным вкладом в процесс управления всем проектом.

Как отмечалось выше, наиболее продуктивными методами формирования способностей к эффективной работе в команде являются педагогические технологии обучения в сотрудничестве. Командно-игровая деятельность существенно влияет на психическое состояние обучающихся и, как следствие, на характеристики процесса обучения и его результаты. Учебный материал усваивается лучше и с меньшим напряжением сил, если это происходит в условиях повышенной мотивации познавательной и трудовой деятельности, потребности в общении, которые сопутствуют игре [1].

Игровых форм занятий может быть сотни разновидностей. Это разнообразие форм позволяет адаптировать игру к всевозможным условиям ее проведения, выбрать тот вариант, который преподаватель считает наиболее целесообразным (групповые дискуссии, тренинги, ролевые, эмоционально-деятельностные, имитационные, деловые игры и т.д.). Отличительной особенностью деловой игры как метода обучения является то, что каждый участник играет роль, выполняет действия, аналогичные профессиональной деятельности, но с учетом принятых правил игры.

Авторами исследования модифицирована игровая технология обучения в команде в форме деловой игры «Разработка бизнес-плана индивидуального предприятия», модель которой представлена в таблице 1. Деловая игра проводится в течение нескольких практических занятий по теме «Сфера деятельности» при освоении дисциплины «Организация малого бизнеса».

Таблица 1 – Модель подготовки и проведения деловой игры «Разработка бизнес-плана индивидуального предприятия»

<table>
<tr><td colspan="8">ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП</td></tr>
<tr><td colspan="3">ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ</td><td colspan="5">ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ</td></tr>
<tr><td>Разрабатывает сценарий и правила игры</td><td>Подготавливает материально-техническое и методическое обеспечение деловой игры</td><td>Вводит студентов в игру:
- организует формирование команд;
- консультирует.</td><td colspan="2">На теоретических занятиях дисциплины «Организация малого бизнеса» изучают тему «Сфера деятельности»</td><td colspan="3">Формируют команды и составляют матрицу распределения обязанностей</td></tr>
<tr><td colspan="8">ЭТАП ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ</td></tr>
<tr><td colspan="2">ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ</td><td colspan="6">ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Контролирует, консультирует, наблюдает</td><td rowspan="2">Обеспечивает дидактическими средствами обучения для проведения игры</td><td>1) Представление команд и разработка бизнес-идей.</td><td>2) Анализ рынка</td><td>3) Планирование производства</td><td>4) Организационный раздел бизнес-плана</td><td>5) Маркетинговый план</td><td>6) Финансовый раздел бизнес-плана</td><td>7) Оформление бизнес-плана</td></tr>
<tr><td>Оценивает деятельность студентов</td><td>Подводит итоги и награждает лучшие проекты</td><td colspan="6">Презентация разработанных бизнес-планов</td></tr>
</table>

Рассмотрим этапы подготовки и проведения деловой игры «Разработка бизнес-плана индивидуального предприятия». Целью деловой игры является формирование способностей к эффективной работе в команде в процессе приобретения студентами умений по созданию бизнес-плана индивидуального предприятия.

На подготовительном этапе на теоретических занятиях дисциплины «Организация малого бизнеса» студенты изучают тему «Сфера деятельности», где преподаватель раскрывает вопросы по выбору сферы деятельности нового предприятия, стратегии и тактики управления, объясняет понятие, назначение, виды и основные разделы бизнес-плана.

На подготовительном этапе преподаватель осуществляет подготовку материально-технического и методического обеспечения деловой игры:

- печатные и электронные учебно-методические пособия;
- перечень сетевых источников информации;
- допуск к справочно-правовой системе «Консультант+»;
- специализированные пакеты программных продуктов «Project Expert» и «Альт-Инвест»;
- компьютеры типа IBM PC с возможностью выхода в интернет;
- демонстрационные и раздаточные материалы.

На этом же этапе осуществляется формирование команд. Самостоятельная работа студентов при подготовке к игре в командах предопределяет ее успех. Однако для ее активизации не следует применять принудительных приемов. Методы формирования игровых команд зависят от степени зрелости коллективных традиций в группе, психологического климата, навыков руководителя игры. Рекомендуется применять следующие варианты организации команд: назначение руководителей команд; назначение состава команд и их руководителей; выборы; выделение времени на самоорганизацию и т.д. По большему счету, предпочтительнее использовать демократический подход.

Деловая игра предполагает работу команд, состоящих из «сотрудников предприятия», которые должны участвовать в разработке реального бизнес-плана. В этих целях учебная группа студентов делится на команды по 4-5 человек, которые далее самостоятельно распределяют должности «сотрудников» и их полномочия внутри команды.

Ролевая деловая игра позволяет приблизить учебное занятие к реальной профессиональной деятельности. В разработанной деловой игре, под ролью понимается выполнение действий в процессе занятия в качестве конкретного должностного лица: директора предприятия, руководителя функционального подразделения (отдела кадров, бухгалтерии, отдела маркетинга и др.), специалиста или представителя внешних партнеров, заказчика и т.п. Выполнение той или иной роли накладывает ответственность на ее исполнителя, стимулирует учитывать все характерные особенности представляемого лица или службы предприятия, возможные конфликты и последствия от предпринимаемых действий.

На предварительном этапе проводится производственное совещание. Преподаватель, выполняющий роль консультанта, осуществляет анализ ситуации производственного совещания, на котором производится избрание директора предприятия и согласование матрицы распределения обязанностей.

Для составления матрицы распределения обязанностей, для каждой из которых выделяется колонка:

-· планирование работы;
-· организация (проведение совещаний, координация общей работы);
-· контролирование хода деятельности;
-· участие и исполнение;
-· согласование;

-· обмен информацией (подготовка исходных данных, получение информации для ознакомления);

- оформление и проведение презентации;

- рефлексивный доклад о ходе командной работы.

В процессе формирования команд на подготовительном этапе деловой игры по разработке бизнес-планов следует выполнить следующее:

✓ в процессе общей дискуссии студенты должны предложить подразделения и руководителей, которые должны взять на себя ответственность за выполнение определенных разделов плана, базируясь на понимании общего объема работ.

✓ студенты должны распределить роли, представляющие интересы конкретных производственных и функциональных подразделений предприятия. При работе в рамках ролевой ориентации студенты должны четко представить роль и место представляемого подразделения, круг работ (задание) в рамках осуществляемого проекта при подготовке бизнес-плана.

✓ в соответствии с ролевым заданием студенты должны изучить учебные материалы и выбрать информацию, необходимую для выполнения работы по составлению раздела бизнес-плана.

✓ на первом этапе игры студенты должны составить план работы и матрицу распределения обязанностей по разработке бизнес-плана, которую они будут анализировать и делать рефлексивный доклад о ходе командной работы после представления презентаций разделов.

Выбранный из числа студентов «директор» должен быть готов выбрать ключевые предложения для принятия решения, подвести итог обсуждению на совещании и подготовить рефлексивный доклад о ходе командной работы согласно матрице распределения обязанностей. На каждом этапе все участники команды работают над соответствующим разделом бизнес-плана, на основании данных предыдущего раздела, а при необходимости корректировать разработанные ранее материалы. Ответственным за каждый раздел бизнес-плана, его содержание, качество разработок, правильность расчетов, выбора методов обоснования решений является соответствующий «сотрудник предприятия», определенный по матрице распределения обязанностей. Директор несет общую ответственность за организацию работы.

Этап проведения деловой игры. Практические занятия по теме «Сфера деятельности» проводятся в форме деловой игры, во время которой студенты закрепляют и применяют на практике полученные знания. В соответствии с программой на практические занятия отводится 6 часов, поэтому деловая игра проводится поэтапно в течение трех практических занятий в рамках расписания.

Рассмотрим более подробно последовательность проведения деловой игры.

Представление команд и разработка бизнес-идей. Студенты осуществляют выбор и общее обоснование вида деятельности предприятия, разрабатывают миссию и лозунг предприятия, ранжируют роли внутри команд.

На этом этапе команды должны сформулировать предпринимательскую идею, как если бы они в действительности собирались создавать бизнес на основе этой идеи. Сформулированные ими бизнес-идеи должны удовлетворять следующим требованиям: обеспечивать устойчивые конкурентные преимущества будущего бизнеса, увязывать воедино активы и компетенции «производителя» и пути создания соответствующих потребностей потребителя, указывать факторы прибыльности будущего бизнеса. Предпринимательская идея должна быть ориентирована на четко локализованный целевой покупательский сегмент.

Следует стремиться к тому, чтобы предлагаемые студентами формулировки предпринимательских идей были краткими и точными.

Преподаватель предлагает студентам банк примеров бизнес-идей, которые они могут использовать в будущей профессиональной деятельности преподавателя колледжа:

- открыть предприятие по установке, эксплуатации и гарантийном обслуживании индивидуального газового отопления в многоквартирных жилых домах (проведение по заявкам газификации квартир, монтаж газоиспользующего оборудования и газовых приборов);
- открыть предприятие по установке, эксплуатации и гарантийном обслуживании индивидуального газового отопления в частных жилых домах, коттеджах;
- открыть предприятие для предоставления услуг по техническому обслуживанию и ремонту газопроводов и газового оборудования, принадлежащих предприятиям и населению;
- открытие сервиса по установке, техническому обслуживанию и ремонту газобаллонного оборудования на автотранспорте;
- открыть предприятие по индивидуальной газификации дачных домиков (предпринимательская деятельность включающая оптовую закупку автономных газовых печей и котлов, и расходных материалов с их последующей розничной перепродажей, монтаж оборудования и его последующее обслуживание, состоящее из ремонта печей и отопительных систем, доставка расходных материалов – газовых баллонов) и т.п.

По итогам проведения каждого этапа каждая команда представляет всей группе результаты своей деятельности.

Анализ рынка. Исходным материалом является предпринимательская идея, разработанная ранее. В рамках исследования проводится сегментация рынка (выделение отдельных частей рынка, отличающихся друг от друга характеристиками спроса на товары / услуги, т.е. разбивка потребителей по мотивации и иным признакам), определяются размеры и емкость рынков по продукции предприятия (территория, на которой происходит реализация товаров / услуг) предприятия).

Процесс исследования рынка предполагает четыре этапа: определение типа данных, необходимых для анализа; поиск данных; анализ данных; выработка мероприятий, позволяющих, на основе этих данных, правильно организовать производство и сбыт.

На данном этапе командам необходимо ответить на ряд вопросов, на основе проведенного анализа заполнить таблицу. На основе анализа составленной таблицы определить преимущества и слабости своих конкурентов.

Планирование производства. План производственной деятельности представляет собой подробное описание необходимых для работы фирмы производственных ресурсов.

На этом этапе команды должны заполнить заранее подготовленные преподавателем таблицы, проработав особенности технологии изготовления продукции, технологий, применяемых при оказании услуг, проведении работ; провести планировку помещений; определить потребности в оборудовании, инструментах, материалах; провести расчеты производственной мощности, анализ пропускной способности и др.

Команды должны описать, каким образом планируется производство продукции и оказание услуг, в том числе:

- общий подход к организации производства,
- источники сырья и материалов,
- технологические процессы,
- оборудование (количество и характеристики),
- требования к трудовым ресурсам.

Организационный раздел бизнес-плана. Команды переходят к обсуждению и заполнению следующих таблиц подготовленных преподавателем. определению численности персонала предприятия, квалификации работников (профиль, опыт работы, образование), расчет фонда оплаты труда руководителей, специалистов и служащих, план социального развития, правовое обеспечение деятельности фирмы.

Маркетинговый план. Цель данного этапа заключается в разработке обоснования предполагаемого бизнеса по воздействию на рынок, для обеспечения сбыта товара.

Команды должны ответить на вопросы:

1. Какая стратегия маркетинга принята на предприятии?
2. Как будет реализовываться товар/услуга?
3. Как будут определяться цены на товары и какой уровень прибыльности на вложенные средства предполагается реализовать?
4. Как предполагается добиваться роста объема продаж – за счет расширения района сбыта или за счет поиска новых форм привлечения покупателей?
5. Как будет организована реклама и сколько средств на это будет выделено?
6. Как будет организована служба сервиса и сколько на это понадобится средств?
7. Как предполагается добиваться хорошей репутации товаров и самой фирмы в глазах общественности?

Члены команд обсуждают, принимают решение и заполняют таблицы плана маркетинга предприятия. План маркетинга должен включать такие пункты:

1) цели и стратегии маркетинга;
2) ценообразование;
3) схема распространения товаров;
4) методы стимулирования продаж;
5) организация послепродажного обслуживания клиентов;
6) реклама;
7) формирование общественного мнения о фирме и товарах;
8) бюджет маркетинга.

Данные маркетинговых исследований, стоимость создаваемых активов, эксплуатационные издержки и другие данные, необходимые для составления бизнес-плана, при разработке соответствующих разделов должны быть предложены студентами на основе анализа информационных источников по Алтайскому краю. Преподаватель может корректировать эти данные в случае, если он располагает более точной информацией. Основной акцент данной деловой игры делается на корректности предлагаемых студентами методов их получения и применяемых способов использования, принятых в бизнес-планировании.

Финансовый раздел бизнес-плана. При проектировании данного раздела команды должны заполнить таблицы, подготовленные преподавателем:

1. Сводный прогноз доходов и расходов (отчет о финансовых результатах).
2. Прогноз движения денежных средств (т.н. «кэш-фло»).
3. Прогнозный баланс активов и пассивов предприятия.
4. Расчет и график достижения безубыточности. Прогноз запаса финансовой прочности.

Финансовые расчеты следует включать в деловую игру только в том случае, если есть возможность использования компьютерного класса с соответствующим специализированным программным обеспечением («Project Expert», «Альт-инвест» или др.).

Преподаватель дает задание для самостоятельной работы - выполнить оформление бизнес-плана.

Оформление бизнес-плана. Командами самостоятельно проводится доработка и конечное оформление бизнес-плана. Для чего используются разработанные методические рекомендации, в которых описаны требования к содержанию типовых разделов бизнес-плана, а также к его оформлению.

Команды представляют оформленный отчет, состоящий из типовых разделов бизнес-плана, который проверяется и оценивается преподавателем.

Презентация разработанных бизнес-планов.

На итоговом занятии команды презентуют разработанные бизнес-планы. Для этого необходима определенная подготовка учебной аудитории, в которой рекомендуется определенная расстановка мебели и наличие аудиовизуальной техники. Столы расставить по количеству команд в группе, а также предусмотреть размещение членов жюри, состоящего из преподавателей кафедры.

Выбор лучшего бизнес-плана осуществляется по критериям, которые разрабатываются студентами на занятиях дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения». Тем самым, студенты приобретают опыт будущей профессиональной деятельности преподавателя учреждения среднего профессионального образования. Результаты игровой деятельности оцениваются по следующим критериям:

- ✓ актуальность, новизна идеи;
- ✓ возможность реализации разработанного бизнес-плана;
- ✓ правильность оформления учредительных документов и проведенных расчетов разделов бизнес-плана;
- ✓ эффективность работы в команде «сотрудников предприятия»;
- ✓ аргументированность, логичность, четкость, качество демонстрационного материала, научно-теоретический уровень презентации бизнес-плана;
- ✓ умение пользоваться профессиональными терминами, содержательность, глубина и полнота ответов на поставленные вопросы.

В заключительном слове преподаватель подводит участников игры к выводам о практическом применении полученных умений в разработке бизнес-планов, имеющим значение в их будущей профессиональной деятельности. Чтобы добиться чувства удовлетворения у большинства участников, нужно отметить наиболее эффективную командную работу, выделить тех, кто принимал активное участие в деловой игре.

Процедуру подведения итогов и награждения лучших проектов целесообразно проводить подчеркнуто торжественно. Это закрепляет уверенность студентов в успешности проведенной работы в команде, хорошее настроение и приятное впечатление от игры. Опыт проектирования, командной деятельности, организации и проведения деловой игры студенты перенесут в свою профессиональную деятельность педагога колледжа.

Таким образом, модифицирована игровая технология обучения в команде в форме деловой игры «Разработка бизнес-плана индивидуального предприятия» и разработана методика её применения в учебном процессе дисциплин предметной подготовки педагогов учреждений среднего профессионального образования. Переход на обучение студентов с использованием педагогических технологий, основанных на деятельностных и диалоговых формах познания, обеспечит успешное формирование у студентов готовности к эффективной работе в команде.

Литература:

Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва: Академия, 2008. - 272 с.

Попов Д.В.[1], Попова О.В.[2]
[1]БИОР «Умней» г. Москва, Россия
[2]АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Формирование инклюзивной образовательной среды с применением роботизированных образовательных технологий

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования инклюзивной образовательной среды в современных условиях. Рассматривая компоненты инклюзивной образовательной среды, авторы предлагают варианты применения роботизированных образовательных технологий для проектирования и реализации каждого компонента исходя из теории и практики педагогики XXI века.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, интеллектуальный робот, роботизированная образовательная технология.

В настоящее время запросы социального пространства во всем мире направлены на предоставление равных возможностей при реализации образовательных запросов всех групп населения. Особое внимание уделяется рассмотрению в педагогике XXI века проблем обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые с самого раннего возраста нуждаются в особых условиях обучения и развития.

Исходя из Конвенции о правах ребенка, поддержка программ по обеспечению социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их равного доступа к образовательным услугам в образовательных организациях всех уровней (детских садах, общеобразовательных школах, организациях дополнительного образования и др.), наравне с их сверстниками, является одним из приоритетных направлений деятельности Детского фонда ООН (ЮНИСЭФ) в России [1,с.43].

Поэтому инклюзивное образование в России в настоящее время в национальных проектах является одним из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование.

Под инклюзивным образованием в педагогике XXI века понимается совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений [2].

Не вызывает сомнения, что для организации инклюзивного образования требуется специальная образовательная среда, получившая название инклюзивной образовательной среды.

Инклюзивная образовательная среда – это образовательная среда, обеспечивающая всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного обучения и развития, самообучения и саморазвития, формирования и самоформирования личности. Инклюзивная образовательная среда позволяет включать в инклюзивную группу детей с различными ОВЗ, отличающимися особенностями в развитии, испытывающих разнообразные потребности в организации образования. Инклюзивная образовательная среда с точки зрения современной педагогики предполагает наличие:

- вариативной развивающей среды;
- адаптивной образовательной структуры и доступности образовательного пространства;
- индивидуализации образовательной траектории обучаемого;
- необходимых обучающих, развивающих дидактических пособий, форм, методов и средств обучения;
- сконструированной безбарьерной среды;
- трансформирующейся под обучаемого вариативной методической базы обучения и воспитания;

- педагогов специально подготовленных к использованию разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогике с учетом инновационных разработок XXI века;
- и другого, учитывающего особенности соединения обучаемых с ОВЗ с обучаемыми не имеющими отклонений в состоянии здоровья в едином образовательном пространстве [3, с. 71].

Инклюзивная образовательная среда включает в себя, как минимум, наличие следующих базовых компонентов: коррекционно-педагогического, пространственно-предметного, реабилитационного и коммуникативно-организационного [2, с.7].

Дети с ОВЗ, как и большинство других детей, любят играть с роботами. Исследования показали, что роботы могут быть особенно полезны для помощи таким детям по нескольким причинам, таким как:

- восприятие робота детьми с ОВЗ как менее пугающего объекта;
- простота общения с роботами, как игровыми объектами;
- способность робота одинаково и предсказуемо реагировать, раз за разом, не расстраиваясь и не уставая;
- возможность многократного повторения образовательных действий, их последовательность на всех этапах обучения;
- устранение препятствий в обучении путем использования интеллектуальных роботов [4].

Поэтому, на наш взгляд, формирование инклюзивной образовательной среды в педагогике XXI века невозможно без применения роботизированных образовательных технологий. При этом большинство педагогов воспринимают робота как некую обучающую игрушку и совершенно не воспринимают роботизированные образовательные технологии вне игровой пусть и обучающей деятельности [5]. Однако достижение современных информационных технологий, технические достижения XXI века позволили создать не просто игровые обучающие роботы, но и целое поколение интеллектуальных роботов, способных обеспечить роботизацию всех вышеназванных компонентов инклюзивной образовательной среды. Интеллектуальные роботы, используемые в проектировании роботизированных образовательных технологий способны:

- понимать язык и вести диалог с человеком,
- формировать в себе модель внешней среды (с той или иной степенью детализации),
- распознавать и анализировать сложные ситуации,
- формировать понятия, выстраивая индивидуальный образовательный контент,
- планировать поведение в отдельных учебных и самообразовательных ситуациях,
- строить программные (желаемые) условия и формы образовательной среды,
- выстраивать и сопровождать индивидуальные и персонифицированные образовательные траектории,
- управлять образовательной и самообразовательной деятельностью,
- осуществлять надежную отработку информации даже в условиях неполной информированности о характеристиках среды,
- создавать условия функционирования любой образовательной среды, в том числе и инклюзивной [4].

Далее мы и рассмотрим применение роботизированных образовательных технологий в каждом компоненте инклюзивной образовательной среды.

Первый компонент, обозначен нами как коррекционно-педагогический компонент. Коррекционно-педагогический компонент инклюзивной образовательной среды направлен на диагностику индивидуальных особенностей обучаемого, создание адаптированного индивидуального и персонифицированного маршрута обучения и развития, обеспечение вариативности и гибкости образовательно-воспитательных методик, форм и средств.

Инклюзивная образовательная среда, обеспечивающая роботизированный образовательный процесс в части коррекционно-педагогической деятельности – это сложная системно-организованная среда, обеспечивающая весь педагогический процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающая как его подсистема, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. В такой среде наряду с коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, коррекционно-образовательная деятельность, которые в своем интегративном единстве, как мы считаем, должны применять все самые инновационные разработки педагогики XXI века [3].

В коррекционно-педагогическом компоненте инклюзивной образовательной среды применение роботизированных компонентов возможно в различных вариантах, таких как:

- воспитательно-образовательные взаимодействия, в которых возможно с применением роботизированных, получивших название «ROWEB технологий», которые созданы группой специалистов Библиотеки информационных образовательных ресурсов «БИОР УМНЕЙ», провести диагностику психолого-педагогических особенностей каждого обучаемого, разделить образовательное пространство на зоны различной степени сложности, создать адаптированные индивидуальные образовательные траектории под возможности и потребности каждого обучаемого, оценивать результаты деятельности на каждом этапе и многое другое, так как интеллектуальный робот«ROWEB технологий» - это самонастраивающийся робот, имеющий практически неограниченное число образовательных и образовательно-воспитательных функций [5].
- коррекционно-развивающие взаимодействия, которые направлены на преодоление недостатков в развитии, формирование психологической базы для овладения умениями, навыками и неким обязательным в каждой возрастной группе опытом деятельности. В этом блоке очень важно овладение приемами моделирующей деятельности с помощью вещественной, схематической и символической наглядности, которая помогает обучаемому анализировать и обобщать результаты своей деятельности. В данном случае возможно применение ИКТ игр с применением роботов Bee-Bot. Благодаря этой группе роботов обучаемые как имеющие ОВЗ, так и абсолютно здоровые дети в единой инклюзивной образовательной среде учатся, самостоятельно корректировать свои действия и создавать свой мир без границ. Роботы Bee-Bot способствуют развитию познавательной и социальной активности, навыков общения и сотрудничества, экспериментирования и созидания [4]. Не менее интересен в этих взаимодействиях и робот Leka, который был создан первоначально, чтобы сделать терапию для детей с аутизмом, синдромом Дауна или множественными нарушениями более доступной. В настоящее время Leka корректирует некие отклонения поведения и помогает развивать независимость и улучшить некоторые социальные навыки. Уже первый показ Leka в начале 2017 года показал его огромные возможности для применения данного робота в инклюзивной образовательной среде. Основываясь на возможностях ребенка, пользователи могут настроить уровень сложности и количество инструкций, которые дети получают за каждую игру Leka. А для мониторинга прогресса Leka фиксирует данные о том, как дети взаимодействуют с устройством и сохраняет эту информацию в облаке [1].

Второй компонент, имеющий значение для инклюзивной образовательной среды – это пространственно-предметный компонент. Пространственно-предметный компонент в инклюзивной образовательной среде отвечает за материальные возможности образовательной организации, создание доступной (безбарьерная) архитектурно-пространственной организации, обеспеченность специальным оборудованием и др. И в этом компоненте, как нам кажется, в настоящее время сложно обойтись без роботизированных технологий. Так в рамках **социально-педагогических взаимодействий** возможно применение интеллектуального робота-зверя по имени Tega. Tega творение робототехников

Массачусетского технологического института, которое помогает не только учиться, но и развивать социальные навыки. Обучающая система Tega состоит из двух частей: планшета, на котором выполняются задания, и мягкого робота, который выдает подбадривающие комментарии или советы. Не менее интересен интеллектуальный робот Immersive VR Education, которой позволяет выбрать себе партнера для виртуального обучения, отправиться на сафари, посмотреть на запуск космической ракеты и потренироваться проводить хирургические операции. Еще один многообещающий стартап – это MEL Science, который основан в России, предлагает современные «наборы юного химика», а также виртуальные уроки, позволяющие разобраться в химических реакциях. Очень важен в условиях обучения в инклюзивной образовательной среде российский проект, VR Chemistry LAB, который позволяет проводить в виртуальном пространстве эксперименты и лабораторные работы по химии. Заслуживает внимания в инклюзивном образовательном пространстве и программа для изучения английского Parla, которая прежде чем предложить задания, тщательно изучает социальные сети обучаемого (если таковые есть) и выясняет, через какую тему вас получится заинтересовать английским. Еще Parla анализирует результаты тестов и возвращает ученика к разделу, который нужно повторить, если чувствует, что у него остались пробелы в знаниях [3].

Третий компонент, имеющий значение для инклюзивной образовательной среды – это реабилитационный компонент, который обеспечивает, как минимум, медико-восстановительные и оздоровительные мероприятия, в том числе и через расширение сферы контактов и общения. В данном направлении, на наш взгляд большим помощником для педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде станет робот Buddy, созданный Blue Frog Robotics. Робот Buddy работает с Auticiel для интеграции приложений, которые помогут детям с различными специальными потребностями научиться общаться, взаимодействовать с другими и быть более автономными. Blue Frog и Auticiel работают над постоянным совершенствованием процессов создания через робота Buddy специальных групп друзей для детей с особыми потребностями, общение и взаимодействие с которыми способствует эффективности реализации реабилитационного компонента инклюзивной образовательной среды [2].

Четвертый компонент, имеющий значение для инклюзивной образовательной среды, мы обозначили как коммуникативно-организационный компонент. Данный компонент отвечает за пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия обучаемого с инклюзивной образовательной средой и другими ее субъектами. И в реализации этого компонента инклюзивной образовательной среды, на наш взгляд, совершенно невозможно обойтись без технологий виртуальной реальности в образовании. Поэтому современная педагогическая наука и практика предлагают достаточно большое количество интеллектуальных роботов и роботизированных образовательных технологий на их основе. Приведем лишь несколько примеров в подтверждение нашего утверждения:

- Робот-посредник VGo for Remote Students позволяет школьникам на домашнем обучении или при выполнении самостоятельных работ и домашних заданий, а также в удаленном доступе не просто слушать теоретические выступления преподавателей, отвечать на вопросы и следить за занятием через веб-камеру, но даже болтать со сверстниками на перемене [7].
- Программа VR FearNot позволяет обучаемому не только учатся, но и противостоять обидчикам, а также самому научиться испытывать сочувствие. Ребенка помещают в виртуальную ситуацию травли: он выступает либо в роли жертвы, либо в роли наблюдателя. Он может выбирать ответы для едких придирок и давать советы тому, кого обижают. Такое обучение научает толерантности и просто необходимо в условиях инклюзивного образования [7].
- Французский робот по имени Nao смог завоевать доверие воспитанников начальной

школы английского города Бирмингем: дети, которые обычно с трудом идут на контакт, довольно быстро адаптировались и стали называть железного учителя другом. Учителя могут выбирать и персонализировать задачи на основе индивидуальных целей обучения, мотиваторов, внутренних состояний и личности. Nao отвечает на голосовые команды и отслеживает производительность каждого ребенка [7].

- Люксембургская компания LuxAI разработала своего робота Qtrobot (произносится как "cutie robot" или "милый робот") в 2018 году и тогда же начала его тестирование. Этот привлекательный по дизайну гуманоидный робот был разработан для обучения детей, страдающих аутизмом, основным социальным навыкам [7].
- Российская разработка от компании «РБОТ», названная **R.BOT Synergy Swan** – это новое поколение роботов телеприсутствия Он создан на основе разработанной компанией технологии "роботов со сменным интеллектом". Эти роботы также могут быть полезны для создания роботизированных образовательных технологий в инклюзивной образовательной среде и обеспечивать обучающимся мобильное телеприсутствие через интернет, взаимодействие с мобильным многофункциональным роботом-ассистентом, участие в образовательной, воспитательной и развивающей деятельности мультимедийного центра [1].

Проведенный нами обзор роботизированных технологий для инклюзивной образовательной среды не является исчерпывающим, однако позволяет сделать вывод т том, что в настоящих условиях применение роботизированных образовательных технологий существенно расширяет возможности инклюзивной образования.

Мы считаем, что исследование особенностей формирования инклюзивной образовательной среды с применением роботизированных образовательных технологий требует продолжения и в первую очередь с точки зрения дидактики образовательной деятельности и психолого-педагогических особенностей включения роботов в инклюзивное образование.

Литература:

1. Инклюзивное образование в России. - М.: ООО «БЭСТ-принт». 2011
2. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2008.
3. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / Перевод с анг. С. Котова, М. Перфильева.- М.:ООО «Транзит-ИКС» . 2007
4. Пуртова Ю.Р. Развитие пространственного мышления детей с ОВЗ с использованием робота Bee-Bot// Молодой ученый. 2019. №21 (259). С. 520-523
5. 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
6. Шадронов Д.С. Робототехника в современном образовании// Молодой ученый. 2018. №19 (205). С. 241-243
7. Робототехника в школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://nsportal.ru/shkola/informatika-i- ikt/library(дата обращения 07.04.2020)

Степанов А.Ю., Ощепкова Н.Г., Панчук Т.А.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Деловая игра как средство развития коммуникативных способностей у студентов колледжей

Аннотация. В статье раскрываются понятие коммуникативных способностей личности и их роли в повышении конкурентоспособности специалиста на рынке труда, возможности игровых технологий обучения в становлении коммуникативных способностей студентов колледжа. Представлен сценарий деловой игры, модифицированный с учетом специфики профессиональной деятельности юристов.

Ключевые слова: коммуникативные способности, игровые технологии, деловая игра, процесс обучения.

В современном обществе все большее внимание уделяется гармоничному развитию личности. Происходящие трансформации ставят новые задачи перед системой образования, требуя на выходе из образовательного учреждения с одной стороны высококвалифицированных специалистов, а с другой всесторонне развитую личность, способную сосуществовать и развиваться в социуме. Так, рынок сегодня желает видеть в будущем выпускнике не только теоретика с определенным набором профессиональных знаний и умений, но и, в большей степени, специалиста, владеющего навыками рассуждения, самостоятельности, готовности к быстрому принятию решений, коммуникативной мобильности, ответственности, стремлению к успеху, творческому подходу к решению поставленных задач, способностью принимать нестандартные профессиональные решения, креативности. Следовательно, выпускник колледжа в современном мире должен быть не только высококлассным профессионалом, но и обладать развитыми творческими, мыслительными, коммуникативными и другими способностями. Одними из центральных среди них выделяются именно коммуникативные способности, которые имеют как глобальное значение – человеческая жизнедеятельность по своей сути немыслима без общения, так и практико-ориентированное – коммуникативная деятельность (коммуникативные способности, умения, навыки, коммуникативные качества речи, коммуникативная культура) конкурентоспособного специалиста в условиях рынка.

Согласно анализу психолого-педагогической литературы, существуют различные подходы к пониманию коммуникативных способностей. Так, К.К. Платонов понимает их как способности к образованию межличностных отношений, обеспечивающие успешную коллективную деятельность и нахождение в нем каждой личностью своего места, а также сплочение коллектива, способность привлекать к себе людей [4, с.128]. Л.А. Михайлов коммуникативные способности определяет как способности личности, обеспечивающие эффективность ее общения с другими личностями и психологическую совместимость в совместной деятельности [3, с. 56]. Таким образом, под коммуникативными способностями понимают индивидуальные психологические особенности личности, которые обеспечивают динамику и эффективность успешности приобретения знаний и формирования навыков, результативное взаимодействие и существенное понимание между людьми выполнения совместной деятельности.

Сказанное выше предъявляет особые требования и к процессу обучения, так перед преподавателями образовательных организаций стоит важная задача по подбору и адаптации технологий обучения, поиск наиболее эффективных педагогических технологий, развивающих и совершенствующих способности и навыки студентов, позволяющих им в будущем быть востребованными и успешными на рынке труда.

Под педагогической технологией понимается упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса, к специфическим чертам которых относятся: наличие конкретной цели; подчинение всех элементов технологии общей

поставленной цели; своевременная обратная связь; воспроизводимость педагогических действий и их результата [2,с.23].

В настоящее время особую популярность, в связи со сказанным выше, приобретают новые, современные педагогические технологии, такие как – участие в профессиональных форумах и конференциях, обучение «на рабочем месте» с использованием интерактивных технологий, имитационные технологии и реконструкция «рабочего места», коучинг, наставничество, консалтинг, сторителлинг, стретчинг, коллективное решение практических задач (краудсорсинг, вики-проекты) и др. Однако, подобные технологии в большинстве своем требуют значительной организационной и технической подготовки не только педагога, но и в большей степени образовательной организации – обеспечение высокотехнологичного оборудования, технического обеспечения, официальные партнерские отношения с работодателя, трудовыми наставниками и пр. В связи с этим возникает вопрос, какими педагогическими технологиями может пользоваться преподаватель без дополнительной подготовки кабинетов, оборудования и партнеров образовательной организации? Несомненно, на помощь педагогу в первую очередь приходят игровые технологии. В методической литературе игровые методы рассматриваются как специальная система обучения, отличающаяся от традиционных рядом параметров, среди которых, максимальная активизация обучающихся в учебном процессе, мобилизация скрытых внутренних возможностей и резервов личности студента, максимальное использование всех средств воздействия на личность обучающегося. Игра является таким видом деятельности, в котором совершенствуется реальная практика не только смены позиции личности при взятии на себя очередной роли, вовлечение участника в реальную коммуникативную деятельность, но и непосредственное развитие отношений с партнерами по игре. Соответственно в игре, при условии, что участник в ней активно задействован, развиваются коммуникативные способности, умения, навыки, коммуникативные качества речи, деловая коммуникация.

Предпримем попытку разработки сценария деловой игры по дисциплине «Экономика организации» на примере участников – студентов колледжа неэкономического направения по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения». Основными видами профессиональной деятельности будущих юристов, для осуществления которых требуется сформированные компетенции в коммуникативной сфере, являются следующие: государственные и муниципальные услуги отдельным лицам, семьям и категориям граждан, нуждающимся в социальной поддержке и защите (разъяснять, доказывать, убеждать и переубеждать большое количество людей); знать и уметь эффективно использовать специальные приемы и способы воздействия на людей, в совершенстве владеть навыками публичной речи, выступать на различных собраниях, за-седаниях, конференциях. Таким образом, для будущих юристов соответствующий уровень формирования коммуникативных способностей является профессиональной необходимостью для успешного поведения на рынке труда.

Для модификации деловой игры с учетом особенностей специальности нами был выбран сценарий игры, разработанный Е.В. Зарукиной «Создание бизнеса: корпоративные переговоры и правовое сопровождение» [1]. Данный сценарий модифицирован с учетом специфики профессиональной деятельности юристов: публичное выступление на заседаниях и убеждение людей.

Актуальность деловой игры «Создание бизнеса: корпоративные переговоры и правовое сопровождение» объясняется тем, что ее целеполагание согласуется с основными положениями ФГОС СПО.

Цель игры: формирование индивидуальности обучающихся, предполагающее развитие коммуникативных способностей, с учетом профессиональной направленности и требованиями рынка труда.

Деловая игра «Создание бизнеса: корпоративные переговоры и правовое сопровождение» направлена на формирование у обучающихся практического

компетентностного подхода к пониманию порядка создания нового бизнеса, ведения переговоров, правовых механизмов в корпоративных отношениях. Деловая игра обеспечивает выработку навыков командной работы и анализа поведения оппонентов, предполагает развитие необходимых коммуникативных способностей, обусловленных спецификой получаемой специальности.

Охарактеризуем суть деловой игры, которая заключается в ряде требований:

во-первых, замысел – несколько групп учредителей нового бизнеса встречаются на корпоративных переговорах, целью данных переговоров является обсуждение условий создания общего бизнеса (фирмы), специализирующейся на розничной продаже товаров потребителям (ситуация, наиболее близкая и понятная студентам – это магазины, аналогичные знакомым крупным сетям – «Магнит», «Пятерочка», «Лента» и т.д.);

во-вторых, требование – одна команда представляет одного учредителя;

в-третьих, каждая команда, представляющая интересы одного потенциального учредителя, приносит в будущий бизнес свой финансовый взнос и, как следствие, стремится максимально контролировать всю деятельность во вновь создаваемой фирме; однако аналогичные желания существуют и у других учредителей (участников игры), таким образом, с одной стороны, возникает конфликт интересов, а с другой – все учредители заинтересованы в создании такого бизнеса, что вызывает активизацию коммуникативной деятельности учредителей в поиске выгоды;

в-четвертых, равные стартовые условия всех команд – размер финансового участия каждого учредителя в новом деле одинаков и составляет 100 000 000 рублей;

в-пятых, в процессе деловой игры команды должны согласовать форму и систему управления будущего бизнеса, юридически корректно оформить его создание и предпринимать все силы и возможности для максимального увеличения своего влияния в этом бизнесе без привлечения внимания контрагентов;

в-шестых, все участники деловой игры знают о возможных недобросовестных действиях со стороны своих потенциальных партнеров, а также о том, что последние будут максимально стараться их скрыть.

В качестве результата игры должен получиться максимально законный, безопасный и эффективный бизнес-проект, учитывающий и упомянутый конфликт интересов, и общую заинтересованность всех учредителей в максимальной экономической эффективности бизнеса при минимизации правовых рисков.

В процессе проведения деловой игры каждый участник имеет возможность проявить свои ораторские способности, продемонстрировать уровень профессиональной подготовки, сформированность коммуникативных компетенций.

Сценарий деловой игры «Создание бизнеса: корпоративные переговоры и правовое сопровождение».

Раскроем алгоритм проведения деловой игры.

Предварительная подготовка. На первом этапе необходима предварительная подготовка педагога и обучающихся. Для студентов заранее предлагается домашнее задание и обозначается важность данной подготовки не только с точки зрения занятия, самой игры, но и с целью предварительного овладения требуемыми знаниями, умениями и навыками. Каждая команда, участвующая в деловой игре, в качестве домашнего задания готовит презентационное выступление о своей фирме (каждая команда – это фирма, желающая поучаствовать в создании нового бизнеса). Направленность деятельности фирм-участников ничем не ограничена и может быть абсолютно любой. Презентация может включать в себя личное выступление «руководителей», «топ-менеджеров» фирмы-участника, представление заранее снятого мини-фильма, видеоролика о деятельности команды, ее достижениях на рынке, имеющихся сертификатах, курсах повышения квалификации сотрудников, а также любые методы эффективной презентации собственной фирмы.

Начало игры «Вводное слово ведущего-преподавателя». Деловая игра открывается общим вводным мероприятием, на котором ведущий игры четко озвучивает ее правила, порядок проведения, ставит игровые бизнес-задачи, описывает экономический и правовой результат, к которым должны стремиться все участники игры, а также алгоритм подведения ее итогов.

Первый этап «Презентации команд». Данный этап состоит из двух подэтапов:

1) презентация фирм-участников игры (домашнее задание команд). На презентацию каждой фирмы-участника отводится 10-15 минут. Презентация проходит в зале для переговоров, оборудованном проектором, доской. Зал должен быть достаточно просторным, переговорный стол – овальным или круглым, что позволит участникам игры видеть не только выступающих, но и всех своих потенциальных партнеров в лицо;

2) презентация бизнес-схемы, в которой фирма-участник игры предлагает создать новый бизнес. Этот подэтап уже является собственно частью игрового бизнес-процесса. Все команды после представления своей фирмы начинают предлагать остальным участникам переговоров свое видение будущего общего бизнеса. В рамках этого подэтапа участники должны предложить две основные вещи:

- в какой организационно-правовой форме будет создан их новый бизнес (общество с ограниченной ответственность (ООО), акционерное общество (АО), некоммерческая организация и т.д.);
- какова схема внутреннего организационного управления новым бизнесом, а именно: какие сотрудники будут работать в нем; кто из них кому будет подчиняться; кто кого и за что может привлекать к дисциплинарной или иной ответственности; кто за что в деятельности новой организации отвечает и т.д.

Во время презентаций все участники деловой игры имеют право задавать выступающим вопросы, соблюдая этику делового общения.

Второй этап «Составление списка руководящих должностей и решение кадровых вопросов будущего бизнеса». Рассмотри данный этап более подробно.

В согласованной на предыдущем этапе схеме управление общим бизнесом присутствует в обязательном порядке весь руководящий состав вновь создаваемой организации. На втором переговорном этапе ведущий выписывает все эти должности в специальную таблицу:

Исходя из количества руководящих должностей и количества команд ведущий определяет на занятии на скольких из них может претендовать каждая команда.

На совещание команд и определение тех должностей, на которые каждая команда будет претендовать, ведущий дает участникам ограниченное время 10-15 минут. По окончании данного переговорного этапа (на котором переговоры ведутся не между командами, а внутри команд) по одному участнику от каждой команды подходят к таблице и в своей колонке ставят галочку напротив выбранных должностей (таблица 1).

Следует помнить, что при принятии решения, какие должности выбрать, участники должны руководствоваться общей целью игры – занять в будущем бизнесе максимально значимые, влиятельные позиции и минимизировать возможности своих партнеров.

При этом, для сведения участников – не факт, что все должности, на которые претендует та или иная команда, ей действительно нужны по ее стратегии завоевания влияния в этом бизнесе. Возможно, что это лишь отвлечение внимания от ее интереса к другим должностям, а цель – не дать оппонентам разгадать бизнес-стратегию данной команды. Также возможна ситуация, при которой проставление галочки напротив той или иной должности осуществлено командой не с целью ее занятия, а с целью получения некоего «отступного» от других, более заинтересованных в данной должности команд.

Таблица 1. Список потенциальных должностей на рынке труда

Должности	Команда 1	Команда 2	Команда 3	Команда 4	Команда 5	Команда 6
Генеральный директор	√	√		√		√
Финансовый директор	√		√		√	
Главный бухгалтер	√	√		√	√	
Руководитель юридического департамента			√		√	√
Руководитель отдела снабжения	√					√
Руководитель службы безопасности	√		√	√		√
и т.д.						

Таким образом, после завершения данного подэтапа все участники игры видят, какие интересы каких команд и где (т.е. в каких должностях) пересеклись. После чего и начинается второй подэтап «кадрового» этапа игры. Команды в свободном режиме (т.е. уже не за столом переговоров, а перемещаясь по залу) общаются с партнерами. Большая часть таких переговоров, несомненно, должна и будет носить конфиденциальный характер и ее не должны слышать другие команды-учредители.

Цель данного подэтапа – снять пересечения по должностям, где они есть. Для этого можно использовать различные переговорные стратегии. Например, предлагать оппоненту снять свои претензии к должности за то, что вы снимите свои на другую должность. Или можно предложить отступиться от должности за определенный процент акций или долей в общем бизнесе (доли всех команд являются равными и, так как всего команд 6, то у каждого из них по умолчанию 1/6 уставного капитала общего бизнеса, или около 16%, соответственно команда может отдать, например, 2-5% партнеру за отказ от претензий на должность генерального директора). В процессе переговоров участники могут подходить и снимать галочки, по которым уже достигнуты договоренности.

Второй подэтап длиться 20-30 минут. По его завершении ведущий подводит итоги, анализируя полученную таблицу. По тем должностям, которые остались «спорными» ведущий проводит закрытое голосование. Соответственно, зная об этом заранее, участники игры могут договариваться друг с другом за определенное игровое вознаграждение о том, кто и за кого по какой должности будет голосовать, если такая необходимость возникнет.

После проведения голосования в каждой строке должна стоять только одна галочка. Если голоса участников разделились поровну, то должность считается ушедшей на аутсорсинг, что является не очень желательным результатом, поскольку существенно снижает контроль учредителей за лицом, занимающим эту должность.

Итогом второго этапа является совместная разработка командами пакета учредительных документов вновь созданной фирмы.

Третий этап «Подведение итогов игры». На данном этапе ведущий озвучивает результаты голосования и переговоров и предлагает всем участникам коротко выступить, раскрыв остальным участникам игры свою бизнес-стратегию, иначе говоря, что планировали сделать, что получилось, чего нет/ не достигли и почему.

По завершении выступления всех команд ведущий подводит итоги игры и называет команду-победителя, достигшую максимального бизнес-эффекта, и трех наиболее результативных участника игры, проявивших себя максимально профессионально на всех этапах бизнес-тренинга.

Для рационального подведения итогов игры, на всех ее этапах ведущему необходимо оценивать участников в балльной форме, по суммарному итогу баллов в конце игры и будет

определяться победитель. Критерии начисления/ добавления, а также снятия баллов должны быть известны, обсуждены и приняты всеми участниками еще до начала игры.

Примеры критериев и показателей, по которым могут быть начислены/ добавлены баллы:

- грамотное формирование и выражение своих идей,
- корректное поведение в сложной психологической атмосфере,
- предложение интересных правовых или экономических решений,
- разрешение психологических конфликтов, возникающих в процессе переговоров, и т.д.

Кроме добавления баллов предусматривается и снятие баллов. Так, баллы могут быть сняты за:

- некорректное деловое поведение участников игры в процессе переговоров;
- нарушение правил организации игры и правил поведения и пр.

Кроме того, перед началом игры для всех потенциальных участников оговариваются требования деловой игры, к которым относятся следующие: команда-участник деловой игры, формируется из числа обучающихся, изучающих дисциплину «Экономика организации»; количество членов команды – 5-7 человек. В каждой команде должен быть руководитель команды из числа ее членов, одновременно являющийся генеральным директором той фирмы, которую команда представляет на переговорах. Из остальных членов команды требуются: экономист; бухгалтер; юрист; сотрудник службы безопасности; сотрудник кадровой службы и возможны любые другие должности, сотрудников занимающие которые команда сочтет нужным привести на переговоры.

Таким образом, деловая игра мотивирует речевую деятельность участников, у студентов появляется желание высказаться, уточнить, оспорить, доказать, вступить в переговоры и пр., следовательно, в игре активизируется стремление обучающихся к контакту друг с другом, она учит преодолевать и разрушать барьеры, создает условия равенства в деловом общении, доказательства своей позиции, а значит способствует эффективному развитию коммуникативных способностей студентов колледжа.

Литература:

1. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2014. – 59 с.

2. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2004. – 368 с.

3. Михайлов, Л.А. Психология общения: Учебное пособие / Л.А. Михайлов, А.Л. Михайлов, В.П. Соломин. – СПб.: Образование, 1994. – 103 с.

4. Платонов К.К. Об изучении психологии учащегося / К.К. Платонов. – М.: Всесоюзн. учебно-педагог. изд-во «Профтехиздат», 1961. – 143 с.

Танаджян О.Ю.
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Л.Г. Богославец
АлтГПУ, г. Барнаул, Россия

Управление инновационными процессами в условиях ДОО

Аннотация. В статье рассматриваются управленческие подходы к организации инновационных процессов, их основные принципы в структуре формирования уровня готовности педагогов ДОО к внедрению инноваций.

Ключевые слова: принципы инноваций, педагог, ДОО.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2020год, обозначена цель- обеспечение и создание условий эффективного развития российского образования, способствующего формированию конкурентно-способного человеческого потенциала, посредством реализации ряда направлений, ориентированных на повышение конкурентно-способности образовательных организаций, обновления кадрового потенциала, обеспечение научно-методического сопровождения деятельности специалистов, реализаций деятельностного и личностно-ориентированного подходов в целостном образовательном процессе.

В этой связи работа руководителя и педагогов ДОО сопряжена с внедрением инноваций в образовательную практику учреждения. Инновационные процессы, объединяя традиции и новаторство, являются мощным механизмом разработки новых идей, содержания, форм и методов управления, совершенствования профессиональной компетентности педагогов, а также жизнедеятельности ДОО.

Опыт практики показывает, что в основе обновления управления деятельностью ДОО могут быть реализованы следующие принципы:

- принцип культуросообразности, который обеспечивает устойчивое социокультурное развитие и сохранение единства образовательного пространства в условиях открытого информационного общества;

-личностно-ориентированного подхода в коллективе и к личности ребенка, обеспечивает ценностное отношение в педагогическом коллективе сотрудников;

-педагогической компетентности, представляющей открытость осознания педагогом нового опыта и информации, личностную готовность к преобразованиям;

- сотворчества и взаиморазвития, включающего взаимообмен положительным опытом, внутрифирменное взаимообучение, и обеспечивающего профессиональное самообразование и саморазвитие;

Обозначенные принципы являются руководством к действию в ДОО. Следует отметить, чтобы инновационная деятельность была эффективной, педагоги должны быть готовы к ее реализации. Показателями уровня готовности педагога к организации инновационной деятельности являются:

-высокий уровень мотивации преобразования процессов деятельности;

-адаптированность к изменяющимся условиям в профессиональной педагогической деятельности;

- умения применять новые педагогические знания;

- способность осваивать новые педагогические технологии, обновлять формы и методы педагогической деятельности;

Развивать обозначенные показатели уровни готовности педагогов и специалистов ДОО к организации инновационных процессов, возможно в структуре особых и активных форм методической работы:

- разработка индивидуальных программ профессионального саморазвития;

-проведение проблемных семинаров, « Профессиональные цели и пути достижения»;

-конкурсов профессионального мастерства « Педагогический дебют»;

- организация методической выставки «Методическая копилка»;

-мастер – класс «Творческий педагог, какой он?» и т. д.…

Таким образом, инновационные процессы – это необходимые условия развития деятельности ДОО и формирования уровня готовности руководителя и педагогов, при внедрении инноваций, что обеспечивает успех такого рода деятельности.

Опыт практической деятельности свидетельствует, что внедрение инноваций в работу ДОО - одно из важных условий совершенствования и реформирования системы дошкольного образования, как педагогическая категория, инновационные процессы относительно молоды, и в их трактовке существуют определенные разногласия.

Отечественную позицию представляет исследователь А.А. Майер, который считает понятия, "новшество"," нововведение", " инновация" синонимами. Исследователи, представляющие другую позицию (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, и др.) группируют данные понятия, считая синонимами : "новое- новшество", "инновация- нововведение".

Новшество - как новое средство, методы, методика, технология, программы и т.д. Инновация - нововведении: как процесс освоения этого средства. Нововведения определяется[3], как целенаправленное изменение, вносящее новые стабильные элементы (новшества), прогнозирующие переход системы из одного состояния в другое.

Так же отмечается, что инновация-это процесс, который развивается по определенным этапам (В.И. Загвязинский, В.П. Кваша и др.) [4] ,и позволяет ДОО, как педагогической системе, перейти на другую более качественную ступень развития при создании, освоение, использование и распространение новшеств (новых методов, методик , технологий программ).

Развитие ДОО, в новое качественное состояние, не может осуществляться иначе, как через освоения нововведений и новшеств. Для этого руководитель ДОО нуждается в необходимости знать типы инноваций, условия внедрения, а также этапы их развития.

Типы инновации, уточним что за типы инноваций включают в себя следующие категории, по которым можно классифицировать инновации (М.М. Поташник, Л.В. Поздняк, А.А. Майер и др.) . [5]

1. Первым и одним из самых важных критериев, является философия образовательного учреждения, его миссия. Это нововведение содержательно - сопровождающие образование при помощи новых методик и технологий воспитания и обучения, при организации образовательных процессов и систем управления.

2. Способ возникновения новаторского процесса. В зависимости от способа осуществления инноваций можно разделить на систематические, плановые, стихийные, спонтанные, случайные.

3. Широта и глубина инновационных мероприятий, здесь инновации можно разделить на массовые, крупные, глобальные, фундаментальные, стратегические и другие.

4. Основа, на которой возникают инновации, в зависимости от данного критерия новшества можно классифицировать на внешние и внутренние (А.А. Майер). [5]

Любая инновация от возникновения до внедрения проходит последовательно ряд этапов:

1. К обнаружению потребности в инновации, условное его называют этапом открытия, это результат фундаментальных и прикладных исследований.

2. Изобретения, есть осознание новшества, воплощенного в какой-либо объект, происходит разработка, создание и первое освоение новшества.

3. Инновация, практическое применение новшества, его доработка, завершается это получением устойчивого эффекта от новшества.

4. Самостоятельное осуществление новшества.

Успех внедрения инноваций в любое образовательное учреждение зависит от многих педагогических условий ссылка

1. Высокий профессиональный и личностный потенциал руководителя ДОО.

2.Мотивационная готовность руководителя ДОО, всего педагогического коллектива образовательного учреждения к процессу освоения инноваций.

3. Информированность педагогического коллектива о нововведениях.

4. Наличие достаточной материальной, финансовой и информационной базы ДОО.

5.Высокий уровень аналитической культуры педагогического коллектива.

6.Создание экономических условий, стимулирующих внедрение инноваций.

7.Введение мониторинга результатов работы жизнедеятельности ДОО, побуждающих к творчеству.

8.Резервные ресурсы: финансовые, кадровые, материальные.

9.Организационная структура - её централизация, формализация, открытость, поиск средств на их разрешение и принятия решений.

10.Творческий потенциал руководителя, т.е. способность к изменению ценностных ориентаций и конструированию новых образов личного поведения, разработки новых технологий и обучению инновационной деятельности участников образовательного процесса, организация интенсив действия и коммуникаций.

11.Социально-экономическая среда, которая является гарантом успешности инновационной деятельности с позиции научно-методического, психолого-педагогического и материально-технического обеспечения.

Таким образом, с внедрением инноваций в условиях деятельности ДОО можно прогнозировать. Чтобы избежать ошибок и упущений ещё на уровне проекта, а руководителю ДОО поможет знание, сущности и структуры инновационного процесса.

Литература:

1. Конвенция Федеральной целевой программы развития образования на 2016г.-2020г., утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014г.

2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: Автореф. докт. дис. М., 1995.

3. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: Методическое пособие / А.А. Майер - М.: Сфера, 2008.- 128с.

4. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с..

5. Богославец Л.Г., Майер А.А. Управление качеством дошкольного управления: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009.

Токарева М.А., Богославец Л.Г.

научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент О.Г. Холодкова

ФГБОУ ВО «АлтГПУ», г. Барнаул, Россия

Детское экспериментирование – основа познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления эффективной организации детского экспериментирования в структуре познавательного развития детей дошкольного возраста, уточняются его развивающие функции, проблемные ситуации и тематическая направленность.

Ключевые слова: исследовательская деятельность дошкольника, функции познавательно-исследовательской деятельности, детское экспериментирование, проблемные ситуации.

В требованиях ФГОС ДО особое внимание направлено на личностное развитие ребенка, его инициативность, умение самостоятельно в процессе деятельности добывать знания, использовать их в жизни [1].

«В современном обществе востребована инициативная самореализация подрастающего поколения, способного к творческой деятельности», - отмечает И. Л. Паршукова [2].

Главным показателем личностной образованности будущего взрослого человека является способность к саморазвитию творческих начал личности, раскрытию способности решать проблемы.

Разработку теоретических предпосылок детского экспериментирования в структуре познавательного развития детей-дошкольников осуществляли Н.Н. Поддъяков, И. С. Фрейдкин, Н. А. Рыжова, М. В. Кларин и др.

Чтобы результативно подготовить дошкольников к решению задач последующих возрастных этапов, педагогу ДОО необходимо научить детей анализировать, находить проблемные ситуации, возникающие в игре, общении, познавательной деятельности.

Любопытство, любознательность, желание узнать новое выступают основой возникновения познавательно-исследовательской деятельности, направленной на познание мира природы и окружающей действительности.

Опыт практики свидетельствует, что чем богаче и активнее исследовательская деятельность ребенка, тем больше он узнает, тем интенсивнее его процесс познания. Н. Н. Поддъяков выделяет два основных вида такой деятельности у детей дошкольного возраста:

- ребенок выступает главным субъектом деятельности, его активность проявляется в процессе познания самостоятельно. Без участия педагога он ставит цель, ищет пути их достижения, удовлетворяя в ходе постановки опыта свои интересы, познавательные потребности;

- педагог организует познавательно-исследовательскую деятельность, обозначает проблемные ситуации, формулирует совместно с ребенком определенный алгоритм действий. Ребенок получает результаты, которые запланированы педагогом [3].

Данные позиции взаимодействия ребенка и педагога способствуют возникновению собственной активности детей, которая взаимосвязана с активностью, идущей от педагога, а знания и умения, усвоенные с помощью педагога, являются продуктом деятельности самого ребенка, которые он воспринимает как собственные.

Н. А. Короткова выделяет развивающие функции познавательно-исследовательской деятельности:

- развитие любознательности;

-освоение причинно-следственных связей, родово-видовых, пространственных и временных отношений;

-схематизация, символизация, классификация, связей между предметами, явлениями;

-развитие познавательных процессов, речи; умение ставить вопросы и отвечать на них в ходе решения проблемной ситуации;

-освоение представлений о природном мире [4].

Следует отметить, что работу с дошкольниками в ходе постановки проблемной ситуации познавательно-исследовательской деятельности, детского экспериментирования следует начинать с приемов, которые позволяют вызвать положительные эмоции-удивлять, пробудить интерес, любопытство.

Опыт практики свидетельствует, что чаще всего для создания проблемной ситуации, включающей процессы удивления и любопытства, педагоги используют новизну информации, ее неожиданность, необычность, загадочность («Лаборатория Фиксика» - ознакомление со свойствами Земли и песка; «Дыхание растений»; наблюдения в природе – подсолнух -цветок поворачивается вслед за солнцем, цветки одуванчика-утром-

раскрываются, вечером- закрываются, «Кухня в зеленом листике», «Наши друзья-птицы» и т.д. Ежегодно проводится региональный конкурс «Озарение: маленький исследователь», в котором активное участие принимают ДОО г. г. Барнаула, Славгорода, Бийска, Новоалтайска и т.д. Дети-дошкольники представляют интересную информацию о результатах своего исследования и экспериментирования по различной тематике: «Тайная жизнь паучка», «Невероятные свойства магнита», «Как появляется лягушонок Кеша».

Следует отметить в ходе организации познавательно-исследовательской деятельности в работе с детьми используются три типа познавательных задач, например:

-как доказать, что… (процесс испарения зависит от условий);

-сколькими способами можно осуществить это действие… (растопить лед, повысить уровень воды);

-как вы думаете, что будет если…(положить лед в воду, положить снег в воду).

Решение задач в ходе детского экспериментирования осуществляется в двух вариантах:

-дети проводят эксперимент, не зная его результата, и таким образом приобретают новые знания;

-дети вначале прогнозируют варианты эксперимента, а затем проверяют, правильно ли они сделали.

В этой связи определение проблемы перед детьми включает несколько уровней:

-на первом уровне педагог ставит проблему детского экспериментирования, и намечает метод ее решения, поиск решения дети должны сделать самостоятельно;

-на втором уровне педагог только формулирует перед детьми проблему, стимулируя их самостоятельную деятельность в поиске метода и самого ее решения;

-на третьем - и постановка проблемы, поиск метода и путей самого решения осуществляется детьми самостоятельно [5].

Такая организация детского экспериментирования способствует появлению у детей ощущения первооткрывателя, повышает уверенность в своих силах. Процесс познания основывается на любознательности и пытливости, которые в свою очередь возникают и реализуются в условиях новизны, необычности для детей их поля деятельности.

Вместе с тем наблюдения показывают, чтобы дети смогли успешно решить поставленную педагогом проблему или обозначить ее самостоятельно, у них должен быть запас сформированных представлений, фактических сведений о предметном мире и явлениях природы. Эти знания должны быть отобраны педагогом специально к теме экспериментирования, проектной деятельности и адаптированы к возрасту детей. Большое внимание в вопросах качественной организации детского познания уделяется сотрудничеству с родителями детей. Наиболее популярные формы работы-консультации «Как организовать и провести простейшие эксперименты»; проекты «Путешествия юных натуралистов», «Семейный досуг для любознательных», «Научный дневник: наблюдаем за погодой по приметам», «Наш огород на окне».

Таким образом организация детского экспериментирования на основе проблемных ситуаций позволяет создать оптимальные условия для усвоения детьми культурного опыта познания, поддержать познавательную мотивацию к исследовательской деятельности, актуализировать социальный опыт детей.

Литература:

1. Концепция ФГОС ДО- М.: - ТЦ Сфера -2014
2. Паршикова И. Л. Маленькие исследователи в детском саду – Спб -2014
3. Поддъков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград -1995, С. 32-34
4. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста, М.: 2007
5. Прохорова Л. Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. Метод. Рекомендации (под ред. Л.Н. Прохоровой, М. 2005)

Тропникова В.В.
НГПУ, г. Новосибирск, Россия

Эволюция методов и средств предметного обучения химии

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы эволюционного формирования методов и средств предметного обучения на примере дисциплины «Химия». Отмечены основные достоинства и недостатки использования новых методов обучения на примере мобильного обучения и VR-технологии. Сделан вывод о том, что мобильное обучение активно используется при смешанном обучении, что позволяет увеличивать мотивацию студентов.
Ключевые слова: мобильное обучение, дисциплина «Химия», мотивация.

Abstract. The questions of the evolutionary formation of methods and means of subject teaching are considered on the example of the discipline Chemistry. The main advantages and disadvantages of using new teaching methods on the example of mobile learning are noted. It is concluded that mobile learning is actively used in blended learning, which allows to increase students' motivation.
Keywords: mobile training, discipline Chemistry, motivation.

Изменения, связанные с сокращением в рабочих программах системы среднего профессионального образования (СПО) часов по дисциплине «Химия», вызывают необходимость внедрения в образовательный процесс методов обучения, связанных с новыми технологиями. Современным трендом является использование мобильных устройств с мобильными приложениями, что значительно облегчает многим студентам организовать обучение в удобное время [1; 2].

Мобильное обучение исторически существует с 70-х годов прошлого столетия, когда А. Кей пытался сделать для детей персональный компьютер и воплощал идею графического интерфейса пользователя. Созданная в дальнейшем концепция Dynabook эволюционировала в планшетный персональный компьютер, позволяющий детской и юношеской аудитории иметь доступ к цифровым носителям и обучаться, используя программное обеспечение. Развитием данного направления в последствие стали заниматься крупнейшие компании, такие как Toshiba и Microsoft. Современные планшеты и мобильные телефоны определили ключевой компонент – не только доступ к обучению, но и возможности персонализации обучения любых возрастных групп населения.

Процесс обучения включает различные формы [3]. Например, доступ сети Интернет для получения информации; доступ к электронным учебным курсам для изучения лекции; к заданиям преподавателей; к различным наукометрическим базам для ознакомления с литературой, поиска источников и другие. Средства обучения химии, помимо печатных учебных (научной литературы, учебников по химии), учебно-методических (пособия, сборники задач), наглядных (приборов, установок для опытов, моделей макетов, таблиц) включают адаптированные мобильные приложения для обучения и фиксации результатов на платформах современных мобильных телефонов. Считается, что мобильное обучения – это технология, позволяющая использовать в образовательном процессе мобильные устройства с учетом дидактики и методики обучения в предметных областях, например, химии.

Опыт использования мобильных приложений с 2017 года по некоторым темам студентами направления «Фармация» в Новосибирском медицинском колледже по общей, аналитической и органической химии позволил выявить достоинства и недостатки данной технологии. Используя бесплатный сервис *Google Classroom*, была организована запись студентов через личный аккаунт в *Google* на учебный курс с бесплатными мобильными приложениями *Google*. Лекционный материал и задания к занятиям были сформированы в соответствии с рабочими программами колледжа. Для активизации работы студентов и внеаудиторной работы были использованы бесплатные приложения. Например, приложение

«Растворы. Химическое равновесие. Закон действующих масс» Chemistry Advisor (Chem Advisor); для создания викторины «Своя игра» по теме «Вещества – электролиты и неэлектролиты» использован бесплатный ресурс https://jeopardylabs.com; для активизации познавательной и исследовательской деятельности студентов успешным является опыт использования Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов [4; 5].

Достоинством использования мобильных приложений является их бесплатный свободный доступ. Так, представленные 40 приложений Google по дисциплине Химия возможно использовать для, например, повторения пройденного материала, по различным темам. Реализация обучения в игровой форме, на не продолжительное время, на бесплатных ресурсах, поддерживает командный дух групп и мотивацию обучения.

Недостатком использованной платформы Google Classroom, является необходимость наличия аккаунта пользователя в Google; количество инструментов для тестового контроля ограничено и осуществлялось только через Google формы.

Помимо использования при смешанном обучении мобильных приложений, современные технологии связаны с VR (виртуальной реальностью) в образовании. Определено, что виртуальная реальность становится частью информационного пространства и находит применение не только в индустрии игр, но и в сфере образования. Происходит постепенная интеграция этой технологии для обучения школьников и студентов. Международный опыт свидетельствует о примерах использования VR. Так, исследователи Радианти Джазьяр, Майчрзак Тим и Фромм Дженнифер утверждали, что в настоящее время преподаватели используют VR в обучении [6]. Однако, по их мнению, мало систематической работы и исследований по вопросу применения виртуальной реальности для целей образования с использованием как высококачественных, так и бюджетных дисплеев с головным креплением. С их точки зрения, необходимо обратить внимание на три ключевых момента при использовании VR: структуру предметной области по содержанию обучения, элементов дизайна виртуальной реальности и теории обучения как основы обучения при использовании виртуальной реальности. Исследователи проводили сопоставление между областями приложения и содержанием обучения, а также между элементами дизайна и содержанием обучения. Анализ выявил несколько пробелов в применении VR в сфере образования: теории обучения не часто рассматривались при разработке приложений VR. Оценка образовательных VR-приложений была в основном сфокусирована на удобстве их использования, а не на результатах обучения; VR-технология в основном являлась частью экспериментальной и опытно-конструкторской работы, не применялась регулярно в реальном обучении [6].

Исследователи Хизер Леша, Джонсон Эван, Петерс Йорг с соавторами, рассматривая методы активного обучения студентов – медиков, использовали платформы с симуляторами виртуальной реальности для иллюстрации процедур в хирургии для обучения лапароскопическим хирургическим методам [7]. Видео контент улучшил различные аспекты обучения студентов. Активная платформа VR TIPS вызвала большую уверенность студенческой аудитории в способности воспроизвести этапы процедур: лапароскопической аппендэктомии и лапароскопической холецистэктомии. Оценка знаний следовала за каждым вмешательством. Пост-опрос был использован для сбора отзывов и субъективных впечатлений от обучения. Использование VR технологии стало более полезным в качестве стратегии обучения. Видео были понятны и могли, по мнению студентов и преподавателей, играть дополнительную роль в разработке учебного плана. Опыт использования технологии VR позволил предположить о большем приобретении знаний по данной инновационной технологии процедурного обучения, по сравнению с пассивными методами [7].

Достоинства технологий виртуальной реальности в обучении позволило повысить возможности студентов досконально изучить на конкретных примерах этапы хирургических процедур и, при необходимости, несколько раз просмотреть не понятный или сложный этап операции для лучшего усвоения знаний. Однако, не все исследователи оптимистично

отзываются об использовании VR в обучении. Например, исследование, проведенное Ханом Инсук в начальной школе при смешанном методе обучения с использованием при виртуальных полевых поездках (VFT) дисплеев (HMD) на голове 27 учеников начальной школы в условиях классной комнаты выявило, что не все учащиеся комфортно себя чувствовали, при длительном использовании уставали [8]. Полученные количественные и качественные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований использования технологий VR в обучении [8].

Выводы. Методы и средства обучения эволюционируют в соответствии с развитием технологий. Использование мобильных приложений и платформ VR-технологий при смешанном обучении позволяет предположить о повышении эффективности процесса обучения, сопровождающееся «активизацией» и увеличением мотивации обучающихся. Преподавательский состав медицинского колледжа обновляет методическое обеспечение, включая использование мобильных приложений с учетом дидактики и методики обучения дисциплины Химия.

Литература:

1. Абдрашева Г.К., Туткышбаева Ш.С., Калибекова Д.Ш. Мобильное обучение и мобильные приложения в образовании // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. С.126-132. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-i-mobilnye-prilozheniya-v-obrazovanii (Дата обращения 14.03.20).

2. Лузгина В. Б., Стаховская Ж. А. Опыт использования мобильных технологий в образовательной среде ВУЗа // Образовательные технологии и общество. 2016. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-mobilnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnoy-srede-vuza (Дата обращения 15.03.20).

3. Шарифбаева Х.Я., Абдураззакова Д.А. Формы и методы мобильного обучения // Достижения науки и образования. 2018. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-mobilnogo-obucheniya (Дата обращения 14.03.20).

4. JeopardyLabs URL :https://jeopardylabs.com (Дата обращения 14.03.20).

5. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов URL: http://school-collection.edu.ru/catalog/search/?text=%F1%E2%EE%E9%F1%F2%E2%E0%20%E2%EE%E4%EE%F0%EE%E4%E0 (Дата обращения 14.03.20).

6. Radianti, Jaziar; Majchrzak, Tim A.; Fromm, Jennifer. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda // COMPUTERS & EDUCATION. APREL 2020. T. 147. № 103778.

7. Lesch, Heather; Johnson, Evan; Peters, Jorg.VR Simulation Leads to Enhanced Procedural Confidence for Surgical Trainees // JOURNAL OF SURGICAL EDUCATION. JAN.-FEB. 2020.T. 77. V. 1. pp. 213-218.

8. Han, Insook. Immersive virtual field trips in education: A mixed-methods study on elementary students' presence and perceived learning // BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY. MAR. 2020. T. 51. V. 2. pp. 420-435.

Федорова Т.А.
научный руководитель – доцент кафедры дошкольного образования Поданева Т.В.
АлтГПУ, г. Барнаул, Россия

Теоретико-методологические основы организации художественно-творческой деятельности детей на основе эстетических и экологических подходов ДОУ

Аннотация. Художественное воспитание понимается сегодня как педагогический процесс, направленный на развитие личностных качеств ребенка в процессе его взаимодействия с искусством. При этом творческая художественно-практическая деятельность рассматривается как культуросообразое и природосообразное периоду детства воспитательное средство приобщения детей к ценностям современного общества. Разработка ценностного содержания художественного воспитания, в свою очередь, актуализирует анализ ценностных установок современного общественного сознания.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность детей, ДОУ

На современном этапе воспитание вновь признается важнейшей проблемой и практической задачей нашего общества. На необходимость перестройки системы воспитания, разработки новой отечественной концепции воспитания, базирующейся на новых демократических принципах и отвечающей ценностным установкам современного общества, указывают многие исследователи в области педагогики. Один из утвердившихся в педагогике подходов к определению воспитания заключается в рассмотрении воспитания как целенаправленного управления процессом развития личности. В русле данного подхода - трактовка воспитания Б.Т. Лихачевым [2, С.36]: как педагогической деятельности, которая представляет собой «сознательное, на основе научных данных, целенаправленное, систематически и планомерно организованное воздействие на детей, взаимодействие с ними, которое должно привести к заранее предполагаемому результату, отвечающему социальному заказу, выраженному в форме цели сотворения личности».

Другой подход в современной педагогике связан с рассмотрением проблемы воспитания личности как проблемы индивидуального саморазвития, в котором педагогическая деятельность предполагает сотрудничество и сотворчество между взрослым и растущим человеком. В русле данного подхода педагогика «индивидуального развития» нередко противопоставляется педагогике «социального заказа», которая ассоциируется с идеологическим давлением, сминающим индивидуальность.

Развивающийся процесс гуманизации общества выдвинул личностно ориентированный подход к воспитанию, рассматривающий проблему самореализации, самоопределения личности в процессе ее социализации. По замечанию М.Н. Дудиной, философия образования (и воспитания в целом) в настоящее время обращена не к познанию вообще, а к познанию себя в мире, к познанию своего потенциального развития. «Современная педагогика не является педагогикой социального заказа на личность (что вовсе не означает пренебрежение интересами государства, общества, наоборот, предполагает их совпадение, непротиворечие растущей личности). Такая педагогика направлена на развитие свободной личности. Отсюда понятие воспитанности как результирующее явление имеет другие критерии, которые предполагают реальное следование не только на словах (они, разумеется, должны быть ответственны), но и на поведенческом уровне: гуманизм, этические нормы жизни, ответственность за нее» (136, с. 64). По мнению С.Н. Глазачева, узкая ориентация на индивида в воспитательном процессе, отсутствие учета интересов общества являются тупиковыми и для общества, и для индивида. Такая ориентация в воспитании «особенно ярко в условиях экологического кризиса проявляет свою сущность игры общества «в поддавки» с человеком, которого готовят к легкости в жизни и успеху в ней. А между тем, в настоящей жизни неизбежны трудности и неудачи – особенно для того, кто ориентируется на поверхностные, формальные, бытовые, а не глубинные, сущностные, бытийные ее

координаты». Необходимо разумное и взвешенное отношение к воспитательному процессу, которое обеспечивало бы «общественное воспроизводство, общественную саморегуляцию через регуляцию процесса воспроизводства личности» (5, с. 59). Исследователями личностно ориентированного подхода к воспитанию подчеркивается, что в новых социально-экономических условиях важно воспитывать ребенка как личность, обладающую теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе [7, с. 310].

Целью становится воспитание свободного человека, способного к адаптации в социуме, обладающего чувством собственного достоинства и умеющего уважать его в других, владеющего технологиями самостоятельного получения знаний и их гибкого, творческого применения в различных областях. В определении В.А. Сластенина современное понимание воспитательного процесса - это специально организованная деятельность, целью которой является «создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом» (. 42). В исследовании В.М. Миниярова подчеркивается, что «цель воспитания третьего тысячелетия можно определить как формирование духовной и свободной личности, способной воспроизводить себе подобных. Под духовной личностью следует понимать человека, способного отдавать предпочтение высшим нравственным ценностям, идеалам, чем сиюминутным потребностям и увлечениям» (6, с. 19). В работе Н.Е. Щурковой акцентируется внимание на том, что в рамках личностно ориентированного подхода объективно возникает необходимость анализа ценностных оснований современного воспитания как процесса «введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры, обретения ребенком способности жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения и созидать новые материальные и духовные ценности» [8, с. 35]. 25 Таким образом, ведущей тенденцией современного воспитания является переход к ценностной парадигме, к ориентации в воспитательном процессе на ценностные установки современного общественного сознания. Педагогическая наука исходит из того, что ценностные ориентации личности формируются на основе функционирующих в обществе универсальных ценностей, которые становятся реальными регуляторами социального поведения. Отсюда вытекают важные в контексте нашего исследования положения.

Во-первых, ориентация в воспитательном процессе на ценностные установки современного общественного сознания подразумевает анализ новых ценностных доминант. Исследователи указывают на девальвацию традиционных общественных ценностей в связи с преобразованиями в современном мире, на необходимость воспитания у подрастающего поколения нового ценностного сознания и поведения [6, с. 4]. При этом отмечается, что новые ценностные ориентиры в современном общественном сознании связаны с идеями устойчивого развития общества, с воспитанием человека, способного жить в согласии и гармонии с самим собой и окружающим миром.

Во-вторых, в таком подходе акцентируются духовнопрактические способы освоения информации об окружающем мире. Выдвижение на первый план задач саморазвития и самореализации личности приводит к тому, что проблема воспитания выводится из плоскости обучающих задач. Задачи содействия формированию личности нельзя решать аналогично задачам обучения. По замечанию Л.А. Закса, стержнем духовной жизни личности является «поиск смысла жизни, в котором сливаются воедино постижение личности и себя самого, своего предназначения.

Смысложизненные поиски личности выливаются в концепцию жизни, а высшие ценности служат ее обоснованием и оправданием» [3, с. 74]. Знаниям можно научить, но смыслу жизни, духовности научить нельзя, их можно взрастить в 26 каждой индивидуальности. На этом пути оказывается востребованным искусство. Процесс формирования личностной позиции по отношению к окружающему миру, становления ценностных ориентиров, установок, правил поведения может быть эффективен при опоре на духовно-практические способы освоения действительности. Эти идеи лежат в основе трансформаций современной модели отечественного художественного воспитания. Суть

преобразований, свидетелями которых мы являемся, заключается в стремлении акцентировать и реализовать развивающий, социализирующий, адаптационный, «человекотворческий» потенциал искусства в работе с детьми.

В контексте гуманистической педагогики формируется позиция полноценной реализации задач личностного развития ребенка в процессе его художественного воспитания. Особенно ярко данная позиция проявляется на этапе дошкольного детства. Актуальность разработки подходов к реализации воспитательного, гуманистического потенциала искусства связана сегодня с перестройкой всей системы дошкольного образования, в концепции которой за последние десятилетия произошли значительные изменения. Ключевой идеей «Конвенции о правах ребенка», «Закона Российской Федерации «Об образовании», «Концепции дошкольного воспитания», «Концепции модернизации российского образования на период до 2015 года» и ряда других документов выступает необходимость выработки нового педагогического мышления в соответствии с признанием самоценности дошкольного детства, его уникальности и особой значимости в становлении человека. Акцентируется экологическая составляющая современного воспитательного процесса, формулируются задачи по формированию у детей «оптимистического взгляда на мир и себя в нем, стремлению к внутренней гармонии с окружающим миром» Основные положения концептуальных документов развиваются в современных программах дошкольного образования. При этом искусству, художественной деятельности детей отводится значимая роль в решении поставленных воспитательных задач. Приведем ряд примеров, подтверждающих данный тезис. Так, в программе «Детство» задачи воспитания позитивного, гуманного отношения и эмоциональной отзывчивости ребёнка к окружающему миру решаются через его приобщение к искусству (раздел «Ребёнок в мире художественной литературы, изобразительного искусства и музыки»).

Важнейшими позициями программы является активное включение детей в игровую и художественнотворческую деятельность с целью укрепления физического и психического здоровья, формирования основ двигательной и гигиенической культуры (раздел «Растим детей здоровыми, крепкими, жизнерадостными»). Аналогичные формулировки задач и путей их решения встречаются в программе «Радуга» [134], где педагогическая работа строится на основе положения о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребёнка и становлении его личности. Соответственно акцентируется значение игры и художественной деятельности ребенка. Особое внимание в программе уделяется воспитанию средствами искусства содержательного и позитивного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям и самому себе. В программе «Развитие» [74] художественное творчество детей трактуется как специфически дошкольный вид деятельности, напрямую связанный с эмоциональным и сенсорным развитием ребенка, что является основой формирования его интеллектуальных способностей (разделы «Выразительное движение», «Художественное конструирование», «Режиссёрская игра»). Авторы программы связывают задачи развития и совершенствования творческих и игровых навыков с целостным развитием личности ребенка. В концепции программы 28 «Одарённый ребёнок», представляющей уровневый вариант программы «Развитие», умственные способности проявляются в области образных форм познания мира – наглядно-образного мышления и воображения. Поэтому обращение к искусству трактуется в программе как основа развития умственных способностей детей, а художественное воспитание - как фундамент в освоении любой образовательной области. В названии программы «Истоки» (160) авторы подчеркнули непреходящее значение дошкольного детства как уникального периода, в котором закладываются основы всего будущего развития человека. Программа направлена на психическое развитие ребёнка по пути амплификации, т.е. на максимальную реализацию его возможностей через специфически детские виды деятельности. К таким видам деятельности авторы относят детскую игру и художественно-практическую деятельность.

Художественное воспитание детей представляется авторами программы как неотъемлемая часть и основа их общей культуры. В целом анализ современных комплексных программ дошкольного образования позволяет сделать вывод, что включение детей в художественную деятельность трактуется авторами программ в качестве сенситивного дошкольному периоду средства гармоничного развития всех сфер личности ребенка. В задачи художественного воспитания входит наряду с развитием специфических художественных способностей и развитие личностных качеств ребенка[4, с.40]. Обращение к искусству и художественно-творческой деятельности выступает в большинстве программ основой для реализации концептуальных положений воспитания детей и связывается: – с формированием основ нравственности в соответствии с общечеловеческими ценностями и гуманистическими идеями современности, включая экокультурные ценности и представления о здоровом образе жизни; – с формированием социальных основ личности, способной к гармоничному взаимодействию с социумом и органично входящей в культуру; – с развитием творческой активности в самостоятельной деятельности; – с развитием и совершенствованием умственных способностей в опоре на сенсорный опыт ребенка, на практически-ориентировочные и образные формы познания мира; – с развитием и совершенствованием эмоционально-волевой сферы, становлением гармоничного, оптимистического мировосприятия.

Таким образом, художественное воспитание понимается сегодня как педагогический процесс, направленный на развитие личностных качеств ребенка в процессе его взаимодействия с искусством. При этом творческая художественно-практическая деятельность рассматривается как культуросообразое и природосообразное периоду детства воспитательное средство приобщения детей к ценностям современного общества. Разработка ценностного содержания художественного воспитания, в свою очередь, актуализирует анализ ценностных установок современного общественного сознания. В русле обозначенной проблемы обратимся к анализу эко-культурных ценностей как доминанте аксиосферы современного общества и основе в системе его духовных установок, что обуславливает цели художественно-воспитательного процесса и направляет его содержание.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // СПС «Консультант плюс». [Электрон. ресурс] // Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/online, свободный. – Загл. с экрана. (Дата обращения: 01.12.2019 г.).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. ФГОС ДО [Текст]. – Москва : Просвещение, 2016. – 50 с.
3. Андреев, В. И. Художественно-эстетическое развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству : Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / В. И. Андреев. – Москва : Владос, 2016. – 478 с.
4. Бобылева, Л. Б. Экологическая беседа как форма работы с дошкольниками [Текст] / Л. Б. Бобылева // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 4. – С. 38-43.
5. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов [Текст] / Н. В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2015. – 304 с.
6. Выготский, Л. С. Общая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 569 с.
7. Варламова, Н. Ю. Система экологического воспитания в детском саду [Текст] / Н. Ю. Варламова // Детский сад от А.до Я. – 2015. – № 6. – С. 92-100.
8. Запорожец, А. В. Путь к развитию творчества [Текст] / А. В. Запорожец // Вопросы психологии. – 2016. – №11. – С. 32-38.

Чернова Г.А.
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Л.Г. Богославец
АлтГПУ, г. Барнаул, Россия

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса в условиях сетевого взаимодействия

Аннотация. Статья посвящена формированию культуры безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса в МАДОУ. Для формирования культуры безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса в МАДОУ стоят задачи: создание безопасной среды и помощь родителям (законным представителям) в формировании представлений о безопасности дома и безопасности на улице, построение образовательного процесса, направленного на формирование у детей культуры безопасности.

Ключевые слова: безопасность, культура безопасности, сетевое взаимодействие.

Современная жизнь доказала необходимость обеспечения организации сетевого взаимодействия как средства обеспечения безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса. Существует потребность в обучении детей, родителей, сотрудников МАДОУ безопасному образу жизни в сложных условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия. Обеспечение безопасности ребенка в МАДОУ, охрана и поддержание физического и психического здоровья участников образовательного процесса должно быть приоритетным направлением деятельности образовательного учреждения.

Для сохранения здоровья и жизни детей необходимо формировать культуру безопасности, разрабатывать и внедрять механизмы предупреждения болезней, травматизма или бедствий. Все эти меры должны быть приняты детьми, их родителями и педагогами, востребованы ими, включены в их повседневную жизнь, находя отражение в психологических установках и ценностях. Необходимость сохранения здоровья и жизни детей определяет актуальность поиска новых ресурсов развития системы дошкольного образования в условиях МАДОУ.

Отсюда определяется задача организация целенаправленного сетевого взаимодействия как средства обеспечения безопасности жизнедеятельности с обозначенными социальными объектами (территориальный отдел надзорной деятельности и профилактической работы № 4 управления надзорной деятельности и профилактической работы Главного управления МЧС России по Алтайскому краю в г. Рубцовске, Филиал Федерального государственного казенного учреждения «Управление вневедомственной охраны войск национальной гвардии Российской Федерации по Алтайскому краю, Управление Федеральной службы безопасности России по Алтайскому краю, ГИБДД, Роспотребнадзор, КГБУЗ «Детская городская больница» г. Рубцовска) для обеспечения безопасности целостного образовательного пространства при формировании массовой культуры безопасности жизнедеятельности. Уточним, что безопасность- это «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [1].

Вместе с тем, культура безопасности жизнедеятельности ребенка- это осознанное отношение человека к жизни и здоровью, получение знаний о безопасной жизнедеятельности человека, необходимость уметь оберегать свою жизнь, поддерживать здоровье.

Жизнедеятельность- «существование и деятельность» людей, социальных групп, общества, т.е. условия обстановки, в которой отдельный человек, коллектив, сообщество людей могут находиться [6].

Для формирования культуры безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса в МАДОУ стоят задачи: создание безопасной среды и помощь родителям (законным представителям) в формировании представлений о безопасности дома

и на улице, построение образовательного процесса, направленного на формирование у детей культуры безопасности.

Развитие самосознания, личностного самоопределения, формирование мировоззрения и личностной позиции, профессиональное становление и определение своего социального положения являются основными особенностями обучающихся образовательных организаций [4].

Следует выделить некоторые составляющие компонентов культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся (Таблицы 1).

Таблица 1

Аспекты формирования культуры безопасной жизнедеятельности

Компонент	Содержание
Мотивационно-потребностный	Воспитание ценностного отношения к формированию навыков здорового образа жизни; развитие потребности в безопасной жизни; формирование положительной мотивации безопасной жизнедеятельности у детей.
Когнитивный	Усвоение основных понятий, определений и терминов обучающимися; формирование оптимальных вариантов выхода из сложившихся чрезвычайных ситуаций; освоение научно-исследовательских методов по основам безопасности жизнедеятельности.
Эмоционально-волевой	воспитание окрашенного эмоционального отношения к безопасной жизни; развитие устойчивости и саморегуляции в преодолении трудных и сложных жизненных ситуаций.
Эмоционально-деятельностный	воспитание осознанного соблюдения требований здорового образа жизни; формирование практических умений и навыков выхода из трудных жизненных ситуаций; формирования умения безопасной жизнедеятельности и навыков владения здоровьесберегающими технологиями; контроль и самоконтроль процесса культуры безопасности

Таким образом, достижение безопасности образовательного процесса обеспечивается формированием культуры безопасной жизнедеятельности воспитанников, родителей и педагогов за счет выполнения определенных оптимальных условий безопасности образовательных учреждений. Мы полагаем, что основную роль образовательных организаций в условиях формировании культуры безопасности жизнедеятельности, должна принадлежать тем структурам, которые могут обеспечивать практическое и информационное направление процесса формирования безопасности жизнедеятельности, а результатом этого процесса должны стать, прежде всего, подготовка педагогов, родителей (законных представителей) и выработка единых подходов к формированию культуры безопасности жизнедеятельности на уровне образовательного учреждения и семьи воспитанников.

Опыт практики свидетельствует, что в МАДОУ должна осуществляться диагностика готовности воспитанников к осуществлению безопасной жизнедеятельности. Это этап образовательного процесса, основная функция которого заключается в получении информации о результатах развития готовности дошкольников к безопасной жизнедеятельности (наблюдение за деятельностью дошкольников, изучение результатов деятельности дошкольников, тесты, анкеты, задачи, вопросы и прочее).

Средствами анализа полученной информации о процессе и результатах формирования культуры безопасности жизнедеятельности являются критерии оценки уровня развития культуры безопасности, эффективности, интенсивности, оптимальности процесса формирования культуры безопасности [2].

Для достижения цели в формировании культуры безопасности у дошкольников стоит выделить следующие задачи:

1. снижение количества происшествий в образовательной организации;
2. непрерывное поддержание интереса к условиям безопасной жизнедеятельности;
3. воспитание сознательного отношения к безопасности;
4. внедрение новых средств обеспечения безопасности в условиях МАДОУ и семьи;
5. поиск и применение современных средств безопасности в образовательном процессе;
6. создание безопасных условий труда в образовательном процессе и повседневной жизнедеятельности.

Следует отметить, что существует множество форм, методов, средств, направленных на формирование культуры безопасности у дошкольников. Основные формы воспитания культуры безопасности – это занимательные дела, события, эстафеты, соревнования, развлечения, праздники, экскурсии, творческие выставки.

Активные методы воспитания культуры безопасности дошкольников– это рассказ, демонстрация, показ, лекция, беседа, обсуждение иллюстраций, составление рассказов из личного опыта.

Средствами формирования культуры безопасности выступает наглядность: плакаты, уголки безопасности, различные фильмы, инструкции, правила, открытки, иллюстрации.

Таким образом, делаем вывод, о том что ребенок, у которого сформированы представления о безопасности жизнедеятельности, который мотивирован к охране своих жизни и здоровья, а также окружающих его людей, общества в целом- это ребенок, знающий свои возможности и верящий в собственные силы, выполняющий правила безопасного поведения в быту и имеющий опыт безопасного поведения в быту.

Системное обучение детской безопасности, организованное в форме игры, включенное во все виды деятельности детей, режимные моменты, во взаимодействии с развитой образовательной эколого-гуманистической, здоровьесберегающей средой при поддержке органов управления образованием, специалистов различного профиля, родителей, всех социальных партнеров, приводит к успешному становлению пространства безопасного детства и развития культуры безопасности детей.

Таким образом, следует отметить, что культура безопасности жизнедеятельности в образовательной организации является частью базовой культуры, определенным качеством личности, которые, в свою очередь, включают компоненты, которые в органическом единстве характеризуют мотивационно-потребностный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционно-деятельностный. Все они характеризуют готовность к безопасному типу поведения, формирования навыков здорового образа жизни, составляют основу практических аспектов безопасной жизнедеятельности и объединяют в себе главные элементы формирования культуры этой безопасности.

Литература:

1. Ст. 1 Закона Российской Федерации от 5 марта 1992 г. № 2446—I «О безопасности» (с.1).

2. Культура безопасности жизнедеятельности: матер. Всерос. науч.- практич. конф. с междунар. участием. Балашов, апрель, 2012 г. / под ред. А. В. Викулова, Н. В. Тимушкиной. -- Балашов: Николаев, 2012. – 259-263 с.

3. Давыдова О.И., Майер А.А., Богославец Л.Г. Проекты в работе с семьей //Библиотека журнала «Управление ДОУ» Издательство- М.- ТЦ «Сфера». -2012.

4. Дронова Т.А. Стиль мышления как фактор формирования личностной культуры безопасности жизнедеятельности // Культура физическая и здоровье. - 2008. - № 4. - С. 62-65.

5. Рачкова Е.В. Сетевое взаимодействие дошкольных учреждений // Современное дошкольное образование – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sdo-

journal.ru/journalnumbers/setevoe-vzaimodejstvie-doshkolnyh-uchrezhdenij.html. – Загл. с экрана (Дата обращения: 1.02.2020).

6. Рыбалкин Н.Н. Природа безопасности. Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. М.: НИЦ ФСБ России, 2003. – 353 с.

Попова О.В.[1], Шабанов А.А.[2]

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

[2]БИОР «УМНЕЙ», г. Москва, Россия

Персонифицированная подготовка как необходимое условие реализации программ высшего образования в учреждениях пенитенциарной системы

Аннотация. Проведенное исследование организации обучения в учреждениях пенитенциарной системы позволило авторам выявить и систематизировать укрупненные группы факторов, затрудняющих организацию образовательной деятельности для получения высшего образования в учреждениях пенитенциарной системы.

Ключевые слова: учреждения пенитенциарной системы, персонифицированная подготовка

Гуманизация основных социальных институтов - устойчивая тенденция развития современного российского общества. Данная тенденция в полной мере касается и изменений в пенитенциарной системе. Модернизации системы уголовного законодательства и изменение системы исправления наказания нацелена на декриминализацию отдельных составов правонарушений, смягчение и изменения видов наказания, возвращение в социум полноценных членов [1, с. 22].

Возложение на пенитенциарную систему исключительно карательной функции не оправдало себя. Исторический анализ показывает, что усиление ответственности за правонарушение не приводило к значительной декриминализации общества в определенный исторический период [2].

Тенденция по гуманизации системы исправления наказания в России органично вписывается в общеевропейский тренд. Акцент с карающей функции смещается на мероприятия, направленные на ресоциализацию лиц приговоренных к лишению свободы. В исправительных учреждениях работает психологическая служба, появляются помещения для осуществления религиозных обрядов, развиваются коллективы творческой самодеятельности, приглашаются религиозные и общественные деятели, проводятся спортивные соревнования среди осужденных с привлечением известных спортсменов и другие мероприятия. Все это направлено на всестороннее развитие личности осужденного и его исправление, ведь только активное включение человека в положительные виды социальной активности способствует его единству с обществом [3].

Уголовно-исполнительный кодекс РФ в статье 9 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» [4].

Фактические социально-экономические условия, такие как отсутствие государственного заказа, технологическая отсталость материально-технической базы производств исправительных учреждений не позволяет рассматривать труд как единственное и основное средство перевоспитания [2].

В последнее время важным фактором перевоспитания можно считать увеличение числа верующих различных традиционных конфессий среди осужденных. Но в таких видах социальной активности, также как в культмассовой работе и работе спортивных секций участвует до 10 % осужденных. И не смотря на свое безусловно положительное влияние на

личность преступника данные факторы социальной активности не дают ему новых знаний и качеств для активной ресоциализации после освобождения [2].

Нормативной основой функционирования системы образования в исправительных учреждениях является Конституция РФ, гарантирующая каждому гражданину право на образование, Уголовно-исполнительный кодекс РФ, Положение о Федеральной Службе Исполнения Наказаний России. Отдельно стоит принятый Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации», который логично завершил очередной этап законотворческой работы в области образования, он закрепил в правовых нормах апробированные на практике новации в организации учебного процесса, в нем подчеркивается роль образования как отправной точки инновационного преобразования общества. В законе «Об образовании в Российской Федерации» статья 80 достаточно полно прописывает законодательные основы организации предоставления образования лицам, осужденным к лишению свободы, к принудительным работам, подозреваемым и обвиняемым, содержащимся под стражей [5].

В настоящий момент в условиях исправительных учреждений на бюджетной основе функционируют учреждения общего образования, учреждения начального и среднего профессионального образования, которые так же реализуют программы дополнительного профессионального образования по рабочим специальностям [1,6].

Проведенный нами анализ по организации обучения в учреждениях пенитенциарной системы показа, что непрерывное образование, существующее в усеченном виде в современной пенитенциарной системе (общее - начального и среднего профессионального образования – дополнительное образование) также не является доминирующим самостоятельным фактором исправления осужденных.

При этом развитие современных образовательных технологий позволяет реализовать в условиях исправительных учреждений и учебные программы высшего образования. Однако не смотря на существующий социальный заказ на получение высшего образования в условиях исправительных учреждений есть ряд факторов, осложняющих его исполнение [7].

Проводимое нами исследование организации обучения в учреждениях пенитенциарной системы позволило нам выявить и систематизировать укрупненные группы факторов, затрудняющих организацию образовательной деятельности для получения высшего образования в учреждениях пенитенциарной системы. Это:

1. Не возможность формирования каких-либо значимых групп обучающихся, организация обучения которых была бы хоть как-то экономически оправдана при использовании традиционных технологий обучения, так как фактически в отдельном исправительном учреждении обучаются от 1-го до 20-ти студентов, не имеющих совпадения ни по направлению, ни по этапу освоения образовательных программ;
2. Различие в личностных особенностях, мотивации, настроенности на познание и других индивидуально-психологических особенностей личности обучаемого;
3. Полное несоответствие способностей к обучению, самообучению, применению интеллектуальных возможностей требованиям традиционной системы высшего образования у каждого из обучаемых;
4. Не всегда позитивное личное отношение руководства и сотрудников исправительного учреждения к самой возможности получения осужденными высшего образования.

Мы согласны, что одна из главных целей реализации высшего образования в пенитенциарном учреждении состоит в позитивной реконструкции личности осужденного, а не просто освоение профессиональных знаний, умений и навыков. Формирование определенных социальных компетенций осужденного-студента формирует новую систему ценностей, идеалов и стандартов, отличную от тюремной субкультуры, мотивирующих личность стать полноценным гражданином государства и членом общества [7].

Организация обучения в пенитенциарном учреждении в рамках реализации программ высшего образования требует особых научно-организационных основ такого обучения, применения инновационных образовательных технологий и совершенно особенных взаимодействий между студентом и преподавателем [8].

Для нас в рамках исследования данной проблемы стало очевидным, что сама возможность обучения таких студентов возможна только при персонификации образовательной траектории каждого обучающегося. Наряду с личностью обучающегося, его потребностями и жизненными целями, существенными факторами определяющими разработку персонифицированной траектории обучения является фактические условия организации процесса обучения, обусловленные режимными факторами содержания студента, техническими и технологическими возможностями исправительного учреждения и безусловно создание позитивного отношения руководства к самой возможности получения осужденными высшего образования.

Учет этих факторов позволяет выстроить систему персонифицированного образования в условиях пенитенциарной системы, для получения, достаточно мотивированными осужденными высшего образования.

Персонифицированная подготовка, на наш взгляд – это необходимое и доминирующее условие реализации программ высшего образования в учреждениях пенитенциарной системы.

Проведенный сравнительный анализ научно-педагогической литературы по проблеме персонификации образования позволил констатировать, что персонифицированная подготовка трактуется как процесс, который направлен на:

• развитие способностей и интересов обучаемых;

• постоянный контроль текущих изменений у обучаемых;

• формирование компетенций и развитие личности, которое базируется на стремлении к самоактуализации и саморазвитию;

• максимальное социально-профессиональное развитие личности и базирующийся на свойственном ей стремлении к самосовершенствованию;

• внутреннюю активность самого обучающегося и его самостоятельность в образовательной деятельности;

• учет особенности индивидуальных различий обучающихся;

• возможности обучаемого реализовать свой индивидуальный опыт познания, учебной деятельности, поведения;

• совместную деятельность обучающихся и обучающих;

• специфическую самоорганизацию студентом своего личностного образовательного пространства;

• обеспечение элементов образовательного процесса, которые определяются и строятся исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлечённых в учебную деятельность;

• познание обучаемым себя, овладение для решения любых нестандартных, творческих задач;

• построение индивидуального образовательного маршрута [9, с. 3828].

Специфика реализации высшего образования с применением персонифицированного подхода в учреждениях пенитенциарной системы, выявленная нами на данном этапе исследования, может быть реализована через:

1. Деятельностный характер образовательного процесса, означающий, что нам необходимо вовлечь студента в исправительном учреждении в образовательный процесс как активного субъекта деятельности, анализирующего проблемные ситуации, формирующего задачи, апробирующего совместно с преподавателем пути и способы их решения.

2. Целостность, которая предполагает наличие единой концептуальной основы, соподчиненности целей, задач, содержания индивидуализированной системы ситуационно-

позиционного обучения, достижение которой возможно только через индивидуальный персонифицированный образовательный маршрут или даже индивидуальный персонифицированный учебный план студента, получающего высшее образование в исправительном учреждении.

3. Модульность, обеспечивающая практическую реализацию с возможностью выбора содержательных линий построения персонифицированного образовательного маршрута при получении высшего образования в учреждениях пенитенциарной системы.

4. Создание персонифицированных образовательных ситуаций, в которых студент, осваивающий программы высшего образования в исправительном учреждения, сам или с помощью преподавателя, наставника, тьютора определяет, что ему нужно, к чему он стремится, во что он вкладывает свои ресурсы.

Проблемы организации персонифицированного подхода к предоставлению образовательных услуг в сфере высшего образования в учреждениях пенитенциарной системы сложная, требующая научного исследования проблема, которую мы решаем в рамках исследовательской научной темы, являющейся социальным заказом общества и государства по ресоциализации осужденных и включенности их после освобождения в социально – профессиональную среду как полноценных граждан, владеющих профессией и способных выполнять профессиональную деятельность в рамках полученных профессиональных компетенций.

Литература:

1. Ивасенко Я.С. Общее и профессиональное образование осужденных в механизме исправительного воздействия на осужденных к лишению свободы: монография. Рязань: Академия ФСИН России 2014. – 134 с.

2. Строева Г. Вопросы нравственной переориентации осужденных // Ведомости уголовно-исполнительной системы. - 2008. №7. - с. 34-36

3. Ветошкин А., Жарков И.Д. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении: Учебно-методическое пособие. - Екатеринбург, 2009.

4. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 N 1-ФЗ (ред. от 27.12.2019)

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации»

6. Никитин А. Подготовка специалистов, научное обеспечение деятельности УИС – на уровень современных требований // Преступление и наказание. – 2003. - №12 с. 11

7. Волов В.Т. Высшее образование как фактор управления социализацией осужденных в исправительных учреждениях. М.: СГУ, 2009.

8. Щепкина Н.К. Научно-организационные основы образования осужденных /Н.К. Щепкина. Благовещенск: Амурский гос. университет, 2006.

9. Ибадулаева А. Ю. О персонификации содержания высшего образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. – Т. 11. – С. 3826–3830.

Якунин А.О., Попова О.В.

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

Роль вуза в формировании экономической активности студентов

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки современного педагога к экономической активности в условиях современного вуза.

Ключевые слова: экономическая активность, вуз, подготовка педагога.

Социально-экономические изменения в России, переход к цифровой экономике ставят перед российским обществом важную педагогическую проблему – сформировать активного

молодого специалиста, экономическая культура, которого будет способствовать осуществлению эффективной экономической деятельности и позволит оценивать данную деятельность с позиции экономической целесообразности.

Современные требования к обучающимся всех ступеней образования диктуют норму социальных отношений в сфере экономики не только на уровне финансовой грамотности, но и экономической направленности социальной, профессиональной, а также жизнедеятельности. В зону наших научных интересов попадает формирование экономической активности студентов вуза.

Новые приоритеты в развитии высшего образования, обозначенные в Концепции социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020г., связаны, прежде всего, с достижением нового качества образования, соответствующего как потребностям рынка труда, так и международным стандартам. Перед высшим образованием поставлены задачи подготовки специалистов, способных реализовывать все определяемые федеральным государственным образовательным стандартом направления развития необходимой экономической компетентности, позволяющей активно участвовать в поиске и создании рабочих мест и улучшению региональной экономики в целом.

Исследование проблем формирования экономической направленности личности активизировалось в последнее десятилетие. Концептуальные положения, определяющие сущность экономического образования личности и процесс его формирования, представлены в трудах: Е.В. Анкудинова, М.В. Владыка, Н.В. Кавкаева, И.В. Тарасова. В области экономической психологии А.В. Бояринцева, А.П. Вяткин, А.Л. Журавлев, О.С. Дейнека, Т.В. Дробышева, А.Д. Карнышев.

В педагогических исследованиях А.Ф. Аменда, А.Ф. Амирова, Е.Н. Землянской, Н.В. Кавкаевой, А.С. Прутченкова и др. экономическое воспитание и экономическое образование рассматривается как факторы экономической направленности, способствующие формированию экономической культуры, экономического поведения, экономической компетентности, структуры ценностных ориентаций обучающихся.

Следует заметить, что в исследованиях вышеперечисленных авторов особое внимание уделяется необходимости развития экономической активности обучаемых, важности овладения данными навыками для профессионального роста и теоретическим предпосылкам развития экономической компетентности.

Проведенный анализ научно-педагогической литературы, опыта работы учебных заведений позволил установить, что показателем экономической активности студента является его практическая деятельность, направленная на формирование ключевых и предметных компетенций.

В настоящее время изучена экономическая активность, которая определяется на основе таких понятий, как знания, умения, навыки, опыт, ценностное и личностное отношение к процессу приобретения и применения экономической информации.

Определена экономическая активность студентов вузов как обладания знаниями, навыками и умениями в области экономики и менеджмента и способностью их адекватного применения в конкретных общественно исторических условиях.

Обобщая различные подходы, рассмотрим экономическую активность как механизм усвоения экономических знаний и умений, формирования экономически значимых качеств личности, экономического мышления и поведения, включения в социально-экономические отношения.

Основой для формирования экономического поведения является экономическое мышление. Иной подход разработал П. Хейне, который ввел понятие «экономический образ мышления», рассматриваемый им не как набор готовых выводов, или «технику мышления», а как предпосылку, направленность мышления. Такой предпосылкой он называет стремление индивидов предпринимать те действия, которые принесут им наибольшую чистую пользу. Экономическое мышление связывается им с ситуацией выбора, который заключается в

анализе и рассматривает экономическое мышление как способность познавать, обобщать принципиально новые процессы и явления, мыслить категориями современной экономической науки, уметь применять ее достижения на практике, умело оценивать события общественной и политической жизни с экономической точки зрения, используя различные источники информации, быть готовым использовать приобретенные знания о функционировании рынка труда, сферы индивидуальной трудовой деятельности для ориентации в выборе профессии и траектории дальнейшего образования.

Экономическое мышление – это целостное и комплексное образование, включающее упорядоченную совокупность экономических представлений, ассоциаций, понятий, суждений и умозаключений, которое предполагает умение определять цель своих действий, выбирать и оценивать результат своего выбора. Исходя из вышеизложенного можно сказать экономическое мышление – это, прежде всего, умение принимать рациональные решения в той или иной экономической ситуации на основе практического опыта и сознавать собственную ответственность за полученный результат.

Задачи, стоящие перед профессионально-педагогическим образованием – дать выпускникам понимание того, какими будут экономические последствия применения ими знаний на профессиональном уровне; познакомить будущих специалистов с экономическими проблемами жизни современного общества, обучить их умению анализировать эти проблемы; способствовать формированию экономического мышления и поведения на основе выработки представлений о структуре и функциях основных звеньев рыночной экономики.

В связи с этим на вузовском этапе обучения у студентов педагогических специальностей необходимо сформировать профессиональное мышление и экономическое мышление-сформировать экономическую активность.

Если рассматривать понятие формирование как: достижение определенного уровня, задачи, завершение длительного проекта или работы также можно считать сформированным процессом, который имеет итог, завершенность, зрелость, законченность.

Экономическая активность это результат усвоения экономических знаний и умений, формирования экономически значимых качеств личности, экономического мышления и поведения, включения в социально-экономические отношения.

Формирование экономической активности будущих учителей в период обучения в вузе предполагает создание психологических и педагогических условий, а именно:

1) ориентирование на достижение цели в процессе освоения академического курса;
2) экономическая направленность деятельности студентов в рамках курса;
3) систематическая и существенная поддержка в процессе освоения академического предмета;
4) гибкая организационная и методологическая поддержка учебного процесса;
5) конструктивная концентрация на работу и деятельность в процессе освоения академического курса;
6) мотивация и ценности в процессе освоения академической дисциплины.

Данные условия являются основополагающими для формирования экономической активности будущих учителей в педагогических вузах. Организовать процесс подготовки будущих учителей таким образом, чтобы было достаточно определенных инструментов: методов, способов получения, обработки и передачи информации – соответствующих требованиям времени, для того, чтобы выполнить профессионально-педагогическую деятельность достаточно эффективно возможно в совокупности общеобразовательной подготовки студентов с саморазвитием экономической активности.

Сегодня система образования требует, чтобы выпускник соответствовал установленным требованиям, а именно вступал в жизнь с уже развитым экономическим опытом. Эти требования соответствуют идеям компетентностного подхода, который, который нацелен на формирование конкурентоспособного специалиста, а именно, когда человек может сочетать части имеющегося опыта и синтезировать что-то новое. Для этого

необходимо, чтобы выпускники стали субъектом собственного профессионального развития, важно чтобы было организовано решение проблемы саморазвития экономической активности во время подготовки будущих учителей.

Роль вуза как одной из составляющих современной системы образования является весьма существенной в подготовке будущих специалистов. Он призван сформировать достаточный уровень системных экономических знаний, умений принятия решений, составляющих фундамент деятельности в различных сферах, поэтому вуз не может уйти от решения вопросов формирования и развития образовательной среды. Экономическая направленность, будучи одним из первых инструментов создания средств адаптации личности к социально-экономическим изменениям, служит способом развития личности, распространения экономических знаний, средством формирования человеческого капитала, поэтому, как нам представляется, тоже должна подготавливаться в инновационных условиях и с применение образовательной среды.

Образовательная среда создает условия для качественной подготовки к экономической активности будущих педагогов. Вектором развития образовательной среды. Рассматривая уровни образовательной среды современного вуза, которое можно охарактеризовать как сложное системное многоуровневое образование, отражающее изменения современного образовательного процесса в сфере высшего профессионального образования, представленного на мировом, федеральном, региональном уровнях и уровне собственно высшего образовательного учреждения [1, с. 219].

Являясь многоуровневой, образовательная среда современного вуза является многовекторной. При определении ее многовекторности в образовательной среде выделяются четыре вектора, составляющие координаты образовательной среды (нормативно-регламентирующая, перспективно-ориентирующая, коммуникативно-информационная и деятельностно-стимулирующая). На наш взгляд, данные координаты могут характеризовать и образовательную среду современного вуза.

Подводя итог, отметим, что цифровая образовательная среда, которая обеспечивает инновационную подготовку к экономической активности будущих педагогов является:

– современной, так как обладает рядом характеристик, свойственных современному уровню развития образования (компетентностный подход, открытость, изменение позиции преподавателя, формирование экономической компетентности и т. д.);

– многоуровневой, так как это среда на мировом, федеральном, региональном уровнях и на уровне вуза;

– многовекторной, так как имеет четыре взаимосвязанных вектора: нормативно-регламентирующий, перспективно-ориентирующий, коммуникативно-информационный и деятельностно-стимулирующий;

– многофункциональной, так как при наличии определенных условий осуществляет разнообразные функции, главными из которых являются формирующая и развивающая, но с учетом инновационного подхода и применения современных ресурсов.

Формирование экономической активности студентов происходит лишь при трансформации теоретических знаний в личные умения и навыки посредством специально организованной учебной деятельности. Только преобразуя мировой экономический опыт в личный студент получает долгосрочный профессиональный результат, то есть формирует профессионально-педагогическую компетенцию.

Литература:

1. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография в 2 томах. Том 1 / 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. – 398 с.

VI. Психология

Афанасьева М.М.
научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент М.В. Шамардина
АлтГУ, г. Барнаул, Россия

Мотивационный профиль личности руководителя разных организаций

Аннотация. В статье дан анализ подходов, указанных в теориях мотивации, для выделения мотивационных компонентов, определяющих организационное поведение. Выделены работы, указывающие значимость мотивационного профиля личности для исследования мотивации к профессиональной деятельности в целом. Основываясь на теоретических подходах, имеющихся в литературе, автором статьи описаны результаты исследования мотивационного профиля личности руководителя, выделен набор ключевых мотивов обследуемых.
Ключевые слова: мотивация, мотивационный профиль личности, организационное поведение.

Abstract. The article analyzes the approaches indicated in the theories of motivation for identifying motivational components that determine organizational behaviour, also works indicating the importance of the motivational profile of a person for the study of motivation for professional activity in general are identified. Based on the theoretical approaches available in the literature, the author of the article describes the results of a study of the motivational profile of the personality, a set of key motives of the subjects are highlighted.
Keywords: motivation, motivational personality profile, organizational behaviour.

Повышение конкурентоспособности организации, рост производительности или качества труда невозможно при недостаточной изученности мотивации персонала.

Ряд теорий в психологии рассматривает «мотивацию», как совокупность различных побуждений человека к деятельности. Трудовая мотивация выступает составляющей общей мотивационной сферы человека, определяя формирование внутренних побудительных сил именно к трудовой деятельности.

Специфика трудовой мотивации показывает характер и силу мотивации, что, несомненно, влияет на эффективность сотрудника на рабочем месте в целом, и отражается на результатах деятельности.

Теории мотивации, изучающие мотивационные компоненты и их связь, определяющие факторы, которые дают объяснения организационному поведению, представлены в исследованиях А. Маслоу, Ф. Герцберга, Д. Мак Клелланда, В. Врума, Адаме, Л.Портера, Д. Макгрегора [1].

Изучение мотивации, мотивационного профиля личности рассматривается в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе, В.Д. Шадрикова, Б.С. Братуся и др. [2].

Эффективное управление персоналом невозможно без понимания мотивов людей, побуждающих их выполнять определенные действия, направленные на удовлетворение своих потребностей в процессе трудовой деятельности. Мотивы, потребности и ценности не могут быть идентичными для всех руководителей организации, в тоже время процесс управления организацией представляет собой осуществление определенного типа взаимосвязанных действий по формированию и использованию ресурсов организации повышения ее конкурентоспособности.

Мотивационный профиль представляет собой комплекс мотивов, которые тесно связаны между собой. Воздействие на один мотив без учета другого мотива в практике управления персоналом бывает неэффективным.

Цель нашего исследования – проанализировать содержание мотивационного профиля личности руководителя коммерческой организации и руководителя МВД.

В основу исследования взята методика мотивационный профиль Ш. Ричи и П. Мартина, методика определяет совокупность мотивов преобладающих в профессиональной деятельности, таких как потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке; потребность в четком структурировании работы (установление правил и директив при выполнении работ); потребность в социальных контактах; потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения; потребность в более тесных контактах с другими; потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили достижения индивидуума (желание чувствовать собственную значимость); потребность ставить для себя дерзновенные сложные цели и достигать их - быть самомотивированным; потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими; потребность в разнообразии, переменах и стимуляции (готовность к действиям); потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей; потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности (самостоятельность)

В исследовании приняли участие руководители мужчины высшего и среднего звена (с их добровольного согласия) коммерческих организаций Алтайского края в количестве 32 человек, и 32 руководителя работающие в структурах МВД Алтайского края (органы внутренних дел). Средний возраст составил руководителей 45 лет.

В психологии данный возрастной период определен как период зрелости. Потребностями зрелого возраста являются: нахождение идеи, цели и смысла жизни. Именно этот возраст сильнее всего подвержен к потере мотивации трудовой деятельности и эмоциональной неустойчивости, причиной возникновения которых является кризис амбиций или первой зрелости. [3]



Рис.1.1. – Мотивационный профиль руководителей коммерческой организации.

Как видно на рисунке 1.1. для руководителей коммерческой организации ведущими мотивационными потребностями в мотивационном профиле являются потребность в интересной работе (33,8 балла), желание быть вознагражденными за свою работу (33,6 балла), потребность быть признанным, конкурентность личности (30 баллов), потребность быть открытым к новым идеям (31 балл), самосовершенствование как самомотивация на развитие в должности (32,25 балла).

Как мы видим, что у сотрудников потребность в вознаграждении не выходит на первое место это позволяет сделать вывод о том, что руководители коммерческой организации направлены на саму профессиональную деятельность, самосовершенствование в ней и их мотивирует именно интересная работа, конкурентная среда и возможность действовать нестандартно и креативно, а значит учитывать условия конкретной ситуации в принятии управленческих решений, т.е. подстраиваться под условия среды.

Высокое значение потребности в самосовершенствовании может стать ключевым мотивом для материального вознаграждения. Этот мотив связан с распределением времени и ресурсов, позволяющих проходить обучение и применять полученные знания в работе, в процессе выполнения рабочих проектов и накапливать опыт путем регулярно проводимого обсуждения выполненной работы («разбора полетов»). Наверное, наиболее

удовлетворенными результатами своей работы являются те руководители коммерческой организации, которые имеют высокооплачиваемую и интересную работу одновременно (об этом говорят факторы 1 и 12). Основной задачей в этом смысле является обеспечение их понимания, что поскольку они удовлетворяют свой интерес, выполняя работу, они должны делать все, что от них потребуется в рамках должностной инструкции и за они получают высокую плату. [4]



Рис.1.2.- Мотивационный профиль руководителей ОВД.

Как видно на рисунке 1.2. для руководителей ОВД ведущими мотивационными потребностями в мотивационном профиле выявляются потребность в структурированности работы (23,76 балла), желание иметь хорошие условия работы (21,21 балла), потребность быть признанным со стороны других руководителей и подчиненных (21 балл).

Таким образом, у руководителей правоохранительной системы потребность в структурировании работы выходит на первое место это позволяет сделать вывод о том, что данным руководителям важна профессиональная деятельность (организация работ и их специфика работ), а руководителей из коммерческих организаций мотивирует заработная плата, интересная работа и возможность принимать нестандартные решения, проявляя креативность.

Высокое значение для руководителей правоохранительной системы имеют хорошие условия труда и желание иметь авторитет среди подчиненных, тем самым руководители коммерческих организаций обнаружили потребности в самосовершенствовании (развитии, стремлении обучаться), т.е. желание развиваться в профессии, возможно, это необходимое условие для повышения заработной платы, в коммерческих организациях.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- Руководство – это вид трудовой деятельности по выполнению функций управления в организации, назначением которой является обеспечение целенаправленной и скоординированной деятельности подразделения (группы, коллектива) по решению стоящих перед ним задач. Это сложный и ответственный процесс, эффективность которого зависит от умений и навыков руководителя, его личностно-профессионального потенциала, включающего в себя комплекс индивидуально-психологических качеств, способностей, характеристик и свойств.

- мотивационный профиль - это сочетание компонентов и особенность их сочетания, позволяющая объяснять природу деятельности человека [5];

- работа руководителя коммерческой организации мотивирована совокупностью компонентов, тем не менее всегда можно определить ключевые мотивы, занимающие доминирующее положение, что особенно важно при создании конкурентной среды в организации, которая может выступать фактором саморазвития личности;

- мотивационный профиль руководителя коммерческой организации позволяет отобразить мотивационные компоненты личности и определяет склонность к определенному виду деятельности (творческий подход к делу и способность принимать нестандартные идеи для улучшения процесса работы организации в целом) и эффективности в ней.

- мотивационный профиль руководителя ОВД позволяет отобразить мотивационные компоненты личности и определяет склонность к определенной работе (хорошие условия труда, структурированная работа, авторитет), что возможно позволит повысить эффективность в ней.

Литература:

1. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 479 с.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 162-171.
3. Сумская Т.С., Шамардина М.В. Подходы к исследованию трудовой мотивации // NovaInfo.Ru (Электронный журнал.). 2017. №62. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://novainfo.ru/article/12098
4. Ричи Ш. Управление мотивацией. Пер. с англ. Климова Е.М.: Юнити-Дана, 2004. 393 с.
5. Кислых А., Шамардина М., Абдулина Г. (2018). Мотивационная готовность руководителей государственной службы (на примере МЧС и МВД). Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета, (4), 40-47. http://journal.asu.ru/vfp/article/view/4825

Власов М.С.[1,2], Одончимэг Тумээ[3]
[1]АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
[2]Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия
[3]Ховдский государственный университет, Ховд, Монголия

Эмоциональный компонент в распознавании языковых и музыкальных стимулов: краткий обзор двух методик

Аннотация. В современных нейропсихологических исследованиях приводятся данные о тесной взаимосвязи обработки речи и музыки мозгом человека (Jäncke, 2012). Отдельное внимание исследователей сосредоточено на проблемах восприятия эмоционально окрашенных речевых и музыкальных стимулов, поиске предикторов, влияющих на скорость и точность распознавания эмоций в различных экспериментальных парадигмах, а также разработке валидных и адаптивных тестов на распознавание эмоций в речи и музыке. В статье дается краткий обзор двух психологических методик: задачи лексического решения с эмоционально окрашенными словами и задачи на распознавание музыкальных эмоций (MEDT).

Ключевые слова: распознавание эмоций, задача лексического решения, задача на распознавание музыкальных эмоций (MEDT)

В современных нейропсихологических исследованиях приводятся данные о тесной взаимосвязи обработки речи и музыки мозгом человека [7]. Так, в одном исследовании [4] показано, что занятия музыкой способствуют развитию фонологического слуха у дошкольников. Стрэйт и Краус [14] в своем исследовании продемонстрировали перцептивные преимущества музыкантов при распознавании речевых стимулов в условиях зашумленности.

Отдельное внимание исследователей сосредоточено на проблемах восприятия эмоционально окрашенных речевых и музыкальных стимулов, поиске предикторов, влияющих на скорость и точность распознавания эмоций в различных экспериментальных

парадигмах, а также разработке валидных и адаптивных тестов на распознавание эмоций в речи и музыке.

Как отмечает Т.С. Князева и А.В. Торопова [3], при исследовании когнитивных аспектов музыкального восприятия одной из наиболее актуальных является проблема распознавания *музыкальных эмоций*. Способность слышать музыку как определенное эмоциональное сообщение относят к коммуникативным аспектам взаимодействия человека с миром культуры. Эта способность образует фундамент в структуре *музыкальной одаренности* [3].

В основе эмоционального компонента *речи* лежат как лингвистические (например, коннотации, оценочность, экспрессивность лексики), так и паралингвистические средства выражения эмоций – просодия и интонация в устной речи. Владение данными средствами расширяет коммуникативные способности человека, усиливает языковую компетентность.

Выявление особенностей эмоциональной обработки стимулов разной природы позволит расширить представления о роли *эмоционального интеллекта* [13] в развитии языковых и музыкальных способностей.

Задача лексического решения (LDT)

Актуальным аспектом изучения механизмов когнитивного контроля и семантической памяти является фиксирование реакций на эмоционально окрашенных стимулах в условиях когнитивной нагрузки. Последние работы в области когнитивной обработки печатных слов на материале ряда языков в условиях задачи лексического решения (*lexical decison task, LDT*) подтверждают существование эффектов эмоциональной окраски слова, влияющих на скорость их распознавания, см. обзор в работах М.С. Власова, О.А. Сычева [1, 2]. В задаче лексического решения используются конкурирующие по эмоциональной окраске стимулы. Также контролируются «неэмотивные» лингвистические характеристики слов-стимулов (например, длина слова, частотность слова, количество «орфографических соседей» и др.). В поисках объяснения результатов экспериментов, которые часто оказываются противоречивыми, исследователи обращаются к анализу различных семантических факторов. К числу подобных факторов, представляющих существенный интерес в контексте визуального распознавания эмоционально окрашенного слова, относится его «*семантическое богатство*» (*semantic richness*) [12]. Под этим термином понимается многоаспектный конструкт, отражающий степень вариативности информации, связанной со значениями слова. Некоторые авторы определяют это понятие как «богатство семантической репрезентации слова» [15]. В этот конструкт входит количество семантических характеристик слова, связанных с его референтом; удельный вес «семантических соседей»; количество значений слова-стимула; количество различных «первых ассоциаций», полученных методом свободного ассоциативного эксперимента; образность, то есть степень способности слова порождать ментальные образы; телесно-объектное взаимодействие, то есть степень возможного взаимодействия человеческого тела с референтом слова-стимула; степень активации словом-стимулом сенсорного или перцептивного опыта и *эмоциональная валентность* (*valence*). Исходя из представлений о семантическом богатстве слова, предполагается, что стимулы с положительной и отрицательной эмоциональной окраской ассоциируются с большим объемом семантической информации, чем нейтральные стимулы, и в большей степени активируют обратную связь на уровне слова (распознаются быстрее). На студенческой выборке русских монолингвов данный эффект эмоциональной окраски слова подтвержден в работе М.С. Власова и О.А. Сычева [1]. Несмотря то, что процент объясняемой дисперсии по фиксированным эффектам составил не более 5,8%, показатель является выше, чем в аналогичных исследованиях на материале английского языка.

Таким образом, эмоциональная валентность является достаточно надежным (хотя не единственным) индикатором скорости распознавания языковых стимулов (слов), демонстрируя эффект фасилитации в задаче лексического решения без использования

парадигмы прайминга (эмоционально окрашенные слова опознаются значимо быстрее, чем нейтральные).

На рисунке 1 модель процесса лексического решения с эмоционально окрашенными стимулами представлена в расширенной модели Макклеланда и Румельхарта [11], в которой представлены эффекты фасилитации и ингибиции в зависимости от близости «орфографического соседства» - степени сходства по написанию слов, используемых в качестве праймов и целевых стимулов. Показано, что если использованы слова-праймы, которые связаны с целевым словом исключительно эмоционально-экспрессивными оттенками, в таком случае наблюдается эффект фасилитации, ускорения процесса распознавания целевого слова [10], но при наличии схожего по написанию слова-прайма с негативной валентностью наблюдается обратный эффект ингибиции [5].

Рис. 1. Модель процесса лексического решения с эмоционально окрашенными стимулами

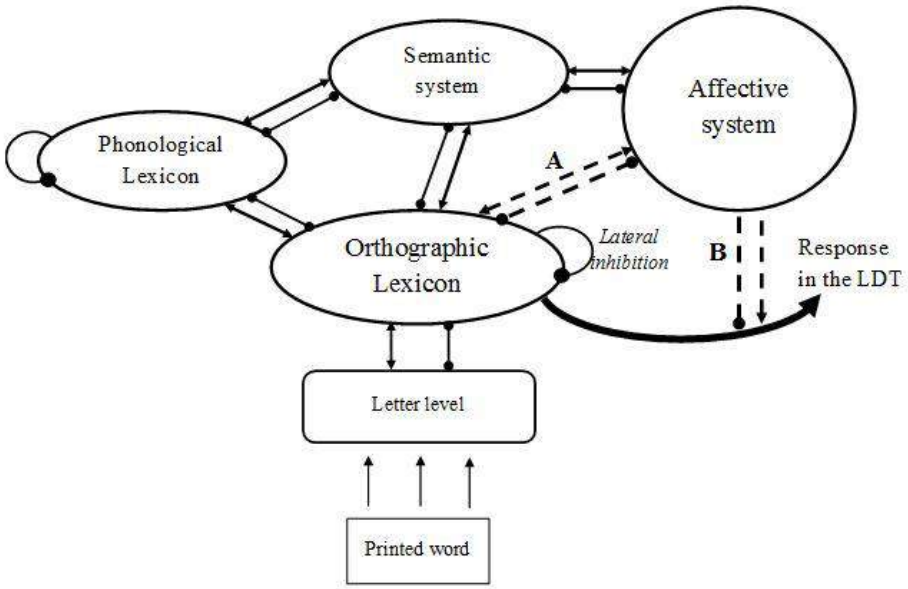


Figure 1. An IA model of visual word recognition extended to affective processing (adapted from McClelland & Rumelhart, 1981, and from Ferrand et al., 2006). Inhibitory connections are represented by dots. Facilitatory connections are represented by arrows. The A connections corresponds to a direct pathway between the orthographic word level and the affective system. The B connection represents response inhibition.

Несмотря на полученные в научных статьях противоречивые данные о направленности эффекта эмоциональной валентности в процессах визуального распознавания слова, само влияние эмоций на когнитивный процесс обработки лексики практически никем не оспаривается. *Эмоциональная валентность* в лексике, как предполагается, служит одним из «перцептивных ключей» к пониманию механизмов распознавания слов с одной стороны и способности к распознаванию эмоций в языке с другой стороны.

Задача на распознавание музыкальных эмоций (MEDT)

Эффекты эмоциональной валентности наблюдаются и в исследованиях *восприятия музыки*. Так, в работе Князевой Т.С. и Тороповой А.В. [3] показано, что способность к распознаванию валентности в музыке является фундаментальной, первичной, эволюционно укорененной, мало подвергающейся влиянию образовательных и прочих факторов. *Эмоциональный опыт*, связанный с музыкой, в современной музыкальной психологии рассматривается как ключевой мотив к занятиям этим видом творческой деятельности [8].

Одной из актуальных диагностических задач в данной области является разработка коротких, эффективных и адаптивных тестов, позволяющих оценить способности человека к распознаванию эмоций в музыке. Примером такой работы является «Задача на распознавание музыкальных эмоций» (MEDT), разработанная Х. Макгрегор и Д. Муллензифеном [9] для англоговорящих респондентов.

Согласно авторам методики, успешность прохождения теста положительно связана с общими эмоциональными способностями (*general emotion abilities*), например, распознаванием экспрессивных выражений лица и эмоций в устной речи, и отрицательно связана с таким эмоциональным дефицитом как алекситимия. Предлагаемая авторами модель распознавания эмоций в музыкальном стимуле тесно соотносится с моделями распознавания эмоций в устной речи, в частности распознавания интонации (Рис. 2.):

Рис. 2. Модель распознавания эмоций в музыке для теста MEDT [9]



FIGURE 1 | A diagram to illustrate the cognitive model proposed to underlie emotion recognition in music as relevant to the testing paradigm of the MEDT. The rectangles reflect covert processes that cannot easily be directly measured or controlled, while the parallelograms represent processes that can be manipulated and studied.

Согласно модели на рисунке 2, при исследовании распознавания эмоций в музыке выделяются этапы восприятия (*perception*), ранней обработки (*early processing*) и поздней обработки стимула (*late processing*). При этом два процесса не могут быть точно измерены и проконтролированы (процесс извлечения экспрессивных знаков и процесс сопоставления входного инпута со стереотипными экспрессивными знаками), остальные процессы поддаются контролю и измерению (прослушивание музыкального стимула, эмоциональное понимание стимула, приписывание стимулу эмоциональной окраски).

В тесте MEDT предлагается 18 мелодий с разной эмоциональной окраской («радость», «печаль», «нежность», «злость») и воспроизведенные тремя способами (на фортепиано, скрипке и с помощью голоса). Мелодии звучат попарно: одна до сигнала гудка, другая после сигнала. Перед участниками ставится задача определить, какая из двух мелодий звучит «веселее» / «агрессивнее»/ «печальнее». Мелодии распределены по сложности распознавания эмоций. Кроме этого, в тесте контролируются темп и длительность мелодий.

Авторы доказывают, что MEDT обладает высокой валидностью (корреляция процента правильных ответов с рассчитанными баллами по IRT очень высокая, r=0,96). Отмечается, что рассчитанные баллы положительно коррелируют со способностью к визуальному распознаванию эмоций (r=0,44), а также со способностью улавливать музыкальные эмоции согласно данным самоотчета участников по эмоциональной шкале *Голдсмитского индекса музыкального развития* (r=0,33), однако корреляция со шкалой музыкального образования (r=0,11) оказалась значительно меньше. Это позволяет говорить, что MEDT измеряет не просто уровень музыкального образования, а специфические музыкальные способности, основанные на распознавании эмоций [9].

Каковы же основные эмоциональные эффекты в восприятии лексических единиц и музыкальных фрагментов можно наблюдать в экспериментально-психологических исследованиях у одного и того же участника исследования? Существует ли конвергенция процессов распознавания эмоций в речи и музыке? Как связаны интеллектуальные и эмоциональные процессы в обработке языковых и музыкальных стимулов? Ответы на данные вопросы в настоящее время отсутствуют, что дает перспективу для дальнейших исследований.

Литература:

1. Власов М.С., Сычев О.А. Взаимодействие эмоциональных и лингвистических факторов в процессе переработки лексической информации (на материале имен существительных русского языка) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 52. С. 18-52.

2. Власов М.С., Сычев О.А. Личностные факторы времени реакции в задаче лексического решения со стимулами различной эмоциональной окраски // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. 2017. С. 614-622.

3. Князева Т.С., Торопова А.В. Распознавание эмоционального содержания музыки в зависимости от особенностей музыкального материала и опыта слушателей // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 4. С. 33–45

4. Dege, F., and Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Front. Psychol. 2*:124. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00124

5. Gobin P., Mathey S. The influence of emotional orthographic neighbourhood in visual word recognition, *Current psychology letters* [Online], Vol. 26, Issue 1, 2010 | 2010, Online since 07 October 2010, connection on 16 June 2020. URL : http://journals.openedition.org/cpl/4984

6. Gordon, R. L., Magne, C. L., & Large, E. W. (2011). EEG Correlates of Song Prosody: A New Look at the Relationship between Linguistic and Musical Rhythm. *Frontiers in psychology*, *2*, 352. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00352

7. Jäncke L. (2012). The Relationship between Music and Language. *Frontiers in psychology*, *3*, 123. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00123

8. Juslin P.N. & Laukka P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening, Journal of New Music Research, 33:3, 217-238, DOI: 10.1080/0929821042000317813

9. MacGregor C., Müllensiefen D. (2019). The Musical Emotion Discrimination Task: A New Measure for Assessing the Ability to Discriminate Emotions in Music. *Front. Psychol*. 10:1955. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01955

10. Matthews, G., Pitcaithly, D., & Mann, R. L. E. (1995). Mood, neuroticism and the encoding of affective words. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 563-587. DOI : 10.1007/BF02230514

11. McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review, 88*, 375-405. DOI: 10.1037/0033-295X.88.5.375

12. Pexman, P.M. (2012) Meaning-based influences on visual word recognition. In: J.S. Adelman (Ed.). *Visual word recognition: Meaning and context, individuals and development*. Hove, UK: Psychology Press. pp. 24–43.

13. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

14. Strait, D. L., and Kraus, N. (2011). Can you hear me now? Musical training shapes functional brain networks for selective auditory attention and hearing speech in noise. *Front. Psychol. 2*:113. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00113

15. Yap, M.J., Lim, G.Y. & Pexman, P.M. (2015) Semantic richness effects in lexical decision: the role of feedback. *Memory and Cognition*. 43(8). pp. 1148-1167. doi: 10.3758/s13421-015-0536-0

Гордеева Л.Н.
научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент О.Г. Холодкова
АлтГПУ, г. Барнаул, Россия

Развитие деловой репутации образовательной организации в структуре её имиджа

Аннотация. Современные социально-экономические условия ставят перед дошкольной образовательной организацией новые вызовы, одним из которых является её положительный имидж. В статье представлены анализ определений терминов «имидж», «репутация», результаты теоретического исследования мнения родителей по данной проблеме на примере дошкольной образовательной организации, практические материалы для реализации практических занятий с руководящими и педагогическими кадрами дошкольной образовательной организации по проблеме имиджа и репутации. Особое внимание уделено описанию показателей имиджа ДОО как работодателя с учетом формирования и трансляции деловой репутации. Положительная репутация в структуре позитивного имиджа организации выступает важным механизмом упрочнения позиций качественной деятельности ДОО, позволяет ей иметь определенные конкурентные преимущества среди других ДОО.

Ключевые слова: имидж, образ, репутация, дошкольная образовательная организация, имидж современного руководителя.

Современная действительность обуславливает переориентацию позиций управления образовательной организацией (далее – ОО) на создание положительного имиджа, её устойчивой деловой репутации, освоение позитивных коммуникационных связей и ролей в педагогическом коллективе, в общении с родителями воспитанников. Стремительное развитие общества требует от руководителя ОО полного утверждения доверия и уверенности в положительном результате сотрудничества с коллегами, социальными партнёрами.

В связи с этим актуальной становится проблема повышения деловой репутации ОО как результата корпоративной социальной ответственности в коллективе и социуме.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что существует необходимость соответствия имиджа любой организации, в том числе и дошкольной образовательной организации следующим требованиям:

- был положительным;
- формировался целенаправленно;
- был максимально-правдивым и в полной мере соответствовал характеристикам организации;
- отличался от имиджа других ДОО, либо образовательных учреждений;
- был достаточно пластичным (динамичным);
- носил адресный характер, т.е. был привлекательным не для всех вообще, а только для целенаправленных групп организации;
- был простым и быстро запоминающимся;
- транслировал устойчивость от недобросовестных действий конкурентов и других субъектов внешней среды (Ковальчук А.С., Кошлякова М., Лебедев В., Одегов Ю.Т., Титова Л., Шепель В. М.) [1;2;3;4;5].

Анализ управленческого опыта позволяет нам уточнить черты желаемого имиджа ДОО. Руководителю и его команде необходимо выполнить следующие шаги.

1. Сохранить:
   - надежность;
   -технологичность деятельности;
   - опыт жизнедеятельности в данной сфере;
   - перспективность;
   - своеобразие деятельности ДОО.
2. Избавиться от:
   - снобизма;

- медлительности;
- травмоопасных ситуации с детьми и взрослыми;
-конфликтов на различных уровнях.

3. Добавить:
- энергичность;
- конкурентоспособность;
- ориентацию на потребности клиентов и качество услуг;
- видение ситуации;
- целенаправленность управленческого воздействия;
- инновационный потенциал.

Опыт практики свидетельствует, что мощным стимулом к созданию позитивного имиджа ДОО выступает также её деловая репутация, которая выполняет значимую роль в обеспечении устойчивого функционирования и развития учреждения.

Создание позитивного имиджа и повышение деловой репутации - это продуманный и хорошо организованный управленческий процесс, на его решение требуются затраты денежных, людских ресурсов, определенное время. Ряд специалистов – исследователей отмечают, что для построения положительного имиджа и деловой репутации руководителю ОО необходимо в управленческой деятельности реализовать следующий алгоритм:

- формулирование цели и миссии учреждения – это ориентирует сотрудников ДОО на качественное выполнение и удовлетворение образовательными услугами, на выполнение определенной задачи или поручения в педагогическом коллективе, именно данное положение выступает внутренней движущей силой организации;

- приоритет моральных принципов, что позволяет избежать этических ошибок в ходе каждодневных проблем управления деятельностью ДОО и межличностного взаимодействия;

- разработка, внедрение личной и деловой философии – именно для того, чтобы знать, какими ценностями и корпоративными традициями осуществляется деятельность в ДОО, чем отличается наше ДОО от остальных в микрорайоне, городе, регионе;

- стандарты поведения и внешнего вида, которые представлены в Кодексе профессиональной этики ДОО, разрабатывая данные стандарты, необходимо учитывать аспекты, которые могут хоть как-то повлиять на процесс формирования позитивного имиджа учреждения и его деловой репутации.

Именно поэтому важную роль в формировании деловой репутации выполняет имидж ДОО на страницах собственного сайта и личных сайтов педагогов: открытость, доступность, понятность информации, заинтересованность проблемами воспитания дошкольников, рекомендации в обогащении проживания дошкольного детства родителям представляют основы позитивного имиджа и деловой репутации ДОО среди родителей, в социуме, общественности, средствах массовой информации.

Э.М. Коротков отмечает, что «деловая репутация – это целостное представление об организации, как субъекте определённого вида деятельности, которые складываются из восприятия и оценки результатов, последствий этой деятельности, независимо от организационно-правовых форм или масштабов, различными заинтересованными лицами и контактными группами» [6; стр. 254].

Опыт практики свидетельствует, что одной из важных целей и ценностей управления является обязательное стремление руководителя ДОО превратить объект в субъект, руководящий собственной жизнедеятельностью и формированием устойчивой деловой репутацией. Вследствие этого управленческое вмешательство руководителя признается целесообразным в тех случаях и до тех пор, пока оно способствует объекту управления, последовательному превращению его в субъект.

Такие общие свойства управления, как целенаправленность, прогностичность, системность, демократичность, цикличность и так далее могут использоваться в руководстве

любыми управленческими процессами, в том числе при формировании позитивного имиджа и деловой репутации ДОО.

Если дошкольное образовательное учреждение рассматривать как специфический сложный системный объект, состоящий из частей, процессов, то все главные управленческие действия (анализ, планирование, организация, контроль, регулирование) относятся к каждой части, к каждому процессу. Руководитель ДОО управляет организацией на своем уровне, обеспечивает этот процесс кадрами, технологиями, методическими пособиями, организует обучение педагогических кадров и т.д. Но главное в деятельности руководителя – обеспечить целенаправленность и интегрированность усилий педагогов, сотрудников при организации процесса формирования позитивного имиджа и деловой репутации ДОО.

Планирование и регулирование в управлении фирменным стилем ДОО, как один из элементов его позитивного имиджа включает следующие позиции:

1. Структура – создание команды единомышленников.
2. Механизм - координация функций имиджа и деловой репутации.
3. Задачи:
   - выявление элементов внешнего, внутреннего, неосязаемого имиджа организации;
   - формулировка предмета эстетического позиционирования предметно-пространственной среды, дизайн помещений, территории;
   - подбор критериев оценки имиджа и деловой репутации.

Таблица 1

Показатели имиджа ДОО как работодателя с учетом формирования и трансляции деловой репутации

<table>
<tr><td colspan="4">Направленность проявления, т.е. информация о том, по каким признакам формируется имидж</td></tr>
<tr><td colspan="2">внешний, т.е. проявляющийся в основном во внешней среде, ориентированный на клиентов или потребителей (фирменный стиль, логотип, слоган, интерьеры офиса, внешний вид персонала и пр.)</td><td colspan="2">внутренний, формируемый как впечатление о работе и отношениях персонала (корпоративные отношения, этика поведения, особенности делового общения, традиции и пр.)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Эмоциональная окраска имиджа</td></tr>
<tr><td colspan="2">позитивный имидж</td><td colspan="2">негативный имидж</td></tr>
<tr><td colspan="4">Целенаправленность деятельности по формированию имиджа</td></tr>
<tr><td colspan="2">естественный имидж, складывающийся стихийно, без специальных PR –акций и рекламы в результате практической деятельности организации</td><td colspan="2">искусственный, создаваемый специально рекламной или PR –акциями и не в полной мере соответствующий характеристику и результативности деятельности организации</td></tr>
<tr><td colspan="4">Степень рациональности восприятия</td></tr>
<tr><td colspan="2">когнитивный, дающий «сухую» специальную информацию (ориентирован главным образом на людей сведущих, узких специалистов)</td><td colspan="2">эмоциональный, чувственный (ориентирован на широкую аудиторию и призван вызвать сильный эмоциональный оклик)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Содержание имиджа, соответствие его специфике деятельности</td></tr>
<tr><td>имидж руководителя и его команды</td><td>имидж ДОО как организации</td><td>имидж территории (города, региона)</td><td>имидж идеи, проекта, концепции развития ДОО</td></tr>
</table>

Уточним, что функции планирования и координации - регулирования в процессе управления и создания позитивного имиджа учреждения включает также разработку плана мероприятий такого имиджа, определение задач и четкую координацию управленческих решений, при этом акцент делается на стратегическую направленность этих решений.

Данная позиция обеспечивает участие в разработке имиджа всех субъектов управления и прежде всего административного ресурса: руководителя, старшего воспитателя, заместителя заведующего по АХР, руководителей творческих групп педагогов (Таблица 1).

Таким образом, положительная репутация в структуре позитивного имиджа организации выступает важным механизмом упрочнения позиций качественной деятельности ДОО, позволяет ей иметь определенные конкурентные преимущества среди других ДОО, обеспечивает устойчивость и стабильность её развития.

Литература:

1. Ковальчук А.С. Основа имиджелогии и делового общения. - Ростов-на-Дону: Феникс. 2006.
2. Лебедев В., Русаков Р. Имидж формируется лояльностью персонала. // «Коммерсантъ С. Петербург», 15.10.2008. № 187 (4004).
3. Титова Л. Г. Социально-этический маркетинг в технологиях имиджмейкинга фирмы. // Маркетинг, 2010. №5. С. 17.
4. Шепель В. М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. /Москва Linka-Press, 1977.
5. Одегов Ю. Г., Маусов Н. К. Эффективные системы управления профессионалом (Социально-психологический аспект) Москва. РЭА, 1995.
6. Корпоративная социальная ответственность (под ред. Э.М. Короткова): учебник для академического бакалавриата. - 2 - изд. М.: Издательство

Королёва Д.А.
научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент М.В. Шамардина
АлтГУ, г. Барнаул, Россия

Профессиограмма работника МЧС

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ двух основных подходов существующих в науке по изучению описания профессионально-важных качеств человека в профессии с двух позиций. Выделены группы необходимых качеств человека в рамках определенной должности, которые могут улучшить результаты труда специалиста. Автором показаны возможности метода профессиографии и требования к составлению психологического портрета специалиста. Представлен набор личностных качеств работника МЧС - составлена возможная профессиограмма.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, профессиограмма, компетентностный подход, метод профессиографии.

В настоящее время изучение человека в трудовой деятельности выступает приоритетной задачей организационной психологии. Б.И. Беспалов (2014) выделяет два основных подхода к пониманию «психологического ресурса» деятельности человека – это компетентностный и деятельностный подходы, оба эти подходы взаимодополняют друг друга [1].

Деятельностный подход представлен в трудах А.Н. Леонтьева (1975), где деятельность – это форма осмысленного (психологического) взаимодействия человека с миром, она побуждается и направляется предметами и потребностями (мотивами).

Компетентностный подход описан в книге С.М. Спенсера (2005), где автор вводит понятие «базовое качество» личности необходимое в деятельности, которое определяется через устойчивую совокупность свойств человека реализуемые в поведении, в ситуациях решения рабочих задач [2]. Данное определение позволяет увидеть соответствие с понятием «профессионально-важные качества» (далее ПВК), где ПВК – выступает как система

мотивационных, личностных и индивидуально-типологических свойств человека включающая в себя профессиональные ценности и способы выстраивания коммуникаций в профессии.

В.Д. Шадриков (1996) выделяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность в определенной деятельности или успешность усвоения операций, стандартов работы.

В.А. Бодров (2001) конкретизирует составляющие ПВК «совокупность психологических качеств личности и физиологических характеристик человека, определяющих успешность обучения и реальной деятельности».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для конкретной деятельности возможен специфический набор индивидуально-типологических качеств личности, способствующих лучшему выполнению должностных обязанностей, поэтому целью работы будет выделение ПВК работников МЧС.

В научной литературе есть ряд работ посвященных описанию особенностей профессиональной деятельности и психофизиологических особенностей работников МЧС - это работы И.Г. Чурсина, В.И. Медведева, И.Н. Ефановой, М.И. Марьина, и др.

В настоящее время достаточно широко исследуются личностные, эмоциональные и поведенческие особенности работников службы МЧС, в которых мы можем встретить подтверждение о том, что умеренная склонность личности к риску является профессионально значимым качеством.

Применяя метод профессиографии для профессиональной деятельности работников МЧС мы сможем получить профессиограмму – психологический портрет профессии, представленной группой психологических функций, конкретизируемая определенной профессией [3].

С начала 20-х годов XX века идет изучение особенностей профессиональной деятельности в науке:

- первая группа исследований была ориентирована на выделение профессионально важных качеств, от которых напрямую зависит выполнение трудовых функций, что необходимо для отбора и анализа критериев эффективности работника (показатели эффективности определяют результаты работы в должности);

- вторая группа исследований была направлена на создание методологии, что включало в себя анализ инструментария для профессиографического исследования: подбор методов для изучения влияния профессии на личность человека.

Стандартная профессиограмма имеет неизменную структуру, которая состоит из одиннадцати разделов, в рамках данного исследования нас интересуют только три заключительных: это качества и свойства личности (включают склонности, способности и интересы), профессиональные коммуникации, и требования к здоровью, а также влияние профессиональной деятельности непосредственно на человека [4].

Таким образом, профессиограмма или профиль должности определяет перечень требований к работнику, предъявляемых определенной должностью, стандарт работы которому должны соответствовать работающие, также механизм анализа работы в должности (критерии эффективности в должности).

Специфичные особенности профессиональной деятельности работников МЧС позволяют выделить определенные личностные характеристики ее представителей.

В первую очередь, данная профессиональная деятельность работников МЧС относится к типу профессий «человек – человек», где объектом профессиональной активности выступает взаимодействие с другими людьми. Ежедневно работники занимаются решением вопросов по сохранению здоровья и жизни других людей, часто работают в экстремальных ситуациях. Помощь данных работников МЧС требуется при стихийных бедствиях, наводнениях, пожарах, а также при пропаже людей. Характерная особенность рабочего процесса сотрудника МЧС выражается в очевидности социальной значимости и

экологической ценности работы. Кроме того, данная профессия основывается на глубоких эмоциональных переживаниях, ведь работники МЧС иногда сталкиваются и с гибелью людей.

В исследовании А.Б. Шестаковой и М.В. Шамардиной (2016) показано, что профессия работника МЧС предъявляет высокие требования к регуляции поведении, мобильности и жизнестойкости [5].

Так как профессиональная деятельность работников МЧС социально-ориентирована, то и исполнение должностных обязанностей соединено с ответственностью работников не только за собственные действия, но и за жизнь и здоровье других людей. Деятельность работников службы МЧС непосредственно реализуется в экстремальных ситуациях, данные ситуации, характеризуются психотравмирующим воздействием на психику работника, что предъявляет требования к адаптационным функциям организма. Таким образом, работники МЧС практически постоянно находятся под воздействием значительного числа стрессогенных факторов, приводящих к возникновению у сотрудников эмоционального выгорания.

Склонность к риску или рисковость понимается в психологической литературе как устойчивая характеристика личности, которая тесно взаимосвязана с личностными особенностями и проявляющаяся в склонности человека [5].

Анализ литературных источников позволил выделить у работников МЧС ведущие группы психологических качеств:

- смелость, склонность к риску - способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях;
- уверенность в себе, автономность - способность принимать правильное решение в стрессовых ситуациях, при недостатке необходимой информации, при отсутствии времени на ее осмысление;
- уравновешенность, самообладание в нестандартных ситуациях;
- саморегуляция - способность объективно оценивать свои силы и возможности;
- выносливость (в том числе физиологическое здоровье) - способность к длительному сохранению высокой активности;
- умение распределять внимание при выполнении нескольких действий одновременно, в рамках разных функций,
- коммуникативные навыки - способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми; способность располагать к себе людей, вызывать у них доверие; способность найти нужный тон, целесообразную форму общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника.

Здесь представлен далеко не полный перечень личностных характеристик работника МЧС, но важным вступает и призвание, ведь работники МЧС часто осознанно идут на риск, а успех зависит от волевых качеств человека, сознания ответственности, долга, самообладания. Знания, умения, опыт иногда не только подкрепляют волевые качества, но позволяют оперативно действовать в команде, принимая часть функции на себя. Однако в минуты реальной опасности у работника часто возникает нервное возбуждение, способствующее мобилизации сил работников, что и помогает выйти из таких ситуаций.

Литература:

1. Беспалов Б.И. Профессионально важные компоненты деятельности человека и подходы к их психодиагностике / Организационная психология. 2014. Т. 4. № 4. С. 12-50.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.

3. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография. М., 2003.

4. Шамардина М.В. Кадровый менеджмент [Электронный ресурс] : практикум для студентов, психол. спец. Вузов. Барнаул: АлтГУ, 2018. URL: http://elibrary.asu.ru/handle/asu/4913

5. Чупракова А.А., Шамардина М.В. Факторы жизнестойкости сотрудников МЧС // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета, 2019. Т.1. № 4. С. 121-128. URL: http://journal.asu.ru/vfp/article/view/6907.

Кошербаева А.Д.
научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Н.И. Трубникова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Культура управления руководителя в современных образовательных организациях

Аннотация. В статье рассматривается культура управления руководителя образовательной организации и ее влияние на эффективность деятельности педагогического коллектива. Культура управления рассматривается как системообразующий компонент функционирования образовательной организации. Рассматриваются требования, которые предъявляются к современному руководителю.

Ключевые слова: культура управления, образовательная организация, организационная культура, педагогический коллектив, менеджмент.

В условиях масштабных государственных реформ и модернизации образования, концепции преобразования общества выдвигаются требования к личности руководителя нового типа. Смысл работы руководителя состоит в том, что руководитель играет большую роль в повышении работоспособности коллектива, его способности развиваться. Современный руководитель образовательной организации должен обладать знаниями системного моделирования, протекающего в образовательной организации, знанием профессиональных и межличностных коммуникативных процессов в педагогическом коллективе. Руководитель должен обеспечивать направление совместной деятельности и организованность для успеха общих положительных результатов, обладать практическими знаниями менеджмента, и понимать происходящие перемены в обществе, их нормативно-правовое изменение, все реформы законодательства в сфере образования. Также не менее важна управленческая культура при формировании правильного морально-психологического климата, формирующегося в рабочем коллективе. Иными словами, в образовательной организации складывается особый характерный менеджмент, который сводит в едино понятия директор и менеджер в образовательной организации. При этом важно отметить, что в условиях, когда образовательные организации совершенствуются в более разнообразные, открытые и гибкие, меняются содержание, формы и методы работы образовательной организации, важна система подготовки, способствующая развитию творческого потенциала личности будущего руководителя. Возрастающая сложность процессов управления требует, чтобы управленческие функции в образовательной организации реализовывалась подготовленными для этой работы специалистами, обладающими управленческой культурой. Культура управления руководителя является главным элементом совершенствования и развития современной образовательной организации, поскольку выступает системообразующим компонентом функционирования образовательной организации, внесения сущностных изменений, определяющих содержание и темпы необходимых преобразований в образовании. Главным направлением в таких условиях становится совершенствование процесса подготовки руководителя образовательной организации, также образование личности с развитой культурой управления, высоким IQ, культурой мышления, способного к дискуссии, с уверенной ценностной ориентацией на саморазвитие и самореализацию, способствующей его конкурентоспособности. Также важность формирования эффективного руководителя, обладающего высоким уровнем культуры управления, возможно, объяснить нарастающими требованиями к уровню профессионального руководителя образовательной организации. Кроме того, объективная

надобность интенсивного изменения педагогических систем и процессов, протекающий в образовательной организации, указывает высокий уровень готовности к деятельности управления, наличие сознания и мышления управления [3]. Исследование культуры управления для педагогических и психологических наук является вполне актуальным и новым. Изучение данной проблематики появилось лишь в последние годы, что связано с продвижением и распространением менеджмента в сфере образования, а также введением термина «менеджера образования».

Культура управления - это вполне глубокое значение, которое не всегда лежит на поверхности. В литературе есть много подходов к осознанию этого явления. Формулировка культура управления, применима к личности, чьи профессиональные обязанности связаны с деятельностью управления. П. Милютин, определяет культура управления как «высокий уровень сформированности интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных, физических качеств, совокупность которых позволяет решать профессиональные задачи в сфере социального управления с высокой степенью эффективности и стабильности» [2].

Согласно Э. Шейн, управленческая культура отвечает на два основных вызова, с которыми сталкивается организация: агрессивность внешней среды и внутренняя дезинтеграция. Соответственно, чтобы образовательная организация работала как единое целое, ей нужно выполнить две основные функции - выживание в среде и внутреннюю интеграцию и адаптацию. Интегрирование рассматривается как организация эффективных деловых отношений среди подразделений, сотрудников организации, как увеличение участия всех сотрудников в решении проблем образовательной организации и поиске эффективных способов ее работы. Как отмечает Э. Шейн, управленческая культура - это сочетание базовых инициатив, созданных, обнаруженных или разработанных группой для того, чтобы научиться справляться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции. Нужно, чтобы этот комплекс работал долго, удостоверил свою состоятельность, и потому он должен распространяться новым членам организации как «верный» образ мышления и чувств в отношении затронутых проблем [3].

Понимание культуры управления как общего способа и продукта управленческой деятельности представлено в работах С. Борнера К. Еварда, Х. К. Грютера, Р. Вебера Р. Рютингера [1]. В их исследованиях культура управления представлена как совокупность ценностей, взглядов, взаимоотношений, единых для всего профессионального коллектива, устанавливающих нормы их поведения. Точность проявления, которых зависит от наличия или отсутствия прямых распоряжений определяющих способы действий и взаимодействия членов коллектива, хода выполнения работы и функционирование организации. Она представляется основным компонентом в результативности управленческих целей, управлении инновациями, увеличении эффективности организации. Прогрессивная культура управления гарантирует внешнюю адаптацию и внутреннюю интеграцию образовательной организации за счет усовершенствования управленческой деятельности, обеспечивать атмосферу способствующую повышению конкурентоспособности в условиях современного рынка образовательных услуг. Культура управления руководителя в сфере образования - это комплекс управленческих знаний, умений и опыта, а также профессионально значимых личностных качеств лидерской и творческой направленности. Мастерство управления заключается в умении находить наиболее эффективные для данного конкретного момента времени и сложившихся обстоятельств методы управленческой деятельности и формирует образ идеального руководителя [1].

Характеристика образа руководителя образовательной организации определяется требованиями оптимальной организации труда, сформированном благоприятном социально - психологическом климате и высокой общей культуре труда. Определенными компонентами портрета руководителя являются личностные качества, такие как профессиональные, морально-волевые, коммуникативные, и организационно - управленческие. На основе чего возникает система взаимодействия руководителя с коллективом, а точнее стиль руководства

и его процессу руководства и эффективность, отношение подчиненных к личности руководителя.

Следовательно, руководитель образовательной организации должен понимать и затрагивать в своей деятельности все сферы деятельности коллектива. Таким образом, современный руководитель образовательной организации должен быть: проницательным - уметь находить потенциал развития образовательной организации, распоряжаться своим самообразованием; объективным - уметь вычленять в потоке информации основные достоверные факты, отличать действительное от кажущегося, истинное от надуманного. Систематическим - ловко решать поставленные задачи, не отвлекаясь от цели и учитывая управленческие, правовые и психолого-педагогические условия. Инициативным - использовать различные подходы к профессиональной деятельности, подкрепленные накопленным опытом и знаниями, учитывая современные требования рынка образовательных услуг. Мобильным - уметь использовать накопленный опыт в инновационных вопросах с учетом их особенностей.

В своей профессиональной деятельности руководитель может использовать различные методы, среди которых можно выделить убеждение, моральное и материальное поощрение, социальное стимулирование. На основе этого формируется система взаимодействия руководителя с коллективом. Таким образом, руководитель образовательной организации должен касаться в своей работе всех сферы деятельности коллектива. Вместе тем, можно отметить, что не существует идеальных, универсальных методов в управлении, которые бы обеспечили положительный результат в любой ситуации.

Все же, в своей системе, они создают модель настоящего профессионала, подходящего всем требованиям современности.

Управление образовательной организации должно:

- отвечать демократическим преобразованиям в государственном обществе;
- быть направлять на мобильную адаптацию к изменениям в государстве и обществе;
- отвечать запросам ранка образовательных услуг. Такое положение дел, требует со стороны руководителей образовательной организации постоянного повышения культуры управления, познания инновационного практического опыта управления в сфере образования, также развития умений и навыков менеджмента в образовательной организации [4].

Все это рассматривает потребность в истинных профессиональных руководителях образовательной организации. Негативными моментами в культуре управления современных руководителей образовательной организации являются:

- отсутствие структуры управления и механизмов управления, преобладание авторитарного стиля управления;
- отсутствие стабильности в работе и определенная рассогласованность действий на административном, общественном, педагогическом и ученическом уровнях управления;
- недостаточный уровень использования руководителями системы организационно-педагогических и правовых основ в управленческой деятельности.

Отрицательными моментами в управленческой культуре современных российских руководителей образовательных учреждений являются:

- отсутствие управленческой структуры и механизмов управления, обеспечивающих его качество;
- преобладание авторитарного стиля управления;
- отсутствие стабильности в работе и определенная рассогласованность действий на административном, общественном, педагогическом и ученическом уровнях управления;
- недостаточный уровень применения руководителями системы организационно-педагогических и правовых основ в управленческой деятельности [4].

Таким образом, для успешного решения указанных проблем необходима целенаправленная и систематическая деятельность по исследованию сторон культуры

управления руководителя с целью разработки технологий формирования профессионалов в области управления в сфере образования, адаптированных к условиям современной России.

Литература:

1. Компетентность руководителя образовательного учреждения. Что это сегодня [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://planeta.edu.tomsk.ru/files/file/1271341377.doc
Дата посещения 02.03.2020
2. Милютин, П. Управленческая культура личности и факторы развития [Текст] / П. Милютин // Власть. - 2007. - № 5. - С. 90 - 93.
3. Организационная культура и лидерство [Текст] / Э. Шейн - СПб: Питер, 2001. - 336 с.
4. Ушаков К.М. Организационная культура - рискованный объект управления // Директор школы [Текст] / 2009. - №3. - С. 20 - 26.

Чупракова А.А., Киреева Н.В.
научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент М.В. Шамардина
АлтГУ, г. Барнаул, Россия

Межличностные отношения как основа социально-психологического климата

Аннотация. В статье дан анализ теоретических подходов к определению социально-психологического климата, выделены определяющие его факторы, а также описаны групповые эффекты в межличностных отношениях, которые оказывают опосредованное влияние на организационное поведение работников. Основываясь на данные подходы, авторы подобрали методики, провели исследование содержательных составляющих социально-психологического климата в организации, выявили значимые взаимосвязи.

Ключевые слова: межличностные отношения, социально-психологический климат, организационное поведение, малая группа.

Сплоченность коллектива организации зависит от социально-психологического климата, характеризующего социальное лицо коллектива, и определяющего производственный потенциал работников. Социально-психологический климат – это результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия [1, с.196].

Актуальность данной проблемы диктуется, прежде всего, возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в его трудовую деятельность и усложнением профессиональной деятельности людей, постоянным ростом их личностных притязаний. Благоприятный социально-психологический климат является показателем уровня социального развития коллектива и психологическим ресурсом, способствующим реализации потенциала работников.

Значимость социально-психологического климата определяется тем, что он способен выступать в качестве фактора эффективности тех или иных социальных явлений и процессов, служит показателем их состояния. Несмотря на большое количество работ и разнообразие подходов в изучении особенностей межличностного взаимодействия как основы психологического климата трудового коллектива, вопросы комплексного исследования структуры межличностного взаимодействия как факторов социально-психологического климата остаются открытыми.

Целью исследования стало изучение особенностей межличностных отношений в трудовом коллективе, что выступает основой специфики социально-психологического климата.

В исследовании приняло участие 64 человека в возрасте от 25 до 40 лет, работающих в Многофункциональном центре предоставления государственных и муниципальных услуг Алтайского края.

Теоретико-методологическими основаниями исследования выступили: подход в изучении социально-психологического климата коллектива Б.Д. Парыгина, А. А. Русалиновой, А. Н. Лутошкина и подход в изучении межличностных отношений в коллективе А.И. Кравченко [2].

Социально-психологический климат – это результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия. Он проявляется в таких групповых эффектах, как настроение и мнение коллектива, индивидуальное самочувствие и оценка условий жизни и работы личности в коллективе. Члены коллектива как личности определяют его социальную микроструктуру – малую группу, своеобразие которой обуславливается социальными и демографическими признаками (возрастом, полом, профессией, образованием, социальным происхождением и др.). Психологические особенности личности способствуют или мешают формированию чувства общности, то есть влияют на формирование социально-психологического климата в трудовом коллективе.

Благоприятный социально-психологический климат является условием повышения производительности труда, удовлетворенности работников трудом и коллективом. Психологический климат коллектива, обнаруживающий себя, прежде всего в отношениях людей друг к другу и к общему делу, и этим не ограничивается. В результате создается определенная структура ближайших и последующих, более непосредственных и более опосредованных проявлений социально-психологического климата.

В рамках социальной организации правомерно говорить о двух важнейших факторах социально-психологического климата коллектива – культуре человеческих отношений, человеческого общения с одной стороны, и культуре организации труда – с другой. Таким образом, с учетом как глобальных, так и локальных компонентов макросреды можно вычленить следующие основные факторы социально-психологического климата коллектива, выходящие по своему масштабу за его рамки: система социальных отношений общественно-экономической формации в целом; культура труда и управления в данной социальной организации; культура межличностных человеческих отношений и общения. Кроме того, необходимо учитывать и взаимовлияние всех названных факторов, и их многократно опосредованное друг через друга воздействие на социально-психологический климат первичного коллектива.

Для исследования социально-психологического климата нами были выбраны: методика на «Определение психологического климата группы» Л.Н. Лутошкина предназначена для исследования особенностей психологической (эмоциональной) атмосферы в трудовом коллективе, тест «Уровень конфликтности личности» Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова, предназначен для определения уровня конфликтности личности, тест «Оценка уровня общительности личности» В.Ф. Ряховского, предназначен для определения уровня общительности и готовности взаимодействовать с окружающими, а также способности налаживать новые коммуникативные связи и поддерживать старые и методика «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля.

В результате проведенного исследования были получены ниже представленные результаты.

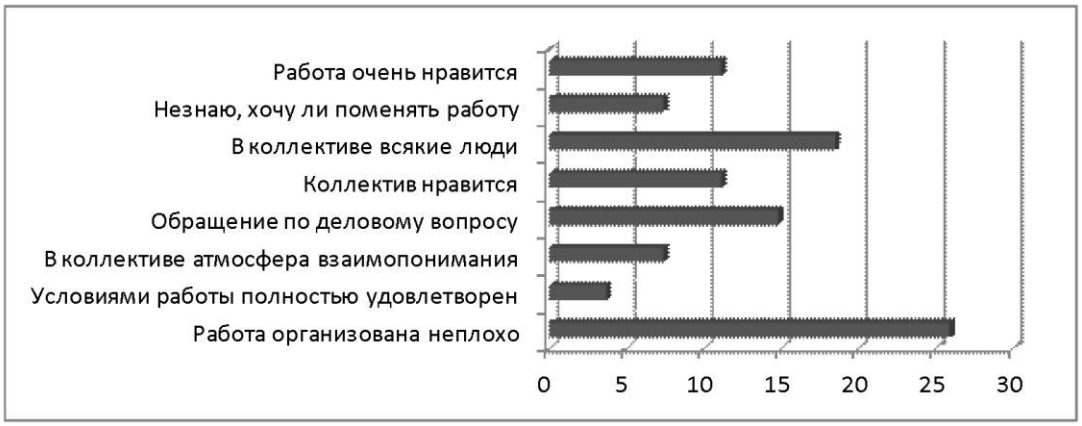


Рис.1. Содержательная характеристика социально-психологического климата работников социальной сферы

Анализ результатов по исследованию социально-психологического климата в коллективе показал следующее (средние баллы):

- *работа очень нравится* (11б), это значит, что работники удовлетворены собственной продуктивностью на рабочем месте;

- *в коллективе люди всякие* (18,51б) – такие ответы показывают, наличие сложностей при межличностном взаимодействии в коллективе между работниками;

- *работа организована неплохо* (25,92б) – работники считают, что для исполнения их должностных обязанностей есть на рабочем месте все необходимое.

Далее с помощью корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь социально-психологического климата коллектива с уровнем конфликтности, общительности и коммуникативного контроля. В результате социально-психологический климат обратно коррелирует с «уровень конфликтности» (r=-0,658, p=0,001), следовательно, чем выше уровень конфликтности в коллективе, тем ниже уровень социально-психологического климата [2].

Из полученных результатов можно сделать вывод, что значительное влияние на знак социально-психологического климата коллектива оказывает уровень конфликтности членов коллектива. Следовательно, если человек не нарушает номы поведения или общения в группе, не проявляет интерес к конфликтным ситуациям и не становится их инициатором, то такое поведение будет способствовать гармонизации социально-психологического климата в коллективе.

Литература:

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность: учебное пособие. М.: Изд-во, 1983. 196с.

2. Шамардина М.В. Тренинг командообразования как метод стабильности психологического климата // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета, (2018) (2), С.116-123. http://journal.asu.ru/vfp/article/view/4233.

Шалабанова У.Д, Орлова О.А.
научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент М.В. Шамардина
АлтГУ, г. Барнаул, Россия

Посттравматический стресс участников боевых действий в контексте социально-психологической адаптации

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ основных подходов, существующих в науке по изучению и описанию состояний посттравматического стресса у участников боевых действий, рассмотрены состояния которые негативно сказываются на адаптивных функциях участников и ветеранов боевых действий, что затрудняет их социализацию в обществе в целом. Авторами статьи показан системный опыт работы Центра реабилитации ветеранов боевых действий Алтайского края. Описана структура комплексной программы по гармонизации психологического здоровья участников боевых действий, которая включает оздоровление тела, психологическое сопровождение и реабилитацию.

Ключевые слова: посттравматический стресс, социально-психологическая адаптация, адаптационные возможности, реабилитация, психологическое сопровождение.

Исследования, описывающие состояние посттравматического стрессового расстройства (далее ПТСР) у участников боевых действий представлены в системе, в таких работах фиксируют воздействие травмирующих переживаний на личность человека и особенности поведения. Данное явление в разных исследованиях трактуется по – разному: Д. Майерс описывает данное состояние как психическое самочувствие, связанное с пережитым стрессом или «боевое истощение» или «военный невроз» и др.

Впервые соединил все исследования А. Кардинер, он попытался понять причину изменения состояния, которое впоследствии выступает причиной изменения личностных характеристик. Данное обстоятельство может сказаться на автономности человека и изменит адаптивные возможности, а также меняет качество жизни и мешает социализации в целом. Именно длительное переживание стресса, к которому человек сложно адаптируется может стать травматическим, если результатом воздействия становится нарушение в психической сфере, тогда нарушается и аффективная сфера.

Ситуация пребывания в состоянии травматического стресса выступает впоследствии причиной появления у участников боевых действий посттравматического стрессового расстройства [3]. Полно данное состояние описано у Н.В. Тарабриной (2008), которое показано как совокупность взаимозависимых психологических характеристик, таких как эмоциональная нестабильность, тревожность, депрессивный фон настроения и базисные установки личности, по А.Н. Леонтьеву «Образ Мира» (механически созданная определенная концепция действительности, которая включает Я-концепцию и некую структуру субъектного мира личности).

В.Г. Ромек описал ПТСР, как отсроченную, затяжную реакцию на события или ситуации из прошлого, что может вызвать психические нарушения [1]. Данное состояние, как травмирующий фактор меняет привычный образ жизни, и опосредованно влияет на все коммуникации [2]. Стрессором выступают травматические события, они несут серьезные отрицательные последствия, иногда угрозу не только для участника боевых действий, но и членов его семьи [3].

Участник боевых действий, переживая данное состояние, реализует разные формы поведения: агрессию, депрессивный фон настроения, апатию, замкнутость (уход в себя), фиксацию на обстоятельствах травмирующего их факта, раздражительность в ситуациях общения. Окружение участника боевых действий пытается оказать поддержку.

Смена военной ситуации на мирную у участников боевых действий, требует адаптации. В исследованиях показано, что по истечению трех лет после возвращения у участников боевых действий проявляется синдром посттравматических стрессовых расстройств, часто в

основе его лежит «чувство вины» (переживание «не сделанного, что-то не успел выполнить», а также переживание о том, что он вернулся живым).

Участники боевых действий в реальной жизни испытывают некоторую изолированность, сознательно уходят от контактов с окружающими, так как у них возникает страх быть не понятыми, поэтому комфортные коммуникации для них – это коммуникации с сослуживцами. Жизнь раскладывается на «до» и «после» травмирующих событий – это состояние названо чувством укороченной жизненной перспективы, поэтому участникам боевых действий сложно думать о будущем.

В Алтайском крае Краевым государственным учреждением социального обслуживания принято решение осуществлять комплексную работу с участниками боевых действий с 2005 года в «Центре реабилитации ветеранов боевых действий» (Постановление Администрации Алтайского края от 09.08.2004 № 401). Основным направлением деятельности учреждения является организация социального обслуживания ветеранов боевых действий, в том числе инвалидов боевых действий, членов их семей, а также членов семей погибших ветеранов боевых действий, проживающих в Алтайском крае.

Целями деятельности Учреждения являются социальная реабилитация ветеранов и инвалидов боевых действий и членов их семей, а также членов семей погибших ветеранов боевых действий.

Основным видом деятельности учреждения является организация социального обслуживания граждан вышеуказанных категорий в форме: социально-консультативной помощи, реабилитационных услуг в том числе:

- оказание социально-правового сопровождения инвалидам, ветеранам боевых действий и членам семей погибших ветеранов боевых действий;
- взаимодействие с Центром занятости и организациями, применяющими труд инвалидов, содействие по созданию новых рабочих мест;
- социально-медицинские услуги инвалидам, ветеранам боевых действий и членам семей погибших ветеранов боевых действий;
- психологическое консультирование по вопросам социально-психологической адаптации и реабилитации ветеранов боевых действий в социуме, данная работа включает комплексную психологическую диагностику по состояниям личностям, психологическую поддержку (просветительские беседы, профилактические консультации, комплексная психологическая работа по гармонизации состояния и формированию самомотивации), что в целом повышает стрессоустойчивость.

Факторами дезадаптивных состояний участников боевых действий выступает проявления девиантных форм поведения (употребление алкоголя, наркотиков, курение), устранение данных проявлений возможно при посещении тренингов личностного роста и консультирование по вопросам предоставления мер социальной поддержки.

Основными принципами социальной реабилитации инвалидов и участниками боевых действий, членов их семей и членов семей погибших в Центре являются:

- индивидуальный подход;
- системность и комплексный подход в сопровождении;

Индивидуальный подход с инвалидами и участниками боевых действий включает в себя комплекс мер направленных на восстановление социального статуса и улучшение социально-психологической адаптации в целом.

На учете в Центре социальной реабилитации инвалидов и ветеранов боевых действий состоит около 7200 ветеранов из них 501 инвалидов боевых действий из них в г. Барнауле проживают более 180 участников боевых действий, а в районах Алтайского края 625 человек.

Социально-психологическая дезадаптация инвалидов и ветеранов боевых действий обусловлена наличием посттравматических стрессовых расстройств, а так же действием

вторичных стрессовых факторов – это социальное отвержение ветеранов в обществе. Эмоциональное состояние участника боевых действий зависит от боевого опыта, существенно влияет на данное состояние социальное окружение, в том числе и особенности социализации внутри предприятия и межличностные отношения с ближайшим окружением.

В КГБУСО «Центре социальной реабилитации инвалидов и ветеранов боевых действий» особое внимание уделяется социально-психологической реабилитации инвалидов и ветеранов боевых действий. Основной задачей является снятие эмоционального напряжения, мотивация на здоровый образ жизни, гармонизацию общего состояния и социализацию в обществе.

Социально-психологическая реабилитация участников боевых действий проводится в рамках специальной профилактики и реализуется как система комплексных мер направленных на решение определенной задачи, в контексте работы Центра, программа направлена на устранение причин, способствующих нарушению протекания процессов социализации [4].

В «Центре социальной реабилитации инвалидов и ветеранов боевых действий» проходят комплексные занятия в рамках «Школы психологического здоровья», которую могут посещать не только ветераны боевых действий, но и члены их семьи. Цель занятий - способствовать взаимодействию с окружающим миром, гармонизация эмоциональных состояний, снятие симптомов дезадаптации, что непосредственно будет способствовать социализации в обществе. Одна из основных задач - это снятие нервного напряжения и создание мотивации на здоровый образ жизни и социализацию в обществе.

Программа «Школы психологического здоровья» включает несколько модулей: оздоровление тела; расширение самосознания; самопознание (психологическая диагностика); повышение стрессоустойчивости и обретение внутренней гармонии. Занятия «Школы психологического здоровья» - это открытая группа, которую могут посещать не только инвалиды и ветераны боевых действий, но и члены их семьи.

Психологическая реабилитация разделена на несколько этапов:

I этап. Обучение методам психической саморегуляции (нервно-мышечная релаксация (метод Джекобсона), аутогенная тренировка (метод Шульца), медитативные техники, мышечная релаксация).

II этап. Повышение адаптивных функций личности.

III этап. Личностный рост через повышение стрессоустойчивости: работа с депрессивными состояниями, сложностями в отношениях с людьми, неудовлетворенности собой и миром, проблемами, связанными с поиском себя и смысла жизни.

IV этап. Развитие коммуникативной компетентности через вовлечение в общественную деятельность.

После каждого этапа реабилитации и по результатам посещений групп встреч проводятся психологические диагностики и анкетирования с целью выявления изменений в психологическом и физическом состоянии инвалидов и ветеранов боевых действий. В результате анализа проведенной комплексной работы были получены следующие результаты подтверждающие улучшение социально-психологической адаптации.

Понимание своих психологических и личностных особенностей, восстановление ощущений ценности собственной личности, укрепление уверенности в своих силах, снижение чувства изолированности, формирование навыков эффективного взаимодействия, повышение уровня стрессоустойчивости и улучшение взаимоотношений в семье.

Литература:

1. Ромек В.Г., В.А. Конторович, Е.И. Крукович. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Изд-во Речь. Санкт-Петербург. – 2007.

2. Клюева Н.В. Ассоциативные и диссоциативные механизмы ПТСР у сотрудников правоохранительных органов// Серия гуманитарные науки. – 2016.

3. Маслов В.В. Военно-травматический стресс и его последствия// Статья в сборнике трудов конференции// Самара, 2014

4. Правовое обеспечение деятельности психолога [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие /АлтГУ : сост. М.В. Шамардина. - Барнаул: АлтГУ. 2018. URI**:** http://elibrary.asu.ru/handle/asu/5768

V. Творчество и педагогика. История, теория и методика изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Архитектура и дизайн. Музыкальное образование

Алексеев Н.А., Соловьева И.Б., Алексеева Т.П.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Методика развития творческих способностей у обучающихся во время проведения занятий по технологии

Аннотация. В данной статье будет рассматриваться одна из методик организации учебного процесса, используя которую учащиеся смогут повысить свои творческие способности на уроках технологии. Актуальность исследования обусловлена тем, что развития творческих способностей у обучающихся во время проведения занятий по технологии, несомненно, является составляющей современного образовательного процесса. Цель исследования: выявление методики развития творческих способностей у обучающихся во время проведения занятий по технологии. Данная цель определила задачи исследования, которые сводятся к рассмотрению, понятий «творчество», «творческие способности» и анализу структуры творческой деятельности учащихся.

Ключевые слова: технология, творческие способности, метод проектов.

Школьный предмет «Технология» - это творческий предмет, который представляет большие возможности для развития творческих способностей обучающихся.

Время, в которое мы живем, выдвинуло перед школой задачу воспитания творческой личности. Рассмотрим такие понятия, как «творчество», «творческая личность» и «критерии оценивания творческих способностей».

По мнению С.Л. Рубинштейна, «творчество – это деятельность человека, которая порождает что-то новое, отличается неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [2].

По словам О.М. Дьяченко, творческая личность – это индивидуум, который владеет высоким уровнем знаний, притяжением к новому, оригинальному, который может откинуть обычное, шаблонное. Потребность в творчестве является жизненной необходимостью [1].

Что же такое «творческие способности», или «креативность»? П. Торренс под креативностью понимал способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии [4]. В структуре творческой деятельности он выделял:

1) восприятие проблемы;
2) поиск решения;
3) возникновение и формулировку гипотез;
4) проверку гипотез;
5) их модификацию;
6) нахождение результатов.

Отмечается, что в творческой деятельности важную роль играют такие факторы, как особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи (некритически относиться к ним); что творческие решения приходят в момент релаксации, рассеивания внимания.

В массовой практике в школе встречаются следующие противоречия: между стремлением личности к творчеству, самовыражению и узкими рамками программных требований. Для устранения данного противоречия необходимо ориентировать содержание учебных программ на творчество.

Умение поставить творческую цель и подчинить свою деятельность ее достижению, планировать, контролировать свою деятельность, находить и решать проблему, а также необходимо создать определенные условия. Одним из таких условий является метод проектов. Творческий проект на уроках технологии – это учебно-трудовое задание, в результате которого создаётся продукт, обладающий субъективной, а иногда и объективной новизной. Технология решения творческого задания предполагает использование метода проектов. Используя проектный метод обучения, учащиеся постигают всю технологию решения задач – от постановки вопроса до представления результата. В образовательной области «Технология» (трудовое обучение) использование метода проектов способствует формированию у учащихся основ технологической грамотности, культуры труда, творческого подхода к решению поставленных задач, усвоение различных способов обработки материалов и информации.

При проектировании учащихся приобретают опыт решения как типовых, так и нетиповых задач. Этот метод позволяет не только «разбудить» дремлющие творческие задатки личности, но и создать условия для их развития.

Так, например, при изучении темы «Творческий проект» в 7 классе в рамках предмета «Технология» рассматриваются основные этапы творческого проектирования и условия для развития творческих способностей, самостоятельности учащихся [3, с. 8]. Выполняя проектные работы, школьники на собственном опыте должны составить представление о жизненном цикле изделия от зарождения замысла до его реализации и использования на практике. При проектировании учащихся приобретают опыт решения как типовых, так и нетиповых задач. Этот метод позволяет не только «разбудить» дремлющие творческие задатки личности, но и создать условия для их развития.

При выполнении проектов должна быть выполнена практическая работа. Упор делается на то, чтобы обучающиеся практически представили то, что придумали сами. Большое внимание нужно обратить на оформление проектов. Необходимо поощрять любую творческую фантазию, проекты должны быть яркими, красочными.

Алгоритм проектирования как метода образовательной деятельности таков: – «замысел – реализация – рефлексия». На первом этапе ученики выдвигают идею проекта и обосновывают ее.

Тематика творческих проектов определяется содержанием обучения в классе и индивидуальными особенностями школьников. Это является одной из проблем проектного обучения, так как часто ученики выбирают тему проекта, которая не соответствует их силам. На этом этапе ученикам можно предложить тематику проектов, подходящую их личностным особенностям и запасу полученных знаний. Необходимое знание и правильные ответы на возникающие вопросы ученикам нужно добывать собственными силами, а лучший способ такого учения – заняться разработкой и осуществлением того или иного учебного проекта.

На стадии реализации проекта или технологическом этапе главной задачей школьников является самостоятельная работа, что предполагает применение необходимых знаний, умений и навыков. На уроках дети должны как можно больше самостоятельно работать головой, думать и делать. Только таким путем они смогут овладеть знаниями, умениями и навыками, научатся не говорить о работе, а работать. Теоретические сведения даются учащимся, главным образом, в форме вводного инструктажа перед работой и в ходе нее. Используются различные методы обучения: наглядные, словесные, практические.

Работа обучающихся над проектом предполагает допущение множества ошибок, которые они должны научиться вовремя замечать и исправлять, а, следовательно, искать новые пути решения проблемы, развивая при этом воображение и творческое мышление.

Например, рассмотрим практическую работу учащихся 7 классов на уроке технологии при изучении темы «Технология ручной и машинной обработки древесины и древесных материалов», которая организована в виде выполнения творческого проекта. В результате изучения данной темы ученики создадут творческий проект – детскую деревянную игрушку.

Основными этапами работы над проектом являются:

1) постановка цели: выбор темы проектного задания с учётом его практической значимости, выявление проблемы; формулировка задач;

2) оценка интеллектуальных, материальных и финансовых возможностей, необходимых учащемуся для выполнения проекта;

3) сбор и обработка необходимой информации при изучении литературы, обращение к банку данных;

4) разработка идеи выполнения, планирование, организация и выполнение проекта с учётом требований дизайна и эргономики; самообразование и актуализация знаний при консультативной помощи учителя;

5) обобщение результатов и выводы;

6) оценка качества выполненной работы, защита проекта;

7) анализ успехов и ошибок.

На первых трех этапах учащиеся занимаются исследовательской деятельностью. Они выбирают и обосновывают темы с учетом практической значимости, выявление проблемы; формулируют задачи (конструктивные, технологические, экологические, эстетические, экономические); оценивают интеллектуальные, материальные и финансовые возможности, необходимые для выполнения проекта (стоимость материалов для изделия); собирают и обрабатывают необходимую информацию при изучении литературы. На третьем этапе проводится сбор материала на основе отечественной и зарубежной информации (литература, фотоснимки, проспекты, технико-конструктивные характеристики и т. п.) и его анализ, изучение аналогичных образцов изделий (в натуре или по литературным источникам). Учащиеся рассматривают и анализируют аналоги существующих детских деревянных игрушек. Изучают конструкцию и декор детских деревянных игрушек.

На четвертом проектном этапе происходит разработка идеи выполнения, планирование, организация и выполнение проекта с учётом требований дизайна и эргономики; самообразование и актуализация знаний. Учащиеся с помощью эскизов (графических и объемных) находит принципиальное художественно-конструкторское решение. После анализа возможных вариантов решения выбирается наиболее оптимальный вариант. На данном этапе учащиеся разрабатывают и выполняют карандашные эскизы своей детской деревянной игрушки. Учащиеся в определенных масштабах выполняют чертежи в ортогональных и перспективных проекциях наиболее удачного эскиза детской деревянной игрушки. Они выбирают технологию изготовления по изготовленному на втором этапе объемному макету в масштабе изделия. Затем выполняются чертежи общего вида детской деревянной игрушки, его конструкции, шаблонов, рабочая модель изделия (если требуется) и составляются технологические карты на изготовление по операциям.

На пятом этапе происходит обобщение результатов и выводы: перечисляются достигнутые цели и решенные задачи.

Шестой этап - оценка качества выполненной работы, защита проекта: представляется готовая детская деревянная игрушка, компьютерная презентация с описанием этапов проекта, ответы на вопросы учителя и одноклассников.

Седьмой этап – рефлексия: анализ успехов и ошибок.

Необходимо подчеркнуть, что особенность системы выполнения проектов – совместная творческая работа учителя и учащегося. Реализация метода творческих проектов меняет позицию самого учителя, который из носителя готовых знаний становится организатором самостоятельной познавательной деятельности учеников.

Таким образом, эффективной формой организации учебного процесса может служить опыт успешного применения метода проектов на уроках технологии. В рамках метода проектов широко используются проблемно-поисковые методы, множество традиционных методов обучения, в том числе с применением современных дидактических и технических средств.

Из выше сказанного можно заключить, что одним из эффективных методов, способствующих как качественной организации методического обеспечения учебного процесса, так и ведущего к развитию творческих способностей у обучающихся во время проведения занятий по технологии, является метод проектов.

Литература:

1. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1996. – 345 с.
2. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии, М., 1940 г. с. 481-482.
3. Тищенко А.Т. Технология. Индустриальные технологии: 7 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А.Т. Тищенко, В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2015. - 176 с.
4. Торренс П. Тест творческого мышления П. Торренса [Электронный ресурс] // URL: http://www.86kamsch-okt.edusite.ru/DswMedia/metodikitorrensa.pdf (Дата обращения 28.01.2020).

Жабина Н.В., Алексеева Т.П.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Синтез традиций и новаторства в современном изобразительном искусстве России

Аннотация. В данной статье будет рассматриваться синтез творчества и элементов традиций в современном изобразительном искусстве в России. Актуальность исследования обусловлена тем, что все виды изобразительного искусства имеют место быть и идти рука об руку, развиваться вместе, дополнять и совершенствовать друг друга. Активное внедрение новых технологий в искусство подтверждает актуальность данной статьи. Цель: исследовать синтез традиций и новаторства в современном изобразительном искусстве России. Данная цель определила задачи исследования, которые сводятся к анализу компьютерной графики как нового средства отечественного современного изобразительного искусства и рассмотрению понятия «компьютерная графика».

Ключевые слова: изобразительное искусство, компьютерная графика, традиции, отечественные художники.

Нам представляется верной точка зрения, что XXI век – это эпоха компьютерных технологий, век информатизации. Любая технология создается для удовлетворения каких-то человеческих потребностей, однако она создается, и сама по себе, в силу развития науки, инженерии и техники. Искусствовед Л. Н. Турлюн в своей статье «Компьютерная графика – актуальный вид современного искусства» подчеркивает, что «компьютерная графика – это порождение науки и техники. Компьютерная графика, начиная с сороковых годов XX века, прошло сложный путь в своем развитии: от электронных абстракций до сложных композиций, созданных при помощи трехмерной графики. Отличительной особенностью компьютерного искусства от традиционных форм визуального искусства является техничность и алгоритмизация творческого процесса. Компьютер работает одновременно как среда и инструмент. Изображение и пространство создаются с помощью программного обеспечения, освобождая художника от физических носителей, обеспечивая динамику виртуальной среды. Использование цифровых компьютерных технологий позволило изобразительному искусству отказаться от понимания произведения как материального объекта и от признания единичности, которая была непременным атрибутом оригинальности в изобразительном искусстве» [3].

Не стоит забывать, что средствами компьютерной графики создается цифровой образ, который может быть изменен в любое время и с ним можно производить любые

манипуляции, сохраняя при этом разные варианты, что ранее было невозможно сделать в традиционных формах изобразительного искусства.

Общепризнанным считается, что современная компьютерная графика позволяет не только имитировать традиционные средства изображения, но и создавать произведения во всех стилях и направлениях изобразительного искусства, таких как: супрематизм, неопластицизм, абстрактный экспрессионизм, абстракционизм, футуризм, кубизм, сюрреализм и. др. Многие из компьютерных художников свои произведения создают в технике коллаж. «Коллаж (от фр. collage -приклеивание) - один из популярных приемов создания произведений искусства в XX в. Впервые осознанно и последовательно технику коллаж применили в своих произведениях кубисты — особенно активно - П. Пикассо, наклеивая кусочки старых газет и некоторые другие предметы (дерево, материю) на свои картины. С одной стороны, они выполняли в структуре картины те же функции, что и написанные красками элементы, так как органично включались в композиционное и цветовое единство картины. С другой стороны, включение элементов обыденных предметов в произведение искусства ставило по-новому проблему понимания искусства в целом, уравнивая элементы утилитарных предметов, вроде бы не имеющих никакого отношения к искусству, с вырабатывавшимися столетиями чисто художественными элементами. Прием Коллаж использовали футуристы, дадаисты, сюрреалисты» [3].

Кандидат философских наук и искусствовед Жевак А. И. отмечает в своей статье «Тенденции развития современного изобразительного искусства второй половины XX-XXI вв.», что важное значение приобретает поиск новых общедоступных визуальных средств и нового выразительного языка искусства. Следует отметить, что трансформируется роль и значение музеев как важнейших институтов художественного пространства, возникает новые формы глобальной пространственной организации арт-пространства. «Современным искусством принято называть всевозможные художественные течения, сложившиеся в конце XX века. В послевоенный период оно являлось своеобразной отдушиной, вновь научившей людей мечтать и изобретать новые жизненные реалии. Устав от оков суровых правил прошлого, молодые художники решили разорвать прежние художественные нормы. Они стремились к созданию новых, до этих неизвестных практик. Противопоставляя себя модернизму, они обратились к новым способам раскрытия своих сюжетов. Художник и концепция, стоящая за его творением, стали гораздо важнее самого итога творческой деятельности. Желание отойти от воздвигнутых рамок привело к возникновению новых жанров» [1].

Если сравнивать различных художников и их стиль создания изображения, то становится очевидным факт, что всех их объединяет реалистичная трактовка образов, фантастических по своей сути, особенная иллюстративность и детализация.

Что касается наших отечественных современных художников, то стоит отметить Ю. Барину, московскую художницу, она работает в технике коллаж средствами компьютерной графики. «Компьютерный спецэффект позволяет создать видимость непрерывности переходов. Коллаж Ю. Бариной — это движение художественного замысла от четкой предметности натюрморта, от реального мотива пейзажа к свободной композиции, к абстрактной форме. Ю. Барина работает с природным материалом, все объекты в ее картинах - реальные: сканированные листья, семена, насекомые, собранные в единый натюрморт уже на компьютере. Это необычная для российской компьютерной графики работа - коллаж из реальных объектов. Ее работы напоминают малых голландцев и портрет, в котором профиль человека составлен из фруктов, овощей и цветов. Из этого натюрморта она создала две "философские" работы — это желтое "Солнце" на синем фоне и композиция "Земля" с колесом от детского трактора. Обе работы не просто натюрморты, а символические композиции. Если "Солнце" уже выглядит вполне двумерной картиной, то "Земля" по-прежнему сохраняет в себе эффект объемной инсталляции и скульптурность реальных

объектов. Эта художественная линия, сочетающая в себе реальные, осязаемые, вещные объекты и компьютерную графику» [3].

Существует не менее интересный иркутский художник О.В. Беседин, который работает достаточно в широком диапазоне жанров и техник изобразительного искусства, в том числе использует компьютерную графику. «Digital Art - компьютерная живопись и графика - О.В. Беседина сочетает в себе мастерство руки художника и виртуозное владение современными технологиями. За основу изображения О.В. Беседин часто берёт фотографию или фотоколлаж. С помощью разных средств и приёмов изображения преобразовывает в разнообразные вариации и сочетания. Также художник создает изображения с «чистого листа» - рисунок наносит вручную с помощью специального электронного пера, кисти, цветовой палитры. В арсенале компьютерного художника штрихи и мазки, неотличимо стилизованные под карандаш, пастель, акварель, масло, полностью сохраняющие манеру и стиль художника. Первоначально холстом художнику служит экран монитора, затем, в зависимости от выбранной задачи, изображение распечатывается на специальной фактурной бумаге, на настоящем холсте любого размера» [3].

Необходимо отметить московского компьютерного художника А. Прохорова. Прохоров средствами компьютерной графики создает разные стили и жанры изобразительного искусства. В своем творчестве использует сочетание традиционной технологии с компьютерной: сначала он делает наброски карандашом или ручкой, далее сканирует свой эскиз, корректирует его, убирая лишние линии, а затем уже подбирает подходящую цветовую гамму. «Преимущественно он использует программу Photoshop, если композиция не очень сложная, А. Прохоров рисует компьютерной мышью. Большинство работ А. Прохорова выполнены в классическом колорите: в них есть хроматические краски, они несколько приглушены и смягчены, насыщенных цветов немного, они дополняются разбеленными, зачерненными или ахроматическими цветами. Все краски приведены в гармоничное единство друг с другом. Дополнительными средствами гармонизации композиций А. Прохорова является свет, воздух, единое пространство, сюжетное и композиционное объединение фигур и пятен. Серия «Ангелы», которая включает в себя ряд работ: «Несущая Свет», «Хранящая землю», «Демоны», выполнены в зачерненном колорите, что позволило художнику реализовать свой творческий замысел, показать нереальность, таинственность, изображаемых сюжетов» [3].

Не стоит забывать и о Т. Агаповой, ведь в ее творчестве отчетливо проявляется несколько направлений изобразительного искусства: широкий выбор тематики, классические пейзажи, сюрреализм, футуристические работы. «В создании своих произведений она использовала новейшее аппаратное и программное обеспечение. Т. Агапова в цифровой живописи передает внутреннюю динамику предмета и перенасыщенность сознания современного человека множеством теснящих друг друга впечатлений. Главным фактором выражения современности Т. Агапова провозгласила время (четвертое измерение), ощущение которого пыталась передать в картинах с помощью раздробления и искажения зрительного образа реального мира в хаотической динамике ритмов, путем многократной фиксации повторных этапов движения тел в пространстве» [3].

Несмотря на значительные проблемы, за короткое время (порядка одного десятилетия) отечественная компьютерная графика благодаря достижениям отечественных ученых и художественно-техническим разработкам зарубежных коллег превратилась в самостоятельную отрасль высокотехнологичного производства и художественной сферы [1].

В результате исследования можно сделать вывод, что цифровые художники создают свои произведения в глобальном культурном пространстве, где искусство существует уже давно вне традиций, в настоящее время для российских цифровых художников сайты зарубежных сайтов более предпочтительны. Они лучше предоставляют широкие возможности для создания своих личных галерей и помогают художникам общаться со

своими клиентами, заказчиками и просто поклонниками их творчества (ArtStation, Behance, Dribble, Illustrator и т. д.).

Навыки, приемы, методы, технологии в виде накопленного обобщенного опыта перенимаются и переосмысливаются художником, одновременно нарабатывается новый опыт художественного творчества - эти приемы становятся частью индивидуального мастерства художника. Художник по-своему синтезирует новые технические приемы электронных технологий в своем творчестве и приобретает индивидуальный художественный стиль. Знание новых технологий живописных техник, от фотореализма до цифровой живописи при работе с натуры в реалистическом направлении, дает возможность художнику приобретать новый опыт качества художественного изображения [3].

Изучение накопленного опыта, истории развития приемов передачи художественных образов на живописном полотне и в архитектурном пространстве представляет творческий интерес для художников и искусствоведов. Познание изобразительной культуры помогает понять, каким образом происходило изменение воздействия художественных средств на чувства и эмоции человека. Сам факт открытия и применения передачи специальных изобразительных приемов свойств живописи посредством компьютерных технологий в художественно-архитектурном пространстве можно интерпретировать с точки зрения становления смысловых, интеллектуальных, эстетических, эмоциональных составляющих восприятия человека как результат накопленного опыта тех исторических периодов, когда такие открытия были сделаны.

Таким образом, выявлено, что в синтезе творчества и элементах традиций в современном изобразительном искусстве России цифровая живопись имеет несомненные отличия от традиционных видов изобразительного искусства, в первую очередь, из-за большого разнообразного количества инструментов графических редакторов, скорости выполнения работы и способности вносить изменения в работу в любое время. Цифровая живопись – это неотъемлемая часть современного искусства, в России она развивается как технически, так и художественно на том же уровне, что и в других странах. Русская цифровая живопись демонстрирует разнообразие стилей, и не только в традиционных визуальных формах искусства, но и в совершенно новых тенденциях в цифровой живописи [2].

Все вышеперечисленное является несомненным плюсом цифровой живописи, но есть мнение, что как бы она ни развивалась, эта картина не станет заменой настоящему искусству. Поскольку искусство живописи — это эмоции, чувства, состояние, которое художник передает холсту с помощью красок, карандаша, штукатурки, угля и т. п. Придя в художественную галерею, многие еще не готовы восхищаться «пикселями на бумаге», которая до сих пор представляет собой цифровую живопись, хотя они признают это проявлением искусства. Людям важно увидеть все возможные неточности, мазок кисти, как краска блестит в отражении света и почувствовать в этот момент состояние картины и самого художника. Это, по нашему мнению, является основным фактором, почему цифровая живопись не может заменить настоящее искусство в ближайшем будущем.

Таким образом, выполнен анализ особенностей развития современного изобразительного искусства, который позволяет сделать определенные выводы. Компьютерная графика сегодня расширяет понятие формы как таковой: эти формы определяются техническими возможностями компьютерной среды и не могут быть созданы другими средствами. Навыки, приемы, методы, технологии в виде накопленного обобщенного опыта перенимаются и переосмысливаются художником, одновременно нарабатывается новый опыт художественного творчества - эти приемы становятся частью индивидуального мастерства художника. Художник синтезирует новые технические приемы электронных технологий в своем творчестве и приобретает индивидуальный художественный стиль.

Итак, выполнен анализ, в ходе которого можно отметить, что цифровая живопись имеет значительные отличия от традиционных видов изобразительного искусства из-за большого количества инструментов графических редакторов, скорости работы и возможности вносить изменения в работу в любое время. В России цифровая живопись развивается как технически, так и художественно на том же уровне, что и в других странах. Русская цифровая живопись демонстрирует разнообразие стилей, и не только в традиционных визуальных формах искусства, но и в совершенно новых тенденциях в цифровой живописи.

Литература:

1. Жевак А.И. Тенденции развития современного изобразительного искусства второй половины 20-21 вв. [Электронный ресурс] // URL: http://cheloveknauka.com/tendentsii-razvitiya-sovremennogo-izobrazitelnogo-iskusstva-vtoroy-poloviny-xx-xxi-vv (Дата обращения 17.03.2020)

2. Исаева О.А. Цифровая живопись как актуальное направление отечественного искусства [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-zhivopis-kak-aktualnoe-napravlenie-otechestvennogo-iskusstva (дата обращения 11.03.2020)

3. Турлюн Л.Н. Компьютерная графика как особый вид современного искусства [Электронный ресурс] // URL: http://www.dslib.net/muzee-vedenie/kompjuternaja-grafika-kak-osobyj-vid-sovremennogo-iskusstva.html (Дата обращения 11.03.2020).

Жданова А.Д.

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

Архитектура как особый вид искусства

Аннотация. Архитектура занимает особое место в системе культуры, не менее особое и в системе наук. Здесь пересекаются вопросы эстетические и материально-практические, параллельно существуют художественный, философский и научно-технический подходы. Архитектура воплощает вечное стремление человека к замкнутому пространству и вместе с тем открывает мир человеку.

Ключевые слова: архитектурная наука, научное познание, синергетика, самоорганизация, открытая система, трансдисциплинарность, искусство.

Обращаясь к толковому словарю Даля, мы видим определение архитектуры как искусства: «искусство располагать, строить и украшать здания; строительное искусство, зодчество…» [1].

Однако, еще в I в до н.э. Витрувий определяет архитектуру как науку, которая «основана на многих отраслях знания и на разнообразных сведениях, при помощи которых можно судить обо всем, выполняемом посредством других искусств»[2].

Нельзя отрицать принадлежность архитектуры к научной дисциплине и виду искусства. Она напрямую взаимодействует с культурой и является непосредственной ее частью, но, безусловно, подчиняется научным законам.

1.Архитектура как наука.

Если архитектуру рассматривать как науку («архитектурная наука»), то естественно предположить, что на нее распространяются закономерности развития, свойственные другим наукам.

1.1 Этапы развития архитектурной науки. Синергетические (постнеклассические) идеи в архитектуре.

Среди этих закономерностей, обсуждаемых в последнее время можно выделить смену идеалов рациональности (способов научного рассуждения) в виде этапов развития науки (классика, неклассика, постнеклассика). Эта «триада» была введена В.С. Степиным в 1989 году и характеризует усложнение предметов всех наук в процессе их развития. Классика имеет дело с простыми системами, неклассическая наука изучает сложные саморегулирующиеся системы, а предметом постнеклассической науки являются сложные саморазвивающиеся (и самоорганизующиеся) системы [3].

Получается, что предмет науки способен сам перестраиваться в ходе становления научного познания, отражая тенденцию, проявляющуюся в виде закономерной трансформации метода науки, вбирающего в себя новые принципы, опираясь на которые разум (теоретическое мышление) поднимается на новые (и более высокие) уровни системного видения изучаемой реальности[9].

Рассматривая историю искусств под этим углом зрения, автор статьи «Синергетика и культурология» М.С. Каган, выделяет три этапа развития методологических отношений между естественными науками и гуманитарными следующим образом:

Первый этап характеризуется неразличением наук о природных и неприродных явлениях, поскольку в XVI-XVIII вв., и человек, и общество рассматривались «в системе природы» как своеобразные проявления общих материальных сил, а значит, подлежали познанию одними и теми же способами и методами.

На втором этапе, в XIX в., произошла резкая методологическая поляризация познавательных парадигм культурологического знания. С одной стороны - сведение высших форм бытия к низшим, т. е. социокультурных явлений и процессов — к биологическим, психологических — к физиологическим, духовных — к механически рефлекторным. С другой стороны, в начале XX в. В. Виндельбандт, Г. Риккерт и В. Дильтей обосновали принципиальные методологические различия двух групп наук — «наук о природе» и «наук о культуре»: было установлено, что методы познания человека, его духовной жизни, феноменов культуры специфичны; что в этой сфере науки действует «понимание», а не «объяснение», «индивидуация», а не «генерализация», диалогический контакт с предметом познания, осуществляемый с помощью сопереживания. Неудивительно, что современная научно-техническая цивилизация превозносит первые над вторыми, «физику» над «лирикой», знание законов материального мира над нравственно-эстетической сферой духа.

И все же в нашу переходную эпоху ситуация оказалась гораздо более сложной, а осознание этой сложности становится содержанием третьего этапа методологической истории научной мысли. Дело в том, что в середине XX столетия на авансцену научной мысли выходят одна за другой новые науки и новые методологические концепции, такие детища научно-технической революции, как кибернетика, теория информации, семиотика, учение о системах, наконец синергетика, вырастая из изучения закономерностей материального мира, объявляли свои выводы не локальными, естественнонаучными, а универсальными, общенаучными, т. е. распространяющими свое действие и на явления социальные, культурные и гуманитарные. Понятия: «информация», «система», «структура», «функция», «связь», «управление», «организация» и тому подобные стали применяться при характеристике всех форм бытия. Это заставило представителей обеих ветвей научного знания и естественнонаучного, и социально-гуманитарного двинуться друг другу навстречу [4].

Если учесть, что законы самоорганизации в природе, в том числе и самоорганизации, происходящей в открытых («человекоразмерных») системах рассматривает синергетика, то испытывает ли на себе архитектурная наука влияние постнеклассических (синергетических) идей?

Отвечая положительно на этот вопрос, рассмотрим взгляды В.П. Холодовой, которая в статье «Фундаментальная архитектурная наука: сегодня и завтра» утверждает, что архитектурная наука должна встать в один ряд с другими фундаментальными науками для

решения ключевых проблем создания искусственной среды обитания для человека XXI века [5].

Обращаясь к определению синергетики как науки, занимающейся изучением процессов самоорганизации и возникновения, поддержания, устойчивости и распада структур самой различной природы, Холодова задает вопрос: Разве это не об архитектуре? Город или любое поселение – разве это не самоорганизующийся процесс? Устойчивость, распад, возникновение, поддержание – это все ключевые слова научных исследований архитекторов. Кроме того, сама архитектура – самоорганизующийся процесс [5].

При этом автором используется синергетическая парадигма - как условие вхождения архитектурной науки в пространство фундаментальных наук на примере смены архитектурных стилей.

В XVIII веке сформулирован и реализован признанный архитектурный стиль – классицизм. В конце XIX века «современное движение» потеснило классицизм и стало доминировать.

В этой связи нельзя не вспомнить, что задолго до возникновения синергетики в европейском искусствознании была многократно опробована концепция истории искусства и архитектуры как циклической смены двух стилей (объективного и субъективного, классического и романтического, конструктивного и декоративного), но отвергнута, поскольку описывала историко-художественный процесс поверхностно [4].

Одной из задач архитектурной науки есть прогнозирование тенденций развития. Как критиковался классицизм (несоответствие формы и содержания, декоративность ради декоративности, а не функциональное подчеркивание структурных элементов формы и пр.), как и почему появляются новые формы (металл в архитектуре), как конструкция стала доминировать над декором? Почему появилась принципиально новая архитектура: адаптивная архитектура – изменяющаяся от прикосновения человека? Почему изменились материалы и требования к объекту? Почему изменилась политика (требования экологии, защиты природных объектов), изменились информационные потоки [5]?

Интересно пойти дальше, понимая, что тенденции развития архитектуры есть только следствия, намекающие на наличие закономерностей, которые эти тенденции и проявляют самим фактом своего возникновения. Если за сменой форм и уровней мышления открывается тенденция развития, характерная для всех наук, то мы сталкиваемся здесь с наиболее общими закономерностями познания, которые предопределяют появление в поле зрения науки новых объектов и новых предметов научного познания.

Можно отметить и работу Я.К. Янковой, которая делает попытку анализа архитектурного процесса на основе методологической базы синергетики. Автор вычленяет основные принципы синергетики и рассматривает действие этих принципов на примере архитектурной действительности начала XX века:

Потребности социума управляют архитектурой (первый принцип)- ускорение темпа жизни, увеличение численности населения, рост городов привели в начале века к массовому производству автомобилей, строительству «Метрополитена», к мыслям людей о покорении просторов космоса.

Многомерность влияющих на архитектуру факторов привела к возникновению огромного количества стилевых направлений (второй принцип). Люди избавились от страха узнавания, научные открытия захлестнули человечество, отсюда вера человека в свои силы и возможности (третий принцип), смелость архитектурных решений, неожиданные фантазии и удивительные до необычности плоды зодчества.

Поиск основ проектирования, ключевых принципов создания гармоничной жилой среды велся с давних времен, не обошел он своим вниманием и зодчих XX века: Ле Корбюзье и Ф.Л. Райт, Мис ван дер Роэ и Кензо Танге вели научную работу в этой области (четвертый принцип) [6].

На основе этих примеров можно выдвинуть предположение о том, что не отдельный ученый, а наука, как саморазвивающееся целое, всем процессом своего самодвижения осуществляет интеграцию различных принципов, а значит и методов, и предметов исследования, конструируя тем самым все новые призмы видения. В качестве предмета науки появляется саморазвивающаяся система. Таким образом, появляется некоторая методологическая база, способная найти объяснения тенденциям развития науки. Один из возможных путей заключается в том, чтобы и архитектурную науку, и человека, окруженного архитектурой, представить в качестве открытых самоорганизующихся систем, режимом существования которых является саморазвитие. Такой подход выводит к проблеме становления, внутри которой открываются механизмы созревания и роста, обеспечивающие эту загадочную устремленность системы к более высоким уровням.

1.2. Трансдисциплинарный подход в архитектурной науке.

Вторая закономерность развития науки представлена переходом от междициплинарных исследований к трансдисциплинарным. (Концепт «трансдисциплинарность» был предложен в 1970 г. Жаном Пиаже «в дискуссиях с Э. Янчем и А. Личнеровицем в рамках международной рабочей группы "Интердисциплинарность – обучение и исследовательские программы в университетах»).

А. Эйнштейн: «...Основой всей научной работы служит убеждение, что мир представляет собой упорядоченную и познаваемую сущность».

Если учесть, что архитектурная наука в принципе является наукой полидисциплинарной (то есть, объединяет методологический и концептуальный инструментарий различных областей науки), то представляется важным обсуждение вопроса о трансдисциплинарном подходе применительно к нашей науке, то есть перехода способов познания из одной науки в другие.

В статье «Экология жилища» авторы Ноткин А.В., Мокий В.С. отмечают необходимость привлечения методологии трансдисциплинарного системного подхода при решении задач, связанных с архитектурным проектированием: «Новые открытия в области философии, медицины, природоведения, физики, химии и математики необходимо брать на вооружение в практике архитектурного проектирования и последующего авторского надзора за строительством. Трансдисциплинарный подход максимально эффективен, когда для решения проблемы…специалисту необходимо выйти за пределы своей дисциплины, либо требуется объединить в одном решении результаты исследований нескольких дисциплин. К такому роду проблем относятся, прежде всего, градостроительные задачи»[7].

В качестве вывода можно сказать, что наметившаяся тенденция установления мостов между гуманитарными и естественными науками приводит в движение познавательное поле архитектурной науки. Новый подход стимулирует развитие нового этапа междисциплинарных исследований и намечает возможности нового взгляда на место архитектурной науки в системе наук.

2.Архитектура как искусство.

Анализ работ, в которых архитектура рассматривается как вид искусства, позволяет утверждать, что вместо понятия «постнеклассика» здесь используется понятие «постмодернизм». Но при этом имеется связь между ними, которая устанавливается через понятие «открытой системы». Так, оказалось, что к архитектурным произведениям вполне приложима характеристика восприятия искусства, предложенная У. Эко: «…произведение искусства, предстающее как форма, завершенная и замкнутая в своем строго выверенном совершенстве, также является открытым, предоставляя возможность толковать себя на тысячи ладов и не утрачивая при этом своего неповторимого своеобразия. Таким образом, всякое художественное восприятие произведения является его истолкованием и исполнением, так как во всяком таком восприятии оно оживает в своей неповторимой перспективе» [8]. Каким образом архитектурная наука отбирает то, что ей необходимо из других (естественных, общественных и технических) наук и дает нам не что иное, как

произведение искусства? Можно также полагать, что такая «двойная» сущность архитектуры (как науки и вида искусства) является преимуществом архитектуры, которое пока слабо проанализировано именно как преимущество.

Архитектура в целом едина: как наука, граничащая с искусством, она сама является искусством. Искусством, которое замыкает на себя разрыв в картине мира между естественнонаучным и гуманитарным знанием. Можно полагать, что архитектура естественным образом материализует этот переход своими формами, выполняет функцию своеобразного моста, но это требует отдельного обсуждения.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь Даля, 1863-1866.
2. Витрувий Марк Поллион. Десять книг об архитектуре / Пер. Ф.А. Петровского. Т. 1.—М.: Изд-во Всес. Академии архитектуры, 1936.—331с.— (Классики теории архитектуры).
3. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. 2003: — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://filosof.historic.ru/books/c0026_1.shtml2003 (дата обращения 05.03.2020)
4. Каган М.С. Синергетика и культурология:— [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://spkurdyumov.ru/art/sinergetika-i-kulturologiya/ (дата обращения 05.03.2020).
5. Холодова Л.П. Фундаментальная архитектурная наука: сегодня и завтра // «Архитектон: известия вузов», 2012, № 40
6. Янкова Я.К. Анализ архитектурного процесса и развития общенаучных знаний в XX веке на основе методологической базы синергетики:— [Электронный ресурс] — Режим доступа. —URL: http://www.taby27.ru/studentam_aspirantam/aspirant/filosofiya-nauki.-arxitekture-dizajnu-dpi/jankova.html (дата обращения 05.03.2020)
7. Ноткин А.В., Мокий В.С. (Россия), 2007
8. Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике. СПб.: Академический проект, 2004.
9. Клочко В.Е. Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал - 2011, №40, с.136 -152.

Кирьянов И.Е.
научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н.В. Липкань
Педагогический институт ФГБОУ ВО «ИГУ», г. Иркутск, Россия

Подходы к проблеме развития эмпатии семиклассников на уроках музыки на основе музыкально-сценических образов в процессе реализации ФГОС

Аннотация. В статье трактуется понятие «музыкально-сценические образы» и рассматривается их развивающий потенциал. В ходе исследования разработан алгоритм методической работы, направленной на развитие эмпатии, в которой основную направленность имеют идеи и чувства. В состав данной методической работы вошли следующие формы: синквейн, сценические диалоги и монолог героя.

Ключевые слова: эмпатия, музыкально-сценические образы, музыкальное образование.

На сегодняшний день одной из основных проблем в образовании является развитие эмпатии. Это обусловлено тем, что деятельность учителя в работе со школьниками зачастую направлена на развитие интеллектуальной сферы ребёнка. Эмоциональная же сфера остаётся не затронутой, ее развитие отодвигается на второй план. В этом случае возрастает

значимость урока музыки.

В процессе развития эмпатии семиклассников учитель может столкнутся с барьерами и препятствиями в её проявлении. Мешает проявлению эмпатии такое свойство личности, как ее эгоцентризм, а также испытываемый обучающимися психологический дискомфорт (тревожность, агрессивность, депрессия, невротизация). Играют роль установки, препятствующие эмпатии: избегание лишних контактов, мнение о неуместности проявления любопытства к другой личности, спокойное отношение к переживаниям и проблемам других людей.

Мы полагаем, что музыкально-сценические образы имеют значительный развивающий потенциал, а систематическое и целенаправленное их использование в процессе обучения позволит достичь высокого уровня развития эмапатии семиклассников.

Изучению эмпатии уделяется огромное внимание, как в отечественной, так и зарубежной литературе (В.В. Бойко, Т.П. Гаврилова, Э. Клиффорд, Т. Липпс, Э. Тетчер, И.М. Юсупов и др.).

Большой вклад в изучение эмпатии внёс Виктор Васильевич Бойко. Значимым для нашего исследования является понятие эмпатии, которое он рассматривал как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение. Таким образом, эмпатия выступает как специфическая *система отражения* партнеров по взаимодействию [1].

По мнению Виктора Васильевича, составляющими эмпатии являются: рациональный; эмоциональный; интуитивный компоненты; установки, способствующие или препятствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация.

Рациональный компонент характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность другого человека, на его состояние, поведение, на имеющуюся у него проблему.

Эмоциональный компонент позволяет эмпатирующему входить в эмоциональный резонанс с другими – сопереживать, соучаствовать.

Интуитивный компонент дает возможность видеть поведение других, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании эмпатирующего.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Идентификация – умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

В.В. Бойко пишет, что эмпатия позволяет *постичь сущность другого.* Не столько понять, сколько уловить тайные движения его души: суть мотивов и смысл поступков, источники интересов или апатий, причины лжи или искренности, цели замкнутости или развязности и т. д. [1].

С учётом выделенных компонентов мы составили алгоритм анализа музыкально-драматических произведений, способствующих развитию эмпатии семиклассников на уроках музыки в процессе реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

В структуре музыкально-драматических произведений, образ является ядром любого и определяет их художественный смысл. Понятию «образ» уделяется немалое значение. По мнению Б.Г. Мещерякова, образ рассматривается как чувственная форма психического явления, имеющая идеальный план, пространственную организацию и временную динамику [2]. Значимым для нашего исследования является определение понятия «образ» как художественное отражение идей и чувств в звуке, слове, красках и т. п.

Синтезировав определения понятий «музыкально-драматическое произведение» и «образ», можно сказать, что музыкально-сценические образы – это художественное отражение идей и чувств произведения, которое предполагает использование музыкального материала для представления на сцене.

Центральными понятием музыкально-сценических образов являются понятие «идея» и «чувство».

Идея (от греч. idea – понятие, первообраз, представление). По мнению Л.И. Тимофеева, идея — это главная мысль, лежащая в основе музыкально-драматического произведения [4]. Любая идея субъективна, но должна носить гуманистический характер, то есть быть созидательной для развития души и духа человека.

Еще одной составляющей идеи являются «чувства». Согласно Д.Н. Ушакову, чувство — способность живого существа воспринимать внешние впечатления, ощущать, испытывать что-нибудь при помощи зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса [5]; как отмечает С.И. Ожегов, — это состояние, в котором человек способен осознавать, воспринимать окружающее; осознанное отношение к чему-нибудь [3].

Воздействие музыкально-сценических образов на развитие эмпатии мы рассмотрели на примере оперы «Иван Сусанин» («Жизнь за царя») Михаила Ивановича Глинки и мюзикла «Вестсайдская история» Леонарда Бернстайна.

На наш взгляд, главенствующей идеей оперы Михаила Ивановича «Иван Сусанин» является идея самопожертвования во спасение народа. Иван Сусанин прожил долгую счастливую жизнь, воспитал двух детей, однако чувство долга перед родиной, своей семьей, перед самим собой становится решающим в его жизни, в следствие чего его убивают.

Высокие, патриотические чувства Сусанина к Родине приводят его к смерти, что говорит нам о неизбежности перед своей судьбой. В связи с этим, мы считаем, что в данном произведении проявляется образ судьбы.

В мюзикле «Вестсайдская история» Леонарда Бернстайна раскрывается идея протеста против жестокости, а также утверждение высоких чувств. Любовь Тони и Мари несокрушима не перед чем. Даже в момент, когда Тони убил Бернардо, Мари осталась верна своим чувствам. Мы считаем, что центральным образом в мюзикле «Вестсайдская история» — образ любви.

Предложенные нами музыкально-сценические образы музыкально-драматических произведений являются субъективными. Обучающиеся при знакомстве с музыкально-драматическими произведениями путем подробного анализа сами должны сформулировать свой вариант осознания музыкально-сценических образов.

Для этого методическую работу, направленную на развитие эмпатии семиклассников на уроке музыке, мы предлагаем проводить по плану (синквейн, сценические диалоги, монолог героя, соотнесенные с ее компонентами), см. табл. 1.

Таблица 1

Соотнесение каналов эмпатии с методами, направленными на ее развитие в процессе работы над музыкально-сценическими образами

Методы	**Компоненты эмпатии**		
	Рациональный	**Эмоциональный**	**Интуитивный**
Синквейн	Поиск и осознание смысла и содержания звучащей музыки, сформулированное при помощи существительных	Формулирование качественных характеристик музыкально-сценических образов при помощи прилагательных	Достраивание целостной картины первоначального образа с помощью глаголов

Сценические диалоги	Осознание идейного содержания музыкально-сценических образов	Осознание эмоционального содержания музыкально-сценических образов и своего отношения к герою	Осознание мотивов поведения героя
Монолог героя	Осознание идейного содержания музыкально-сценических образов	Осознание эмоционального содержания музыкально-сценических образов и своего отношения к герою	Создание целостного литературного образа адекватного музыкально-сценическому образу
Методы	**Компоненты эмпатии**		
	Установки	**Проникающая способность**	**Идентификация**
Синквейн	Осознание качеств героя	Осознание эмпатийных способностей героя	Соотнесение своих качеств с качествами героя
Сценические диалоги			
Монолог героя			

Синквейн — это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, написанное по следующим принципам:

1 строка — одно существительное (главная тема синквейна);

2 строка — два прилагательных (главная мысль);

3 строка — три глагола (действия в рамках темы);

4 строка — фраза, несущая определенный смысл;

5 строка — заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом).

Синквейн направлен на включение рационального, эмоционального и интуитивного каналов. Так, например, активизации рационального канала способствует поиск существительных, а также формулировка «фразы, несущей определенный смысл»; эмоциональный канал активизируется при составлении 3 прилагательных; интуитивный — при формулировании трех глаголов.

Вторым этапом методической работы, направленной на развитие эмпатии является сценические диалоги. Диалоги строятся по принципу вопрос-ответ, где учащиеся выступают в роли действующих героев, от лица которых задают друг другу вопросы. Каждый вопрос обязательно должен подразумевать воздействие на какой-либо из каналов эмпатии, либо воздействовать сразу на несколько каналов в совокупности. Проведение данного этапа направлено на развитие эмпатии.

После сценических диалогов у семиклассников сложится достаточное представление о музыке, затем мы даем задание написать монолог героя от имени действующего лица музыкально-драматического произведения. Составление монолога поможет детям поставить себя на место действующего лица и пережить его чувства, после чего они уже смогут сформулировать и сопережить музыкально-сценический образ конкретного произведения.

Основной формой предложенной нами методической работы является синквейн, т. к. уже здесь семиклассник закладывает музыкально-сценический образ. Затем он развивает его ответами на вопрос. Эссе предполагает, что обучающийся уже созданный образ, подпитанный идеей, а также эмоциями и чувствами, сформулирует в художественном виде.

Для оценивания образовательных продуктов в форме монолога героя, мы предлагали ввести три шкалы: обучающийся в своей работе раскрыл эмоциональную сферу, а также отразил мотивы поступков героя — 2 балла (высокий уровень эмпатии); семиклассник раскрыл эмоциональную сферу либо указал мотивы поступков героя — 1 балл (средний уровень); ребёнок не указал в монологе мотивы, двигающие героем, а также не отразил чувственную сторону — 0 баллов (низкий уровень эмпатии).

На заключительном этапе эксперимента, основанном на указанных выше методах развития эмпатии семиклассников на уроках музыки, мы определили, что в

экспериментальной группе (7А) количество учащихся с высоким уровнем эмпатии возросло на 3 чел. (12,5%) и составило 3 чел. (12,5%), средний уровень – снизился на 1 чел. (4%) и составил 21 чел (87,5%), низкий уровень соответственно снизился на 2 чел. (8,5%) и составил 0 чел. (0 %).

В контрольной группе (7Б) показатели остались неизменными: 3 чел. (13 %) испытуемых – высокий уровень эмпатии, 19 чел. (83%) – средний, 1 чел. (4%) – низкий уровень.

Семиклассники, достигшие высокого уровня развития эмпатии легче справляются с перепадами настроения, повышенной эмоциональностью, импульсивностью. У обучающихся повышается концентрация внимания на уроках, а также снижается раздражительность.

В ходе исследования, выявлено, что подростковый возраст, к которому относятся семиклассники, является сензитивным периодом для развития эмпатии, а музыкально-сценические образы имеют ряд возможностей для достижения эффективности развития эмпатии.

Комплексный подход к разбору музыкально-сценических образов значительно ускорит развитие эмпатии и его компонентов. Еще одним преимуществом данного разбора является продуктивность в запоминании музыкально-драматических произведений, содействие общению со сверстниками, а также развитие умения размышлять, анализировать и видеть то, что нельзя увидеть с первого взгляда. Значимым является то, что не учитель навязывает ученикам название и понимание музыкально-сценических образов музыкально-драматических произведений, а непосредственно сам ребенок учится осознавать, формулировать их, проявляя субъектную позицию. Именно это является основополагающим условием реализации ФГОС.

Перспективы нашего исследования видим в использовании методов развития эмпатии в других возрастных группах в условиях общеобразовательной школы и дополнительного образования.

Литература:

1. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. – Спб.: Питер, 2001. — 368 с.
2. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь. – Москва: Классика-XXI, 2008. – 352 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. — Москва: Азъ, 1992.
4. Тимофеев, Л.И. Словарь литературоведческих терминов. — Москва: Просвещение, 1974. — 512 с.
5. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. — Москва: АСТ, 2007.

Криволуцкая Е.И., Алексеева Т.П.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Декоративная композиция в контексте развития художественного творчества

Аннотация. В данной статье рассматривается история становления декоративной композиции, особенности элементов декоративности в разное время у разных народов от древности до современности; характерные направления народного творчества: гжель, глиняная игрушка, народная вышивка, деревянная посуда, урало-сибирская роспись; сущность понятия композиции, ее виды и законы. Цель - изучение декоративной композиции в контексте развития художественного творчества. Ставятся задачи рассмотреть и проанализировать историю развития декоративной композиции в контексте художественного творчества.

Ключевые слова: декоративная композиция, декоративность, народное творчество.

Декоративная композиция вместе с ее закономерностями начали развиваться с первобытной эпохи. На протяжении всего времени это искусство непрерывно и многогранно совершенствовалось, например, с таких сторон, как техника, художественные средства или средства изобразительного искусства. Декоративно-прикладное искусство отличается своим особенным художественным смыслом и образностью, но, наравне с этим, оно призвано служить людям в их быту. Именно в таком единстве заключается сущность и специфика данного направления. Для создания произведений декоративного искусства могут быть задействованы самые различные материалы, такие, например, как глина, дерево, камень, стекло, ткань, металл и так далее.

Истоки декоративности можно обнаружить еще в глубокой древности, само же понятие происходит из декоративного искусства, или, более конкретнее, из декоративно-прикладного искусства. У людей в древности не существовало понятий «декоративность» или «композиция», но им была присуща острая наблюдательность, что отражается в пещерных росписях, на которых можно увидеть стадо быков, изображенных в виде отдельных фигур. Этим же можно объяснить и приверженность как к религиозным, так и к магическим взглядам. В их «работах» имеются явные недостатки касательно эстетической стороны, а также полное отсутствие умений у художников древности обобщать композицию. Однако, начиная уже именно с древности, при создании бытовых изделий человек не только обращал внимание на удовлетворение своих первостепенных утилитарных нужд, но также старался сделать свой быт более красивым. К самому древнему виду украшения относится орнамент, представлявший собой узор, в ритмическом повторе наносимый на изделие и являющийся его организующей основой.

На этапе мануфактуры разделение труда в обществе привело к созданию и декорированию изделий не одним, а разными мастерами, специалистами каждый в своей области. Таким образом, процесс расширения промышленного производства приводит к возникновению художественной промышленности, где находится место для мастеров прикладного искусства, занимающимися разными промыслами: декор и украшение изделий, резьба, роспись, инкрустация и тому подобное. Художники уже с самого начала своего творчества добиваются в своих работах единства функциональности и красоты.

Работы декоративно-прикладного искусства отражают индивидуальный утонченный вкус и фантазию художника, они открывают духовный интересы и традиции народа, черты единства стиля исторических эпох и их национальные особенности. Искусство мастеров данного направления всегда развивается по своим законам. Их композиции демонстрируют любовь и уважение к родному краю, умение не просто смотреть, но и осознанно видеть окружающий мир.

Так, например, роспись общеизвестной гжельской игрушки является отражением растительной композиции гжельского узора. Розы, стебли, листья, спирали растительных усиков наделены плавными тональными переходами. Для работ Гжели характерно органическое единство орнамента и формы. Непрерывная и регулярная история художественно-промышленного образования в Гжели насчитывает вот уже почти 120 лет. За все это время школы Гжели (под этим обобщенным наименованием подразумевается совокупность всех художественно-промышленных учебных заведений в Гжели) представляются уникальным культурным феноменом. Гжельский государственный университет на протяжении более ста лет претерпел не мало препятствий на пути своего развития, изменял свои названия и статусы, но при этом он не переставал быть центром художественно-промышленного образования Гжели, где учили мастерству, а также сохраняли традиции воспитания подрастающего поколения народным творчеством, традиционным искусством керамики.

Народная глиняная игрушка – не менее известное изделие целой области народного творчества. С одной стороны, ее можно отнести к забавам, с другой – к бытовой скульптуре. Первоначально глиняные игрушки были сопутствующим товаром гончаров, так как глиняная

посуда была их основной сферой деятельности, игрушки же они делали «для привлечения покупателя, да детишкам на потеху». Однако, по мере возрастания спроса на такие изделия, постепенно появились именно игрушечные промыслы в отдельных регионах России. Постепенно глиняные игрушки вышли из обихода народа, вместе с этим в XX в почти исчезли многие виды глиняной игрушки. На сегодняшний день мастера-энтузиасты проделали огромную работу по восстановлению утраченного мастерства. Так, например, солецкая игрушка, ее артефакты можно сосчитать на пальцах одной руки, поэтому восстановление данной игрушки происходило со слов ее очевидцев: им показывался образец, затем, после их комментариев, внешний вид подправлялся под словесное описание.

В целом же глиняная игрушка отражает этические и эстетические идеалы русского народа. Главными отличиями глиняной игрушки являются объемные формы, яркие цветовые контрасты и сочетания, острая образная выразительность и разнообразие ритмов.

Одновременно с игрушкой на Руси развивались искусство узорного ткачества и вышивка. Первое играло важную роль в украшении одежды как у женщин, так и у мужчин, а также предметов убранства крестьянского дома. От вышивки такой узор отличался монументальностью и точно выдержанным колоритом.

Народная вышивка является отдельным видом искусства на Руси, имеющим многовековую историю. Благодаря археологическим раскопкам были найдены артефакты IX-X веков, на которых видны фрагменты одежды, украшенные узорами, выполненные золотыми нитями.

В XIV-XVII веках вышивка на одежде приобретает все большее значение, теперь в ней используются золотые и серебряные нити в сочетании с жемчугом и самоцветами для украшения церковных облачений, цветным шелком и золотыми нитями наделяются также полотенца для свадеб, праздничные рубахи, платки.

Одним из самых интересных разделов народного творчества является деревянная посуда. При помощи украшения такой посуды удивительными узорами и красками, она становилась явлением подлинного искусства, в котором сказались и неисчерпаемая фантазия русского народа, и его особое понимание красоты. Самыми крупными центрами создания деревянной посуды являлись Московская, Калужская, Тверская губернии, а также Троице-Сергиев монастырь. Много такой посуды изготавливалось на севере, в частности в Кирилло-Белозерской обители. В посудном деле использовались такие деревья, как береза, осина, хвойные породы. Из более мягкой липы вырезали ложки и ковши-наливки, которыми разливали напитки из больших ковшей. Особенно прочной и красивой являлась посуда из капа – нароста на дереве, но именно она и стоила больших денег.

Одной из наиболее необычных видов деревянной посуды являлась та, которая была украшена урало-сибирской росписью, появившейся в первой половине 17 века за Уралом. Она включала в себя следующие особенности: один цвет для всей зелени, для группы цветов, для ягод; цвет фона контрастирует с цветом в росписи; не всегда использующаяся белая разживка, характерная для тех мест росписи, где используется темный цвет или же для темных фонов; для светлого фона разживка может быть темной; для приписок используется черный цвет. На деревянных разделочных досках горделиво вышагивают изящные пташки, собираются в аппетитные композиции сочные ягоды, открываются миру пышные майские бутоны. Каждый элемент деревянной посуды появляется для того, чтобы доставлять радость, петь гимн жизни и прославлять талантливую руку простого русского человека.

Так же традиционное народной творчество нашло отражение в форме, декоре и цветовой гамме народного костюма. В нем видны бытовой уклад народа, его окружающая природная среда, верование, представления о красоте. Такие изделия получались не только благодаря труду и таланту мастеров, но и потому, что они вкладывали душу в каждое из своих изделий.

Различные эпохи истории демонстрируют и разные закономерности декоративной композиции. Так, древние египтяне, греки декорировали предметы быта, костюм и так далее.

Для средневековой Европы с ее орнаментами присущи сложные пластические мотивы с ритмическими повторами. Они решались в плане орнаментальном, где нашли отражение как ритм, так и декоративное начало. В рисунках средневековья, в их гравюрах, реальное чередуется с вымыслом. Например, композиционную основу средневековой миниатюры составляют причудливые по очертаниям, пестрые по расцветке фантастические существа, которые наделены внешними чертами зверей, птиц, человека. По отношению к ним, фигуры людей занимают второстепенное положение.

«Декоративная композиция – (от лат. decoro – украшаю) это композиция с высокой степенью выразительности и декоративности, включающая в себя элементы стилизации, абстракции, усиливающие ее эмоционально-чувственное восприятие» [1]. Таким образом, декоративная композиция ставит перед собой цель украшения элементов одежды, предметов, интерьера, а мастер является творцом форм, представляющих и выражающих сущность какого-либо реального объекта. Все это возможно передать с помощью условно–декоративных или абстрактных форм. В декоративной композиции важную роль играет то, насколько творчески художник может переработать окружающую действительность и внести в нее свои мысли и чувства, индивидуальные оттенки [2].

На протяжении истории развития композиции, вплоть до XX века понятия «декоративная композиция» не встречается. Данное направление появилось относительно недавно и очень тесно связано с классической композицией, ее законами построения. Главным отличием декоративной композиции от станковой можно назвать условность изображаемых предметов и человека.

Говоря о декоративной композиции необходимо также выделить особенно ярких художников, оставивших неизгладимый след в данном направлении. К ним относятся А. В. Лентулов «Василий Блаженный» (1913 год), Густав Климт «Музыка» (1895 год), «Поцелуй» (1908 год).

Необходимо отметить, что принципы графической декоративной композиции проникают во все сферы деятельности художников. Область их творчества в современном промышленном производстве следует отнести к миру дизайна. Одними из наиболее своеобразных особенностей черно-белой графики являются отвлеченность и абстрактность образов, а также условность языка графики. Следует отметить, что графика показывает настоящие, реальные образы окружающего нас мира. Изображения, выполненные в данном стиле, могут вызвать в нас такие же разнообразные эмоции, как и произведения скульптуры и живописи. Изучая основы художественной графики, художник имеет возможность для развития декоративно-образного мышления, что, несомненно, поможет учащимся, постигающим мир изобразительного искусства, подняться в их творчестве на новую ступень.

На протяжении веков художественное творчество претерпевало различные изменения, сталкивалось с трудностями и встречало особенные периоды своего рассвета. Наравне с другими категориями художественного творчества декоративная композиция постепенно развивалась и в процессе всех перемен, на сегодняшний день композиция сформировала свои, индивидуальные приемы, использование которых усиливает впечатление декоративности композиции. К ним относятся оверлеппинг, членение плоскости на части, насыщение орнаментом, дробление изображения, введение постоянного модуля [2].

Для достижения выразительности в декоративной композиции также применяются такие два приема, как стилизация и трансформация. Первый прием наиболее распространен внутри методик преподавания декоративной композиции за счет своей простоты и, в то же время, выражения сути, уникальности художественного творчества в единстве всех его компонентов [3]. Стилизацию можно подразделить на два вида: внешняя поверхностная, предполагающая наличие готового образца для подражания или элементов уже созданного стиля (например, декоративное панно, выполненное с использованием приемов хохломской росписи) и декоративная, в которой все элементы произведения подчинены условиям уже имеющегося художественного ансамбля (например, декоративное панно, подчиненное среде

интерьера, сложившегося ранее). Декоративная стилизация отличается от стилизации вообще своей связью с пространственной средой, то есть 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 [2].

Итак, изучение декоративной композиции в контексте развития художественного творчества позволяет отметить то, что роль стилизации как художественного метода в последнее время возросла, так как увеличилась потребность людей в создании стилистически цельной, эстетически значимой окружающей среды. С развитием дизайна возникла необходимость создания произведений декоративно-прикладного искусства, которые без стилизации не будут отвечать современным эстетическим требованиям. Можно заключить, что в современном художественном творчестве сформировались четкие правила по созданию декоративную композицию на плоскости, в рельефе и среде. К основным элементам декоративной композиции относятся следующие аспекты: композиционный и геометрический центр; динамика и статика; симметрия и асимметрия, равновесие; ритм и метр; перспективное сокращение.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд., перераб. и доп. –СПб.: Норинт, 2004, – 1456 с.
2. 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.
3. Логвиненко, Г.М. Декоративная композиция: учебное пособие для студентов вузов / Г.М. Логвиненко. – Москва: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 144 с.

Пилипенко О.В.
БГК, г. Бийск, Россия

Экологизация пространства через дизайн мебели

Аннотация. В статье рассматриваются возможности экологизации любого пространства путем применения различных вариантов дизайна мебели. Авторы предлагают научный взгляд на экологизацию пространства вообще, а также путем экологического изменения элементов пространства, особенностей его создания и трансформации через дизайн интерьера и дизайн мебели.

Ключевые слова: экологизация, дизайн, экологический подход, проектирование пространства.

Экологизация пространства направлена на улучшение состояния здоровья человека на трех уровнях: физическом, психологическом и социальном (К. Дей, К.-Н. Шульц, Х.Л. Фриман). Пространство не учитывающее экологические особенности взаимодействия со средой обитания характеризуется на физическом уровне – загрязнением, нарушением принципа нормативности по плотности, ресурсности, природосохранности, антропосохранности, интенсивности; на психологическом уровне – наличием патогенных полей; на социальном уровне – недостаточной образностью, нарушением связности, хаотичностью, исключающими возможность ориентации, идентификации и сакрализации [1, с. 2357].

Еще в последнем десятилетии прошлого XX века появилось абсолютно новое направление в дизайне, которое получило название экологического. Это направление стало отражением стремления людей к сближению с природой, единению со средой обитания. И

поскольку экология – это производное от древне греческого οἶκος, которое дословно переводится как обиталище, жилище, дом, имущество и λόγος, переводимое как слово, понятие, учение, наука. Тогда в контексте нашего исследования экологизация пространства – это проектирование такого обиталища, жилища, дома, которое создаст научно-обоснованное пространство максимально комфортное для взаимодействий всех обитателей этого пространства между собой и со средой их обитания.

Экологизация включает мероприятия как общего, социального, так и конкретного профессионального планов. В экологизации пространства на основе дизайна мебели – это использование природосохранных, функционально-технологических, формально-композиционных и художественных средств [2].

Функционально-технологические меры экологизации пространства включают также и экологизацию связей «человек – пространство» путем использования постоянно развивающихся технологий. Это повышение ресурности пространств, изучение перспектив адаптации и пространства и человека к новым ситуациям, использование резервов временной координаты, оптимизация режимов эксплуатации, своевременного ухода, ограничения, зонирования, регулирования антропо и техногенных нагрузок [1].

При экологическом подходе применяются семь принципов к проектированию пространства за счет дизайна мебели [3]:

Первый принцип: Максимальная безопасность жилого пространства для здоровья. Высокое качество – это основа проектирования экологического пространства, поэтому для работы дизайнер использует надёжные и проверенные материалы. В первую очередь дизайнеры должны позаботиться о здоровье жильцов. Это означает, что нужно подобрать экологичные материалы и технологии, которые не принесут вреда всем проживающим или минимизируют вредное влияние.

Второй принцип: Создание оптимально комфортных условий в помещении. Повышенный комфорт – это обязательное условие создания дизайнерского варианта мебели для экоцентрического проектирования помещений. Кроме создания красивого интерьера, важно позаботиться о правильном освещении и комфортном климате, в котором человек будет себя чувствовать наилучшим образом. При этом экологический подход распространяется как на саму мебель, так и на среду ее размещения. Дизайн мебели очень часто связан с непосредственным включением экологически важных элементов (цвета, подсветки, приставных и передвижных элементов и др.).

Третий принцип: Экономия ресурсов природы и денежных средств владельца помещения. Единственный минус дизайнерской работы – это высокая цена. Однако этот момент оправдан использованием высококачественных и дорогих материалов. Сюда же входит ручная работа и использование уникальных технологий и инструментов. При этом современные дизайнерские технологии и материалы позволяют добиться снижения стоимостных характеристик за счет включения имитаторов – материалов заменяющих натуральные, но по внешнему виду и экологическим характеристикам не существенно отличающиеся от натуральных.

Четвертый принцип: Экологическая безопасность и красота применяемых материалов. Экологичность – эксклюзивные предметы для обстановки состоят из натуральных материалов, в составе которых нет вредных веществ. При создании комфортной среды с экологически выверенными составляющими проектируемого пространства, возможно, будет достаточно сложно полностью исключить искусственные материалы и не всегда стоит такая задача. Однако применение натуральных материалов для экологизации пространства – это наиболее удачное решение при дизайне мебели.

Пятый принцип: Воссоздание природной среды в жилом и нежилом пространстве. При экологическом проектировании дизайнер мебели обязательно попытается воссоздать природную среду в месте обитания человека и помочь жильцам достичь гармонии с окружающей природой. Для этой цели необходимо включение природных объектов, как в

интерьер, так и в отделку мебели. Это зеленые насаждения, зоны отдыха с мини природными объектами (фонтанчики, аквариумы, цветочные композиции и др.), а также применение фото и художественных произведений в интерьере и отделке мебели.

Шестой принцип: Природная цветовая гамма и психологический комфорт. Стиль – внешний вид изделий при дизайне мебели основывается, с одной стороны, на привлечении внимания. В экологически комфортной среде это использование необычных цветов, форм и нестандартных сочетаний в дизайне. С другой стороны, природная цветовая гамма в интерьере обеспечит психологический комфорт и поможет жильцам так же легко расслабляться, отдыхать и восстанавливать силы, как и на природе, в естественной обстановке. Очень часто экологичное понимают как «безопасное для здоровья». Это конечно так, но этого недостаточно. Отделка интерьера может быть безопасна (в пределах нормативов) для здоровья, но произведена вредным для природы способом, а также опасна после утилизации. Поэтому по-настоящему экологичный интерьер и связанный с ним дизайн мебели учитывает весь жизненный цикл материалов и технологии производства [4].

Седьмой принцип: Простота, безопасность и многофункциональность. При экологизации пространства путем целенаправленного дизайна мебели важна простота, безопасность и многофункциональность большинства изделий, которые изготовил дизайнер конструктор мебели. В России, как правило проектируемые помещения имеют не особенно большие площади, поэтому дизайнер вынужден проектировать мебель, имеющую несколько функций: шкаф-кровать, кресло-кровать, шкаф-купе, мебель имеющая различные складывающиеся элементы. Иногда применяются в дизайне мебели такие приемы как проектирование мебели с сюрпризом: софа-бункер (встроенное хранилище в софе), стол превращающийся в компактную тумбу или молдинг на стене, многофункциональный шкаф, в который спрятаны кровать и рабочий стол и др.

При экологическом проектирование пространства с использованием приемов дизайна мебели, важно, чтобы пространство было не только безопасным, но и комфортным для людей.

Экодизайн мебели предполагает минималистичность, отказ от излишеств, захламления пространства. Дизайнеры, работающие для создания экологически правильно спроектированного пространства призывают освободить жилье от ненужных вещей, остановить процесс бездумного потребления, восстановить связь с природой. Вся обстановка в таком интерьере настраивает на медитацию, созерцание, расслабление [3].

Должно быть создано экоцентричное пространство. И дизайн таких важных элементов пространства как мебель имеет доминирующее значение в решении проблемы экологизации пространства.

Дизайн мебели – это не просто визуализация картинки будущей обстановки, это сложная проектная разработка, от точной проработки которой зависит весь функционал интерьера. Дизайн-проект мебели, созданный руками профессионала, будет основан на предпочтениях клиента, его стиле жизни, работы, обучения, творчества и в нашем случае мы должны учитывать в проектировании также и требования экологических принципов построения пространства [4].

На создание неповторимого интерьера уходит много времени и сил. Быстро и качественно проблему решит только тот дизайнер, который знаком с особенностями создания экоцентричного пространства. Такой подход к созданию экологически обоснованного интерьера поможет определиться с выбором, а при необходимости создаст уникальный дизайн мебели, который будет соответствовать не только всем требованиям клиента, но и обеспечить пространство соответствующее современным представлениям об экологизации среды обитания. Дизайнерская мебель соответствующая требованиям к экологизации пространства – это эксклюзив [5].

Существует три популярных направления в дизайне мебели, которые отвечают требованиям экологизации пространства, такие как:

Историческое направление – сюда относят стили, которые сформировались в определенную эпоху: ампир, барокко, классика. Экологизация пространства через историческое направление дизайна мебели четко выделяет две основные черты – роскошь и романтичность. Применение экологически безопасных природных материалов в данном направлении является обязательным условием [6].

Этническое направление – каждый стиль направления несёт в себе культуру определенного народа. Создать атмосферу африканской саванны, богатого Востока или японского минимализма можно в любом помещении. При применении данного направления при экологизации пространства позволяет выбрать некие варианты этнического стиля с минимумом затрат и максимальной комфортностью помещения [1].

Современное направление – это и создание инновационных интерьеров из мебели, проектируемой на основе современных материалов и форм, а также за счет смешивания различных стилей. стили смешиваются, образуя новые удивительные виды дизайна. Для современного направления, учитывающего экологизацию пространства на первом месте стоит функциональность. Дизайн комнаты может быть ярким или наоборот – минималистическим. Четкие границы, прямые линии, отсутствие мелких деталей – отличительные признаки современного экологически обоснованного дизайна мебели [5].

Очень важный момент в экологизации пространства – это обязательное обилие зелени, то есть применение фитодизайна помещений. Невозможно в экологически комфортной среде обойтись без живых растений, которые дают ощущение близости к природе, очищают воздух, формируют здоровый микроклимат. При экологизации пространства помещения украшают цветами в горшках, кашпо или ящиках, флорариумами, цветочными композициями. Поэтому в дизайне мебели необходимо предусмотреть места размещения посадочных емкостей, создание особенных условий оросительной системы, предусмотреть размещение осветительных элементов [4].

При экологизации пространства с помощью дизайна мебели выделяют также **технологические и композиционно-художественные** приемы экологизации среды, которые необходимо применять в дизайн-проектировании [5,6].

При этом **технологические приемы** экологизации среды функционально обеспечивают и организуют жизнь людей, оказывают влияние, прежде всего, на их физиологическое состояние и способствуют рациональному использованию пространства обитания [2]. **Технологические приемы** экологизации среды особенно важны тогда, когда обеспечивается экологизация нежилого пространств (образовательного, рекреационного, производственного и др.).

Композиционно-художественные приёмы экологизации пространства гармонизируют среду, организуют само пространство, а следовательно - жизненные процессы и социокультурные коммуникации, воздействуют на психологическое состояние людей (в некоторой степени и на физиологическое), формируют вкусовые предпочтения, потребительские установки и в итоге - мировоззренческие и эстетические идеалы [5]. Поэтому такие приемы применяются для жилых помещений, помещений для отдыха и общения.

Экологическое направление в современном дизайне, в том числе и в дизайне мебели, актуализировало вопрос о месте и значении природного фактора в формировании предметно-пространственной среды человека. Невозможно, весь мир подвести под одну линию, в разных частях света, странах, города экологических подход должен быть особенным, индивидуальным, он должен учитывать климатические, социальные и культурные реалии каждой отдельно взятой местности. Этим объясняется пристальный интерес представителей экологического направления в дизайне к региональному и историческому опыту [7].

В сферу экологического дизайна мебели для обеспечения экологизации пространства вовлекаются сегодня самые разнообразные явления художественно-конструкторской практики.

В ходе нашего исследования мы выявили, что экологическими понимаются любые концепции дизайна, направленные, в том или ином плане, на гармонизацию отношений человека с окружающим миром. Исследования в области экологизации пространства с помощью дизайна мебели – это направление, которое продолжает формироваться. Представленные в статье принципы, направления, приёмы экологизации пространства, мы считаем необходимо и далее изучать, дополнять, следуя современным тенденциям дизайна, с целью применения их для создания пространства, всецело отвечающего требованиям экологии и гармоничного существования человека в любых условиях обитания.

Литература:

1. Азаматов Д.М. Заплатина О.А. Экологическое пространство как категория факторов регулирования социально-производственных отношений в контексте социальной философии// Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10 (часть 10) – С. 2355-2361

2. Мокрецова Л.А. Экологизация образовательной среды вуза: от теории к стратегии реализации / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3(76). – С. 54-56.

3. Экология архитектурного пространства // Жилищное строительство. – 2007. - №7. – С. 10-12.

4. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов. – М.: Архитектура-С, 2004. – 288 с.

5. Панкина М.В., Захарова С.В. Экологический дизайн как направление современного дизайна. Определение понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4; URL: http://www.science-education.ru/110-9670 (дата обращения: 04.03.2020)

6. Экоматериалы. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http:// www.ecomaterial.ru (дата обращения 30.03.2020)

7. Кондратьева К.А. Культура и экология дизайна. Монография. М.: МГХПУ им. С.Г. Строганова. 2000

Савченко Е.И.

научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент Т.П. Алексеева

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

Методика реализации регионального компонента на занятиях по декоративно-прикладному искусству в детской художественной школе

Аннотация. В статье представлено изучение процесса реализации регионального компонента на занятиях по декоративно-прикладному искусству в детской художественной школе, а также методики реализации регионального компонента на занятиях по декоративно- прикладному искусству в детской художественной школе (ДХШ). Целью данной статьи является изучение методики и реализации регионального компонента на занятиях по декоративно-прикладному искусству в ДХШ.

Ключевые слова: региональный компонент, декоративно-прикладное искусство, культура.

На сегодняшний день социально-экономические и политические изменения в России вызвали необходимость решения целого ряда сложных проблем в системе эстетического воспитания, касающихся детей и подростков.

Сегодня становится очевидным, что культура России - страны огромной территории, неоднородна и многообразна. По мнению Дж. Мёрдока:

а) культура передается посредством научения;

б) культура прививается воспитанием. Все животные способны к научению, но лишь человек передает приобретенные привычки своему потомству;

в) культура социальна. Культурные привычки сохраняются во времени благодаря тому, что они социальны, и сохраняют свое относительное единообразие под воздействием социальных факторов [6, с.50].

Культура всегда связана с прошлым, настоящим и будущим, и поэтому она подразумевает сохранение предшествующего духовного опыта, «коллективной памяти», непрерывность нравственной и интеллектуальной жизни людей. По мнению Ю.М. Лотмана: «Эта коллективная память запечатлевает любимые у каждого народа (культуры), повторяющиеся из века в век идеи и образы, сквозные мотивы поведения и типы мышления, устойчивые комплексы представлений и переживаний, которые в совокупности создают общую неисторическую толику, построенную на минимальном количестве культурных констант» [5, с.4].

Каждый народ через искусство создает свой образ мира, образ, обладающий внутренней цельностью и нравственной, духовной устойчивостью на протяжении долгих времен. «Культура поставляет нам связующее звено между тем, чем люди могут стать благодаря врожденным способностям, и тем, чем они, один за другим, становятся на самом деле. Стать человеком — значит обрести индивидуальность, и мы обретаем эту индивидуальность, руководствуясь культурными моделями, исторически сложившимися системами значений, с точки зрения которых мы придаем форму, порядок, смысл и направление нашей жизни» [2, с. 65].

Действующая школьная система не обеспечивает в полной мере культурнобразовательных потребностей детей в силу стандартизированных форм организации процесса обучения. Кроме этого, несмотря на то что во многих учреждениях дополнительного образования ведется работа по изучению и возрождению народных художественных ремесел, к сожалению, этот процесс часто проходит стихийно, без опоры на культурно-исторический опыт народа.

Поэтому в сложившихся условиях дополнительное образование детей и подростков выступает социально значимым фактором, обеспечивающим учащимся дополнительные возможности для духовного, интеллектуального, физического развития, эстетического обогащения в разнообразной творческой деятельности в свободное от уроков время.

Развитие системы дополнительного образования детей в настоящее время вступает в качественно новый период, т. к. она направлена на обеспечение развития дополнительного образования детей не только в учреждениях дополнительного образования, а и в условиях общеобразовательных учреждений (школы, гимназии, лицеи, колледжи).

В положениях Закона Российской Федерации «Об образовании» - «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Программы развития воспитания в системе образования на 2002-2005 годы», особое внимание уделяется усилению активизации сотрудничества учреждений дополнительного образования детей с общеобразовательными учреждениями для повышения эффективности творческой деятельности учащихся на основе принципов сотрудничества, сотворчества и осуществления, таким образом, непрерывности в образовании [3].

Деятельность обучающихся в системе дополнительного образования способствуют развитию способностей и интересов социального и профессионального самоопределения обучающихся, дают возможность заниматься художественным и техническим творчеством, исследовательской работой, предполагают реализацию следующих условий:

- свободный выбор учащимися видов и сфер деятельности;
- ориентироваться на личностные интересы, потребности, индивидуальные способности;
- свободное самоопределение, самореализацию возможностей ребенка;

- формирование единого социокультурного пространства: сочетание, интеграция образовательных программ;

- решать проблему социальной адаптации и профессионального самоопределения учащегося;

- осуществлять организацию сотрудничества детей и взрослых в дополнительном образовании в соответствии с современными теориями личностно-ориентированного образования;

- создание максимальных условий для освоения учащимися духовных и культурных ценностей, воспитания уважения к истории и культуре своего и других народов;

- развитие индивидуальных способностей, которые не всегда востребованы основным образованием;

- компенсировать отсутствие в основном образовании тех или иных дисциплин и курсов, которые необходимы учащимся для определения индивидуального образовательного пути.

Занятия в системе дополнительного образования расширяют культурное пространство обучающегося и проводятся с учетом регионального компонента государственного образовательного стандарта. Знакомство обучающегося с ценностями культуры происходит с учетом его личных интересов, национальных особенностей, традиций его микросоциума. При этом, надо отметить, что ребенок — это личность, тысячами нитей связанная со своим временем, со своей ближней и дальней средой, с народом, к которому он принадлежит, с человечеством. Это индивидуальность со своим видением мира, места человека в этом мире, со своей целостной, единой внутренней жизнью.

Важным средством для реализации вышеперечисленных условий и потребностей является обучение детей изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Потребность ребенка в художественном творчестве — это потребность самореализации, которая под влиянием благоприятных обстоятельств не может не творить. Эта потребность становится непреодолимой, где происходит самовыражение и самореализация ребенка.

Организация художественно-творческой деятельности школьников, их эстетическое воспитание на традиционных видах народного искусства - наиболее эффективная форма приобщения детей к национальной культуре нашего народа. Каждый народ через искусство создает свой образ мира, образ, обладающий внутренней цельностью и нравственной, духовной устойчивостью на протяжении долгих времен. «Напрасно мы хотим выдумать воспитание, - писал К.Д. Ушинский, - воспитание существует в русском народе столь же веков, сколько существует сам народ - с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие качества. Эта почва, из которой вырастают новые поколения России, сменяя одно другим. Ее можно удобрить, улучшить, приноровившись к ней самой, к ее требованиям, силам, недостаткам» [4, с.111].

В процессе обучения декоративно-прикладному искусству учащиеся не только приобретают знания, активно включаются в творческую деятельность, но и приобщаются к эстетической культуре.

Одним из путей совершенствования средств эстетического воспитания является использование регионального компонента. Регион в данном случае осмысливается не только и не столько как экономическая, территориальная, социальная, но в первую очередь как культурная общность. М.Г. Ганопольский, например, утверждает, что «...регион — это не синоним территории, а культурное пространство.» [1, с.11].

Использование регионального народного декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе помогает решать задачи идейно-нравственного, патриотического, эстетического воспитания, развития познавательных интересов, обучению на конкретном жизненном материале, исследованию художественной культуры региона, сформировать собственную ценностную позицию.

Непреходящая ценность памятников истории и культуры, воплощенной в материальной и духовной деятельности человека, что является богатейшим художественным наследием, художественно-образной моделью мира, в которой отражается человек, общество, природа.

Приобщение учащихся к культурным ценностям своего народа позволяет гармонично сочетать национальные и общечеловеческие ценности.

Сущность педагогических задач, присущих обучению изобразительной грамоте в системе дополнительного образования, заключается в следующем:

-повышение роли идейно-нравственного, художественного, эстетического воспитания средствами искусства;

-развитие художественных и творческих способностей, образного мышления учащихся;

-развитие художественного восприятия, эстетических чувств;

-формирование творческого подхода к художественно-практической деятельности.

Обучение учащихся декоративно-прикладному искусству является важным фактором эстетического воспитания и формирования их познавательных интересов, ориентированных на изучение художественной культуры региона.

Эстетической ценностью для учащихся является изучение природы собственного региона, оказывающей особое влияние на художественное творчество народных мастеров, профессиональных художников. Следуя

лучшим традициям национального декоративно-прикладного искусства, профессиональные художники, на основе наблюдаемых и изучаемых объектов флоры и фауны, создают оригинальные орнаментальные мотивы, применяемые в современном декоративно-прикладном искусстве.

Народное творчество является одним из ярких проявлений духовной близости человека и природы.

В народном декоративно-прикладном искусстве эта близость олицетворяется наиболее наглядно при помощи отражения в нем природных форм и использования природных материалов. Созданные народными мастерами из глины, дерева, шерсти, льна, бисера и стекляруса, кожи произведения декоративно-прикладного искусства выявляют их природную красоту и богатство, дают возможность познания природы не только в созерцании, но и в труде. В этом важнейшее значение и ценнейшее качество народного декоративно-прикладного искусства для духовной жизни современного человека.

Богатство и чистота духовного мира, отразившегося в творчестве народных мастеров, является общественной эстетической ценностью, соединяющей в себе общечеловеческие, национальные и региональные особенности. Народное декоративно-прикладное искусство, рождающееся на основе слитного материально-духовного производства, заключает в себе такие культурно-художественные качества, как поэтичность и декоративность.

Осуществление системы дополнительного образования в общеобразовательных школах содействует сохранению и развитию единого образовательного пространства в Российской Федерации на основе содержания художественного образования и эстетического воспитания личности школьника и на основе толерантности в условиях многонациональной России. Личность, воспитанная на традициях народного искусства и культуры, способна понять и почувствовать всечеловечность образов народного творчества как основы культурной коммуникации людей разных национальностей и исторических эпох в едином культурном пространстве. Культурное пространство включает в себя все специфические черты человеческой деятельности. Вся человеческая культура может быть понята как деятельность по организации пространства. Вся деятельность людей включается в культурное пространство, где идет создание данного культурного пространства, которое оказывает воздействие на формирование человеческой личности.

Приближение учащихся к народному творчеству на занятиях декоративно-прикладным искусством в учреждениях дополнительного образования позволяет восстановить преемственность в развитии отечественной культуры, понять ее место в мировой культуре,

найти современные технологии в решении нынешних социально-исторических, экологических, нравственных, эстетических и других проблем.

Рассмотрим проект программы по декоративно-прикладному искусству в учебно-воспитательной работе с детьми в МУДОД ДШИ краснодарского края, Славянского района, станицы Анастасиевской преподавателя изобразительного искусства Мищененко Ю.Ф. Автор замечает, что народное и декоративно-прикладное искусство являются неотъемлемой частью художественной культуры. Произведения прикладного искусства отражают художественные традиции нации, миропонимание, мировосприятие и художественный опыт народа, сохраняют историческую память. Ценность произведений народного декоративно-прикладного искусства состоит не только в том, что они представляют природный мир, материальную культуру, но еще и в том, что они являются памятниками культуры духовной. Именно духовная значимость предметов народного искусства особенно возрастает в наше время [7]. Народное искусство соединяет прошлое с настоящим, сберегая национальные художественные традиции, этот живой родник современной художественной культуры.

Цели и задачи данной программы: развить понимание художественно-выразительных особенностей языка декоративно-прикладного искусства. Научить использовать линию ритм, силуэт, цвет, пропорции, форму, композицию как средства художественной выразительности в создании образа декоративной вещи. Овладеть процессом стилизации природных форм в декоративные. Объяснить взаимосвязь формы украшаемого изделия и орнамента. Познакомить с различными видами декоративной росписи. Развить навыки работы учащихся с различными материалами и в различных техниках. Учитывать взаимосвязь формы объекта с его функциональным назначением, материалом, украшением в процессе эстетического анализа предметов декоративно-прикладного искусства. Создавать предметы декоративно-прикладного искусства.

Автор озвучивает предполагаемые результаты освоения программы: По окончании обучения по данной программе учащиеся должны получить определенные знания и умения. Знать виды декоративно-прикладного искусства. Уметь стилизовать природные формы. Работать с различными материалами и в разных техниках. Уметь использовать ритм, линию, силуэт, цвет, пропорции, форму, как средства художественной выразительности при создании образа декоративной вещи. Различать и узнавать виды художественных промыслов. Уметь декорировать формы, предметы и элементы интерьера. Овладеть техническими навыками выполнения различных росписей. Приобрести навыки конструирования и моделирования из различных материалов. Уметь грамотно вести работу с точки зрения композиции декоративно-прикладного искусства. Уметь разбираться в художественно-выразительных особенностях языка декоративно-прикладного искусства. Уметь применять полученные знания на практике.

Можно сделать следующий вывод: методика реализации регионального компонента на занятиях по декоративно-прикладному искусству в ДХШ будет успешна при соблюдении следующих условий:

- свободный выбор учащимися видов и сфер деятельности;
- ориентировка на личностные интересы, потребности, индивидуальные способности обучающихся;
- свободное самоопределение, самореализацию возможностей обучающихся;
- формирование единого социокультурного пространства: сочетание, интеграция образовательных программ;
- решение проблемы социальной адаптации и профессионального самоопределения учащегося;
- осуществление организацией сотрудничества детей и взрослых в дополнительном образовании в соответствии с современными теориями личностно-ориентированного образования;

- создание максимальных условий для освоения учащимися духовных и культурных ценностей, воспитания уважения к истории и культуре своего и других народов;

- развитие индивидуальных способностей, которые не всегда востребованы основным образованием;

- компенсирование отсутствия в основном образовании тех или иных дисциплин и курсов, которые необходимы учащимся для определения индивидуального образовательного пути.

Литература:

1. Белогуров, А. Ю. Проблемы развития этнорегиональных образовательных систем / А. Ю. Белогуров // Педагогика. - 2003. - №1. - С. 98

2. Губанова Е.Н. Национально-региональный компонент декоративно-прикладного искусства в образовательном пространстве начальной школы/ Е.Н. Губанова - Москва, 2010.- С.9

3. Закои Российской Федерации «Об образовании» : с изменениями и дополнениями. - М. : Сфера, 2003.- С.47

4. Кузьмин М. Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. - № 4. - 2004. - С. 3-10

5. Лордкипанидзе Д. О. Педагогическое учение К.Д. Ушинского. / Д.О.Лордкипанидзе - Москва, 1950.- С. 111

6. Матис В. И. Проблемы национальной школы в поликультурном обществе / В. И. Матис. - Барнаул: Изд-во БИТУ, 1997. – С.328

7. Программа по декоративно-прикладному искусству в учебно-воспитательной работе с детьми ДХШ и ДШИ. Автор - Мищененко Ю. Ф., преподаватель ИЗО. – электрон. текстовые дан. - URL: https://urok.1sept.ru/авторы/207-909-342 (дата обращения 05.03.2020)

VI. Филологические исследования. Лингвистика. Литературоведение. Фольклористика. Иностранные языки

Аксенова Д.А.
Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург, Россия

Совершенствование речевого грамматического навыка в методике преподавания РКИ: функциональный подход

Аннотация. В статье рассматривается специфика формирования речевого грамматического навыка в рамках преподавания русского языка как иностранного. Представлены методические разработки, посвященные конструкциям цели с учетом функционального подхода к изучению языка, и предложены варианты изучения грамматического материала, содержащего конструкции, с учетом актуальных тенденций в практике преподавания РКИ и с опорой на основные принципы совершенствования грамматического речевого навыка.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, умения, грамматический навык, функциональный подход, языковые, условно-речевые и речевые упражнения

Владение языком строится на последовательном и систематическом формировании речевых умений. С их развитием наступает формирование навыка и, следовательно, владение языком. Грамматика в процессе обучения неродному языку не может ограничиваться изучением абстрактных фактов языка, а должна обеспечивать переход к адекватному речевому общению.

В данной статье рассматриваются способы совершенствования грамматического навыка в методике преподавания русского языка как иностранного на материале конструкций цели с учетом функционального подхода. Целью исследования является изучение речевого грамматического навыка с точки зрения функционального подхода. Объектом данного исследования являются конструкции с целевой семантикой в русском языке. В качестве предмета следует обозначить совершенствования речевого грамматического навыка при функциональном подходе в методике преподавания РКИ.

С точки зрения методики преподавания любого иностранного языка в качестве основополагающей задачи ставится выработка коммуникативных умений и навыков. Для определения понятия навыка, частности в рамках методики преподавания РКИ, ведущую роль играет теория речевой деятельности, разработанная Л. С. Выготским. Усвоение речевых единиц качественно воздействует на психику человека, формируя речевое умение. Согласно мнению Л. С. Выготского, речевой навык можно определить как основы действия речевого умения. [1]. А. А. Леонтьев утверждает, что «речевой навык — это речевая операция, осуществляемая по оптимальным параметрам. Такими параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость, то есть тождество операции самой себе при изменяющихся условиях)»[3].

Полноценное участие в коммуникации на иностранном языке обуславливается взаимодействием ряда навыков и степенью их автоматизированностью. Понятие автоматизированности характеризуется такими параметрами, как скорость протекания действия, плавность, экономность (отсутствие лишних движений), низкий уровень напряженности, готовность к включению. Автоматизированность навыка напрямую зависит от его устойчивости, что в последующем влияет на развитие умения общения на иностранном языке. О сформированности у обучающегося умения свидетельствует

способность создавать правильные высказывания, релевантные для заданной коммуникативной ситуации.

По мнению С. Л. Рубинштейна, навыком можно назвать единство автоматизма и сознательности [5]. Контроль автоматического действия на уровне сознания, то есть распознание совершенной ошибки, происходит только в том случае, если при формировании навыка действие было осознанным.

Для переноса навыка необходимо такое его неотъемлемое качество, как гибкость, которая может быть сформирована посредством определенных упражнений и их соответствующей организации. В коммуникативной методе к таким упражнениям относятся условно-речевые упражнения. Е. И. Пассов определяет речевой навык как способность совершать относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, которое благодаря наличию полного комплекса качеств, становится одним из условий выполнения деятельности. При этом речевого умению исследователь приписывает такие параметры, как целенаправленность, продуктивность, самостоятельность, динамичность, интегрированность и иерархичность. В силу того, что любая речевая деятельность преследует определенную цель, целенаправленность речевого умения является его неотъемлемой частью. Динамичность, в свою очередь, обусловлена необходимостью коммуникации в новых непрогнозируемых условиях. Продуктивность позволяет решать коммуникативные задачи при помощи трансформации знакомых языковых единиц в условиях конкретной ситуации общения. Самостоятельность речевого умения предполагает участие в коммуникативном событии без необходимости прибегать к родному языку и разного рода схемам и клише, которые были использованы в процессе изучения определенного грамматического материала. Иерархичность речевого умения подразумевает два уровня (операционный и мотивационно-мыслительный), подразделяющиеся на соответствующие подуровни. В рамках данного исследования следует обратить особое внимание на подуровни мотивационно-мыслительного уровня: эмоционально-волевую сферу (чувства, эмоции, воля), интеллектуально-познавательную сферу (мышление, интересы, мировоззрение) и мотивационную сферу. Последняя из вышеупомянутых может быть определена как одна из ведущих в обучении иностранному языку. Речевое умение предполагает единение лексических, грамматических и произносительных компонентов, которые могут быть в той или иной степени автоматизированы. Интегрированность всех компонентов, в том числе и неавтоматизированных, выводит речевое умение на абсолютно новую ступень владения тем или иным языковым материалом, что, в свою очередь, характеризуется меньшим языковым барьером [4, с. 32-37].

С этой точки зрения видится релевантным обращение к функционально-семантическому подходу рассмотрения фактов того или иного языка. «Функционально-семантический подход к описанию языка имеет прямой выход в практику преподавания иностранных языков, поскольку овладение навыками создания высказываний и текстов на иностранном языке путем усвоения семантико-функциональных комплексов происходит быстрее и эффективнее, чем при объяснении отдельных форм, категорий и конструкций. Учет конкретных коммуникативных потребностей говорящего, предполагаемый при функционально-семантическом подходе, способствует преобразованию теоретических знаний в практические речевые умения» [2, с. 4].

В соответствии с объектом и предметом данного исследования видится целесообразным ввести понятие речевого грамматического навыка. Е. И. Пассов определяет данный навык как «синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в языковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [4, с. 150-151]. Согласно С.Ф. Шатилову под речевым грамматическим навыком следует понимать «автоматизированные грамматические операции выбора синтактико-морфологических структур предложения, а также их реализации в соответствии

с условиями их употребления в устной или письменной коммуникации» [7]. Для формирования речевого грамматического навыка необходим индивидуально-речевой опыт. Необходимо отграничивать языковой и речевой грамматические навыки. Речевой грамматический навык в отличие от языкового характеризуется ситуативностью и коммуникативностью функционирования.

Речевой грамматический навык позволяет правильно выбирать единицы в соответствии с коммуникативной задачей. Речевой грамматический навык включает в себя морфологические, синтаксические и орфографические навыки [8]. Характер упражнения напрямую зависит от характера навыка. Языковые навыки отрабатываются языковыми, неситуативными упражнениями, в то время как речевые грамматические навыки развиваются и совершенствуются посредством ситуативных заданий, а именно речевых и условно-речевых упражнений. Языковой грамматический навык функционирует вне коммуникации. С. Ф. Шатилов утверждает, что языковые и речевые грамматические навыки могут не зависеть друг от друга. Так, пассивное владение позволяет обучающемуся правильно образовать нужную грамматическую форму или сконструировать предложение, но не дает возможности употреблять эти грамматические явления в процессе коммуникации. [7]. В данной связи особенно актуальным оказывается обращение к функциональному подходу в изучении языка, который представляет собой двунаправленное рассмотрение каждой языковой единицы: «от семантики к ее формальному выражению», в качестве сопутствующего — «от формы к семантике» [8].

В связи вышеизложенным, опираясь на основные принципы функциональной грамматики и основополагающие методические принципы совершенствования речевого грамматического навыка в практике преподавания РКИ, видится целесообразным предложить следующую методическую разработку по изучения конструкций с целевой семантикой. Данный комплекс заданий опирается на классификацию упражнений С.Ф. Шатилова и включает в себя все три типа заданий: языковые, условно-речевые и речевые.

На первом этапе изучения предлагается ввести конструкции с целевой семантикой, используя наглядный раздаточный материал в виде таблиц и схем с последующими комментариями преподавателя. Следует обозначить самые частотные конструкции цели: для + родительный падеж, за + творительный, на + винительный падеж, во имя, ради, чтобы, лишь бы, желая, в поисках, в надежде, прежде чем. Для тренировки языкового грамматического навыка могут быть предложены упражнения на трансформацию простых предложений в сложные, а также сложные в простые, а также на подстановку подходящих предлогов и заполнение пропусков сочетаниями предлогов с существительным в определенном падеже. В дальнейшем с опорой на постулат о том, что мотивация играет значительную роль в успешном изучении иностранного языка, может быть подобран текст, который отвечает интересам инофонов и содержит в себе конструкции цели. Одним из таких текстов может стать статья, посвященная современным интернет-технологиям, опубликованная в журнале «Человек и наука» и адаптирована в соответствии со вторым сертификационным уровнем общего владения русским языком как иностранным. Предлагаемая тематика вызовет отклик у обучающихся, что положительно скажется на мотивации и результатах изучения данного грамматического материала. В прочтении текста об интернет-технологиях дает возможность в продолжении выполнить интересные для данной аудитории условно-речевые и речевые упражнения, что, в свою очередь, повысить уровень речевого грамматического навыка употребления и использования конструкций цели в процессе коммуникации. Одним из вариантов послетекстовых упражнений может стать ролевая игра, предполагающая встречу ученых двух разных эпох, например, Стива Джобса и Александра Грейама Белла, где они ведут диалог по заданным параметрам с использованием конструкций цели. Другим вариантом данного упражнения может стать интервью с Биллом Гейтсом, где журналист будет задавать вопросы, включающие с целевую семантику. Домашним заданием после описанного занятия может стать написание сочинения на тему:

«Зачем нам нужен интернет?». В качестве речевого упражнения на следующем занятии можно предложить студентам дебаты, посвященные теме «Интернет-технологии: зло или благо».

Таким образом, совершенствование речевого грамматического навыка на материале конструкций цели должно опираться на все вышеизложенные методические принципы, а функциональный подход к изучению языка позволяет моделировать в аудитории коммуникативные ситуации, отвечающие параметрам живого общения, задействующие изучаемый грамматический материал и имеющие последующий выход в реальное общение.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996.
2. Копров В. Ю. Системно-описательная и семантико-функциональная сопоставительная грамматика в преподавании РКИ на продвинутом этапе обучения // Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник статей. Вып. 14. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронеж. гос. ун-та, 2010. С. 19 – 27.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1997.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
6. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / редкол. : А. В. Бондарко (отв. ред.) и др. - 4-е изд., стер. - Москва : URSS, 2006.
7. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Рус.яз., 1991.
8. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 032900 - Русский язык и литература (ДПП.ДС.032906 - Русский язык как иностранный). - Москва : ФЛИНТА : Наука, 2017.

Бабичева Ю.Г.
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Использование интерактивных методов и форм в обучении практической журналистике

Аннотация. В статье рассмотрена актуализированная ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога специфика взаимодействия субъектов образовательной деятельности в рамках обучения практической журналистике. Особое внимание уделено характеристике интерактивных методов и форм работы, нацеленных на реализацию диспутивной модели коммуникации, формирование критического мышления и развитие навыков командного взаимодействия.

Ключевые слова: интерактивное обучение, практическая журналистика, кроссенс, диспутивная модель, дебаты.

В условиях гуманизации современного образования встает вопрос о поиске технологий, форм и методов обучения, направленных на формирование потребности познавать новое не столько репродуктивно, воспроизводя по сути уже имеющееся модели и образцы, но и активно, добывая и самостоятельно перерабатывая полученные знания, трансформируя их в

разряд необходимых компетенций [1]. В этом отношении, на наш взгляд, огромную роль играют методы и формы обучения, призванные поддерживать учебную мотивацию получения нового и в значительной степени влиять на уровень и глубину его усвоения.

В образовательной среде давно применяется термин «активные методы и формы обучения». Он объединяет группу педагогических технологий, применение которых способно поддержать высокий уровень активности участников образовательных отношений. В последнее десятилетие получил распространение еще один термин – «интерактивное обучение». Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов педагогического процесса, с двусторонним обменом информацией между ними. Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [2].

Каждая учебная дисциплина ввиду характерных особенностей ее содержательного компонента, на наш взгляд, имеет различные возможности реализации современных образовательных технологий. В нашей статье речь пойдет о специфике изучения практической журналистики, предмет и содержание которой и задают необходимость активных форм работы, их целесообразность и продуктивность.

Курс практической журналистики, ценность внедрения которого в содержание основной образовательной программы высшего образования по педагогическому направлению закреплена профессиональным стандартом педагога в части предметного модуля «Русский язык», концептуально предполагает практикоориентированный компонент [3]. В системе современной модели обучения обогащение содержания курса интерактивными формами и методами работ, призывающими вызвать в свою очередь активную деятельность учащихся и сформировать социально и личностно значимые качества, представляется целесообразным [4].

Заметим, что активное обучение предполагает не увеличение объема информации, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включение в него обучающегося на уровне интеллектуальной личностной и социальной активности. Оно предполагает переход от регламентированных, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса в образовательном учреждении к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим порождение познавательных мотивов, интереса к будущей профессии.

Рассмотрим некоторые активные формы работы над модулем «Правовые и этические нормы работы журналиста». Простейшим примером интерактивной технологии, применимой и на лекционных занятиях, и на семинарских, может стать *беседа*. Принимая во внимание характер учебной дисциплины, целесообразно трансформировать беседу в форму интервью − жанр журналистского творчества. К качестве задания учащимся можно предложить взять интервью друг у друга, предварительно распределив роли: один из них будет начинающим журналистом, а другой − к примеру, опытным сотрудником редакции, не раз сталкивающимся с системой нормативно-правовых документов, актуализированных в ходе профессиональной деятельности. В ходе подобного интервью можно выявить саму систему регламентирующих документов, специфику их практического применения; причем степень усвоения материала в ходе личной беседы представляется несомненно высокой. Кроме того, выбор данной формы взаимодействия несет в себе и компонент «опережающего обучения», поскольку предваряет модуль «Система информационных жанров СМИ», в рамках которого будет рассматриваться интервью как журналистский жанр с позиции научно-теоретической.

К ведущим методам обучения практической журналистике можно отнести *лекцию-визуализацию.* Она предполагает реализацию принципа наглядности. Наглядность не только способствует восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать

умственную деятельность, проникнуть в сущность изучаемых явлений. Подготовка лекции-визуализации преподавателем состоит в перекодировании учебной информации темы лекции в визуальную форму через ТСО, схемы, рисунки, чертежи. Эффективным подспорьем реализации такого типа лекции может стать использование такого метода, как кроссенс («пересечение смыслов»), представляющего собой интерактивную работу с системой карточек-пазлов, транслируемых на экране монитора или интерактивной доске. В рамках модуля «Роль современным СМИ» этот метод становится целесообразным по причине достаточно несистемного распределения совокупности функций журналистки в информационно-коммуникационном поле. Чтение лекции-визуализации с использованием метода кроссенса сводится к связному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, раскрывающих тему занятия. Отметим, что лекцию-визуализацию лучше использовать при введении в новый раздел, модуль или тему с целью формирования, прежде всего, интереса обучающихся и критического мышления. Кроме того, кроссенсы повышают инициативность, креативность и развивают воображение у обучающихся, так как ориентируют их на диспутивную модель взаимодействия.

Лекция вдвоем предполагает диалогическое общение двух преподавателей. В процессе изучения практической журналистики целесообразно приглашать лекторов смежных дисциплин: в нашем случае – опытного лингвиста, специализирующегося на функциональной стилистике, литературном редактировании, корректуре текста. Освоение модуля «Жанры современных СМИ», непосредственно связанного с практикой создания журналистских текстов, требует особого внимания к системе языковых норм русского языка, композиционным характеристикам медийного текста. Диалог преподавателей − это всегда совместный поиск разрешения проблемной ситуации. Слушатели вовлекаются в общение, задают вопросы, формируют отношение к обсуждаемому содержанию, т. е. возникает мыслительный и поведенческий отклик слушателей. Однако стоит помнить о высоких требованиях к подбору преподавателей: они должны быть интеллектуально и личностно совместимы, а их профессиональный диалог должен демонстрировать конструктивную модель коммуникации.

Лекция с заранее запланированной ошибкой формирует умение анализировать, рецензировать, вычленять неверную информацию. Необходимо заложить в содержание ошибки содержательного, методического, поведенческого характера. Задача слушателей отмечать ошибки по ходу лекции. На разбор ошибок отводятся 10-15 минут. Правильные ответы могут даваться совместно. Это создает атмосферу доверия, интеллектуальной игры, активизирует познавательную деятельность обучающегося. Подобную лекцию лучше проводить в конце изучения темы, раздела, когда у студента сформированы базовые профессиональные понятия и основные представления. Так, лекция с запланированной ошибкой может служить ярким аккордом в изучении модуля «Факт как основа журналистского произведения», которому предшествует целая система занятий по формированию профессиональных установок на дифференциацию понятий «факт» и «интерпретация». Неразличение этих категорий в журналистике – принципиальный момент, нарушающий саму систему профессиональной деятельности будущего специалиста. Поэтому сформированности четкой установки на фактографичность в СМИ может способствовать такая форма учебного взаимодействия, которая ориентирована на критическое восприятия информации, на формирование целенаправленного, предметного восприятия коммуникативной ситуации.

Лекция-пресс-конференция предполагает письменное задавание вопросов лектору по данной теме (слушатели в течение 2-3 минут формируют вопросы и передают их выступающему). Затем лектор в течение 5 минут сортирует вопросы и по смысловому содержанию начинает лекцию ответом не на каждый из них, а в виде связного раскрытия темы. В конце подводит оценку вопросов как отражения знаний и интересов. Такую лекцию, на наш

взгляд, уместно проводить, когда в целом тематика занятий по всему курсу спроектирована в определенной системе: то есть когда студент, прослушав одну тему, «подозревает» круг вопросов, связанных с изучением новой. Такая форма взаимодействия продуктивна в рамках изучения модуля «Виды журналистских произведений», поскольку позволяет преподавателю в соответствии с принципом единообразной подачи актуализированного темой материала провести определенные аналогии в рецепции студентами разных видов произведений средств массовой коммуникации: от информационных до художественно-публицистических. Базовые вопросы, прогнозируемые преподавателем на основании анализа содержания и структуры ранее изученной темы модуля, будут входит в следующее поле: основная функциональная нагрузка произведения, композиционная сторона текста, система используемых средств выразительности, позиция автора-создателя.

Семинар – один из основных видов практических занятий в системе высшего образования. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. В преподавании журналистики это, пожалуй, одна из важнейших форм работы, готовящей студентов к овладению практикой журналистского творчества. В условиях интерактивного обучения можно предложить следующие формы работы.

Актуально использовать и *семинар-дискуссию.* Особенностью данного занятия является возможность равноправного и активного участия каждого студента в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений и обоснований. Он должен точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В процессе дискуссии возникает заинтересованность в предмете, воспитывается уважение к личности партнера. Задача педагога при этом − создать особый круг вопросов, которые буду иметь проблемный характер и требовать неоднозначного подхода к их решению и оценке. В рамках изучения журналистики круг вопросов может быть следующим: проблемная статья: «молчать или говорить», проблемный очерк: «голая правда о войне» или «политика идеализации факта» и т.п. На семинаре может иметь место и распределение ролей: ведущий, докладчик, рецензент, психолог, логик, эксперт, что позволит провести интеракцию более целенаправленно и результативно, учитывая и личностные особенности и потребности участников дискуссии. При этом преподаватель должен организовать предварительную работу: определить проблему, ход развития мысли, основную и дополнительную литературу, распределить роли, подвести общие итоги дискуссии.

Для проведения с*еминара-исследования* формируются группы по 5-7 человек. Они решают проблемные вопросы по теме занятия. На подготовку выделяется по 30 минут. Затем докладчик и содокладчик высказывают мнения каждого члена группы и отвечают на вопросы. Преподаватель подводит итог после отчета всех групп. На наш взгляд, семинар-исследование целесообразно проводить в качестве итогового занятия по курсу, когда учащиеся овладели достаточным объемом теоретических знаний и практических умений. Так, целесообразно предложить обучающимся выполнить аналитическую оценку журналистского материала, предварительно отобрав актуальный медийный текст, работа с которым позволит продемонстрировать систему компетенций студента в рамках усвоения данной дисциплины.

Продуктивной формой работы могут послужить и панельные *дебаты* (panel debate) – дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу, когда несколько человек обсуждают проблему в присутствии аудитории. Такой вариант проведения дискуссии совмещает в себе преимущества лекции и дискуссии в группе. Группа из трех-пяти человек ведет дискуссию на заранее выбранную тему в присутствии остальных участников. Зрители вступают в обсуждение позже:

они или высказывают свое мнение, или задают вопросы участникам беседы. Таким образом, у выступающих появляется возможность не только продемонстрировать свои знания в понимании специфики такого сложного, диффузного жанра, как ток-шоу, но и проверить, ориентируясь на реакцию «зрителей», свои профессионально необходимые качества: эмпатию, навыки устной речи, риторики, способность концентрироваться на сути проблемы. Интересно, если дебаты в отношении реакции аудитории будут воспроизводить атмосферу современного ток-шоу, полного сюжетных неожиданностей и особой эмоциональной динамики. В этой связи, тема для работы должна быть подсказана современным состоянием проблемного поля, в которое включены обучающиеся.

Таким образом, использование интерактивных форм и методов работ в изучении практической журналистики существенно обогащает содержание дисциплины, выстраивает новую, прогрессивную, модель общения между преподавателем и студентами, основанную на субъект − субъектном взаимодействии, формируя соответствующую мотивацию обучающихся, заинтересованность в будущей профессии и такие важные умения и качества, как стремление к самореализации, личностную рефлексию, инициативность.

Литература:

1. Китайгородская, Г.А. Гуманизация и гуманитаризация системы образования – социальная проблема / Г.А. Китайгородская. – (Актуальный вопрос) // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2008. – № 3. – С. 3 – 11.

2. Клушина, Н.П. Интерактивные формы и методы обучения как условие формирования субъектности личности в образовательном процессе вуза / Н.П. Клушина // Материалы XIII научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Том 2. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2009. – 181 с.

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) – URL : https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 25.03.2020).

4. Чуб, Е. В. Интерактивное обучение как средство развития социально и профессионально значимых качеств обучаемых / Е. В. Чуб. – (Открытый урок) // Инновации в образовании. – 2009. – № 4. – С. 140 –148.

Babicheva Y.G., Guz N.A.

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

Teacher's communicative culture

Abstract. The article considers the specifics of teacher's communicative culture as a basis of his professional activity. It stresses the problem of digital (ICT) technologies in educational process in the aspect of communicative culture formation. The paper reviews the structure of the teacher's communicative culture and its connection with different styles of teaching.

Keywords: teacher's communicative culture, digitalization of society, modern education, visual culture of a teacher.

Teacher's communicative culture is only a part of his professional culture, that, in turn, is only a part of culture as a field of social interaction. On the other hand, communication processes in the modern world play a role that cannot be overestimated, both for an individual and globally.

The term "communicative culture" is now widely used primarily in pedagogy and psychology, the concept itself in its various aspects has been considered in numerous publications. This term doesn't cover different structures of scientific life, but the nuances and accents in different approaches to it remain a fact. One thing is indisputable: communicative culture is one of the main requirements of modern education, which has not yet been fully implemented in schools or universities. There are several reasons for this but perhaps the most significant is the dynamically changing social and cultural conditions. Therefore, the problem of the teacher's communicative culture – both the future and the past – remains relevant.

The purpose of this article is to reflect the psychological and pedagogical experience in understanding the specifics of communicative culture in education at the present stage.

In the methodological aspect, the basic model for our position is the model of general human culture, developed on the basis of a personal-activity approach (L. Vygotsky, A. Leontiev, A. Luria, P. Galperin, A. Zaporozhec, P. Zinchenko, D. Elkonin).

In terms of methodology, we rely on the concept of modern education. The methodological novelty of the work is related to the relationship between the communicative culture of the teacher and his information and communication and visual culture.

The communicative culture of a teacher is an imperative, the core, the basis of his professional activity. It requires a systematic and interdisciplinary approach, as it is formed on "the principle of complementarity" (N. Bohr). At the same time, the main vector in the educational process as a whole and in the communicative culture of the teacher is the humanistic orientation. The above-mentioned model of general culture includes the culture of the individual, his activities and interpersonal interaction. These three aspects contain all the main commonly accepted components of a person's communicative culture (the culture of thinking, perception, interaction, self-regulation, speech, empathy, reflection, and axiological attitudes). The level of general culture of a person directly affects the communicative culture of a teacher.

Structurally, the communicative culture of a teacher consists of three levels: motivational-value (readiness to improve professionally); cognitive (knowledge) and operational (application of knowledge in practice). At the same time, we should not forget that the communicative culture of a teacher is a complex individual, personal and social system. Therefore, its structure can be represented in another way: personal qualities, knowledge and skills. Communicative personal qualities of a teacher are formed for a long time, they include creative thinking, culture of speech, emotions of facial expressions and gestures, self-regulation, reflection, the ability to interact flexibly, to develop a common strategy in communication, empathy, openness, observation. The activity aspect of a teacher's communicative culture involves the ability to build and solve communicative tasks, coordinate positions, master different communication strategies, quickly switch attention, establish feedback, choose appropriate tools for a specific communicative situation, and master the technologies of communicative creativity, communicative training, and communicative adjustment.

Today, more than ever before, visual culture is of particular importance in the daily life of a person, and its connection with the communicative culture of the teacher seems to us unquestionable, since we are talking about visual communication, visual perception, and visual thinking.

A modern schoolchild or student in many ways perceives the world around them through the screen of a smartphone, computer, gadget, sometimes TV. So it entails two aspects of the problem. One is the simplest and touches upon students' presentations and videos. They can be compositionally overloaded, unsuccessful in color terms, or even in font selection. So the teacher must own a good visual culture in order not only to correct, but also to explain the laws of perception, as well as to use or offer students "products" of their own production, taking into account the requirements of visual culture. The second aspect of the problem is incomparably more complex. The visual culture of the TV screen, smartphone, gadget in general is not designed to foster a high aesthetic taste or health-preserving perception, and it is through the screen that many

people perceive the world around them. And the teacher can comment on their visual design, the specifics of its impact and perception in communication and discussion of any programs. Therefore, the communicative culture of the teacher should, in our opinion, include the possession of visual culture and ways of its formation.

The acceleration of the pace of digitalization of society implies the widespread introduction of digital technologies in the educational process. Information and communication culture of a teacher is usually considered as an independent field of professional activity. But in pedagogical practice, its close connection with the communicative culture is not remembered. After all, the resources and space of the Internet are not only and not so much information as a communicative environment, a field of interaction.

Of course, it is unacceptable to consider information and communication culture only as a part of the communicative culture, but the information and communication competence of a teacher is, in our opinion, a necessary component of his / her communicative culture. At the same time, it is necessary to distinguish the concepts of "communicative" and "communication". The first one is from the "man-man" system (subject-subject relations). The second one is in the sphere of technology, outside of a certain human community. There is a sad relationship between them: the more communication is spread, the less space there is for communication in a person's life (and the latter performs such important functions as humanistic, educational, ethical, reflexive). The educational process in the context of the Coronavirus epidemic has shown that the formation of information culture can become a new paradigm of education. Therefore, the task of the teacher is to use information and communication resources in such a way that the communicative basis of the educational process does not suffer.

Teacher`s proficiency in digital technologies (ICT-culture), as well as communicative one, includes motivational-value and creative-activity components, and in addition to them – design and technological. And just like the communicative culture of a teacher, information and communication culture can be represented by knowledge and activity components. In the pedagogical community, there are almost no problems with the knowledge component compared to activity one. It involves, firstly, the inclusion of ready-made specialized media resources in the educational process, and secondly, the creation of their own electronic tools. Everything depends on the cognitive style of the teacher. The conservative style is associated with the belief that traditional means of learning are sufficient. Conservative-progressive style is a kind of middle position, when the new is mastered, because it is required by external factors. Progressive, however, implies an internal need to learn new things, a sincere interest, and deep motivation.

Information and communication culture of a teacher involves the use of ICT not only directly in the learning process, but also for creating and maintaining network forms of educational process implementation (creating a pedagogical website; knowledge monitoring systems, working in online educational communities, implementing continuous self-education). The use of information and communication technologies gives the teacher the opportunity to expand the communication capabilities of their activities.

Despite the fact that the concept of information and communication culture is not clearly defined, the requirements for the teacher in this regard are formulated very clearly. At the basic level, the teacher must accumulate knowledge sufficient for basic computer literacy (creation, editing, storage and transfer of information, possession of presentation technologies and methods of network interaction). At the technological level, the teacher should be able to evaluate Internet resources in the projection on their subject area, analyze software tools and software and technology in the global Internet and make a choice in the projection on their subject area. Finally, at the practical level, the teacher should be able to use the capabilities of the global network, as well as independently create electronic tools for solving professional tasks.

The teacher's communicative and informational-communicative culture is the basis of his activity in distance learning, which is so widespread in recent decades. The specificity of this type of education is that the communicative aspects are transformed and minimized, while the

information and communication aspects are expanded. The information and communication culture of a teacher in distance learning should be manifested in the implementation of the following principles: pedagogical expediency of using selected information technologies, individualization, interactivity, identification, and regulations in training.

Teacher's communicative culture is the basis of his professional activity. It does not only contribute to the success of education and upbringing, but also forms the communicative culture of students, which is extremely important and difficult in modern schools and universities, because the increasing stay in virtual reality disperses attention, creates clip thinking, and blurs traditional values. In this regard, the teacher's communicative activity is comparable to the mission. Teacher's communicative culture partially includes its information and communication culture in the aspect of appropriate selection of teaching tools from the capabilities of the global network. Visual culture of a teacher can also play a significant role in the communication process in terms of developing aesthetic values and strengthening health-preserving positions in interaction with electronic resources.

References:

1. Auhadeev, L. A. Communication culture and skills of the teacher: Method. recom.- Kazan: tggpu, 2008.

2. Aukhadeeva L. A. Communicative culture of a teacher as a factor of improving the quality of education philology and culture. Pedagogy 2012. - 1(27).

3. Gendina N. I. Information literacy or information culture: alternative or unity (results of Russian research) / / School library. 2005. - no. 3. - P. 18-19.

4. Gushchin A.V., Filatova O. N. Information and communication culture of a teacher as a leading aspect of the transition of pedagogical education to a new qualitative state // Fundamental research. - 2014. - № 8-2. - p. 454-458; URL: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34578 (accessed: 01.05.2020).

5. Shakhbanova P. G. Organizational and pedagogical conditions for the formation of a communicative culture of the future teacher of law: abstract of the dissertation Ph. D.: 13.00.08, - Makhachkala-2012.

6. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology, Moscow, 1991.

7. Vygotsky L. S. Lectures on psychology / Moscow: EKSMO-Press 2000.

Вахрамеева Ю.Е.

Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Е.И. Кривошеева

ТОГУ, г. Хабаровск, Россия

Переводческое сопровождение процесса модернизации российской портовой инфраструктуры с корейскими инвестициями

Аннотация. В статье рассматриваются характерные особенности научно-технических текстов в области судостроения на корейском языке. Сотрудничество в данной сфере активно развивается между Россией и Республикой Корея, что находит отражение в совместных планах по модернизации портовой инфраструктуры в РФ. В этой связи возникает острая потребность в квалифицированных кадрах со знанием корейского языка, способных обеспечивать переводческое сопровождение на всех стадиях и этапах взаимодействия между странами-партнерами в сфере судостроения и эксплуатации морских судов. В данной работе выявляются трудности перевода текстов рассматриваемой технической тематики и предлагаются переводческие решения для адекватной и точной передачи информации на русский язык.

Ключевые слова: технический перевод, российско-корейское сотрудничество, судостроение.

Российско-корейские отношения носят многосторонний и комплексный характер, затрагивая торгово-экономическую, политическую, культурную, техническую и финансовую сферы.

В последнее десятилетие приоритетным направлением российско-корейского экономического сотрудничества является реализация проектов по развитию регионов Сибири и Дальнего Востока России. Через инвестирование и торговые отношения Южная Корея заняла место экономически и стратегически важного для России партнера. На сегодняшний день прорабатываются вопросы участия южнокорейских компаний в деятельности на территориях опережающего развития ДВ региона и в свободном порту г. Владивостока. Наблюдается активная работа Республики Корея в рамках Арктического совета с привлечением южнокорейских судоходных компаний к освоению Северного морского пути, а представителей корейских бизнес структур – к участию в развитии его инфраструктуры [5].

Судостроение относят к отрасли обрабатывающей промышленности, основными направлениями которой являются выпуск судов, кораблей и иных изделий морской техники, а также судоремонт. Судоходные линии и порты позволяют вывести экономический уровень государства на новый уровень, поэтому развитие именно этой отрасли в России является приоритетной задачей, которая контролируется на государственном уровне [2]. Сложность строительства современных судов обуславливает необходимость кооперации с иностранными компаниями, являющимися признанными лидерами и обладающими передовыми технологиями в данной области. Так, на двадцать первом Санкт-Петербургском международном экономическом форуме Республика Корея выразила интерес к проектированию и строительству судов класса «Афрамакс» на российской верфи «Звезда» в г. Большой камень. По заключенному между странами соглашению в мае 2017 г. на базе дальневосточного завода «Звезда» создано совместное предприятие «Звезда –Хёндэ», учредителями которого выступили компании ПАО «НК «Роснефть» и Hyundai Samho Heavy Industries Co. Ltd. (HSHI). Строительство верфи завершат к 2020 году, что на четыре года раньше запланированного срока. Компания будет выпускать крупнотоннажные суда, элементы морских платформ, суда ледового класса, специальные суда и другие виды морской техники. Глава президентского комитета по северному экономическому сотрудничеству Республики Корея Сон Ён Гиль отмечает, что в настоящее время предприятие «Звезда-Хёндэ» получило 29 заказов, пятнадцать из которых – танкеры-ледоколы (основное предназначение которых является перевозка сжиженного природного газа (СПГ), в рамках программы «Ямал СПГ»), а также нефтетанкеры и другие суда [4].

Сотрудничество в сфере судостроения – новый тип международного взаимодействия между Россией и Р. Корея, поэтому естественно, что представители обеих стран определяют ряд конкретных инициатив для успешной реализации партнерства. Среди них – привлечение к работе квалифицированных переводчиков для сопровождения переговоров между корейскими и русскими специалистами в области судостроения и арктическому региону на всех этапах сотрудничества. От качественного перевода технической документации и технологических схем во многом зависит успех осуществляемого бизнес-партнерства между двумя странами [3].

В данной работе предпринимается попытка выявления особенностей технических текстов по судостроению на корейском языке с целью определения сложностей и поиска удачных переводческих решений при переводе на русский язык. Материалом для исследования послужили статьи с корейских новостных сайтов по теме «Судостроение и эксплуатация морских судов».

На сегодняшний день еще не создано ни русско-корейских, ни англо-корейских словарей по судостроению и судоходству. Данный фактор является серьезным препятствием для передачи с языка перевода общетехнических, межотраслевых, узкоспециальных терминов и слов, а также сокращений, которые должны расшифровываться и

транслироваться в полном значении. Например, в предложении, взятом из новостного репортажа, посвященного мерам по повышению безопасности судов '복원력', 배의 안전에 어떤 역할? «Роль отстойчивости для безопасности судна» представлены различные типы судов: 작업선에는 예인선 «буксир», 기중기선 «плавучий кран», 보급선 «судно снабжения», 해저전선부설선 «подводная лодка», 쇄빙선 «ледокол», 해저유전굴착선 «буровая установка», 해난구조선 기타해양구조물 등이 있다 «спасательное судно» [8].

В корейских научно-технических текстах широко распространено использование аббревиатур, заимствованных из английского языка: 배수량톤수 - DISPT - Displacement Tonnage «водоизмещение судна»; 총톤수 GT - Gross Tonnage «брутто-регистровый тоннаж»; 액화천연가스 LNG - Liquefied Natural Gas, «сжиженный природный газ»; 국제 해사 기관 IMO - International Maritime Organization «Международная морская организация» [2]. Аббревиация упрощает чтение профессиональных слов, экономит время при коммуникации, и место при печати в средствах массовой информации. Однако, наличие подобной аббревиации вызывает необходимость изучения специальной лексики на английском языке.

В состав специальной лексики входят как заимствованные с английского языка выражения, так и слова исконно корейского и сино-корейского происхождения. Например, к первой группе относятся выражения: 메가블록 방식 – Mega Block method «мега блочный метод»; 기가블록방식 - Giga Block method «гига блочный метод»; 테라블록방식 – Terra Block method «терра блочный метод»; 링타입 - Ring type «кольцевой тип»; 스키드 런칭 시스템 - Skid Launching System «система спусковых полозьев»; 탱커 - tanker «танкер» [8]. Вторая группа может быть представлена такими словами, как 대형화 – «расширение», 병렬(**竝列**) 해상크레인을 이용한 원타임 세팅 공법 «способ разовой установки с использованием параллельного морского крана», 탑재공법 – «метод погрузки судна» [6]. Использование буквальных заимствований популярно, так как существуют случаи, когда подбор эквивалента не является возможным.

Трудность при переводе технического текста может вызвать и распространенная в корейском языке межотраслевая омонимия. Переводчику необходимо знать не только основное и производное значения слова в рамках профессиональной сферы употребления, но и возможные варианты его сочетаемости. Так, фраза 조종기능 «умение управлять» в сфере судостроения и судоходства употребляется в значении «маневренность», а словосочетание 복원기능 «мастерство реставрации» в профессиональной сфере означает «отстойчивость». Слово 운동 в повседневной жизни встречается в значении «спорт» или «движение», однако в морской деятельности переводится и как «килевая качка», и как «бортовая качка».

Корейский язык богат на синтаксические конструкции, которые выступают в роли связок частей предложения. Одной из характерных черт корейского синтаксиса является усложнённость предложений причастными оборотами, вставными словосочетаниями или предложениями и другими свойственному корейскому языку конструкциями. [1] На примере статьи 선박 진수 “이젠 가라앉힌다” 세계 최초 텐덤침수공법 개발 «Первый в мире тандемный принцип осушения судна в воде», размещенной новостной компанией 주한국에너지신문사 «Korean energy» на своем официальном сайте, можно разобрать описание новой осушительной системы судов Hyundai Heavy Industries, служащей для удаления небольших количеств воды, попадающей внутрь судна. Автор статьи использует повторяющуюся конструкцию при перечислении процессов осушения: 텐덤공법: 건조가 완료된 선박과 부분 건조 선박을 동시에 부상시켜 건조된 선박을 도크에서 빼낸 뒤 부분 건조된 선박을 다시 도크에 배치한 뒤 나머지 부분을 건조하는 공법 [7]. Представленный метод (텐덤공법) можно перевести буквально, как «тандемный», так как все процессы выполняются в одном доке (도크) и параллельно друг с другом. А именно: осушение судна (건조 선박), отгрузка осушенных поврежденных суден из дока (부상시켜 건조된 선박),

установка частично осушенного судна в док (선박을 다시 도크에 배치한 뒤) и осушение оставшихся частей судна (나머지 부분을 건조하는).

В научном стиле, помимо сплошного повествования, часто встречаются такие структуры, как схемы, карты, модели, чертежи, графики, и диаграммы. Их употребление обосновывается возможностью наглядно представить необходимые данные или же последовательность процесса. Поэтому элементы текстовой визуализации состоят из ключевых слов/словосочетаний или числовых значений, которые позволяют проследить возможный план действий, локализацию, поэтапность или же динамику процесса.

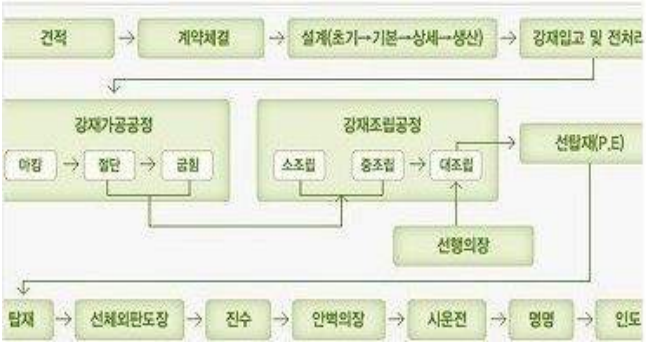


рис.1
«Дизайн судна»

Рассмотрим схему, выбранную из статьи 선박의 화장법 «украшение судна», которая размещена на сайте 현대중공업 기술교육원 도장반 «дизайнерской группы технического образовательного центра Hyundai Heavy Industries» (рис.1 «Дизайн судна»).[9] На рисунке схематично представлен процесс дизайна судна (도장). Процесс начинается со сметы (견적), далее идет заключение договора (계약체결), проектирование (설계 начальное – 초기 базовое – 기본 основное – 상세 детальное – 생산 производство). За ними следует ввод и предварительная обработка стали (강재입고 및 전처리), потом процесс обработки стали (강재가공공정), включающий в себя искрение (아킹) и резку (절단). Далее идет процесс сборки стали (강재조립공정) малого (소조립), среднего (중조립) и крупного монтажа (대조립). После этого процесс выбора материала (선탁재(P.E)). После них – наружная краска судна (선체외판도장), спуск на воду (진수), чертеж причала (안벽의장), введение в эксплуатацию (시운전), наименование (명명) и передача (인도). Все лексемы, представленные на выбранной схеме, сино-корейского происхождения. Термины, обозначающие объем, образованы аффиксальным способом: 소 (小) «маленький», 중 (中) «средний», 대 (大) «большой». Основной способ перевода и адаптации устойчивой терминологии – калькирование.

Подводя итоги, стоит отметить, что на сегодняшний день судостроение является стратегически важной отраслью российской тяжелой промышленности. Сотрудничество с Hyundai Heavy Industries способствует не только развитию российского крупнотоннажного гражданского судостроения, но и укреплению дружеских отношений между Россией и Кореей. Однако, для успешного выполнения задач проекта необходимо качественное переводческое сопровождение на всех этапах работ с корейскими партнерами. Переводчик должен свободно ориентироваться в вопросах, касающихся судостроения и эксплуатации судов, знать профессиональную терминологию на корейском и английском языках и уметь свободно и уместно ее применять. Кроме того, при переводе технической документации с корейского языка должны учитываться и синтаксические особенности оформления научно-технического текста, а именно: синтаксическая полнота оформления высказывания, наличие аналитических конструкций, употребление клишированных структур, преимущественно

именной характер морфологических компонентов предложения и развернутая система связующих элементов.

Литература:

1. Вахрамеева Ю.Е., Кривошеева Е.И. Особенности перевода технической документации судостроительной тематики с корейского на русский язык // Тенденции развития науки и образования. – 2019. - № 56. – С. 108.

2. Климзо, Б. Н. Ремесло технического переводчика / Б. Н. Климзо. – 2-е изд., стер. – М. : Р. Валент, 2006. – С. 55 – 90. – ISBN 5-93439-194-1.

3. Кутин В.М. [Экономическое развитие ремонта кораблей и судов в системе морского хозяйства Арктического региона]: дис. … канд. экон. наук: 08.00.05: защищена: 17.03.11/ Кутин В.М.. – Мурманск, 2011.- 172 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-8/1542

4. РФ заказала у Южной Кореи строительство 29 судов, включая 15 танкеров-ледоколов [Электронный ресурс]: Режим доступа https://tass.ru/vef-2018/articles/5376871 (дата обращения 17.10.19)

5. Соколова Е. Б. Журавель, Ю. Г. Развитие высокотехнологических судостроительных кластеров на Дальнем Востоке для производства арктических судов//Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2019. №4. С. 21-29. DOI: 10.24866/1998-6785/2019-4/21-29

6. 현대중, 선박 진수 “이젠 가라앉힌다” [Электронный ресурс]: Режим доступа http://www.koenergy.co.kr/news/article (дата обращения 17.10.19)

7. 현대중공업, 선박 진수 이젠 가라앉힌다 ...세계 최초 텐덤침수공법 개발, 2009 [Электронный ресурс]: Режим доступа https://blog.naver.com/vodovo2/130041130941(дата обращения 17.10.19)

8. TV조선 특보: '복원력', 배의 안전에 어떤 역할? [Электронный ресурс]: Режим доступа http://news.tvchosun.com/site/data/html (дата обращения 20.10.19)

9. 현대중공업 기술교육원 도장반 | 선박의 화장법? [Электронный ресурс]: Режим доступа http://cafe.daum.net/hhiartist/OR4e/37 (дата обращения 14.04.20)

Власов М.С.[1,2], Подрезов М.В.[2]

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

[2]Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Молодежный сленг как индикатор деструктивного поведения молодежи и методы его исследования для практических целей[1]

Аннотация. Знание сленговой и жаргонной лексики отдельных групп и субкультур позволяет органам полиции, работникам других силовых структур, социальных служб, психологам, педагогам выдвигать предположения о скрытых мотивах не только криминального поведения субъекта, но шире – его деструктивного поведения. В качестве объекта исследования авторами рассматривается молодежный сленг, в котором могут быть обнаружены отдельные единицы ментального лексикона как индикаторы вовлеченности субъекта в деструктивные сообщества и группы.

Ключевые слова: прикладная психолингвистика, молодежный сленг, жаргон, субъекты деструктивного поведения, словари сленга и жаргона русского языка.

Проблематика исследования лежит как в рамках фундаментальных проблем когнитивной лингвистики и экспериментальных парадигм когнитивной науки в целом (распознавание слова, семантические эффекты при распознавании слова, доступ к значению

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Алтайского края в рамках проекта №19-412-220004 «Лингвистические, когнитивные и эмоциональные факторы восприятия молодёжного сленга субъектами деструктивного поведения: экспериментальное исследование»

многозначного слова), так и в практической плоскости – в области лингвистической экспертизы [4], оперативно-розыскной работе, в задачах обработки естественного языка (например, для автоматического анализа социальных сетей с целью выявления деструктивного сленга [6], психодиагностике субъектов деструктивного поведения.

Теоретические лингвистические аспекты исследований сленга связаны с механизмами его функционирования в живой разговорной или письменной речи.

Традиционно в русистике термин сленг рассматривали как пласт нелитературной лексики, к которому в основном относили заимствования из английского языка, однако в настоящее время данный термин применяется и по отношению к иным лексико-семантическим группам. В настоящее время термины *сленг* (*slang*) и *жаргон* (*jargon*) как совокупность языковых и речевых единиц социально или профессионально обособленных групп употребляются как синонимы в научной литературе [8], а также в некоторых лексикографических источниках, например, в Большом толковом словаре русского языка [19].

В рамках настоящего проекта сленг рассматривается как лексикон на фонетической и грамматической основе общенационального языка, отличающийся разговорной и нередко грубо-фамильярной окраской. Мы придерживаемся мнения, что ***сленг*** – это более распространенное явление в молодежной среде (молодежный сленг), тогда как ***жаргон*** характеризуется узкой сферой функционирования (жаргон наркоманов, жаргон АУЕ и т.д.).

Сленгизмы рассматриваются в лингвистике с нормативной и функциональной (коммуникативно-прагматической точки зрения).

Нормативный аспект связан с тем, что сленгизмы русского языка часто попадали в поле внимание лексикографов, что нашло выражения в словарях субстандартной лексики и фразеологии русского языка.

Анализируя данный нормативный аспект, Л.А. Григорович [3] выделяет словари собственно уголовного жаргона и асоциальных групп, словари молодежного сленга, словари профессиональных лексических систем, переводные словари жаргонно-просторечных и обсценных лексических единиц, а также «словари-пособия» жаргонных единиц, созданных для учебных целей. Среди последних упомянутых источников можно выделить Русский «тусовочный» как иностранный [23], Словарь молодёжного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета) [20].

Основная проблема кодификации сленгизмов – это быстрое изменение плана содержания данных единиц и появление новых, окказиональных единиц очень узкой сферы употребления. Например, в Словаре под редакцией М.А. Алексеенко и соавторов [18] встречаются единицы, которые не зафиксированы ни в одном словаре жаргонизмов, например: *пальчик – тот, кто высасывает из пальца информацию, сочиняет небылицы; вседофенцина – состояние, когда все до фени* и другие.

Прикладной аспект лексикографической фиксации сленга связан с практическими задачами различных служб, прежде всего для оперативно-розыскной работы.

Российская практика показывает, что словари сленговой лексики русского языка фиксировали именно преступный сленг (воровской жаргон, или «блатной язык»). В начале XX века такому сленгу (жаргону) приписывался негативный оттенок и чаще всего связывался с лексическими и фразеологическими единицами, употребляемыми деклассированными слоями общества. Одним из первых таких источников считается «Музыка, или словарь карманников, т.е. столичных воров» 1842 года, представленный в книге «Сибирь и каторга» [21]. Как отмечает Л.А. Григорович, единицы уголовного жаргона конца 19 - начала 20 вв. встречались не только в отдельных словарях, но и в виде отдельных приложений к научным статьям. С начала 50-х годов, в СССР создавались специальные словари лексики и фразеологии уголовного жаргона для работы органов милиции [3]. Таким образом, цель лексикографического описания данного пласта лексики состояла в практической пользе для силовых структур.

В настоящее время знание сленговой и жарнонной лексики позволяет органам полиции, работникам других силовых структур, социальных служб, психологам выдвигать предположения о скрытых мотивах не только криминального поведения субъекта, но шире – его деструктивного поведения. Известно, что в качестве объектов деструктивного поведения субъект чаще всего выбирает коммуникацию между людьми, отношения между ними, собственное эмоциональное и физическое состояние, а значит такое поведение может проявляться в обыденном языковом сознании этого субъекта (скрыто или явно).

В рамках проекта в качестве объекта исследования рассматривается молодежный сленг, в котором также могут быть обнаружены отдельные единицы ментального лексикона как индикаторы вовлеченности субъекта в деструктивные сообщества и группы.

Молодежный сленг тесно связан со многими другими сферами коммуникации и постоянно пополняется новыми единицами. С середины 90-х годов 20 века в связи с активным развитием Рунета появилась необходимость фиксации интернет-сленга, поскольку значительная часть пользователей (прежде всего, молодежи) стала использовать сети как основной способ коммуникации. Кроме этого, интернет-сленг активно стал пополняться единицами преступного жаргона, наркоторговцев, АУЕ и других деструктивных групп.

Наиболее современным и полным словарем молодежного сленга считается издание «Ключевые концепты молодежной культуры: тематический словарь сленга» [22]. Данный словарь содержит 10 тысяч сленгизмов русского языка, отражающих реалии молодежной культуры. Макростатьи словаря тематически сгруппированы в такие кластеры, как «Автомобиль», «Город», «Деньги», «Молодежные субкультуры», «Музыка», «Любовь, секс», «Спорт», «Творчество», «Учеба» и другие кластеры. Вместе с тем, в словаре крайне мало представлена обсценная лексика и единицы современных деструктивных групп (геймеров, хейтеров, молодежи, вовлеченной в АУЕ, наркоманов и т.д.).

А.Ю. Романов подчеркивает целесообразность рассмотрения русского молодежного сленга с помощью лексикологических, социолингвистических и психолингвистических методов [8]. Однако проведенные им исследования только частично могут быть реплицированы, поскольку автор анализировал данные о функционировании молодежного сленга в 2000 – 2003 годах, который на данный момент, вероятнее всего, претерпел значительные изменения в связи с большим темпом развития технологий, коммуникаций, появлением новых реалий, воплощаемых в новых сленгизмах.

Следует признать, что сегодня наиболее доступной для исследователей молодежного сленга является сфера сетевой коммуникации, блогосфера, мессенджеры и социальные сети. В настоящее время перед экспериментальной психолингвистикой и компьютерной лингвистикой стоит задача разработки методов автоматического (полуавтоматического) сбора больших данных, включая поведенческие и окуломоторные реакции испытуемых на релевантные сленгизмы или их денотаты, а также методы извлечения частотных единиц из интернет-источников (например, социальный сетей), которые позволят лингвистам и психологам создавать с помощью данных методов относительно точные прогнозы о речевом поведении молодежи, в том числе о потенциально опасном деструктивном поведении на основе лингвистических и статистических данных.

Основным источником пополнения сленга является Интернет, однако нередко молодежный сленг пополняется из дискурса деструктивных и криминальных сообществ.. Например, для жаргона наркоторговцев и потребителей наркотических веществ характерен метафорический перенос (закладка, разминировать, чайки и т.д.). Молодежь, вовлекаемая в эту преступную сферу, также начинает знакомиться с этими жаргонизмами, использует их в речи, в сети, а таким образом и пополняется молодежный сленг в целом.

Помимо тематической группы «Наркотики», в сети пользователи могут создавать и становиться участниками других сетевых сообществ, занимающихся пропагандой и реализацией деструктивного поведения. Простой частотный анализ употребляемых слов в разных сообществах позволяет дать приблизительный прогноз относительно обсуждаемых

тем в рамках данного сообщества [2]. Однако сложность данного вида анализа заключается в необходимости учета многих факторов для автоматической обработки, в числе которых многозначность, омонимия, наличие неологизмов, обфускации (например, «с.п.а.й.с.» вместо «спайс») [6], а также использование креолизованных элементов (мемов). Несмотря на высокую «экологическую валидность» методов извлечения семантической информации из социальных сетей, методов регистрации «цифровых следов», данные процедуры по-прежнему далеки от совершенства, хотя могут использоваться в пилотажных исследованиях молодежного сленга.

Характерной особенностью, отличающей молодёжный сленг от других видов, является его быстрая изменчивость, объясняемая сменой поколений.

В образовательной среде практически все методы выявления «деструктивно настроенных» субъектов основаны на массовых опросах, в которых зачастую респонденты выдают социально желаемые ответы. На наш взгляд, в этом значительный недостаток таких методов, поэтому в рамках проекта мы сосредоточились на имплицитных методах извлечения лексической информации, которые заимствованы из психофизиологии.

Методы психофизиологии достаточно давно применяются в таком практическом направлении деятельности силовых структур, как детекция лжи. Одним из инициаторов разработки таких методов являлся А.Р. Лурия, разработавший сопряженную моторную методику (СММ), в основе которой лежит ассоциативный метод, характерный для традиционной экспериментальной психологии и психоанализа. Также использовались рефлексологические (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов) и бихевиористские модели [1].

Современные исследователи в области когнитивных наук совершенствуют не только инструментальные возможности получения достоверных психофизиологических реакций человека на разные стимулы (например, с применением высокоскоростных айтрекеров, программ для регистрации времени реакции с минимальной погрешностью в вычислениях и др.), но и участвуют в создании нормативных баз данных о различных квантитативных признаках стимульного материала, в том числе слов русского языка (см. психолингвистические базы EnRUN [5], томская психолингвистическая база [7], StimulStat [11] и др.). Регистрируемые реакции подвергаются статистическому анализу, который позволяет на сегодня учитывать не только закономерности распределения зависимых переменных, различий по контролируемым факторам, но и учитывать случайные факторы испытуемого и порядка следования стимулов (математические линейные модели со смешанными эффектами [10].

Еще одним актуальным аспектом в области обработки лексической информации является исследование фактора эмотивности. Последние работы в области когнитивной обработки лексической информации на материале ряда языков в условиях задачи лексического решения подтверждают существование эффектов эмоциональной окраски слова, влияющих на скорость их распознавания. В подобных экспериментах используются конкурирующие по эмоциональной окраске стимулы. Также контролируются «неэмотивные» лингвистические характеристики слов-стимулов (например, длина слова, частотность слова, количество «орфографических соседей» и др.). В поисках объяснения результатов экспериментов, которые часто оказываются противоречивыми, исследователи обращаются к анализу различных семантических факторов. К числу подобных факторов, представляющих существенный интерес в контексте визуального распознавания эмоционально окрашенного слова, относится его «семантическое богатство» (semantic richness) [14, 15]. Исходя из представлений о семантическом богатстве слова, предполагается, что стимулы с положительной и отрицательной эмоциональной окраской ассоциируются с большим объемом семантической информации, чем нейтральные стимулы, и в большей степени активируют обратную связь на уровне слова. Хотя мнение о сугубо семантической природе процесса визуального узнавания слова в настоящее время не находит поддержки, сами

процессы и механизмы, лежащие в основе этого семантического воздействия, остаются слабоизученными.

Для получения более достоверных данных при математическом моделировании процессов распознавания эмоционально окрашенной лексики неизбежно влияние психологического состояния испытуемого и порядка предъявления стимулов. Данной проблемы исследователям удается избежать благодаря использованию линейных моделей со смешанными эффектами, позволяющими учитывать не только фиксированные, но и случайные факторы испытуемого и номера стимула [9]. Успешная реализация математического моделирования вариативности времени реакции испытуемого в зависимости от эмоциональной окраски слов русского языка с применением моделей со смешанными эффектами представлена в работе [16], а также подтверждена в ряде зарубежных работ на материале других языков. Влияние эмоциональной окраски слова (эмоциональной валентности слова) представляет собой еще малоизученное явление в экспериментальных когнитивных исследованиях языка и речи, поскольку может проявляться как на лексическом, так и на семантическом уровнях, а понимание сути эмоциональной валентности как языковой репрезентации позволит значительно усовершенствовать существующие модели визуального распознавания слов и автоматического доступа к их значениям [13].

Пилотажное экспериментальное исследование под руководством М.С. Власова на материале эмоционально окрашенных и нейтральных имен существительных русского языка, извлеченных из базы данных ENRUN, показало статистически значимый эффект эмоциональной окраски слов в задаче лексического решения. Отмечается, что более быстрая реакция на позитивно окрашенные слова в сравнении с негативно окрашенными сильнее проявляется на словах с низкой частотностью [16]. То есть, для создания базы вербальных стимулов целесообразно формировать репрезентативные подвыборки эмоционально окрашенных единиц высокой и низкой частотности, поскольку данные факторы демонстрируют значимые эффекты в большинстве исследований. Так, полученный М.С. Власовым эффект позитивной валентности слова согласуется с результатами не только поведенческих, но и окулографических исследований. Так, И.В. Блинниковой и соавторами был установлен эффект позитивной валентности слова в парадигме эмоционального прайминга, влияющий как на эффективность зрительного поиска слова, так и на увеличение времени фиксаций и их количества, а также количества регрессивных саккад в целевых зонах интереса [12]. Полученные неслучайные эффекты при автоматических, неосознаваемых реакциях испытуемых, позволяют договорить о скрытых механизмах распознавания слов на основе их частотного распределения. Иными словами, малознакомые лексические единицы обладают значительно меньшей вероятностью активации в эксперименте, что уже многократно доказывалось на примере эффекта частотности в задаче лексического решения.

Таким образом, рассмотренные методы позволяют интегрировать подходы к исследованию вербального (лексические репрезентации) и невербального (скорость реакции, зрительное восприятие) поведения человека путем экспериментального моделирования распознавания слов и скорости доступа к их значению, в том числе принадлежащего к разным семантическим группам (наркотики, гейм-аддикция, зависимость от аниме и т.д.).

Для реализации данных задач в рамках проекта создается психолингвистическая база данных сленгизмов русского языка, с указанием количественных и качественных параметров каждого слова (грамматической категории по части речи, частотности слова (объективной и субъективной), зафиксированных значений, источника получения данных о значении лексической единицы, года фиксации и референтной группы деструктивного поведения). На данный момент созданная база включает 200 единиц.

База данных будет полезна психологам, психологическим, социальным и силовым службам, педагогам образовательных организаций для проведения тестирований обучающихся с целью превентивной диагностики экстремистских установок, скрытых

мотивов к деструктивному поведению. Тем не менее, следует отметить, что ментальный лексикон – только вероятностный конструкт. Как упорядочены лексические репрезентации у конкретного человека – по-прежнему неразгаданная тайна психолингвистики и когнитивной нейронауки.

Литература:

1. Богданчиков С. А. Предыстория детектора лжи // Инструментальная детекция лжи: реалии и перспективы использования в борьбе с преступностью: матер. междунар. науч.-практ. форума / под ред. В. Н. Хрусталёва, Л. Н. Иванова. Саратов, 2006. С. 76

2. Власов М.С., Подрезов М.В. Интернет-мемы с точки зрения когнитивной лингвистики: сравнительное пилотажное исследование «цифровых следов» сибирской и московской студенческой молодежи // Сибирская ментальность как объект гуманитарных исследований [Электронный ресурс]: Материалы Всероссийской с международным участием научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Василия Макаровича Шукшина (Бийск – Сростки, 28-29 июня 2019 г.) / Отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2019. С. 51-56

3. Григорович Л. А. Жаргонное слово как объект лексикографического описания // Русская речь. 2013. № 3. С. 69-74

4. Голев Н.Д. Постановка проблем на стыке языка и права // Юрислингвистика-1. Проблемы и перспективы. Барнаул, 1999

5. Люсин Д. В., Сысоева Т. А. Эмоциональная окраска имён существительных: база данных ENRuN // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 122-131

6. Савва Ю.Б., Ерёменко В.Т., Давыдова Ю.В. О проблеме лингвистического анализа сленга в задаче автоматизированного поиска угроз распространения наркомании в виртуальных социальных сетях // Информационные системы и технологии, №6(92), 2015. С. 68-75

7. Резанова З.И., Миклашевский А.А. Моделирование образноперцептивного компонента языковой семантики при помощи психолингвистической базы данных // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2016. № 5 (43). doi:10.17223/19986645/43/6

8. Романов А.Ю. Современный русский молодежный сленг = Contemporary Russian youth slang. München: Verlag Otto Sagner, 2004. 205 p.

9. Четвериков А.А. Опыт применения смешанных регрессионных моделей для анализа квазиэкспериментальных данных // Материалы I Международной научной конференции «Формирование основных направлений развития современной статистики и эконометрики» / Под ред. В.Н. Афанасьева. Оренбург: ООО ИПУ «Университет», 2013. Т. 1. С. 332–338

10. Четвериков А.А. Линейные модели со смешанными эффектами в когнитивных исследованиях // Российский журнал когнитивной науки. № 1. Том 2. 2015

11. Alexeeva, S., Slioussar, N. & Chernova, D. (2017). StimulStat: a lexical database for Russian. Behavior Research Methods, doi: 10.3758/s13428-017-0994-3, URL: https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-017-0994-3

12. Blinnikova, I., Izmalkova, A. & Marchenko, O. (2015) How do emotions affect visual semantic search? Perception. 44(1). pp. 33–1P1M123. doi: 10.1177/0301006615598674

13. Palazova, M. (2014) Where are emotions in words? Functional localization of valence effects in visual word recognition. Frontiers in Psychology. 5. pp. 1105. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01105

14. Pexman, P.M., Hargreaves, I.S., Siakaluk, P.D., Bodner, G.E. & Pope J. (2008) There are many ways to be rich: effects of three measures of semantic richness on visual word recognition. Psychonomic Bulletin & Review. 15. pp. 161–167

15. Pexman, P.M. (2012) Meaning-based influences on visual word recognition. In: J.S. Adelman (Ed.). Visual word recognition: Meaning and context, individuals and development. Hove, UK: Psychology Press. pp. 24–43

16. Vlasov Mikhail, Sychev Oleg (2019) Lexical Processing of Affective Russian Nouns: evidence from yes/no and go/no-go lexical decision task. The 25th Architectures and Mechanisms of Language Processing Conference, Moscow (6-8 September, 2019). P. 22. https://neuro.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/305199165

17. Yap, M.J., Lim, G.Y. & Pexman, P.M. (2015) Semantic richness effects in lexical decision: the role of feedback. Memory & Cognition. 43(8). pp. 1148-1167

Источники и словари:

18. Алексеенко, М.А., Белоусова Т.П., Литвинникова, О.И. Словарь отфразеологической лексики современного русского языка. М.: Азбуковник, 2003, 400 с.

19. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.

20. Захарова Л.А., Шуваева А.В. Словарь молодёжного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета). Учебно-методическое пособие. Томск, Издательский Дом ТГУ, 2014. 126 с.

21. Максимов С. В. Сибирь и каторга: В 3-х ч. - СПб, 1871.

22. Никитина Н. Г. Ключевые концепты молодежной культуры: тематический словарь сленга СПб.: Дмитрий Буланин, 2013. 864 с.

23. Шкапенко Т.М., Хюбнер, Ф. Русский «тусовочный» как иностранный: Учебное пособие. Калининград, Издательство: Янтарный сказ, 2003. 200 с.

Замашанская Е.С.

Бийский технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Бийск, Россия

Формирование навыков работы с иноязычным специальным текстом при помощи мобильных технологий

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность применения мобильных технологий с целью формирования текстовой компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Рассматриваются затруднения у студентов неязыковых вузов при чтении информации, обработки и продуцировании текстов, а также предлагаются способы преодоления данных затруднений и развития навыков работы со специальными текстами посредством мобильных устройств.

Ключевые слова: иностранный язык, мобильные технологии, специальный текст, текстовая компетенция.

В рамках компетентностного подхода, используемого в системе высшего образования, выделяются следующие значимые компетенции, которыми необходимо овладеть будущим специалистам в процессе изучения иностранного языка: коммуникативная, текстовая, языковая, социокультурная, страноведческая и т.д. (Л.С. Васюкович, Д.И. Изаренков, О.Е. Лебедев, Р.П. Мильруд, Ю. И. Мишенева, А.В. Хуторской, Е.В. Шаркади и др.). Необходимо отметить, что многие исследователи изучают взаимоотношение языковой, коммуникативной, текстовой компетенций.

Так, О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров полагают, что коммуникативная компетенция включает языковую, речевую, лингвострановедческую [3]. Н.С. Болотнова рассматривает текстовую компетенцию как вид коммуникативной компетенции, как систему знаний о тексте, благодаря которой носитель языка осуществляет текстовую деятельность. Кроме того, с точки зрения данного исследователя, текстовая компетенция является показателем коммуникативной культуры личности, которая проявляется в навыках общения на основе прочитанного текста [1].

Анализируя образцы устной и письменной речи, продуцированные студентами неязыкового вуза, мы пришли к выводу, что необходимо уделять особое внимание развитию текстовых умений. Получение, накопление, кодирование информации, переработка ее для создания новой информации в соответствии с определенной ситуацией, задачами коммуникации – все эти виды работы с текстом требуют определенных умений. Формирование текстовой компетенции осуществляется при овладении основными понятиями, например, что такое текст, структура, жанровое разнообразие текстов, стилистические особенности. В процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе важно научить студентов различать языковые средства, грамматические явления, синтаксические особенности, характерные для разговорной, официально-деловой, научной, публицистической иноязычной речи.

Определенные трудности наблюдаются на этапе получения информации, что обусловлено, во-первых, сложностью учебного текста на лексическом (термины и абстрактная лексика, влияющая на пробелы в понимании информации на иностранном языке), грамматическом (наиболее сложными для восприятия и понимания информации являются различные формы глагола в пассивном залоге и неличные формы глагола), синтаксическом (употребление сослагательного наклонения, а также ряд синтаксических конструкций) уровнях. Во-вторых, анализ различных видов работы с текстом, позволил выявить у студентов затруднения в ранжировании информации, выделении главной мысли, определения темы текста. В ходе изучение аннотаций, составленных студентами неязыкового вуза на английском языке, нами было установлено, что в качестве значимой информации, обобщающей содержание источника, информанты предъявляли примеры, второстепенные факты, прибегая к полному или частичному цитированию. Таким образом, необходим комплекс действий, направленный на развитие умений, направленных на получение, обработку и систематизацию полученной информации.

О необходимости развивать навыки работы с текстом также свидетельствуют результаты такого вида работы как определение заголовка каждого абзаца анализируемого текста. Данный вид работы с текстом показывает степень понимания информации. В случае, если набор заголовков предлагался информантам, то 83 % студентов справлялись с задачей, ориентируясь на ключевые слова в заголовке и абзаце. Необходимо отметить, что лексический повтор в заголовке и абзаце являлся основным маркером для студентов при определении правильного заголовка. Однако синонимичные замены повышали сложность выполнения задания, но этот фактор не вызывал значительных затруднений. В случае, когда студенты должны были сами подобрать заголовок к каждому абзацу, наблюдалась тенденция использования ключевого слова, словосочетания, однако ряд абзацев требовали обобщения и использования лексики, в которой информация абзаца обобщалась.

Поиск темы абзаца, группы абзацев, текста, а также формулирование основной мысли – это необходимые навыки, на основании которых можно сделать ввод о понимании информации читателем. Вовлечение студентов в процесс чтения различных источников, работа над анализом информации, отборе значимой информации, умение передать ее в виде различных письменных и устных текстов способствует развитию коммуникативной, языковой, текстовой компетенций.

На занятиях по иностранному языку в качестве учебного текста выступают специальные тексты, что способствует развитию межпредметных связей в неязыковом вузе, повышает интерес к иностранному языку как способу получения актуальной информации по профессиональным вопросам, следовательно, формирование текстовой компетенции представляет собой важную задачу. Подчеркнем, что в качестве учебных текстов, используемых на занятия по иностранному языку в техническом вузе, активно используются специальные тексты. В данных текстах отражена информация о теориях, фактах, явлениях различных областей науки и технологии. Использование терминов, особенности употребления грамматических явлений, синтаксических конструкций, особые способы

изложения материала – все это является признаками специальных текстов, соответственно, требуются умения работы с текстами данного типа (В.В. Алимов, Л.С. Бархударов, И.Р. Гальперин, В.Н. Комиссаров и др.).

На данный момент в методике преподавания иностранного языка продолжается активный поиск новых методов, технологий, способствующих повысить эффективность усвоения материала, повысить мотивацию к изучению иностранного языка, улучшить коммуникативные качества личности, что в целом, безусловно, требуется современному специалисту. Представляет особый интерес применения мобильных устройств на занятиях по иностранному языку и внеаудиторной работе.

Многие исследователи обратили свое внимание на возможности использования мобильных технологий в процессе образования в школе и в вузе; интерес к данной проблеме стал стремительно возрастать в последнее время, что обусловлено повышенным интересом к дистанционному обучению (А.П. Авраменко, А.А. Андреев, И.Н. Голицына, К.В. Капранчикова, В.А. Куклев, Н.Л. Половникова, С.В. Титова и др.). Во-первых, современное образование стремится к информатизации, возможно использование различных ресурсов, образовательных платформ в процессе изучения дисциплин. Во-вторых, доступность мобильных устройств, таких как смартфон, ноутбук, планшет, позволяет эффективно организовать процесс обучения не только на аудиторных занятиях, но и в самостоятельной работе студентов.

На наш взгляд, применение мобильных устройств может способствовать развитию текстовой компетенции у студентов неязыкового вуза. Рассмотрим далее возможности использования мобильных технологий на аудиторных занятиях. В сети много открытых ресурсов, то есть доступных для всех пользователей, не требующих регистрации и оплаты за пользование. Мы выделяем следующую группу ресурсов, к которым целесообразно обращаться при работе со специальными иноязычными текстами: электронные словари, онлайн-энциклопедии (вики-энциклопедии с возможностью дополнения информации, например, самая популярная Wikipedia), информационные ресурсы (образовательные, информационные, новостные сайты), блоги (специализированные, посвященные специалистами, профессионалами в определенной области науки и техники), видео-хостинги (порталы с использованием видео-ресурсов, например, YouTube) и др.

Необходимо подчеркнуть, что мобильные средства особенно актуальны при усвоении лексического материала, представленного в том или ином специальном тексте. Так как именно термины представляют фактор сложности при чтении текста, способность быстро находить нужное значение облегчает задачу. Одним из заданий для самостоятельной работы студентов является отбор онлайн словарей по своей специальности. Осуществляя самостоятельный поиск, обучающиеся анализируют представленные ресурсы, отбирая с более удобным для них интерфейсом, обмениваются информацией друг с другом. Работа с онлайн словарями сокращает время при переводе текста, позволяет более эффективно усваивать устойчивые сочетания.

Мобильные средства могут применяться для организации продуктивной речевой деятельности, например, читая текст о производстве кваса и других напитках со студентами, обучающимися по специальности «биотехнология», ставится задача найти информацию о том, какие микроорганизмы участвуют в процессе. В процессе подготовки высказывания студенты опираются и на русскоязычные и англоязычные ресурсы по заданной теме, составляют словарь терминов, необходимых для раскрытия темы. Возможно обращение к видео-ресурсам, посвященным практическому опыту производства напитков. Особенно продуктивно осуществляется подобная работа в группах, поскольку участники распределяют обязанности в процессе поиска, обсуждают различные информационные ресурсы, обмениваются полученной информацией, определяют значимые факты, систематизируют имеющийся опыт в России и за рубежом по данной проблеме. Процесс поиска, восприятия и понимания информации, отбор нужной информации для раскрытия темы, построение

собственных суждений, участие в обсуждении, безусловно, требуют применения знаний о тексте, владения языковыми навыками, что в итоге влияет на развитие коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения.

Так как при обучении в вузе особое внимание уделяется необходимости вовлечения студента в научную деятельность, то одним из аспектов изучении иностранного языка является формирование навыков создания различных текстов научного стиля. Формированию текстовой компетенции способствует работа с различными платформами, на которых размещены научные публикации специалистов, а также образовательными платформами с информацией по созданию вторичных текстов, в частности, аннотаций, научных докладов, написанию научных статей на иностранном языке.

Ранее упоминались выявленные ошибки в текстах аннотаций, связанные с затруднением определить значимую информацию и передать ее максимально обобщенно, используя клише. В качестве эффективной оценивается работа, направленная на анализ образцов текстов и аннотаций к ним на английском языке. Например, на ресурсе https://cyberleninka.ru/ представлены публикации авторов с аннотациями на английском языке. Осуществляя поиск статей по интересующей тематике, связанной с будущей профессией, студенты анализируют ключевые слова в статье, передают основное содержание своими словами и оценивают, как автор статьи обобщает информацию в аннотации на английском языке, анализируются клише, языковые особенности текстов аннотаций.

Таким образом, развитие текстовой компетенции у студентов неязыкового вуза наиболее эффективно осуществляется при использовании мобильных средств обучения. Активное внедрение заданий, при выполнении которых студенты активно обращаются к различным информационным ресурсам на занятии, дает им возможность научиться ориентироваться в огромном информационном пространстве, быстро находить нужную информацию, вычленять существенное, формулировать главную мысль исходного текста, передавать полученную информацию в устной и письменной форме в соответствии со стилистическими требованиями к продуцированному тексту.

Литература:

1. Болотнова Н.С. Текстовая компетенция // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет; Под редакцией А.П. Сковородникова. - Красноярск. 2014. С. 671-672.

2. Капранчикова К.В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - Тамбов, 2014. № 1 (129). С.49-56.

3. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 1990. 267 с.

4. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 57–71.

Коротаев А.В.
научный руководитель – доктор филологических наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Слова с корнем мир- в церковнославянском и русском языке XIX-XXI веков: сравнительный семантический анализ

Аннотация. Представлены результаты сопоставительного анализа семантики слов с корнем *мир-* в церковнославянском языке и в русском языке XIX и XX века. Описываются семантические и стилистические различия. Исследование выполнено с привлечением методов дефиниционного и компонентного анализа, а также приемов стилистического анализа. В качестве материала были использованы словарные толкования слов, интерпретационный анализ семантики слов, выполненный лингвистами, а также контексты, извлеченные из текстов Священного Писания.

Ключевые слова: слова с корнем мир-, семантика, церковнославянский язык, русский язык XIX века, современный русский литературный язык.

Введение

Наше исследование посвящено изучению семантики слов с корнем *мир* в двух языках: церковнославянском и современном русском литературном языке. Проблема состоит в том, что на протяжении нескольких веков данные языки находились в тесном взаимодействии и во взаимовлиянии и взаимообогащении. В XVII веке произошло функциональное разделение данных языков. Можно сказать, что с этого периода развитие церковнославянского и русского языков шло параллельно: каждый язык выполнял свою функциональную нагрузку.

По данным Толкового словаря русского языка [Ожегов], слова с корнем *мир* находятся в омонимичных отношениях. Как известно, слова-омонимы могут образовываться в языке разными путями. Омонимы, о которых идет речь, образовались в результате изменений в орфографии. В 1918 году из русского алфавита были убраны некоторые буквы, в том числе «и с точкой». Результатом этого стало совпадение в написании двух слов с разным значение: *мир* – ‘отсутствие войны, вражды, тишина, покой’ и *мір* – ‘весь свет, все люди, а также крестьянская общин’. В церковнославянском языке два слова *мир* и *мір* образуют паронимическую пару. Но в отдельных значениях они становятся антонимами.

Целью нашего исследования было проследить, какие изменения в семантики слов корнем *мир* произошли в современном русском языке по сравнению с церковнославянским языком, а также какие изменения произошли в семантике этих слов в русском языке на протяжении XIX – нач. XXI вв.

Объектом нашего исследования являются слова-омонимы с корнем *мир* в современном русском литературном языке и слова-паронимы с корнями *мир* и *мір* в церковнославянском языке. Предметом изучения является семантики слов с данными корнями в двух языках.

Цель исследования состоит в выявлении различий между значениями слов с корнями *мир* и *мір*, относящимися к двум языкам.

Поставленная цель достигается решением следующих задач:

1) определить семантические различия между словами с корнем *мир* в современном русском литературном языке и словами с корнями *мир* и *мір* в церковнославянском языке;

2) определить стилистические различия между данными группами слов в двух языках;

3) выявить различия в употреблении данных слов в толковых словарях русского языка, отражающих функционирование слов в XIX и в XX веках.

Инструментарий исследования состоит из методов и приемов традиционной лингвистики: в работе применяются прежде всего приемы описательного метода, такие как наблюдение, систематизация и обобщение, дефиниционный и компонентный анализ, стилистический анализ.

В качестве материала исследования были использованы словарные толкования слов, интерпретационный анализ семантики слов, выполненный исследователями-лингвистами, контексты, извлеченных из текстов Священного Писания.

Актуальность проведенного исследования мы видим в том, что изучение семантики слов опирается, с одной стороны, на сопоставительный анализ слов в двух языках, которые на протяжении нескольких веков находились в близком взаимодействии и во взаимовлиянии друг на друга. С другой стороны, семантика слова с корнем *мир* (или *мiр*) рассматривается нами в единой системе с другими слова с тем же корнем, что дает возможность изучить влияние системы на значение конкретного слова в конкретном языке.

Описание результатов исследования

Слова с корнем мир и мiр в церковнославянском языке

В данном разделе статьи представлен анализ семантики слов с корнями *мир* и *мiр* в церковнославянском языке.

Анализ словарных толкований слов с корнем *мир*

В качестве источника языкового материала в данном разделе главы нами использовался Полный церковно-славянский словарь протоиерея Г. Дьяченко [Дьяченко], в котором данные слова имеют разные корни и находятся в разных частях словаря.

В словаре содержится 12 слов, начинающихся на *мир-*: *миролюбивый, мирникъ, мирный, мировати, мировозделеннный, миродарный, миродательница, мироименитый, миродательне, миротворец, мирствую, миръ*. Значение каждого из этих слов несет идею тишины, покоя: ‘спокойный, тихий' (*мирный*), 'жить, находиться в безмятежии' (*мировати*), ‘подающий мир, тишину' (*миродарный*), 'подательница мира, спокойствия' (*миродательница*), 'имя мира носящий' (*мироименитый*) и др. Само слово *мир* употребляется в словаре со значением 'спокойствие, тишина'. В приветствии *мира благаго* оно обозначает ‘желаем вам всякого благополучия'.

Семантический анализ словарных дефиниций слов с корнем *мир* приводит к выводу о том, что данные слова обозначают особое состояние души человека, а именно: спокойствие, тишину, умиротворение, с которым человек живет и относятся к людям. Квинтэссенция этого качества души человека содержится в семантике слова *миротворецъ*: ‘тот, кто и сам не подает никаких поводов к раздору и несогласию, и других враждующих между собой примиряет и соглашаетъ, уподобляясь по деятельности Сыну Божию, примирившему небо с землею, Бога с человеком, он и называется сыном Божиимъ’. В Заповедях Блаженства – нравственном законе Нового Завета – о миротворцах сказано: Блаженны (т.е. счастливы) миротворцы, ибо сынами Божиими нарекутся. Господь назовет их в Царстве Небесном Своими детьми.

Мир Иисуса Христа, мир Божий в изречениях из Библии
и трудов святых отцов

В контексте исследования семантики слова *мир* в церковнославянском языке важно рассмотреть, в каком значении данное слово употребляется в текстах Священного Писания. При этом мы разделяем точку зрения ученых о том, что церковнославянский язык является языком текстов [Панин], и прежде всего богослужебных текстов. Приведем цитаты из Евангелия, в которых содержится данное слово:

(1) ***Мир*** *оставляю вам,* ***мир*** *Мой даю вам; не так, как мiр дает, Я даю вам. Да не смущается сердце ваше и да не устрашается* (Ин. 14,27);

(2) *...****мир*** *дому сему* (Мф. 10, 12);

(3) *В какой дом войдете, сперва говорите:* ***мир*** *дому сему; и если будет там сын* ***мира****, то почиет на нём* ***мир*** *ваш, а если нет, то к вам возвратится* (Лк. 10, 5)

(4) *Когда они говорили о сем, Сам Иисус стал посреди них и сказал:* ***мир*** вам (Лк. 24, 36);

(5) *Думаете ли вы, что я пришёл дать* ***мир*** *земле? Нет, говорю вам, но разделение; ибо отныне пятеро в одном доме станут разделяться, трое против двух, и двое против трех;*

отец будет против сына, и сын против отца; мать против дочери, и дочь против матери; свекровь против невестки своей, и невестка против свекрови своей (Лк. 12, 52);

(6) *Сие сказал Я вам, чтобы вы имели во Мне* ***мир****. В міре будете иметь скорбь; но мужайтесь: Я победил мір* (Ин. 16, 33);

(7) *Не думайте, что Я пришел принести на землю* ***мир****; не* ***мир*** *пришел Я принести, но меч* (Мф. 10, 34).

Данные высказывания раскрывают перед нами картину мира, который тесно связан с именем Божиим. Этот мир дается человекам Самим Богом: ***мой Мир*** *даю вам* (1). В Евангелие мир Божий связан с именем Господа Иисуса Христа, который пришел на землю примирить человека с Богом. Об этом пишет, например, апостол Павел: *Итак, оправдавшись верою, мы имеем мир с Богом через Господа нашего Иисуса Христа* (Рим. 5,1). А также: *Потому что Бог во Христе примирил с Собою мір, не вменяя людям преступлений их, и дал нам слово примирения* (2 Кор. 5,19). В этих изречениях содержится также объяснение слов Господа, которые не сразу могут быть поняты правильно: *Не думайте, что Я пришел принести на землю мир; не мир пришел Я принести, но меч*. См. также (5).

Божественное происхождение мира отмечается также в пророческих высказываниях Ветхого Завета: *Разве прибегнет к защите Моей и заключит мир со Мною? Тогда пусть заключит мир со Мною* (Ис. 27,5). *А также: Господи! Ты даруешь нам мир; ибо и все дела наши Ты устрояешь для нас* (Ис. 26,12).

Имея божественное происхождение, этот мир в душе человека имеет и особое, божественное, качество. Чтобы разобраться в этом, приведем несколько цитат из апостольских посланий:

(8) *Плод же правды в міре сеется у тех, которые хранят мир* (Иак. 3,18);

(9) *Мир вам всем во Христе Иисусе* (1Пет 5,14);

(10) *И да владычествует в сердцах ваших мир Божий, к которому вы и призваны в одном теле, и будьте дружелюбны* (Кол. 3,15);

(11) *А теперь во Христе Иисусе вы, бывшие некогда далеко, стали близки Кровию Христовою. Ибо Он есть мир наш, соделавший из обоих одно и разрушивший стоявшую посреди преграду* (Еф. 2,13-14);

(12) *...ибо благоугодно было Отцу, чтобы в Нём* [Иисусе Христе] *обитала вся полнота, и чтобы посредством Его, примирить с Собою всё, умиротворив через Него, Кровию креста Его, и земное, и небесное* (Кол. 1.19-20).

Данные высказывания открывают нам, что человек имеет мир с Богом в своей душе, оправдываясь верою в Господа Иисуса Христа и сохраняя этот мир путем исполнения Божиих Заповедей, которые содержатся в Ветхом и Новом Завете.

Об этом свойстве божественного мира в душе человека пишут святые отцы. Приведем высказывание святого праведного Иоанна Кронштадтского: «Господи, наполняй все существо мое, и да бежит от меня далеко всякое недоброжелательство, ни на одно мгновение да не касается меня эта нелепость. Весь я буду в Тебе и с Тобою, вседовлеюшее Благо. Ты – мой живот, Ты – мой мир, Ты – мое блаженство, Ты – мой свет, и сила, и слава.» [Иоанн Кронштадтский, 2018, с. 308]. Отец Иоанн раскрывает свойства божественного мира, называя его «вседовлеющим Благом», «блаженством», «светом», «силой» и «славой».

Приведем еще одно высказывание из сочинений отца Иоанна, в котором автор говорит о качестве отношения человека, имеющего мир Божий в душе своей, к другому человеку: «Из-за преходящего, материального не пренебрегай вечным, духовным, и не теряй любви и мира с ближними ради материальных потрат, убытков и лишений. Держись мира и любви. *Старайтесь иметь мир со всеми и святость, без которой никто не увидит Господа*, – говорит апостол (Евр. 12, 14)» [Там же, с. 284]. Иными словами, святой отец говорит о том, что человек должен стремиться относиться к другому человеку так, как Господь относится к самому человеку. Святой Дух творит в душе человека мир и любовь, которых, по словам отца Иоанна, и нужна придерживаться по отношению к другому человеку.

Анализ словарных толкований слов с корнем *мір*

В церковнославянском языке слово *мір* имеет семь значений:

1) берется за весь земной шар, вселенную;
2) за род человеческий;
3) иногда за всё то, что духовному царству Христову сопротивляется;
4) так же за то, что отводит нас от Закона Божия;
5) за состояние земного жития;
6) за верных, обитающих в мире;
7) за все те вещи, кои даются нам к употреблению.

Отметим, что слово *мір* в значении 1), 2), 5), 6), и 7) находятся со словом *мир* в паронимических отношениях, а в значениях 3) и 4) – в отношениях антонимии.

В церковнославянском словаре содержится 15 слов, с начальным корнем *мір: мірный, міробогатный, міробытие, міродержавие, міродержец, міродержитель, міролюбезный, міролюбный, міросветлый, міроспасительный, міроявленный, мірский князь, мірстіи концы, міряне*. Значения всех слов связаны с тем или иным значением слова *мір*. Например *мірный* – земной, светский, здешний, временный, противополагается небесному, вечному; *міролюбный* – прилепившийся к людским попечениям; *міряне* – светские люди, не духовные.

Отношения паронимии и антонимии, обнаруженные нами в словаре, сохраняются и в текстах. Например:

(13) ***Мир*** *оставляю вам,* ***мир*** *Мой даю вам; не так, как* ***мір*** *даёт, Я даю вам (Ин. 14,27).* Слова ***мир*** и ***мір*** находятся в отношениях антонимии.

(14) *Сие сказал Я вам, чтобы вы имели во Мне* ***мир.*** *В* ***мірe***^{1} *будете иметь скорбь; но дерзайте: Я победил* ***мір***^{2}. Слова ***мір***^{1} (мир людей) и ***мир*** (Дух Божий) находятся в отношениях паронимии, а слова ***мір***^{2} (дьявол) и ***мир*** (Дух Божий) – в антонимических отношениях.

Таким образом, в церковнославянском языке имеются два слова – *мир* и *мір*, которые различаются орфографически. Слово *мир* обозначает тишину, покой, умиротворение как проявление Духа Божия в душе человека. Слово *мір* имеет несколько значений, связанных с обозначением вселенной, рода человеческого, вещного мира, а также всего того, что сопротивляется царству Христову. В отдельных значениях слово *мір* образует со словом *мир* паронимические или антонимические отношения, которые проявляются как в словаре, так и в тексте.

Слова с корнем мир в русском языке

В данном разделе статьи представлен анализ семантики слов с корнем *мир* в русском языке. Мы рассмотрим, с какими значениями употреблялись данные слова в XIX веке и в конце XX – начале XXI века. Целью исследования в данном случае является решение вопроса, каким изменением подверглись значения слов в русском языке на протяжение двух столетий его существования по сравнению с церковнославянским языком.

Анализ словарных толкований слов с корнем *мір* и *мир* в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля

Первое издание словаря вышло в 1863-1866 годах. «Это был итог почти полувекового труда, в результате которого ученый собрал, изучил и систематизировал огромный запас слов и фразеологических выражений русского языка. По богатству лексико-фразеологического материала Далев словарь превосходит все словари, вышедшие в России до и после него» [Вомперский, 1989, с. XIII].

В словаре Даля слово *мир* имеет значение ‘отсутствие ссоры, вражды, несогласия, войны; лад, согласие, единодушие, приязнь, дружба, доброжелательство; тишина, покой, спокойствие”. Слово *мир* входит в состав словообразовательного гнезда слова *мирить* (‘примирять, соглашаться, устранять ссору, улаживать несогласие, вражду, заставляя сделаться полюбовно’) наряду с такими словами, как *миренье, мирный, мирной* (противопоставленное *мирный*), *мировой* (‘мировая грамота’), *мировая* (‘полюбовная

сделка’), *миритель, мирительница, мировщик, мировщица* (‘примиритель’), *мировщина* (‘мировая’), *мирник, мирствовать, мирновать, мировать* (‘жить мирно; пребывать в мире, без смут, войны’), *миродавец, миродатель* (‘тот, кто дарует мир’), *миролюбье, миролюбность, миролюбивость* (‘свойство, способствующее миру, покою, согласию’), *мирорушительный, миронарушительный* (‘относящийся к нарушению мира’), *мироносный* (‘водворяющий мир’), *миротворный, миротворительный, миротворческий.*

Анализ словарных дефиниций свидетельствует о том, что все многочисленные слова с данным корнем выражают два основных значения: 1) состояние тишины, покоя, спокойствия в душе человека; 2) состояние согласия, единодушия, доброжелательства в отношениях между людьми.

Слово *мір* в словаре Даля представлено шестью значениями: 1) ‘вселенная; вещество в пространстве и сила во времени’; 2) ‘одна из земель вселенной’; 3) ‘наша Земля, земной шар, свет’; 4) ‘все люди, весь свет, род человеческий’; 5) ‘община, общество крестьян’; 6) ‘сходка’. Производные слова в своем большинстве соотносятся с четвертым значением слова *мір*: *міровой, мірской, міркать* (‘нищенствовать’), *мірянин, мірянка*; *мірщина* (‘общинное имущество’), *мірщиться* (‘жить в миру’), *міродержавец* (‘правитель мира’), *міродер* (‘тот кто грабит, обдирает мир’) и т. д.

Два слова – *мир* и *мір*, различаясь орфографически, по сути соотносятся друг с другом как разные значения одного и того же слова, а именно слово *мир*, обозначая 'состояние тишины, покоя, спокойствия в душе человека’ и ‘состояние согласия, единодушия, доброжелательства в отношениях между людьми’, является семантическим производным от слова *мір* в значении ‘все люди, весь свет, род человеческий'.

Таким образом, в русском языке XIX века слова *мир* и *мір,* имея орфографические различия и представляя собой две самостоятельные лексические единицы не противопоставлены по значению, а скорее находятся в отношениях семантического расширения, производности. Слово *мир,* обозначая состояние человека и отношение человека к другому человеку является частью *міра,* обозначающего людей, человеческий род. По данным словаря, изданного в середине XIX века, семантика слова *мир*, обозначая определенное состояние души человека, замкнутое на самом человеке, уже не отражает идею связи человека с Богом.

Бог «присутствует» в семантике слов с корнем *мір* только как творец вселенной, противопоставленный злому духу. Например, слова *міродержавный, міродержец* имеют значение ‘правитель миров, Бог’. Оно противопоставлено слову *міродержатель* (*миродержитель*) со значением ‘покоривший, одержащий мир, людей, соблазняющий плотским чувственным и суетным, злой дух’.

Анализ толкований слов с корнем *мир* в Толковом словаре современного русского языка

В качестве источника материала в данной части исследования был выбран Толковый словарь русского языка [Ожегов], который, по мнению специалистов, наиболее точно передает семантику слова в языковом сознании обычного носителя языка (Р.М. Фрумкина).

В Толковом словаре слово *мир* представлено двумя омонимами. У слова *мир*[1] отмечено 7 значений: 1) ‘совокупность всех форм материи в земном и космическом пространстве’ (*Происхождение мира*); 2) ‘отдельная часть вселенной, планета’ (*Звездные миры*); 3) ‘Земной шар, Земля, а также люди, население земного шара (*Объехать весь мир*. *Весь мир смотрит на нас*) 4) ‘объеденное по каким-нибудь признакам человеческое общество, общественная среда; порядок, строй жизни’ (*Античный мир. Научный мир*) 5) ‘отдельный образ жизни, явлений предметов’ (*Мир животных. Внутренний мир человека*) 6) ‘светская жизнь в противоположность монастырской жизни, церкви’ (устар.) 7) ‘сельская община с её членами’ (устар.) (*Всем миром)*. С разными значениями слова *мир*[1] соотносятся следующие производные: *мировоззрение, мировоззренческий, мировой*[1] (*Мировая война. Мировая слова. Мировой рекорд. Мировой парень. Мировой костюм*.), *мироед* (презр.) (‘тот, кто живет

чужим трудом, кулак'), *мироедство, мироздание, мироощущение, миропонимание, миропорядок, миросозерцание, миросозерцательный, мирской, мирянин* (устар.).

Слово *мир*[2] имеет два значения: 1) 'согласные отношения, спокойствие, отсутствие войны, вражды, ссоры' (*Борьба народов за мир. Жить в мире. В семье мир*.) 2) 'соглашение воюющих стран о прекращении войны' (*Заключить мир.)*. В словообразовательное гнездо слова *мир*[2] включаются следующие производные: *мирный* (*Мирное время. Мирный договор*.), *мирволить* (устар.) ('попустительствовать в чем-нибудь, давать поблажку'), *мирволение, мирить* (*Мирить враждующих. Его ум мирил всех с его дурным характером*.), *помирить, примирить, примирение, мириться* ('прекращать вражду, восстанавливать согласие, мирные отношения; терпимо относится к чему-нибудь') (*Мириться с создавшимся положение.), помириться, примириться, примирение, мирный* (*Мирный народ. Мирный разговор*), *мировая* (разг.) ('любовное соглашение, разрешение спора, тяжбы без суда') (*Пойти на мировую*.), *мировой*[2] (устар.) ('относящийся к установлению мирных отношений между спорящими сторонами'), *миролюбивый, миролюбивость, миролюбие, миротворец* (высок.) ('тот, кто способствует поддержанию мира, устранению войн').

Сравнительный анализ значений слова *мир* в двух толковых словарях XIX в. (В. И. Даль) и XX в. (С. И. Ожегов) показал, что у слова *мир*[2] утратило значение 'состояние спокойствия, покоя в душе человека' и появилось новое значение: 'соглашение воюющих стран о прекращении войны'. В связи с этим резко сократилось количество производных слов, которые в русском языке XIX века были связаны со значением 'тишины, покоя, спокойствия души человека', такие как: *миренье, миритель, мирительница, мировщик, мировщица, мирник, мирствовать, мирновать, мировать, миродавец, миродатель, мирорушительный, миронарушительный, мироносный, миротворный, миротворительный, миротворческий.* С другой стороны, некоторые производные слова сохранились в русском литературном языке XX - нач. XXI века с пометой «устаревшее», которые указывают, что слово является архаизмом, то есть вышедшим или выходящим из живого употребления, но еще хорошо известным в современном литературном языке, а также по классическим литературным произведениям XIX века: *мирволить, мировой.* Слова в языке XIX века, обозначающие 'примиритель' и являющиеся нейтральными по характеру употребления, в современном русском литературном языке или утратились, или приобрели помету «высокое», что означает, что слово придает речи оттенок торжественности, приподнятости, свойственности публицистической, ораторской, а также поэтической речи, являясь разновидностью книжных слов, то есть употребляется с функциональными ограничениями. У слова мир[1] в языке XX века, по сравнению с XIX веком появились два новых значения: 'объеденное по каким-нибудь признакам человеческое общество, общественная среда; порядок, строй жизни'; 'отдельный образ жизни, явлений предметов'. При этом некоторые производные вышли из употребления: *міркать, мірянка, мірщиться, міродержацец, міродер.* Вместе с тем появились новые производные.

Сравнивая значение слова *мир* в современном русском литературном языке с церковнославянским языком, отметим следующее. Значение слова *мир* 'тишина, покой, умиротворение как проявление Духа Божия в душе человека' в современном русском литературном языке отсутствует. Семантические метаморфозы произошли со значением слова *миротворец,* являющегося ключевым для церковнославянского языка, в котором оно обозначало 'тот, кто и сам не подает никаких поводов к раздору и несогласию, и других враждующих между собой примиряет и соглашает, уподобляясь по деятельности Сыну Божию'. В словаре Н. Ю. Шведовой [Шведова] слово *миротворец* употребляется со значением 1) тот, кто способствует прекращению ссоры, чьему-нибудь примирению (устар. ирон.); 2) военнослужащий в составе своей части, введенный в какую-нибудь страну для устранения междоусобиц, установления мира (*Миротворческая миссия. Миротворческие силы в горячих точках*). Отметим, что пометы «ироничный» и «устаревший» означают, что в

одних контекстах слово употребляется как архаизм, а в других контекстах применяется для придания речи оттенка иронии.

Остановимся на семантике слова *смирение*, которое есть как в церковнославянском, так и в современном русском языке. Современное понимание данного слова раскрывает следующее высказывание А. Д. Шмелева: «Уже приходилось отмечать, что, для русской языковой картины мира чрезвычайно характерна установка на “примирение с действительностью”. С точки зрения установки на “примирение с действительностью” достижение внутреннего мира возможно лишь при условии отказа от вражды с другими людьми и принятия всего, что вокруг происходит. При этом носитель такой установки сам для себя находит аргументы, почему “примирение с действительностью” возможно, разумно и необходимо» [Шмелёв, 2002, с. 367]. Далее учёный отмечает: «…идея “примирения с действительностью” определенным образом окрашивает слово *смирение*, создает у него некий дополнительный семантический ореол. При употреблении слова *смирение* может акцентироваться как идея отказа от гордости, так и идея покорного принятия всего, что ниспосылается человеку» [Там же, с. 371]. Идея отказа от гордости тесно связано с религиозным контекстом употребления слова, в котором речь идет именно об отсутствии гордости. Идея «примирения с действительностью» в данном случае оказывается нерелевантной для религиозного сознания.. Такое представление о смирении не противоречит активной творческой деятельности человека. Изменение семантики слова в современном русском языке, связанное с уничижительным оттенком, явилось следствием влияния на язык советской идеологии, в которой слово *смирение* вообще отсутствовало. Его аналогом в советском идеологическом языке было слово *примиренчество,* носящее яркую отрицательную окраску. Напротив, положительно окрашенным было слово *непримиримость.* В постсоветскую эпоху отрицательное отношение к примирению было пересмотрено, однако возвращения к традиционной христианской этике в понимании слова не произошло.

Таким образом, слово *мир* в разных его значениях употреблялось в русском языке во все периоды его существования. При этом в разные эпохи значение слова не остается неизменным. Если в языке XIX века было два слова – *мир* и *міръ*, которые различались орфографически, а семантически соотносились как находящиеся в отношениях семантического расширения, семантической производности, то в современном русском литературном языке семантика слова *мир* сужается. Оно начинает обозначать отсутствие войны, вражды, ссоры и соглашение воюющих стран на прекращение войны. При этом увеличивается количество значений слова *мир*, обозначающего ‘порядок, строй жизни, отдельный образ жизни’. Анализ семантики слова *мир* в исторической перспективе показывает, что на основе общей секуляризации общества в языке утрачивается семантика слова *мир* и производных от него слов, связанная с идеей Бога в православной картине мира, носителем которой остается церковнославянский язык.

Выводы

Изучение семантики слова *мир* в работе осуществлялось в двух направлениях: 1) в рамках сопоставления двух языков – церковнославянского и русского; 2) в рамках сравнения семантики слова в русском языке в разные периоды его существования. В результате мы пришли к следующим выводам. Церковнославянский и русский языки отражают две разные языковые картины мира, которые, с одной стороны, соотносятся между собой, с другой стороны – контрастируют. Это проявилось в том, что в русском языке было утрачено церковнославянское значение слова *мир* ‘тишина, покой, умиротворение как проявление Духа Божия в душе человека’. В церковнославянском языке с этим значением связаны значения таких ключевых для христианской этики слов, как *смирение* и *миротворцы*. Слово *смирение* имеет значение ‘добродетель, противная гордости’ и является синонимом слова *смиреномудрие.* Слово *миротворец* обозначает ‘того, кто примиряет и соглашает враждующих между собой, уподобляясь по этой деятельности Сыну Божиему’.

В русском языке значение этих слов видоизменилось либо частично, либо полностью. Слово *мир* в языке XIX века начинает обозначать ‘состояние спокойствия в душе человека’ и ‘состояние единодушия в отношениях между людьми’. При этом утрачивается главный источник такого состояния – Бог. Это приводит к изменению всей картины мира, связанной с данным значением слова. В современном русском языке значения слова *мир* конкретизируются следующим образом: ‘спокойствие, отсутствия войны, вражды, ссоры’ и ‘соглашение воюющих стран о прекращении войны’. То есть утрачивается важный аспект значения слова *мир*, еще сохраняющийся в языке XIX века, а именно ‘состояние спокойствия в душе человека’ и ‘состояние единодушия в отношениях между людьми’. Слово *миротворец* в современном русском языке, утрачивая свой первоначальный смысл, начинает сближается с новым значением слова *мир*: ‘военнослужащий в составе своей части, введенной в какую-нибудь страну для устранения междоусобицы’. Слово *смирение* в современном русском языке обозначает ‘отсутствие гордости, готовность подчиняться чужой воле’, ничего общего уже не имеющее со значением церковнославянского слова *смиренномудрие*, так как слово *гордость* в его современном понимании означает ‘чувство собственного достоинства, самоуважения’.

Церковнославянское слово *мiр* русское слово *мир* имеют больше точек соприкосновения, совпадая в нескольких значениях: *вселенная, земной шар, род человеческий.* Вместе с тем есть и различия. Церковнославянское слово содержит в себе значение ‘все то, что духовному царству Христову сопротивляется’, а также ‘то, что отводит нас от закона Божия’, что находится в противоречии с первым *миром.* В современном русском языке эти значения утрачиваются.

Важные изменения касаются не только смысловой стороны, но и стилистического значения слов. Например, слово *миротворец* со значением 'тот, кто способствует прекращению ссоры, чьему-нибудь примирению’ в современном русском языке, в отличие от церковнославянского языка и от русского языка XIX века, употребляется с пометой «ироничное» и «устаревшее». В разряд архаизмов в современном русском языке перешли и другие слова, связанные с семантикой слова мир как ‘состояние спокойствия в душе человека’ и ‘состояние единодушия в отношениях между людьми’, которые в XIX веке еще являлись общеупотребительными.

Наше сопоставительное исследование семантики слов с корнем *мир* в двух языка и в русском языке в разные исторические периоды свидетельствует о том, что слова изменяют свои значения. Это проявляется на уровне лексической системы языка. В перспективе важным аспектов исследования является анализ употребления слов в текстах разной функциональной направленности, что позволит представить картину смысловых метаморфоз слов более полно.

Литература:

Библия. Книга Священного писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 2013. -1334 с.

1. Вомперский В.П. Издания «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля // Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1. – М.: Рус. яз., 1989. – 699 с.

2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 3. – М.: Рус. яз., 1989. – 780 с.

3. Дьяченко Григорий (протоиерей). Полный церковно-славянский словарь. Репринтное воспроизведение издания 1900г. М.: Издательский отдел Московского Патриархата, 1993. – 1120 с.

4. Иоанн Кронштадтский, святой праведный. Живой колос с духовной нивы: Выписки из дневника за 2007-2008 годы. – Санкт-Петербург – Москва: Изд. Иоанновского монастыря; издательство «Отчий дом», 2018. – 320 с.

5. Панин Л.Г. Церковнославянский язык и русская словесность. Электронный ресурс. Режим доступа: www.slavdict.narod.ru (режим вхождения: 30.01.2020 г.).

6. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; Под ред. Проф. Л.И. Скворцова. – 27 изд., испр., - М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование»: ООО «Издательство Астрель», 2011. – 1360 с.

7. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. Отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М., 2007: Издательский центр «Азбуковник». – 1175 с.

8. Шмелев А.Д. Русский язык и языковая действительность. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.

9. Я познаю мир. Русский язык: Дет. энцикл. / С.В. Волков; худож. В.М. Губанов. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 493 с.

Липаева Л.С.

Стерлитамакский филиал БГУ, г. Стерлитамак, Россия

Роль стратегической компетенции в процессе реализации информативной цели говорящего

Аннотация. В статье рассматривается стратегическая компетенция как средство достижения цели говорящего. Проведенный анализ художественных произведений доказывает, что наличие стратегической компетенции позволяет правильно подобрать стратегию поведения, что в свою очередь влияет на выбор языковых средств, и обеспечивает достижение цели. В рамках стратегической компетенции были рассмотрены такие поведенческие стратегии как стратегия подчинения и самопрезентации с использованием тактик уговора, убеждения, контраста, просьба. Выбор данных стратегий влияет на речевое оформление высказывания с использованием таких языковых средств, как антитеза, повтор.

Ключевые слова: стратегическая компетенция, информативная цель, речевая деятельность

В современном стремительно развивающемся мире человеку приходится сталкиваться с решением задач, которые так или иначе связаны с подачей и восприятием информации в ходе определенной деятельность, в том числе речевой деятельности. Цель действия становится ясной только после того как сформировалась потребность его произвести, то есть должно возникнуть соответствующее так называемое «потребностное состояние». В свою очередь, реализации данного состояния должны способствовать средства и условия, адекватные поставленной цели. «Всякий акт речи представляет собой как бы решение формы и вида речи и от конкретных обстоятельств и цели общения требует разного ее построения и применения разных речевых средств» [3, с. 295].

С точки зрения целенаправленности, высказывания можно разделить на информативные и неинформативные. В теории речевых актов английский логик Дж. Остин различает два типа информативных высказывания: констатирующие и перформативные высказывания. Первые представляют собой сообщения о каком-либо событии, поступке, вторые равносильны самим поступкам. К перформативным актам речи относятся обещания, клятва, извинение [4, с 412]. Основной функцией информативных высказываний является сообщение, т.к. содержат в себе новую информацию и обычно передают фактологическую и концептуальную информацию. К неинформативным или «верификативным» речевым актам относятся контактоустанавливающие, эмоционально-оценочные и др. [1, с. 28]. В контактоустанавливающих речевых действиях обмен репликами служит не для обмена информацией. Они используются с единственной лишь целью установить контакт между

собеседниками, либо для обозначения того, что между ними имеются определенные социальные отношения.

В данной работе мы рассматриваем информативные высказывания с точки зрения их целенаправленности, то есть критерием анализа является информативная цель говорящего. Для реализации информативной цели говорящему недостаточно лишь знаний языка, знаний культурологического характера. Помимо этого надо иметь определенные навыки и умения организации речи: уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели, а это уже новый уровень коммуникативной компетенции, которая носит название стратегической и дискурсивной компетенции. Стратегическая компетенция рассматриваемая учеными как один из компонентов коммуникативной компетенции и определяется как «знание, как сказать в различных обстоятельствах»; «умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения». В рамках стратегической компетенции рассматриваются такие вопросы, как определение темы, направленности высказывания, логических приемов изложения (анализ, синтез, сравнение, обобщение), способов связи речи посредством слов, словосочетаний и предложений, повторов, анафор, выражающих субъективное отношение, языковых средств создания эмоциональности и оценочности речи и т.д.

Существуют специфические языковые средства (слова, грамматические конструкции и т.д.), стратегии поведения, умение применять которые на практике является необходимым условием достижения успеха в процессе речевой деятельности. Таким образом, стратегическая компетенция предполагает осуществление запланированных интерпретаций в контекстах и отбор нужных языковых средств для реализации информативной цели говорящего.

В виду того, что существует многочисленные варианты стратегического планирования, в данной работе мы ограничимся рассмотрением проявления стратегической компетенции с использованием таких стратегий как:

1. стратегия подчинения:
   - уговаривание – предполагает воздействие на чувства и эмоциональный мир адресата, «канюченье», состоящее в повторе императива;
   - убеждение – воздействие направлено на разум человека с использованием аргументации;
   - просьба – мотивировка адресата [2, с. 140];
2. стратегия самопрезентации:
   - с использованием тактики «уступка» – позволяет продемонстрировать реальную или воображаемую терпимость и сочувствие;
   - с использованием тактики «контраста» – подчеркивание положительных и отрицательных оценок людей, их действий или свойств.

Наличие стратегической компетенции, с использованием приведенных выше стратегий, мы можем проследить в следующих примерах.

“She’s by way of being a considerable figure in London. She’s amusing to talk to and she’s nice to look at. She does a lot for art and music. What do you think of her?” [11, с. 210]. В данном примере говорящий использует стратегию «убеждения» через создание положительного образа героини. Непосредственно перед тем, как задать вопрос, адресант создает положительный образ девушки в сознании адресата. При этом он не только передает информацию о ее способностях и увлечениях. Говорящий намеренно прибегает к такому средству как анафора, т.е. повтор сходных звуковых элементов в начале предложения, в нашем случае, повтор местоимения *she* [5, с. 81].

“They don’t keep recordings of everybody’s phone calls,” I said. “No matter what some people may think. And what are we going to tell them? It was one isolated call, from a nut who

probably saw the show. He didn't threaten you, he didn't even use obscene language" [6, с. 54). Говорящий передает информацию адресату о том, что телефонный звонок был сделан неадекватным человеком. Это дает основание говорящему использовать сленговое слово (*a nut*), обозначающее «чудак, псих». Адресант передает информацию адресату, что телефонная служба не хранит записи о ежедневных звонках. Тем самым он использует стратегию «убеждения» применяя тактику «аргументации» ради достижения цели.

"Now, first of all what is your own idea? You are a girl of remarkable intelligence. That can be seen at once! What is your own explanation of Eliza's disappearance?" [9, с. 181]. Говорящий, в нашем случае детектив, пытается выяснить причину исчезновения одной из прислуги. При общении со служанкой, он намеренно восхваляет ее интеллектуальные способности, хотя едва с ней знаком. Для языкового оформления, говорящий использует словосочетание *remarkable intelligence - unusual in a way that surprises or impresses you* [10, с. 1195]. Выбранная стратегия «просьбы» (*what is your own idea*) в сочетании с тактикой «комплимента, лести» позволяет ему с легкостью добыть необходимые сведения и прояснить ситуацию.

There was silence in the room. Eddie sat down and began putting on his shoes. "My mother's in Kansas City," Arline said. "My two sisters are in Kansas City. My two brothers. I went to high school in Kansas City. Here I am, in Brooklyn, New York" [13, с. 8]. Данное высказывание построено в соответствии со стратегией «уговора» через эмоциональное воздействие, а именно, взывание к жалости. Говорящий (*Arline*) передает информацию о том, что ей необходимо съездить в свой родной город (*Kansas City*). При этом для эффективного воздействия и достижения цели она использует наряду с повтором местоимения *my*, еще один яркий стилистический прием - антитеза, которая предполагает резко выраженное противопоставление понятий или явлений [5, с. 18], информируя собеседника о том, что все родственники, в отличие от нее, находятся в ее родном городе.

The young man wiped the perspiration from his brow. Poirot turned away. Over his shoulder he said with a peculiar smile: "Remember, He got one of his victims in New York" [8, с. 58]. Говорящий (*Poirot*) знает о том, что адресат собирается поехать в Нью-Йорк. Поэтому адресант информирует его о том, что даже там он не в безопасности и его могут убить. При этом он использует стратегию «уговора» через тактику запугивания (*He got one of his victims in New York*).

The old man went on. "For the love of God, Jorge! For friendship, then, for the old days! You don't know what it means. You're my age, but you can move! I haven't moved anywhere in ten years" [7, с. 155]. Говорящий умело учитывает знания о собеседнике, при этом употребляет в своей речи очень близкие каждому человеку понятия – любовь, дружба. В языковом оформлении это проявляется через намеренное использование повтора (*for the love of God, for friendship, for the old days*). В данном случае мы можем рассматривать это как стратегию «уговора», с целью вызвать к себе жалость. Таким образом, адресант информирует адресата о том, что он находится в очень трудном положении и ему как никогда нужна помощь.

Suddenly he caught sight of Mrs Ramsay's face. It was so white that she looked as though she were about to faint. She was staring at him with wide and terrified eyes. Mr Kelada stopped with his mouth open. He flushed deeply. You could almost see the effort he was making over himself. "I was mistaken," he said. "It's a very good imitation, but of course as soon as I looked through my glass I saw that it wasn't real. I think eighteen dollars is just about as much as the damned thing's worth" [12, с. 296]. В данной ситуации мы наблюдаем проявление стратегической компетенции со стороны адресанта *Mr Kelada*. Наблюдая за реакцией *Mrs Ramsay*, он вносит коррективы в свое сообщение. По ее мимике говорящий понимает, что от его высказывания зависят ее отношения с супругом. Поэтому вместо того, чтобы признать драгоценность

подлинником (каковым она является на самом деле), он соглашается с оппонентом и сообщает, что это подделка. В данном случае, безусловно знание особенностей собеседника и правильно выбранная стратегия «положительной самопрезентации» с использованием тактики «уступка» позволило избежать конфликта и достигнуть информативной цели.

"Madame, you are in the right, and I am in the wrong. Your remarks are just and intelligent. This case will be a novelty." [9, с. 178]. Стратегическая компетенция в данном высказывании находит свое выражение при использовании стратегии самопрезентации с использованием тактики «контраста». Говорящий передает информацию, употребляя стилистический прием антитеза, а именно, *"you are in the right"* и *"I am in the wrong"*, сообщая о правоте собеседника (*Your remarks are just and intelligent*).

"I am sorry, madame, but I do not touch this particular kind of business. I wish you good morning" [9, с. 178].

В данном случае мы наблюдаем проявление стратегии самопрезентации, с использованием тактики «отказа в выполнении просьбы». Стратегическая компетенция говорящего выражается в элегантном выходе из трудной ситуации, а именно в пожелании хорошего дня (*I wish you good morning*). При этом адресант информирует собеседника о том, что он не занимается расследованием подобных дел.

Анализ эмпирического материала, состоящий из художественных произведений англоязычных авторов показал, что информативная цель говорящего успешно реализуется при условии правильно подобранной стратегии. Любая стратегия в свою очередь влияет на речевое оформление высказывания. На выше приведенных примерах мы можем проследить, что в речи говорящего превалируют такие языковые средства как повтор, либо отдельных слов, либо словосочетаний и антитеза, противопоставление. Использование данных средств объясняется тем, что они придают высказыванию выразительность, усиливают его эмоциональность. Поэтому стратегическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции является важным аспектом в реализации информативной цели говорящего в процессе речевой деятельности.

Литература:

1. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 280 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 288 с.
3. Леонтьев А.Н. Об интериоризации психических функций // Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т. А. Пекишева и др.; Под общ. ред. В.К. Радзиховской.– М.: Издательский центр «Академия», 2003.– С 295.
4. Остин Дж. Речевой акт // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 412.
5. Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. М., "Просвещение", 1974. – 509 с.
6. Barclay L. No time for goodbye. – London, 2007. – 339 p.
7. Bradbury R. – Брэдбери Р. Вино из одуванчиков. = Dandelion Wine / Комментарий А.А. Гасиной. – На англ. яз. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 320 с.
8. Christie b – Christie A. The Adventure of the Egyptian Tomb // Английский рассказ XX века. Сборник 2. На англ. яз. / Составитель Н.А. Самуэльян. – М.: Издательство «Менеджер», 2006. – С 47-67.
9. Christie f – Christie A. The Adventure of the Clapham Cook // А. Кристи. Избранная проза. Сборник. На англ. яз. / Составитель Н.А. Самуэльян. / Комментарий Г.Г. Агаповой. – М.: Издательство «Менеджер», 2006. – С 175-196.
10. Macmillan English Dictionary. – Oxford, 2006. – 1692 p.

11. Maugham a – Maugham W.S. A Casual Affair // Английский рассказ XX века. На англ. яз. / Составитель Н.А. Самуэльян. – М.: Издательство «Менеджер», 2006. – С 206-234.
12. Maugham c – Maugham W.S. Mr Know-all // Английский рассказ XX века. На англ. яз. / Составитель Н.А. Самуэльян. – М.: Издательство «Менеджер», 2006. – С 288-297.
13. Shaw I. Return to Kansas City. Режим доступа: http:/brusov.arminco.com

Мартемьянова Е.В.
научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Формирование познавательных УУД на уроках литературы в школе посредством веб-квеста

Аннотация. В статье рассмотрен процесс разработки двух авторских веб-квестов по литературе. Особое внимание уделено формированию когнитивных универсальных учебных действий (УУД) на уроках литературы посредством данных веб-квестов.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные УУД, когнитивные УУД, веб-квест.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современное отечественное образование переживает довольно сложный этап, характеризующийся не только пересмотром и актуализацией жизненных ценностей, но и внедрением инновационных технологий и методов, позволяющих осуществлять более успешное усвоение учащимися знаний и формирование у них необходимых компетенций, востребованных в современном обществе.

В таких условиях на первый план выдвигаются универсальные учебные действия учащихся, овладение которыми позволяет учащимся успешно овладевать знаниями, умениями и навыками в ходе осуществления активной и достаточно самостоятельной учебной деятельности.

Универсальные учебные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание школьниками ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

УУД разделяются на 4 вида: личностные, регулятивные, познавательные коммуникативные. В данной статье рассмотрим формирование познавательных УУД.

Познавательные УУД направлены на развитие когнитивной сферы учащихся. Это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Формирование таких способностей и возможностей учащихся предполагает использование в учебном процессе эффективных в этом отношении методов и технологий, одним из которых является образовательный веб-квест, представляющий собой вид проектной деятельности учащихся, основанный на использовании ресурсов сети Интернет.

Образовательный веб-квест – интегрированный метод обучения, соединяющий в себе признаки метода проектов и игровых технологий, характеризующийся обязательным наличием проблемной учебной задачи и необходимости её решения посредством информационного поиска в сети Интернет.

Веб-квест позволяет:

- решать в каждой конкретной ситуации определенные соответствующие ей дидактические задачи и осуществлять действия, направленные на достижение поставленной цели;

- формировать у учащихся на каждом этапе их движения по маршруту веб-квеста (фактически - от незнания к знанию) объем знаний и уровень компетентности, необходимых для решения определенного класса познавательных задач и продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывать у школьников психологические установки на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и умений и способностей ориентации при решении познавательных задач в потоке разнообразной информации [1, с. 188].

Веб-квест может служить эффективным инструментом развития познавательного интереса учащихся, поскольку он сочетает в себе наличие проблемной задачи, предполагающей проведение исследования, с привычной для современных школьников средой Интернет [2, с. 50].

Целью литературного веб-квеста является организация самостоятельного получения филологических и культурологических знаний без применения учебника или лекций учителя, для чего используется обширная и многообразная информация с интернет-сайтов определенной тематики. Материалы, размещенные на них, анализируются, систематизируются и превращаются в самостоятельное реферированное высказывание с применением презентаций на заданную тему. Работа чаще всего осуществляется в малых группах (по 3 - 4 человека) [3, с. 199].

Учебный веб-квест имеет следующую основную структуру:

– вступление, в котором чётко прописана «легенда» или сценарий веб-квеста;

– центральное задание, предполагающее ведение самостоятельной работы, направленной на конкретный результат;

– описание процедуры веб-квеста;

– список информационных ресурсов, в который включены адреса интернет-сайтов по теме квеста (интернет-ресурсы специально подбираются таким образом, чтобы информации на них было недостаточно для наиболее полного и глубоко постижения проблемы, что будет стимулировать учащихся к поиску дополнительных веб-ресурсов и их изучению);

– описание параметров и критериев оценки веб-квеста

По данной структуре нами был разработаны и проведены два веб-квеста в школе на базе 11 классов.

Веб-квест «Цикл «Тёмные аллеи» И.А. Бунина»

I. Вступление.

Учащимся предлагается следующая легенда веб-квеста: Цикл Бунина «Тёмные аллеи» по праву признается одним из вершинных творений русского зарубежья. Известно, что сам Бунин считал его лучшим из всего, что он создал. Бунин в «Темных аллеях» неповторим, оригинален во всем. Своеобразна в «Темных аллеях» не только авторская идея трагической любви и краткосрочности земного счастья. Оригинальны жанровая структура цикла, композиция, язык - все то, что, собственно говоря, и создает неповторимость и своеобразие данного сборника. Но главное то, что «Тёмные аллеи» содержат множество скрытых смыслов, до сих пор не разгаданных исследователями. Ваша задача состоит в том, чтобы посредством комплексного исследования этого цикла выявить то, что осталось за гранью внимания уже изучавших его литературоведов.

II. Центральное задание.

Ваш класс – это одна квест-команда. Вам необходимо изучить, собрав всю необходимую информацию о цикле «Тёмные аллеи», следующие его характеристики:

- сквозные мотивы цикла;
- сквозные образы цикла;
- особенности хронотопа цикла.

Форма работы: коллективная. Ваша задача разделиться на группы и выбрать соответствующие роли и обязанности:

1.Литераторы

Руководство к действию: Вы выбрали роль литераторов. Ваша заадча – найти в просторах интернета сквозные мотивы циклы и описать их с цитатами из текстов.

2.Психологи

Руководство к действию: Вы выбрали роль психологов. Ваша задача, воспользовавшись предложенными сайтами, понаблюдать за сквозными образами цикла и описать их. Не забывайте пользоваться текстами.

3.Сыщики

Руководство к действию: Вы выбрали роль сыщиков. Ваша задача – «пройти по местности» и описать хронотоп цикла.

4.Дизайнеры-оформители

Руководство к действию: Вы выбрали самую творческую роль. Ваша задача отредактировать и оформить всю собранную информацию.

Преимуществом вашего проекта будет наличие собственных выводов, не заимствованных у других исследователей, но подтвержденных фактическим материалом.

Результатом прохождения веб-квеста и всего проекта должны стать реферат и презентация в PowerPoint.

III. Описание процедуры веб-квеста.

1) Разработка плана веб-квеста.

2) Ознакомление с рекомендованными интернет-ресурсами.

3) В случае недостатка информации на рекомендованных интернет-ресурсах осуществить поиск и изучение дополнительных.

4) Осуществить сбор и анализ всей необходимой информации.

5) На основании собранной и проанализированной информации дать характеристику сквозных мотивов цикла, сквозных образов цикла и особенностей хронотопа цикла.

6) Оформите полученные результаты в форме реферата и в виде презентации PowerPoint.

7) Представьте ваш реферат и презентацию на защиту.

IV. Список рекомендуемых информационных ресурсов.

1) Иван Алексеевич Бунин: http://bunin-lit.ru/

2)Русский литературный Париж 20 – 30 гг.: http://www.russianparis.com/litterature/russian_paris.htm

3) Bunin.org.ru: http://bunin.org.ru/

4) Академический Бунин: http://ivbunin.ru/nauka/nauchnyie-stati

5) Литературно-философский журнал «Топос»: http://www.topos.ru/article/4188

6) Символизм пространства в цикле И.А. Бунина «Тёмные аллеи»: https://cyberleninka.ru/article/n/simvolizm-prostranstva-v-tsikle-i-a-bunina-temnye-allei

7) Феномен любви в цикле И.А. Бунина «Тёмные аллеи»: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23980

8) Интертекст «Темных аллей»: Растворение новеллы в позднем творчестве И.А. Бунина: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/150_nlo_2_2018/article/19577/

9) Своеобразие жанра и композиции в цикле рассказов И.А. Бунина «Темные аллеи»: https://interactive-plus.ru/ru/article/12192/discussion_platform

10) Поэтика цикла рассказов И. Бунина «Тёмные аллеи»: http://etd.asj-oa.am/4415/2/I.Bunin_-_Temnye_alei.pdf

V. Критерии оценки веб-квеста.

Результаты веб-квеста оцениваются по следующим параметрам:

1) оригинальность концепции;

2) полнота, точность, аргументированность и подтвержденность фактическим материалом;

3) широта использования различных веб-ресурсов;

4) уровень реферата и презентации;

5) уровень защиты реферата и презентации.

Веб-квест «Библейские мотивы поэмы «Облако в штанах» В.В. Маяковского»

I. Вступление.

Учащимся предлагается следующая легенда веб-квеста: одной из отличительных особенностей художественного сознания переломной эпохи начала XX столетия стал феномен нового возвращения к Библии, выразившийся в рецепции традиционных архетипов религиозного миросозерцания, всемирно-эсхатологической и космогонической сюжетики. Функционирующие у Маяковского библейские мотивы, образы и сюжетные линии, сама атмосфера воссоздаваемого христианского мифа выступают не только как условный культурный код, но и как способ обретения ментального универсализма на путях обновленного мифотворчества, устремленного в будущее - «навстречу жданным годам». Не желая оставаться в стороне от социальных и бытовых проблем, Маяковский апеллировал к непреходящим духовно-нравственным ценностям, к вневременным критериям искусства, мысли и бытия; перекодировал ветхозаветные, евангельские и апокалиптические ситуации в мифологемы общечеловеческого порядка, органично вписывающиеся философско-эстетический и ассоциативно-метафорический гипертекст Серебряного века. Именно такой - отличный от традиционного («авторский») взгляд Маяковского на библейские мотивы и образы – и предстоит вам выявить в процессе веб-квеста.

II. Центральное задание.

Ваш класс – это одна квест-команда. Вам необходимо изучить, собрав всю необходимую информацию о поэме «Облако в штанах», специфику авторского взгляда на библейскую тематику и особенности её интерпретации в этом произведении.

Форма работы: коллективная. Ваша задача разделится на группы и на этот раз самим придумать и выбрать соответствующие роли и обязанности.

Преимуществом вашего проекта будет наличие собственных выводов, не заимствованных у других исследователей, но подтвержденных фактическим материалом.

Результатом прохождения веб-квеста и всего проекта должны стать реферат и презентация в PowerPoint.

III. Описание процедуры веб-квеста.

1) Разработка плана веб-квеста.

2) Ознакомление с рекомендованными интернет-ресурсами.

3) В случае недостатка информации на рекомендованных интернет-ресурсах осуществить поиск и изучение дополнительных.

4) Осуществить сбор и анализ всей необходимой информации.

5) На основании собранной и проанализированной информации дать характеристику специфики авторского взгляда на библейскую тематику и особенностей её интерпретации в этом произведении.

6) Оформите полученные результаты в форме реферата и в виде презентации PowerPoint.

7) Представьте ваш реферат и презентацию на защиту.

IV. Список рекомендуемых информационных ресурсов.

1) Национальная электронная библиотека: https://rusneb.ru/

2) Маяковский В.В.: http://mayakovskij.ru/

3) Государственный музей В.В. Маяковского: https://muzeimayakovskogo.ru/

4) Проект «Арзамас»: https://arzamas.academy/mag/341-mayak

5) Николай Харджиев. От Маяковского до Кручёных Избранные работы о русском футуризм: https://imwerden.de/pdf/khardzhiev_ot_mayakovskogo_do_kruchenykh_2006__ocr.pdf

6) Проект «Владимир Владимирович Маяковский»: http://v-v-mayakovsky.ru/

7) Проект «Полка»: https://polka.academy/articles/503

8) Культурно-исторический контекст лирических поэм В.В. Маяковского: http://cheloveknauka.com/kulturno-istoricheskiy-kontekst-liricheskih-poem-v-mayakovskogo

9) Богоборческие мотивы в поэме В. Маяковского «Облако в штанах»: https://cyberleninka.ru/article/n/bogoborcheskie-motivy-v-poeme-v-mayakovskogo-oblako-v-shtanah

10) Подтексты «трагедии»: «Облако в штанах» В. Маяковского: https://readera.org/podteksty-tragediioblako-v-shtanah-v-majakovskogo-146121823

V. Критерии оценки веб-квеста.

Результаты веб-квеста оцениваются по следующим параметрам:

1) оригинальность концепции;

2) полнота, точность, аргументированность и подтвержденность фактическим материалом;

3) широта использования различных веб-ресурсов;

4) уровень реферата и презентации;

5) уровень защиты реферата и презентации.

Оценка эффективности проведенных веб-квестов была проведена на основе тестирования учащихся 11 класса. Всего в тестировании приняли участие 50 учащихся 11 классов: 25 учащихся из экспериментальной группы, с которыми были реализованы веб-квесты, и 25 учащихся, изучавших данные темы по традиционной методике.

Тестовый материал для проверки знаний учащихся

1. Назовите ведущий мотив цикла И.А. Бунина «Тёмные аллеи». (Любовь)

2. Чем в рассказах цикла обычно заканчиваются отношения между любящими героями? Счастливым или трагическим концом? (Трагическим)

3. Сколько активных действующих персонажей обычно присутствует в рассказах из цикла «Тёмные аллеи»? (Два – мужчина и женщина)

4. Какой наиболее характерный образ мужчины в рассказах цикла? (Интеллигент средних лет, образованный, ищущий любви)

5. Образы мужчин или женщин занимают в рассказах из цикла «Тёмные аллеи» центральное место? (Женщин)

6. Какое время превалирует в хронотопе рассказов цикла «Тёмные аллеи»? (Прошлое и настоящее)

7. Какие сквозные пространственные варианты присутствуют в цикле «Темные аллеи»? (Пространство дороги, пространство поезда и парохода, пространство усадьбы и дачи)

8. Как характеризуется автором цикла чувство любви с точки зрения его продолжительности? (Как мгновенное, сиюминутное)

9. Какие типы женщин с антропологической точки зрения преобладают в рассказах цикла? (Восточный тип и тип русской женщины с ярко выраженными восточными чертами)

10. Назовите сквозные мотивы цикла «Тёмные аллеи» (мотив любви, мотив смерти; мотив памяти; мотив мимолетного счастья; мотив судьбы; мотив дороги; мотив аллеи.

11. Как изначально называлась поэма В.В. Маяковского «Облако в штанах»? («Тринадцатый апостол»)

12. Какие образы и мотивы играю ведущую роль в поэме В.В. Маяковского «Облако в штанах»? («Тринадцатый апостол»)

13. С кем ассоциируется главный герой поэмы В.В. Маяковского «Облако в штанах»? (С Иисусом Христом)

14. С чем связаны богоборческие мотивы в поэме В.В. Маяковского «Облако в штанах»? (С борьбой против социальной несправедливости)

15. С какими событиями связана миссия главного героя поэмы В.В. Маяковского «Облако в штанах»? (С гибелью старого и рождением нового мира)

16. Каково отношение поэта к Иисусу Христу? Положительное или отрицательное? (Положительное)

17. Возможен ли, по мнению Маяковского, путь к обретению счастья посредством мессианского подвига нового Спасителя, но без усилий самого человека? (Нет)

18. С чьей миссией отождествляется у Маяковского миссия поэта? (С миссией Христа)

19. Какие четыре крика «долой» выражены в четырех частях поэмы «Облако в штанах»? («Долой вашу любовь», «долой ваше искусство», «долой ваш строй», «долой вашу религию»)

20. Как развивается действие в поэме? Линейно, по замкнутому кругу, по спирали? (По спирали)

Интерпретация результатов

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл. Таким образом, максимально возможное количество баллов – 20.

- 0 – 7 баллов – низкий уровень;
- 8 – 14 баллов – средний уровень;
- 15 – 20 баллов – высокий уровень.

На основании проведенного тестирования выявлялись три уровня знания тем «Цикл «Тёмные аллеи» И.А. Бунина» и «Библейские мотивы поэмы «Облако в штанах» В.В. Маяковского»: высокий, средний, низкий.

Всего было проведено два тестирования: первое и повторное. Сделано это было, чтобы выявить динамику роста знаний учащихся по указанным темам.

Таким образом, в обоих классах преобладают обучающиеся с низким уровнем знаний, касающихся рассматриваемых тем, гораздо меньше число учащихся со средним уровнем и еще меньше – с высоким уровнем знаний.

Таблица 1. Результаты первого тестирования

Результаты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная группа	2 (8%)	5 (20%)	18 (72%)
Контрольная группа	3 (12%)	6 (24%)	16 (64%)

Таким образом, в обоих классах преобладают обучающиеся с низким уровнем знаний, касающихся рассматриваемых тем, гораздо меньше число учащихся со средним уровнем и еще меньше – с высоким уровнем знаний.

С целью определения эффективности веб-квеста как формы организации проектной деятельности по литературе в 11 классе было проведено повторное тестирование участников эксперимента из обеих групп, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты повторного исследования уровня знаний учащихся

Результаты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальный класс	8 (32%)	13 (52%)	4 (16%)
Контрольный класс	5 (20%)	11 (44%)	9 (36%)

Таким образом, в экспериментальной группе преобладают обучающиеся со средним уровнем знаний по данным темам, меньше число учащихся с высоким уровнем и еще меньше – с низким уровнем знаний.

Значительный рост уровня знаний учащихся в экспериментальной группе при менее значительном росте в контрольной группе свидетельствует о достаточно высокой степени

эффективности веб-квестапри формировании когнитивных УУД на уроках литературы в школе.

Литература:

1. Нурмиева, Р.Р. Использование веб-квест технологий в обучении иностранным языкам / Р.Р. Нурмиева, Н.О. Першина // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. - №5 (8). – Т. 2. – С. 187 – 191.

2. Игумнова, Е.А. Квест-технология в образовании: Учебное пособие / Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2016. – 164 с.

3. Курбатова, О.А. Применение квест-технологии в вузовском филологическом образовании / О.А. Курбатова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. - № 12 (66). - Ч. 3. – С. 198 – 201

Назарова А.А.

научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Е.И. Кривошеева

ТОГУ, г. Хабаровск, Россия

Специфика перевода устойчивых лексических сочетаний в политическом дискурсе на китайский язык (на материале выступлений В. Путина и Д. Трампа)

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние культуры Китая и китайского языка на перевод публичных выступлений президентов В. Путина и Д. Трампа. Автором составляется лингвистический портрет двух президентов и проводится анализ перевода устойчивых лексических сочетаний с английского и русского на китайский язык по отдельным событиям. Выявляются трудности англо-китайского и русско-китайского переводов на уровне лексики и грамматики, обусловленные типологическими отличиями лингвокультур России, Китая и США. Делается вывод о необходимости соизучения языка и культуры в целях минимизации ошибок при переводе политических текстов и оптимизации межкультурной коммуникации между носителями российской, американской и китайской культур.

Ключевые слова: дискурс, политический дискурс, межкультурная коммуникация.

Данное исследование посвящено переводческому анализу публичных высказываний В. Путина и Д. Трампа и особенностям их перевода в китайскоязычном политическом дискурсе.

Актуальность данной работы определяется возрастающей ролью политического перевода в современной коммуникативной ситуации. КНР занимает одно из ведущих положений как в экономике, так и в политике, объем переводов увеличивается пропорционально расширению политических, культурных и коммерческих связей между Россией и Китаем. Однако исследований в рамках русско-китайской языковой пары в области перевода и, в частности, по переводу политических текстов сравнительно мало, что требует необходимых усилий как со стороны Китая, так и России для проведения исследований, направленных на выявление особенностей политического перевода.

Публичные выступления политических деятелей всегда представляли большой интерес. Не секрет, что политическая деятельность, представляющая собой процесс создания властно-управленческих отношений и институтов, а также формирования соответствующих им политических ценностей и ориентаций, который направлен на обеспечение общественных интересов и потребностей, неизбежно порождает коммуникативные отношения субъект-объектного характера [1], основное назначение - борьба за власть. Зачастую, в современном мире, оратор от политики целенаправленно планирует свою речь таким образом, чтобы не только понизить значимость статуса собеседника и повысить свой собственный, но и завоевать поддержку у целевой аудитории с целью заручиться их долгосрочной поддержкой на реализацию намеченных задач.

Целью работы является переводческий анализ публичных выступлений В. Путина и Д. Трампа и особенности их перевода, используемых при переводе в китайскоязычном президентском дискурсе.

Исследования политического дискурса не теряют своей актуальности. Ученые разных стран проявляют активный интерес к языку политики, возникает необходимость теоретического обоснования новых реалий в жизни современного общества, появления дополнительных способов языковой номинации и расстановки акцентов на определенных фрагментах реальности.

Само слово «дискурс» происходит от позднелатинского «discursus», что переводится как «рассуждение, довод». В классической философии данное понятие использовалось для характеристики последовательного перехода от одного дискретного шага к другому и развертывания мышления, выраженного в понятиях и суждениях, во французской философии – как характеристика особого духовного настроя и идеологических ориентаций.

Несмотря на актуальность явления, общепринятого определения данного понятия в данный момент не существует ни в отечественной, ни в зарубежной литературе.

Политический дискурс — это совокупность «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом». Данное определение представляет широкий подход к содержанию понятия «политический дискурс».

Политика как неотъемлемая сфера человеческой деятельности по своей природе является совокупностью речевых действий. Основное назначение политической коммуникации состоит в борьбе за власть.

Политическому оратору необходимо спланировать свою речь таким образом, чтобы понизить значимость статуса оппонента и максимально повысить свой собственный.

Для реализации данных целей существуют три основные стратегии:

1) стратегия на понижение (тактики: анализ-«минус», обвинение, безличное обвинение, обличение, оскорбление, угроза);

2) стратегия на повышение (тактики: анализ-«плюс», презентация, неявная самопрезентация, отвод критики, самооправдание);

3) стратегия театральности (тактики: побуждение, кооперация, размежевание, информирование, обещание, прогнозирование, предупреждение, иронизирование, провокация).

Сегодня для политического дискурса СМИ характерной особенностью является активное использование образной лексики и устойчивых лексических сочетаний, в том числе метафор. Процесс появления устойчивых сочетаний слов динамичен — способы образования этих сочетаний обновляются, усложняются или упрощаются, одновременно меняются подходы к их описанию. Важным является изучение особенностей перевода лексических и метафорических сочетаний с учетом культурного фона, так как при переводе на китайский язык не всегда удается подобрать точный эквивалент в связи с различиями в русской, американской и китайской культурах.

Являясь одновременно и политическим лидером, и красноречивым оратором, президент обладает рядом личностных качеств, среди которых особо выделяются его эмоционально-волевая сфера, характер, способности, интеллект, знания. Однако самую полную характеристику дает его речевой (лингвистический) портрет.

Например, Г.Г. Матвеева понимает под речевым портретом «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [2].

Речевое поведение каждого политического лидера по-своему уникально, так как оно представляет собой сочетание его индивидуальности и качеств, составляющих основу речевой культуры человека. Совокупность базовых риторических качеств является зеркальным отражением в речи присущих политику психологических свойств.

Лингвистический портрет может многое сказать о человеке. В настоящем исследовании представляется необходимым проанализировать речевой портрет президентов - В. Путина и Д. Трампа - для выявления языковых особенностей на лексико-грамматическом уровне.

Для контент-анализа выступления В. Путина был использован текст «Послания Федеральному Собранию» от 15 января 2020 г., для анализа речи Д. Трампа - текст доклада «О положении дел в стране» от 30 января 2018 г. Был произведен анализ речи по 10 ключевым словам - безопасность, оружие, страна, развитие, экономика, семья, сотрудничество, народ, справедливость, национальный. Выборка ключевых слов была основана на результатах статистического анализа наиболее часто употребляющихся слов в выступлениях В.Путина и Д. Трампа с 2018 по 2020 гг. по вопросам внешней и внутренней политики государств, что можно отнести к одному политическому периоду. Результаты анализа выведены в диаграмме ниже (Рис.1).

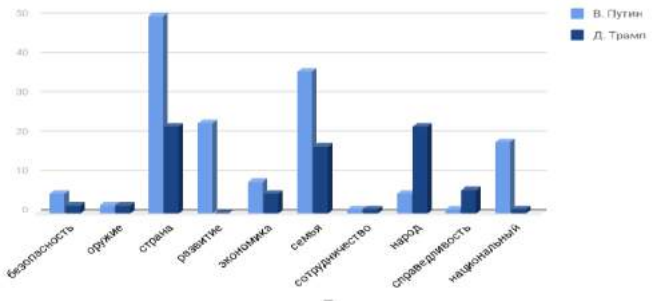


Рис. 1 Количественный анализ ключевых слов в выступлениях В. Путина и Д. Трампа

Исходя из данных, представленных в диаграмме, можно сказать о том, что вопросы безопасности страны, использования ядерного оружия, международного сотрудничества президентами затронуты почти не были. Большая роль отводится вопросам внутренней политики государств. На это указывает большое употребление слов “страна”, “семья”, “народ” - президенты заинтересованы затронуть и обсудить темы, касающиеся здравоохранения, образования, безработицы и т.д.

Все вышеприведенные данные говорят о том, что В. Путин, несмотря на роль значимости мировой репутации России и на глобальные вопросы международного сотрудничества, которые были затронуты, например, в «Послании Федеральному Собранию» от 1 марта 2018 года, также считает необходимым и крайне важным уделять особое внимание внутренней политике, вопросам образования, здравоохранения, демографии, инфраструктуры.

Также здесь мы видим, что президент Д. Трамп много говорит о стране в целом, о величии Америки и американской нации, ее единстве и непоколебимости (“страна” - 22 слова); уделяется особое внимание институту семьи (“семья” - 17 слов). Меньшее внимание уделено вопросам международного сотрудничества, а также безопасности (“сотрудничество” - 1, “безопасность”, “оружие” - по 2 слова). Можно сказать, что выступление Д. Трампа направлено на широкий спектр проблем – как международных, так и внутренних. Однако превалирует вопрос внутренней политики, обозначены цели и достижения. Трамп призывает работать над проблемами безработицы, налоговых реформ, семейного бизнеса.

В целом, оба выступления практически полностью направлены на вопросы внутренней политики России и США, на проблемы страны, которые требуют своего решения. Это говорит о том, что оба политических деятеля уделяют должное внимание не только внешней политике страны и ее положению на международной арене, но и вопросам внутренней политики, касающихся всех граждан.

Помимо этого, одной из общих особенностей политических выступлений В. Путина и Д. Трампа можно выделить то, что президенты объединяют себя и народ в единое целое.

Ораторам присуще частое использование местоимений “мы” (we), “наш” (our), чаще всего в целях «скрыть» свою личность во время публичных выступлений.

Это можно проиллюстрировать на следующих примерах: «Совсем недавно…у нас была делегация американских конгрессменов…мы высказали предложение Президенту Соединённых Штатов подумать не только над практическими вопросами, но и над философией выстраивания двусторонних отношений на долгосрочную перспективу»; «Сегодняшние переговоры отразили наше совместное с Президентом Трампом желание выправить негативную ситуацию в двусторонних отношениях…» [5], «Мы видим, насколько сложно складывается ситуация в мировой политике...» [3].

«We are one nation. When one state hurts, we all hurt – and we must all work together to lift each other up» (Мы – единая нация. Когда больно одним, больно нам всем. Все мы должны работать сплоченно, чтобы воодушевлять друг друга) , «We are one country, one people, and we will have together one great future» (Мы – одна страна, один народ, и у нас будет одно большое будущее) [7].

Также из сходств в речи политиков отметить, что и В. Путин, и Д. Трамп довольно часто используют в своих публичных выступлениях лексические повторы слов либо их синонимы с целью усиления эффективности, подчеркивания высказывания. Стилистический эффект повторения заключается в придании выразительности речи и важности повторяемого слова, что является средством манипуляции аудиторией и влияния на ее мнение.

Это можно проследить на следующих примерах: «Китай – наш стратегический партнёр. Это очевидно по всем показателям, по всем параметрам»; «Это отвечает нашим интересам? В полной мере отвечает. И я думаю, что перспектива этой инициативы имеет очень благоприятное, хорошее будущее» [4].

«I am glad that I make the powerful, very powerful people… I'm fighting for real change, real change» (Я рад, что я делаю влиятельных, действительно влиятельных людей…я борюсь за настоящие перемены, за великие перемены) [7].

Итак, делая вывод о сходствах речевого портрета В, Путина и Д. Трампа, можно сказать следующее. Оба президента в своих выступлениях используют местоимения «мы» - we, «наш» - our, говоря о единстве народа и власти. Данное сочетание помогает сплотить нацию и объединить граждан перед лицом наступающих трудностей. Используются слова «народ» - people, «страна» - country, акцентируя внимание на внутренних проблемах. В целом, президенты в проанализированных выше выступлениях заинтересованы в решении внутренних проблем государства. Помимо этого, лидерами активно используется лексический повтор с целью влияния на публику. Данный ораторский прием оказывает сильное манипулятивное воздействие на аудиторию.

В. Путин Д. Трамп, как и многие мировые лидеры, часто прибегают к использованию метафорических и фразеологических единиц языка. Они являются мощными экспрессивными средствами воздействия на общественное мнение. Поскольку использование устойчивых лексических сочетаний является важной темой в политическом дискурсе, то является необходимым остановиться на этом аспекте и выявить особенности их перевода, т.к. зачастую данное явление может вызывать трудности. Особенно это проявляется в случае необходимости перевода устойчивых сочетаний на китайский язык, поскольку как русский, так и английский языки сильно отличаются от китайского языка по своей структуре.

В качестве иллюстративных примеров приведем несколько высказываний В. Путина, одним из которых является высказывание на встрече Международного дискуссионного форума “Валдай” в 2016: «Неужели кто-то всерьез думает, что Россия может повлиять на выбор американского народа. Америка что, какая-то банановая страна?». Данное лексическое сочетание раньше использовалось для обозначения Латинской Америки, где преобладала нестабильная политическая обстановка. Сейчас так говорят про государство с плохой экономической ситуацией, коррупцией и низкой оплатой труда. Становится

понятным, что в данном случае В. Путин использовал это выражение с целью показать свое уважительное отношение к США. При переводе на китайский язык здесь используется синтаксическое уподобление: «难道有人真的以为俄罗斯可以影响美国人民的选择吗？ 美国难道是香蕉共和国吗？» (Кто-нибудь на самом деле думает, что Россия может повлиять на выбор американского народа? Разве Америка – банановая республика?).

Следующим примером является ответ Путина на вопрос о вмешательстве России в выборы президента США на Международном экономическом форуме в г. Санкт-Петербург, 2017: «IP-адреса – их можно вообще придумать. Знаете, сколько таких специалистов? Это не доказательство. Это попытка переложить с больной головы на здоровую эту проблему». Согласно фразеологическим словарям, выражение «с больной головы на здоровую» употребляется с глаголом «свалить», в данном случае Путиным был использован глагол «переложить». Несмотря на наличие в китайских словарях (например, БКРС) данного выражения (嫁 祸 于 人 - свалить свои беды на других; валить с больной головы на здоровую), китайские СМИ предпочли использовать эквивалентный перевод - точного соответствия с оригиналом нет, но смысл реципиенту передан. “关于你提的IP地 址它们是可以被编造 出来的,你知道在座 有多少位这方面的专家吗?这个谈不上是证据。这是一种把病人的问题转移到健康人身上的恶意行为 [10]” (Это злонамеренный акт передачи проблем пациента здоровому человеку).

Еще один пример является не менее интересным, также взятый с выступления на Международном экономическом форуме в г. Санкт-Петербург, 2017: «Команда Трампа оказалась более эффективной в ходе избирательной кампании. Я и сам иногда думал: перебирает мужик, честное слово». Выражение «不靠谱 » в китайском языке имеет значение «ненадежный», «не заслуживающий доверия». В данном случае при переводе был использован функциональный аналог, вызвав сходную реакцию у китайскоязычной аудитории: 特朗普的团队已经被证实比竞选期间更有效率。尽管我有时 会 想 这 个 人 有 点 太“不靠谱”了[10] (...хотя иногда я думаю, что этот человек слишком ненадежен).

Проанализировав вышеприведенные устойчивые сочетания Путина, можно сделать вывод, что президент активно использует их в своих выступлениях, наиболее часто встречается эквивалентный способ перевода.

Возьмем примеры из некоторых публичных выступлений американского лидера Д. Трампа: «...which we will eradicate from the face of the Earth» - «Мы сотрем их с лица Земли» [8]. Здесь переводчиками был использован эквивалентный способ перевода: «...我们会把他们从地球表面全部清除» (Мы удалим их всех с лица Земли).

Еще одним примером может служить следующее высказывание: «Dying industries will come roaring back to life...» (Умирающие предприятия снова заработают...). В данном случае используется образ антропоморфной метафоры, промышленность представляется в виде умирающего организма, который вскоре оживет. Применяется описательный способ перевода на китайский язык: «奄奄一息的产业将重 现 生 机 (воссоздавать жизненные силы)» - «Находящиеся при смерти предприятия снова обретут жизнь» [12].

Интересным представляется процесс перевода следующего предложения: «Well, you're right about Islamophobia». Слово “Islamophobia” является сложным и состоит из двух составляющих: «ислам» и «фобия». Каждая часть в данном случае переведена по отдельности: « 关于 “ 伊斯兰恐惧症“,你是对的» [13] (Что же касается исламофобии, то вы правы). Слово “исламофобия” здесь переведено двумя совмещенными способами: 伊 斯 兰 (yīsīlán) – транскрипция, 恐 惧 症 (kǒngjùzhèng) – эквивалентный перевод, “болезнь, фобия” - исконно китайское слово.

Проанализировав вышеприведенные устойчивые сочетания Трампа, можно сделать вывод, что президент также активно использует устойчивые сочетания в своих

выступлениях. Здесь мы видим, что переводчики используют эквивалентный и описательный способы перевода.

Итак, составив лингвистический портрет политических лидеров России и США – В. Путина и Д. Трампа – можно прийти к следующему выводу: в политическом дискурсе активно используются различные приемы политического дискурса, преследующие определенную цель (например, дискредитировать оппонента). Это может быть использование устойчивых лексических сочетаний (метафоры), использование таких слов, как «мы», «вместе», «нас» с целью стереть границы между народом и властью. На основе проанализированных выступлений президентов можно увидеть, что политические лидеры не только заинтересованы в международной борьбе, но также и уделяют особое внимание внутреннему состоянию своего государства.

Также президентами часто употребляются лексические повторы, чтобы сделать акцент на высказывании, подчеркнуть свою мысль и оказать воздействие на аудиторию. Помимо этого, проведенный анализ китайских, английских и русских политических текстов (на материалах выступлений В. Путина и Д. Трампа) позволил выделить трудности при переводе устойчивых лексических сочетаний на китайский язык. Ввиду различия культурной составляющей России, США и Китая, переводчику необходимо применять в процессе перевода определенные переводческие трансформации. Китайская политическая лексика – один из самых подвижных пластов языковой системы, и перевод политических текстов (с русского/английского на китайский) является крайне сложным процессом, поскольку переводчику необходимо не только владеть языком оригинала и языком перевода, но и понимать культуру народа. От этого зависит стратегия перевода.

Литература:

1. Грачев М.Н. Политика: коммуникационное измерение. Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2011. – 172 с.;

2. Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего. – СПб., 1993. – С. 87;

3. Пленарное заседание Государственной Думы [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/62964 (Дата обращения: 04.04.2020)

4. Пресс-конференция по итогам рабочего визита в Китай [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/60396 (Дата обращения 05.03.2020);

5. Пресс-конференция по итогам переговоров президентов России и США [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/58017 (Дата обращения: 10.04.2020) ;

6. Kulo L. Linguistic Features in Political Speeches [Электронный ресурс]. URL: http://www.diva-portal.org/smash/get/ diva2:1028973/FULLTEXT01.pdf] (Дата обращения: 01.03.2020);

7. Donald Trump’s best speech of the 2016 campaign [Электронный ресурс]. URL: https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/08/19/donald-trumps-best-speech-of-the-2016-campaign-annotated/ (Дата обращения: 27.03.2020);

8. Donald Trump in battleground North Carolina [Электронный ресурс]. URL: https://m.facebook.com/DonaldTrump/videos/10157523998060725/ (Дата обращения: 27.03.2020);

9. 普京否认干预美国大选 [Электронный ресурс]. URL: http://news.sina.com.cn/o/2016-10-28/doc-ifxxfuff7059699.shtml (Дата обращения:02.04.2020);

10. 普京回答美国记者的问题 [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=wXNXGJrrE0s (Дата обращения: 05.04.2020)

11. 特朗普就职演讲全文翻译 [Электронный ресурс]. URL: https://tieba.baidu.com/p/4949497100?red_tag=2734737320 (Дата обращения:02.04.2020);
12. 特朗普首次国情咨文全翻译 [Электронный ресурс]. URL: https://www.weibo.com/p/230418458a4d8f0102wqnx (Дата обращения: 09.04.2020);
13. 特朗普谈论伊斯兰恐惧症 [Электронный ресурс]. URL: https://iqna.ir/zh/news/2615547/《泰晤士报》：非穆是美恐袭主要元凶特朗普“复兴”伊斯兰恐惧症 (Дата обращения: 09.04.2020).

Островая Ю.С.[1,2]
[1]НГУЭУ, г. Новосибирск, Россия
[2]АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Зарождение и развитие гендерных исследований в языке

Аннотация. В статье описываются этапы возникновения и развития гендерных исследований в языке, анализируются особенности, характерные для определенных моментов развития гендерной науки на Западе и в России. Особое внимание уделяется понятиям «гендер», «гендерная роль». «Гендерная идентичность» рассматривается через призму двух полярных позиций: эссенциализм и социальный конструктивизм.

Ключевые слова: гендер, гендерные исследования, гендерная роль, гендерная идентичность, эссенциализм, социальный конструктивизм, квир-теория.

Как известно, социализация человека и становление его личности происходит путем усвоения правил поведения, установленных в обществе, путем соблюдения и уважения моральных и нравственных норм, а также формализации различных социальных ролей. Социальная природа человека отображается в личности, и от того, насколько личность способна усвоить ценности и нормы поведения, принятые в данной культуре, зависит успех ее социализации. Любую личность необходимо рассматривать в перспективе культурной традиции народа, так как для появления человека в человеке должен присутствовать культурно-антропологический прототип, формирующийся в рамках культуры [8:206]. Человек предстает в двух ипостасях: мужчина и женщина. Эта оппозиция считается фундаментальной для человеческой культуры.

Культурные и социально значимые различия в поведении, обычаях, манерах мужчин и женщин начали нерегулярно фиксироваться еще в XIX веке в антропологии и этнографии [9: 33]. Тот факт, что женщины и мужчины говорят по-разному, человечество заметило очень давно, однако только во второй половине XX века в лингвистике появляются и интенсивно начинают развиваться гендерные исследования. По мнению А.В. Кирилиной, положили им начало 3 крупные работы в начале XX века: Фрица Маутнера «Критика языка» (1882), Отто Есперсена «Язык: его природа, происхождение и развитие» (1922) и Эдварда Сепира «Язык: введение в изучение речи» (1921). Во всех трудах рассматривается феномен мужской и женской речи, причем авторы акцентируют разные стороны языка и речи. Так, Маутнер приходит к выводам, что различия речи и мужчин и женщин имеют исторические предпосылки и зависят от того, что разрешено, а что запрещено в обществе в определенный момент развития. Отто Есперсен делает акцент на том, что женщины больше употребляют вводных слов, оценочных прилагательных, а мужчины пытаются создавать слова на базе своего родного языка. В области синтаксиса женщины чаще используют сочинительные конструкции (паратаксис), мужчины - сложноподчиненные конструкции (гипотаксис); причем гипотаксис Есперсен считает явлением более сложным, чем паратаксис. Не менее оценочно Есперсен подходит к описанию способностей мигрантов к изучению иностранных языков. Делая вывод о том, что женщины хуже усваивают иностранные языки, он не учитывает, что они больше времени проводят дома, вследствие чего имеют меньшую

потребность, чем мужчины, в овладении иностранным языком. Эдвард Сепир, подробно рассматривая признаки, характерные для мужской и женской речи, заявляет, что «язык – лишь внешняя форма мысли», а … «женский язык более вежлив, более совершенен – одним словом, более благороден» [11: 46]. Известный американский психолог Дебора Таннен заключает, что «….коммуникацию между мужчинами и женщинами можно рассматривать как коммуникацию между разными культурами из-за столкновения разговорных стилей» [24].

Существует мнение, что психологические и поведенческие характеристики мужчин и женщин сложно измерить. Однако гендерный исследователь из США Джанет Шибли Хайд рассмотрела в своем метаанализе 46 англоязычных исследований, обобщавшие в свою очередь 4600 работ, и сравнила мужчин и женщин по 124 качествам. На основе этого анализа Хайд делает вывод, что 78% качеств оказались не связанными ни с мужчинами, ни с женщинами (иначе говоря, были гендерно не маркированными). И только 22% признаков были значимыми для различия мужчин и женщин. Среди них выделяются пространственные и вербальные способности, готовность к риску, проявление эмоций, интересы и хобби и т.д.

Современная отечественная наука выделяет 3 этапа формирования лингвистических гендерных исследований: 1) «алармистский этап»; 2) «феминистской концептуализации»;

3) «постфеминистский» этап.

«Алармистская» направленность формирования лингвистических гендерных исследований характеризуется представлением «мужского» как универсальной объективности, изучением проблем неравенства в языке у мужчин и женщин. Она базируется на изучении институализации и ритуализации «пола», определении роли социальных институтов в формировании «гендерной идентичности» [6:79].

На смену «алармистскому» этапу приходит этап «феминистской лингвистики», возникновение которого объясняется осознанием женщины своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей в начале 60-х годов XX века. «Феминистская концептуализация» основана на стремлении разоблачить мужское доминирование в общественной и культурной жизни) [3: 4]. Так, социальные потрясения в Европе (например, студенческая революция 1967 года) объяснялись желанием интеллигенции того времени, прежде всего, переориентировать и перестроить социальные науки. Во-вторых, согласно Д.С. Лукаш, нужно было обратить внимание на истинные и самые ценные элементы культуры, а именно: на семью, репродуктивные права женщин, поло-ролевую и личностную идентификацию и самоидентификацию, природу мужского доминирования в обществе, а также механизмы, регулирующие и определяющие это поведение [13: 27].

Как видно из анализа, к середине XX века «пол» приобретает социальную значимость, возникает острая необходимость отличать феномен социального пола от биологического, вследствие чего в научный обиход вводится понятие «гендер», представленный феминистками в качестве базы для объяснения дифференцированных и неравных отношений, существующих между мужчинами и женщинами в обществе [13: 26].

Известно, что понятие «гендер» было введено в общественные науки Робертом Дж. Столлером. Он использовал этот термин для обозначения социокультурного аспекта биологического «пола». «Пол», в понимании автора, определяется только биологическими признаками - вторичными половыми признаками, анализом хромосом. Однако еще до Столлера, в середине XX века сексолог Джони Мани и социолог Гарольд Гарфинкель, занимаясь дискурсивными практиками, свойственными мужчинам и женщинам в данном конкретном обществе, использовали термины «гендер», «гендерная роль и гендерная идентичность». У Джона Мани есть учение о 8 ступенях формирования мужского и женского. Первые 6 стадий описывают, как происходят анатомо-физиологические изменения, начиная с генетической определенности и заканчивая появлением вторичных половых признаков в период полового созревания. Как он заявляет, стадии 7 и 8 - это

«гендерная роль и гендерная идентичность», которые формируются под влиянием социальной среды [9:67].

Первое исследовательское направление гендерной проблематики на Западе называлось «либеральным феминизмом» - полоролевым подходом, при котором основная цель определялась как обеспечение равенства мужчин и женщин в публичной сфере [5:178].

В области языка феминисток интересовала гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа, согласно которой существующие в сознании человека система понятий, а, следовательно, и существенные особенности его мышления определяется тем конкретным языком, носителем которого этот человек является.

Согласно мировоззрениям, возникшим под влиянием трудов У. Матураны, Дж. Лакоффа и нового осмысления идей Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, основная функция языка сводится не столько к передаче информации, сколько к ориентиру, который определяет поведение мужчин и женщин. Р. Лакофф в своей работе «Язык и место женщин» подробно описывает, как структуры языка по-разному характеризуют людей в зависимости от пола [22: 74]. Позднее Луизе Пуш, одна из основоположниц феминистской лингвистики, приходит к выводу, что язык андроцентричен. Российский лингвист А.В. Кирилина подтверждает: язык не только антропоцентричен, но и андроцентричен, иначе говоря, точкой отсчета для языковых категорий являются единицы мужского рода. А.В. Кирилина, Е.С. Кубрякова, И.И. Халеева, М.В. Томская выделяют целый ряд признаков андроцентризма языка:

1) в большинстве европейских языков слова «человек» и «мужчина» выражаются одним словом, например, во-французском - «homme»;

2) у агентивных существительных первичным является слово мужского рода (существительные с высоко статусным значением), а производным - слово женского рода (существительные с низко статусным значением);

3) одно и то же название профессии в женском и мужском роде имеют разное значение («техник и техничка»);

4) грамматическая сочетаемость в языке наблюдается по мужскому роду.

Представители феминистического направления в гендерных исследованиях отмечали избыточную маскулинность языка и требовали его изменений в сторону большей гендерной сбалансированности. Они обращали внимание на то, что в языке присутствует бо'льшее количество негативных обозначений для женщин, чем для мужчин. Между тем, по мнению ряда оппонентов феминистской лингвистики, гиперболизация понятия пола приводит к следующим заблуждениям: 1) приписывание фактору «пола» чрезмерной значимости; 2) игнорирование роли контекста; 3) недооценка качественных методов исследования; 4) гиперболизация роли гендерно специфичных стратегий и тактик общения в детском и подростковом возрасте [9: 67].

Структуралист Толкотт Парсонс писал о том, что в любой семье выполняется 2 функции: инструментальная, связанная с поддержанием жизни семьи, и эмоциональная, отвечающая за отношения в семье. По его мнению, один человек не в состоянии объединить 2 задачи, и, как результат, мужчины берут на себя инструментальную функцию, а женщинам отводится эмоциональная. И. Гоффман в 1977 в своей книге «Соглашение между полами» развивает идеи Парсонса. По его мнению, человечеству не все равно, какого пола человек и как он себя ведет, вследствие чего наступает социализация через усвоение инструкций о том, как себя нужно вести. Он впервые использовал термин «гендерный дисплей» для обозначения культурно детерминированного и социально обусловленного многообразия проявлений половой принадлежности на уровне межличностного общения [21]. И. Гоффман был первым, кому удалось раскрыть механизм создания шаблонных фраз и устоявшихся оценок, связанных с полом человека и навязывающих ему определенный образ поведения. Основными движущими силами «гендеризма» он назвал 2 механизма закрепления поведенческих норм в обществе: институционализация пола (вписывание фактора пола в

общественные институты (армия, церковь, школа) и ритуализация пола – подтверждение фундаментальных общественных отношений [9:72].

Важная работа в осмыслении гендерных ролей принадлежит американскому антропологу Маргарет Мид, которая в своей работе «Пол и темперамент в трех примитивных сообществах» говорит, что «…многие, если не все личностные черты, которые мы называем маскулинными или феминнными, имеют не биологическую, а социальную природу» [14:10]. В связи с гендерными ролями появляется концепция андрогинии С. Бэм. Определение андрогинной личности звучит как полоролевая идентичность, сочетающая в себе ряд позитивных аспектов как традиционно мужского, так и традиционно женского поведения. Исследователи Томпсон и Плек говорили о фрагментарности гендерных ролей, уделяя особое внимание проблемам, связанным с реализацией мужской гендерной роли (например, напряжение мужской гендерной роли, мужской гендерно-ролевой стресс).

Итак, гендерные роли - это вид социальных ролей, они нормативны, выражают определенные социальные экспектации, проявляются в поведении [10:13].... Не существует единой мужской или женской роли. Каждый человек выполняет ряд разнообразных ролей (жены, матери, деловой женщины и т. д.), зачастую эти роли могут не совмещаться, что ведет к ролевому внутриличностному конфликту [1: 310].

Ролевые различия, по мнению социолога Герда Хофстеде, могут маркировать культуры по фактору «мужественность/женственность». Хофстефе общества с определенным традиционным разделением и закреплением социальных ролей и трудовых отношений между мужчинами и женщинами называет маскулинными (Мексика, Япония, Греция), а общества со слабым неопределенным разделением ролей – феминнными (Норвегия, Финляндия, Швеция, Дания).

Высшая ступень по Мани в гендерном становлении личности - это «гендерная идентичность», которая наступает в результате гендерной социализации. Гендерная идентичность или внутреннее самоощущение человека необязательно совпадает с биологическим полом. Люди, чья гендерная идентичность совпадает с приписанным при рождении полом, называются цисгендерами, а те, у кого эти характеристики не совпадают — трансгендерами.

В конце XX века на смену «феминистской лингвистики» приходит «постфеминистский этап», который отличается появлением «мужских» исследований, изучением большого количества языков и новым осмыслением методологических вопросов. В западной литературе этот период называется «социальным конструктивизмом», пришедшим на смену «радикальному феминизму». Основные характеристики сводятся к следующему: понимание «гендера» как социально-сконструированного отношения неравенства по признаку пола, а также множественности женственности и мужественности и их отношений [5:180].

Таким образом, в области гендерных исследований конкурирует 2 полярные позиции в вопросе о природе мужчин и женщин: эссенциализм и социальный конструктивизм [9:84]. Приверженцы эссенциализма считают, что изначально деление сущностей на мужские или женские шло от Бога или от природы; представители социального конструктивизма полагают, что понятие «гендер» является исключительно социальным конструктом. Последние апеллируют к работе Питера Бергера и Томаса Лукмана «Социальное конструирование реальности», в которой осуществляется попытка выявить пути, с помощью которых индивидуумы и группы людей принимают участие в создании воспринимаемой ими социальной реальности.

В качестве крайнего проявления социального конструктивизма появилась квир-теория (критическая социологическая теория о природе гендера, получившая распространение в конце XX века). Её сторонники заявляют, что гендер и сексуальная ориентация индивида не только и не столько предопределяются его биологическим полом, сколько социокультурным окружением и условиями личного воспитания [4: 75]. Квир-теория призывает к индивидуальному конструированию своей гендерной идентичности.

В заключение необходимо отметить, что популярность среди лингвистов гендерных исследований приводит к формированию гендерной лингвистики как самостоятельного научного направления. В ее ведении находятся две группы вопросов: отражение гендера в языке и отражение гендера в речи, в целом - коммуникативного поведения мужчин и женщин.

В современной отечественной и западной литературе выделяются 3 основных направления развития гендерных исследований:

1) социальное, занимающееся изучением природы мужской и женской речи через письменные и устные тексты. Данное направление старается определить, что первично: социальные или природные аспекты гендерных различий;

2) лингвокультурологическое, подробно рассматривающее функционирование русских стереотипов маскулинности и фемининности [4: 160], гендерных стереотипов, смысловую наполненность концептов «женственность» и «мужественность»;

3) коммуникативно-дискурсивное, занимающее изучением речевого поведения мужчин и женщин.

Рассмотрев основные направления развития отечественных и зарубежных гендерных исследований, можно сделать вывод, что их эволюция осуществлялась в направлении от гиперболизации роли гендера как фактора социального неравенства женщин и мужчин к понимаю сложности структуры социальной идентичности, в которой «гендер» выступает одним из параметров наряду с возрастом, статусом, принадлежностью к той или иной социальной группе.

Литература:

1. Гендерная психология. 2-е изд. / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2009 — 496 с.: ил. — (Серия «Практикум»).

2. Гендерный фактор в языке и коммуникации: Сб. научных трудов. - Иваново, 1999 – 411 с.

3. Голубева С.С. Лингвистическая маркированность гендера как социокультурной категории. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: лингвистика, Челябинск, 2009. С.4-10.

4. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка / А.И. Дьяков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anglicismdictionary.dishman.ru (дата обращения 24.02.2020).

5. Здравомыслова Е., Тёмкина А. Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России // Общественные науки и современность. 1999. № 6. С. 177—185.

6. Зиновьева Е.С. Предпосылки становления гендерной лингвистики. Ярославский педагогический вестник. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского (Ярославль). 2014. №3. С.158-162.

7. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке// Языковая личность: культурные концепты. Волгоград - Архангельск: Перемена, 1996. С. 3–16.

8. Катермина В.В. Языковая личность автора в художественном тексте// Человек. Культура. Образование. Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина (Сыктывкар). 2016. №2 (20). С.205-2103.

9. Кирилина А.В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: дис. ... д-р. фил.наук наук. - Москва, 2007. 371 с.

10. Кирилина А.В., Томская М.В. Лингвистические гендерные исследования//Отечественные записки. (Москва). 2005. №2. С.112-132.

11. Коатс Дж. Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык. М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 33–231.

12. Куракина Н.А. Прагматический аспект комплементарных высказываний (на материале англо-американской художественной литературы): автореф. дис…. кан. филол. наук: 10.02.04/Н.А. Куракина; Балт. ун-т им. И. Канта. Архангельск, 2016. 23с.

13. Лукаш Д.С. Понятие гендера как основа новой парадигмы мышления. Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых. Вып. 6. 2007. С.26-29.

14. Мид М. Пол и темперамент в трех примитивных обществах [Электронный ресурс] // М. Мид Культура и мир детства. Избранные произведения. – URL: http://lib.uni-dubna.ru/search/files/ps_mid_kult/ps_mid_kult_2.htm#5 (дата обращения: 14.03.2020).

15. Мистрюкова Е.В. Средства репрезентации концептов "мужественность" и "женственность" в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005. 229 с.

16. Пензина О. В. Женская проза второй половины XIX века: гендерный аспект авторства: дис. ... канд. филол. наук.- Москва, 2009.- 177 С.

17. Полевая И.В. Речевые гендерные стереотипы и их реализация в российском аналитическом телевизионном дискурсе (на метериале ток-шоу «Диалог» и «В фокусе» на телеканале РБК-ТВ): дис. … канд. филол. наук. Москва, 2014.

18. Cameron D. Theoretical Debates in Femenist Linguistics: Questions of Sex and Gender

19. Coates J. Women, men and language. London, New York: Longman,

1986. − 178 p.

20. Coats J. Women’s friendship, women’s talk// Gender and discourse: Сб.

науч. тр. — London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 1997. —

p.245-262.

21. Goffman E.: 1) Gender Display from “Gender Advertisements: Studies in the Anthropology of Visual Communication” // Goffman Reader / eds.: C. Lemert and A. Branaman. Blackwell Publishing, 1997.

22. Lakoff R., Language and Woman's Place (New York, Harper, 1975), p. 174.

23. Nicholson L. Interpreting gender // Signs. 1994. Vol. 20, no. 1. C.78-105.

24. Tannen D. Conversational Style: Analyzing Talk among Friends. – Norwood, NJ: Ablex, 1984.

25. Tromel-Plotz Frauensprache: Sprache der Veränderung. Frankfurt/a/M, 1982

26. Watts R.J., «Acquiring Status in Conversation: Male and Female Discourse Strategies», Journal of Pragmatics, v 8, N5, 1992, pp. 467-505.

Пашинцева Л.И., Орехова Т.И.

ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Россия

Лексика со значением времяисчисления в говорах Алтая (на материале СРГА)

Аннотация. Статья посвящена описанию лексики со значением времяисчисления, выявленной на материале региональных лексикографических источников. Это одна из обширных групп диалектной лексики Алтая, весьма специфичная для данной территории; она тесно связана с бытом жителей степного и горного Алтая, с другими лексическими микросистемами, частично отражающими «картину мира» данного региона.

Ключевые слова: региональная лексикология, диалектная лексика, литературный язык, лексикографические источники.

Изучение лексического состава народных говоров, имеющее уже свои традиции, по-прежнему относится к числу перспективных направлений в русском языкознании, поскольку позволяет вскрыть еще не исследованные пласты региональной лексики. Диалекты русского языка исследователи характеризуют как чрезвычайно сложные языковые системы, которые отличаются от литературного языка не только наличием особых диалектных слов, но и характером парадигматических и синтагматических связей слов. Изучение отдельно взятой

диалектной системы – задача сложная, поэтому среди диалектологов-лексикологов в настоящее время все большее признание получает исследование системных связей и их особенностей в рамках отдельных лексических групп.

Данная статья посвящена описанию лексики времяисчисления, выявленной на материале региональных лексикографических источников. Это одна из обширных групп диалектной лексики Алтая, шире – Сибири и наряду с другими (уже проанализированными), может быть специфична для определенной территории, она тесно связана с бытом жителей конкретной местности, а также с другими лексическими микросистемами, отражающими «картину мира» определенного региона. Актуальность подобного рода исследований определяется, во-первых, пристальным вниманием лингвистов к проблемам регионального характера на разных уровнях языка; во-вторых, необходимостью создания упорядоченной научной системы, раскрывающей феномен региональных особенностей родного языка в национальном и территориальном многообразии; в-третьих, возможностью ввода в научный корпус лексем, не подвергавшихся прежде описанию. Специфика русских говоров Алтая обусловлена их иноязычным окружением. Они формировались в тесном контакте с алтайским и казахским языками. Это не могло не сказаться на различных языковых уровнях диалекта, особенно лексическом уровне как самом подвижном в языковой системе, поэтому лексика говоров Алтая, несомненно, обладает самобытностью и может представлять большой интерес в плане состава и системной организации. В настоящее время она является объектом пристального внимания преподавателей кафедры русского языка и литературы ГАГУ [1, с.45-50; 2, с.7-13; 3, с. 50-54] в разных аспектах языкознания. Отметим необходимость присутствия сведений экстралингвистического характера, что обусловлено спецификой направления представленного исследования. Необходимость знания реалии, то есть совокупность конкретных исторических, культурных, социальных, материальных условий возникновения слова обуславливается общеизвестным фактом, что история лексического состава языка тесно связана с историей общественности, его культурной жизнью.

Исследование диалектной лексики является одной из важнейших задач системного, комплексного, целевого изучения русских говоров в Сибири, в частности Алтая. Анализу словарного состава сибирских говоров посвящены работы А. Е. Аникина, Е. Я. Брызгаловой, М. Б. Матанцевой, С. И. Шарифуллина и некоторых других исследователей. Русские говоры Алтая до недавнего времени не были охвачены подобным описанием, что во многом обусловлено отсутствием сводного «Словаря русских говоров Алтая» (1993-1998 г.). Издание данного словаря открывает широкие возможности для исследования лексики русских говоров Алтая в разных аспектах.

Конкретным материалом для данной статьи послужили наименования, извлеченные путем сплошной выборки из «Словаря русских говоров Алтая» [в 4-х томах под редакцией И.В. Воробьевой, А.И. Ивановой / АГУ 1993-1998] (далее в тексте – СРГА) [4] и «Талицкого словаря» [В.Н. Богданов, Г.В. Луканина, В.Я. Сенина / ГАГУ 1981-2006] [5]. Авторы СРГА отмечают, что единой системы русских говоров на Алтае нет. По документам краевого архива установлено, что здесь было несколько колонизационных волн. Начало заселения относится к самому концу XVII-началу XVIII в. Самыми ранними поселенцами были выходцы северных территорий Западной Сибири, которые, в свою очередь, были когда-то жителями северно-русских европейских губерний (Архангельской, Вологодской, Вятской и др.). Позже к ним стали приселяться выходцы из южно-русских губерний (Орловской, Тамбовской, Воронежской). После отмены крепостного права безземельные крестьяне хлынули в Сибирь.

Если по берегам больших и малых рек компактно селились севернорусы, то в степной части Алтая - преимущественно выходцы южно-русских губерний. сейчас на Алтае преобладает бывшее южно-русское население, которое пришло в разное время. В XVII в. на Алтае появились русские переселенцы, жившие некоторое время в Польше. Они получили

название «поляки». Ранние южно-русские переселенцы приселялись к севернорусам, в результате образовался говор, близкий к средне-русскому типу (например, в Чистюньке, Крутихе и др. местах). Южно-русский говор сохраняется в таких селах, как Романово, Фунтики, Селивестрово и др., северно-русский - в Вяткине и др. В большинстве населенных пунктов по рекам господствует старожильческий говор средне-русского типа. Остановимся на характеристике основных черт говоров Алтая.

1. В говоре старожильческого населения:

а) общие черты: умеренное аканье, фонема Г взрывная, фонема В губно-зубная, наличие фонемы Ф, долгая твердая шипящая Ш, упрощение конечного звука в сочетании согласных (хвос), звук твердый в 3 л. ед. и мн. ч. глаголов настоящего- будущего простого времени; Р. и В. п. личного возрастного местоимений в форме МЕНЯ, ТЕБЯ, СЕБЯ; Р. п. ед. ч. муж. и ср. родов местоименного склонения с окончанием –ОВО (твоего, большово); П. п. ед. ч. муж. и ср. родов местоименного склонения с окончанием –ЫМ, -ИМ (в своем доме, в болшим сарае)местоимение ЧТО звучит как ЧЕ (че-то, ниче); согласование по смыслу (народ работают, бригада собрались); ;категория представительности; (Иван Петрович в контору пошли); «однако» в значении вводного слова наверное, по-видимому;

б) более узкие черты: умеренное аканье, отличающееся от литературного меньшей степенью редуцированности гласных; произношение С вместо Ц; Ш вместо Ч (яйсо, шяй); стяженные формы окончаний глаголов 2, 3 л. ед. ч. и 1 л. мн. ч. (понимаешь, понимат) и прилагательных И, В. п. ед. и мн. ч. жен. и ср. родов (смешна девшенка, большо ведро, сини витошки); в Д. и П. п. ед. ч сущ. 3. скл. оканчиваются на –Е (на плеще, на площаде); нет чередования заднеязычных с шипящими в личных формах глаголов (могем, могешь, пекем); формы инфинитива с основой на заднеязычную (пекчи, стерегчи); возвратные формы в значении невозвратных (я сегодня белюсь, стираюсь).

2. В говоре «поляков» сохраняются устойчиво южно-русские языковые особенности; аканье, яканье (от диссимилятивного до сильного), звук Г фрикативный, чередующийся с Х (берех, бис сапох), вместо Ф употребляют Х, ХВ (кохта, канхвета), В звучит как У неслоговой (удрух, сталоу), Ч переходит в Ш мягкий (крюшек), Т мягкий в окончаниях глаголов 3 л. настоящего - будущего времени (поеть, поють); Р.п. ед. ч. 1 скл. совпадает с Д.п. (у снахе), у одушевленных и неодушевленных существительных во 2 скл. окончание – У в Р. и П. п. (при цар. при Николаю, за клубу, на коню), широко отмечается окончание – А в ИМ. п. мн. ч. у сущ. жен. рода (диривня, шаля, площадя), личные и возвратные местоимения в Р. и В. п. ед. ч. имеют окончание –Е (у тебе, от себе), указательные местоимения употребляются в членной форме (тая, тую, тей).

Южно-русский говор поздних поселенцев (конец XIX-начало XX вв.) устойчиво сохраняется у представителей старшего поколения.

Говоры Алтая, как все говоры «вторичного заселения», отражают процессы междиалектного взаимодействия, а иногда и межязыкового, так как на Алтае в большом количестве живут украинцы, немцы, меньше – белорусы [4]. Генетическая пестрота этих говоров, различия в условиях их формирования, придают абстрактный характер системным отношениям в общесибирском плане.

Фактическим материалом для данного исследования послужили региональные лексикографические источники [4; 5].

В процессе работы методом сплошной выборки нами было выявлено 185 лексем, которые были распределены в 2 группы по прямому и опосредованному значению:

1. Прямое значение (всего – 113лексем):

- время суток (49 лексем): *белая заря; вечёринка; вечёрошный; вечор; видно; (в)ставальный; дённо и нощно; дозор; досвету; дося; зариться; зарица; зарница; заря; зарянка; затёмно; звёздочка; идти на ущерб; исход; качиги; ковш; кол; месячный; месяц; намолоду; напересёк; наране; наутре; ночесь; пажиный; паужень; паужин; паужина;*

паужинать; паужинный; паужинать; позаране; полдни; похолодке; ранешно; смерканье; солнцезакат; с потьма до потьма; сранья; сутёма; темняться; утресь; хлебозор; чипиги;

- время недели (22 лексемы): *вчерась; вчерашный; двадни; двои; дононе; завтре; завчёра; калавадни; коевадни; коегодни; левадни; нады; надысь; назавтре; намеднись; обыденный; обыдёнка; обыдёнком; позавчерась; позавчор; третьеводни; тритеднись*;

- время месяца (1 лексема): *янмарь*;

- время года (36 лексем): *до белого снега; веснами; весность; веснусь; в зиму; год; година (годовина); жатвина; жатьё; загань; зажин; зима; зимами; зимонька; зиму; зиму-лето; зимусь; летами; летечко; лето; летось; леточко; леточний; лони; лонись; лонишный; лонской; напрок; нонесь; нонча; осенясь; осинец; по весне; позалетось; позатот; прошлогод*;

2. Опосредованные (всего - 82 лексемы): *адамовы лета; анады; анадысь; анархинская ночь; анысь; болча; бытность; век; не доживя веку; в заведе не было; в заведении не было; в заветях; в залы; в модласти; в наш возраст; вперёд; втопоры (втупору); голод; даве; давесь; давеча; давечь; давнёхонько; давче; далеко; далишь; дамно; доселе; досепор; досюль; в заветях; здавношние; извековать; извековаться; издревно; искон; кадась; лапоть; много; многолетие; нонешний; пай; перевод; перёд; перемена; промежганье; ранешний; ранешный; ранишь; сейчасный (сечашный); с кан веку; смалечку; смальства; смальству*.

- обозначение времени посредством указания на:

А) христианские праздники (26 лексем): *Веденьё; Великий пост; Вербина; Вербно; воспожинка; всюношная; девятая пятница; евдокий; заговенья; заговня; загомня; Здвиженье; кирики-улиты; лёжаный; микола; михайлов; Паска; Петровка; плащеница; сдвиженье; средоносие; Стретенье; Троишна; филипповка; филипповки ;Хрещенье, Егорьев день*.

Б) языческие праздники (2 лексемы)*; Иван (Иван Купал); Иван-Купатель.*

Мы выяснили, что представления о времени в говорах Алтая имеют достаточно сложную структуру. Здесь тесным образом переплетаются хозяйственный, природный, церковный и гражданский календари, учитываются природные циклы и народные традиции. Многослойность представлений о времени и его семиотической значимости связана и с бытованием соподчиненных временных циклов: дневного, ночного, суточного, недельного и др. Каждый из названных временных циклов в свою очередь делится в сознании диалектоносителя на более мелкие хронологические отрезки, теснейшим образом связанные с народной астрономией, воззрениями на природно-климатические явления, способами измерения и ориентации во времени, хозяйственными нуждами и религиозными установками. Именно это, на наш взгляд, стало причиной того, что многие диалектные наименования временных периодов представлены аналитическими структурами. В рамках данной работы остановимся на некоторых особенностях восприятия, характеристики и формах номинации суточного деления времени в говорах Алтая.

Для современного русского языкового сознания наиболее актуальным временным отрезком является *день (сутки).* День – это непосредственный слепок с жизни, который движется восходами и заходами солнца. В полном соответствии с этим представлено восприятие времени в говорах Алтая. Дневные и ночные временные периоды, по понятным причинам, делятся на отрезки неравномерно.

Определенное указание на ночной промежуток времени содержится в выражениях: *с потьма до потьма* и *до поту-зари*. «*С ПОТЬМа ДО ПОТЬМа. С темна до темна.* – **С потьма до потьма работали, не то, что сейчас** (*Ребр., У.-Мос.)*» [Т.4, 115] , «*ДО ПОТу-ЗАРи. До позднего вечера, до ночи*. **Хлещешься до поту-зари… (на) моей постати** *(У-Кан., Корг.*)» [Т.2, Ч.I, 141].

Каждая часть суток имеет особую семантику. Переходным периодом от ночи к дневному времени и наоборот является небольшой промежуток времени перед самым восходом-заходом солнца – *утренняя зарница* и *вечёрошняя, вечёрная зарница* [Т.2, Ч.I, 139], символика которого раскрывается как начальная (а вечером, после захода солнца –

завершающая) в суточном цикле. Этот временной период в сознании наиболее сакрализован. Именно в это время совершалось большинство обрядов, ритуализированных действий, осуществлялась знахарская деятельность.

Время, промежуточное между ночью и днем, лежащее у истоков светового дня, обозначается в говорах Алтая выражениями: *досвету* [Т. 2, Ч. I, 43], *дося* [Т.2, Ч. I, 44] «до рассвета»; *зариться* [Т.2, Ч.I, 139] «рассветать, светать»; *наране* [Т.3, Ч.I, 131] «рано утром»; *(в) ставальная пора* [Т.1, 177] «время, когда крестьяне встают и отправляются на работу» (*Ставальня пора, завтракать пора (У-Кан., Тал.*). Как видно из примеров, многие обозначения раннего времени суток уже связаны с активным поведением человека, его поступками, его восприятием происходящего. Утро и первая половина дня считаются наиболее благоприятным временем суток. Именно к этому времени стараются приурочить все важные дела, начало любой новой работы или продолжение начатого накануне.

В целом период дневного времени подразделяется на утреннее время, обеденное и послеобеденное и номинируется в говорах Алтая дробно. В качестве примеров приведём несколько цитат из словаря. Утреннее время обозначалось в общении следующими выражениями: *досвету «*ДоСВЕТУ, нареч. *До рассвета*. – **Мы сидели на берегу реки досвету** *(Тальм., Н.-Троиц.).* СНРГ. ТОМ.» [Т.2, Ч.I, 43]; *видно* «ВиДНО, катег. сост. *Рассвело.* – **Я пойду курям посыплю, а то уже видно** *(Кам., Кам.)*»[Т.1, 153]; *белая заря* – «БеЛАЯ ЗАРя. *Поздняя утренняя заря, пора перехода утра в день. В поговорке:* «**Поднялась на поре, когда обед на дворе, на белой заре**» *(У-Кан.)*» [Т.1, 56].

Обеденное и послеобеденное время фиксировалось следующими лексемами: *полдни, паужен (-ь, -а),* вечернее именовали как *сутёма, смерканье*, которые позже переходили в *ночесь.* Приведем цитаты из словарей: «ПаУЖЕНЬ, *жня*, **м.** *Время до захода солнца*. – **Паужень – время, когда сядет солнце** *(Цел., Овс.).* **Скоро паужень** *(Кос., Лос.). Троиц.* – стр. 23. ПаУЖИН, *а*, **м.** *1. Прием пищи между обедом и ужином, полдник*. – **В паужин только сел поесть, а она, язви ее, не знаю, как и смогла, чугун тяжелый опрокинула** *(Петр., Н.-Об.). Зар. Красны. Солт.* Н-СИБ. СРНГ. ТОМ. *2. Обед*. – **Паужин, а не обед говорят** *(Трет., Екат.).* Н-СИБ. СРНГ. *3. Время после обеда, между обедом и ужином*. – **Время по солнцу. Паужин – четыре часа** *(Солт., Караб.). Перв.* СРНГ» [Т.3, Ч.2, 23]. « ПоЛДНИ, **мн.** *Полдень, середина дня*. – **Полдни солнце идет – это обед** *(Кос.).* ТОМ.» [Т.3, Ч.2, 116]. «СУТёМА, *ы*, **ж.** *Темнота*. – **Гуляли до сутемы** *(Бийск., Срост.).* – стр. 138. [Т.4, 138]. «СМЕРКаНЬЕ, *я*, **ср.** *Время захода солнца, сумерки*. – **Пойдет на смерканье** *(Алейск., Плот.)»* [Т.4, 96]. «СОЛНЦЕЗАКаТ, *а*, **м.** *Закат солнца*. – **До солнцезакату лошадь стояла в овраге, до потемок просидели, а потом вылезли и скопнили сено** *(Кур., Кол.)»* [Т.4, 105]. «НоЧЕСЬ, **нареч.** *Ночью, в ночь*. – **Гром-то ночесь во как гремел, громак** *(У.-Кан., Корг.).* Н-СИБ. СРНГ» [Т.3,Ч.1, 160].

Примером опосредованной номинации временного отрезка является аналитическая конструкция *Егорьев день*. «ЕГОРЬЕВ ДЕНЬ. *Праздник, один из дней сельскохозяйственного календаря*. – В Егорьев день капусту садили, этот день считался праздником лошади, нельзя было в этот день на лошади ездить *(Солон., Берез.).* ТОМ.» [Т.1, 60]. Известно, что в современном русском языке существуют просторечные глаголы *объегорить* и *подкузьмить*, имеющие близкий смысл: *объегорить* – «обмануть, провести», *подкузьмить* – «поставить в затруднительное положение». Восходят они к именам святых Егория и Кузьмы и праздникам, устраиваемых в их честь. В «день святого Егория» (26 ноября) - покровителя земледельцев и охранителя скота - на Руси было принято проводить расчёты между хозяином и работниками по летним работам. В южных краях такие расчёты были приурочены ко дню «святого Кузьмы и его брата Домиана» - к 1 ноября. Несоблюдение условий договора или неточность расчетов и послужили основой для формирования производных глаголов *объегорить* и *подкузьмить* – с общим значением «обмануть» [6, С.32].

Анализ местного диалектного материала позволяет сделать вывод о том, что, с одной стороны, номинации временных отрезков в говорах представлены значительно дробнее, чем в литературном языке, что обусловлено как особенностями жизнедеятельности сельчан, так и своеобразием диалекта как устной разновидности национального языка. Использование в диалекте аналитических конструкций для обозначения времени является свидетельством сложности и многогранности самого представления жителей данного региона о времени и чрезвычайной его дробности, стремлении детализировать обозначенный промежуток времени, приурочить его к конкретным хозяйственно-бытовым мероприятиям.

Данное исследование предполагает дальнейшее изучение регионального фактического материала, но уже в других аспектах, например, историко-этимологическом, лингвокультурологическом.

Литература:

1. Бедарева И.А., Орехова Т.И. Парадигматические связи в тематической группе «Наименования птиц» в русских говорах Алтая. Международный ежегодник «Языки и литература народов Горного Алтая». Горно-Алтайск, РИО ГАГУ, 2013.-С.45-50.

2. Орехова Т.И. Заимствованные наименования птиц в русских говорах Алтая (историко-этимологический аспект). Иностранные языки в контексте культуры: межв. сб. ст. по материалам конф./ отв.ред. Н.В. Шутёмова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т.- Пермь, 2013.- С.713.

3. Орехова Т.И., Волкова Н.А. Новикова О.В. Имена существительные с характеризующе-оценочным значением лица как репрезентанты языковой картины мира старожилов Горного Алтая. Наука и образование XXI века: сб. ст. Междун. научн.-практ. конфер. Научный центр «Аэтерна»; Отв. ред. Сукиасян А.А. Уфа. Респ. Башкортостан. РФ, (29 мая 2014). С.50-54.

4. Словарь русских говоров Алтая: в 4 т. [Текст] / под общей ред. .В. Воробьевой, А.И. Ивановой. – Барнаул, АГУ, 1993 – 1998.

5. Талицкий словарь [Текст]/ под ред. Богданова В.Н. Сост. Луканина Г.В., Сенина В.Я. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2006. Т.4.

6. Шелепова, Л. И. Русская этимология: теория и практика: учеб. пособ. / Л. И. Шелепова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.

Сердюкова А.И., Федорова В.Г.

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

Осуществление проектной деятельности в школе на материале литературы Алтайского края

Аннотация. В статье рассмотрены основы проектной деятельности, представлена программа проекта для 7-8 классов – создание школьного журнала «Альманах Алтая» – и методическая разработка вступительного занятия, проводимого в рамках проекта. Статья адресована учителям литературы и студентам-филологам, интересующимся литературой Алтайского края.

Ключевые слова: проектная деятельность, образование, региональная литература.

Основная задача современной школы – вовлечение учащихся в активный процесс познания мира и себя в нём. Именно самостоятельность и активность выступают сегодня ключевыми показателями успешности образования. Один из способов решения этой задачи – овладение обучающимися основами проектирования. «Проектная деятельность учащихся – это групповая или индивидуальная, учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая цель получения определенного продукта, которая является обязательным элементом в образовании в виде внеурочной исследовательской деятельности» [1, с 47]. Проектная деятельность является одним из способов реализации требований

Федерального государственного общеобразовательного стандарта общего образования, так как отвечает требованиям системно-деятельного подхода.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающиеся:

– самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников, совершенствуя свои знания, умения и навыки;

– учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;

– работая в различных группах, приобретают коммуникативные умения;

– развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, наблюдения, сбора информации, проведения эксперимента, построения гипотез, анализа, обобщения);

– развивают системное мышление;

– повышают самооценку, получают возможность для самовыражения, самореализации, получают возможность почувствовать собственную значимость через реализацию своего творческого и интеллектуального потенциала при разработке выбранной темы исследования;

– учатся ориентироваться в информационном пространстве, совершенствуют навыки работы с телекоммуникационными технологиями.

Рациональное использование проектной деятельности в процессе обучения способствует развитию творческих способностей и учебной активности обучающихся, а использование в качестве материала произведений региональной литературы повышает интерес к культуре своего края.

В данной статье мы рассмотрим одну из эффективных творческих форм проектной деятельности - *создание школьного журнала «Альманах Алтая»*. Чтобы донести до юных читателей познавательную информацию об Алтае, о его писателях, истории, туризме и т.д. нужен школьный журнал. В основе продуктивной деятельности органа школьной прессы лежит развитие познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, формулировать и решать проблемы.

Цель проекта: воспитание любви к малой Родине, пробуждение интереса к истории, культуре и литературе родного края, развитие творческих и коммуникативных способностей, логического мышления, речи обучающихся, совершенствование навыков сотрудничества с одноклассниками и учителями, формирование активной гражданской позиции, проведение профориентации.

Задачи проекта: дать общее представление об особенностях журналистской работы, познакомить обучающихся с основными жанрами журналистики и их отличительными особенностями, совершенствовать работу с ПК для корректировки печатных материалов, формировать у учеников умение аргументировано защищать свою точку зрения на поставленную проблему, что способствует росту самосознания обучающихся, становлению активной гражданской позиции.

Участники проекта: обучающиеся 7-8 классов, т.к. для ребят этой возрастной категории очень важна вовлеченность в коллективную деятельность.

Журнал задуман как литературно–художественное издание, специализирующееся на вопросах истории и современного развития Алтая, Алтайского края, включающее рубрики: история Алтая, культура и литература Алтая, туризм, выдающиеся люди, творчество.

Форма выпуска (в электронном варианте или печатном), а также периодичность выхода журнала зависит от возможностей учебной организации.

Целевой аудиторией журнала являются ученики, родители, педагоги. Распространение журнала планируется самими ребятами из редакционной группы в школе, на родительских собраниях, внутришкольных мероприятиях и т.д.

Результаты проектной деятельности:

Личностные УУД:

1) освоение доступных способов изучения материала (интервью, наблюдение, запись, сравнение);

2) развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками;

3) формирование мотивации к творческому труду.

Метапредметные УУД:

1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления;

2) освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

3) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;

4) формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

5) освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;

6) активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;

7) использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами;

8) готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

9) определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

Предметные УУД:

1) умение работать с информацией;

2) умение работать в текстовых и графических редакторах.

Содержание программы:

Введение – знакомство с целями, задачами и планированием проектной деятельности. Знакомство с основами журналистики [3]. Формирование творческих групп, определение ролей участников: главный редактор, дизайнер, журналисты, фотокорреспонденты, корректоры, верстальщики.

Раздел 1. Сбор информации – на этом этапе дети под руководством учителя собирают материал из различных источников, берут интервью у писателей, делают фотографии и т.д.

Раздел 2. Обработка информации. Создание проекта - на этом этапе дети создают журнал, обрабатывают полученную информацию, пишут статьи, делают вёрстку по своим группам, объединяют весь материал и т. д.

Раздел 3. Представление проекта – на конференции или на мероприятии дети презентуют результаты своего проекта.

Подведение итогов методом круглого стола, обсуждение полученных результатов, проведение рефлексии.

Создание проекта – трудоёмкий процесс, который занимает достаточно много времени. На первом занятии важно подготовить обучающихся к проектной деятельности, раскрыть понятие «проект», познакомиться с историей журналистики, с журналистской деятельностью, способах поиска, обработки и представления информации.

На начальном этапе детям важно получить знания о структуре и составных частях журналов; поделиться на группы для создания журнала как продукта проектной деятельности; научить смотреть на журнал как на источник новой и интересной информации.

Вступительное занятие можно провести в форме традиционного урока, состоящего из 5 этапов:

1) Организационный этап.
2) Этап актуализации знаний, постановка учебных задач.
3) Этап изучения нового материала.
4) Этап закрепления изученного, сообщения учащихся.
5) **Рефлексия** деятельности.

На организационном этапе самое главное заинтересовать, привлечь детей к проекту – рассказать немного об Алтайском крае, поговорить о талантливых земляках, журналистах, постепенно подвести к разговору о журналистской деятельности в целом, можно показать видео «плюсы журналистики» [2]. Далее дети сами должны поставить цели и задачи (*это уже второй этап занятия*), актуализировать знания. Важно сообщить детям о том, что работа будет разделена на три этапа: сбор информации, обработка и представление проекта. В целом на создание проекта отводится 35 часов. На этапе подготовки к проекту нужно поделиться на группы, распределить роли.

Этап изучения нового материала важно начать с истории журналов в целом, дать определение понятию «журнал» вместе с детьми: журналом называется издание в виде блока скрепленных в корешке листов печатного материала, установленного формата в обложке.

На обложке журнала или первой странице всегда стоит номер и год издания. Чтобы узнать подробнее об издании, надо заглянуть в его выходные данные. В них, помимо номера издания, указан год, с которого этот журнал издается, и его тираж, а также, кто его редактор, редакционный совет, художники, назначение журнала. Следует сказать, что в нашей стране издается огромное количество периодических изданий. Друг от друга они отличаются не только названиями, но и назначением. Существуют *литературно-художественные журналы:* «Дружба народов», «Звезда», «Нева», «Арион» и т.д. *Научно-популярные* журналы - это такие как «Химия и жизнь», «Вокруг света», «Земля и Вселенная», «За науку» и т.д. А поднять настроение и развеселить помогут *юмористические* и *развлекательные* журналы: «Мир смеха», «Ё-моё», «Бегемот» и т.д.

Далее можно порассуждать о том, кто работает над созданием журнала, а именно: редакторы, корректоры, корреспонденты, журналисты и т.д.

Затем обсудить, какие рубрики по литературе Алтайского края можно предположить сделать в будущем журнале. Здесь можно предложить свои варианты рубрик и поделиться по интересам: история Алтая, культура и литература Алтая, туризм, выдающиеся люди, творчество [4].

Далее важно распределить обязанности в группах и каждого участника отдельно и в общих чертах объяснить суть их работы, на следующих занятиях обсудить это более подробно [5]. Учителю важно донести до учеников, что для того, чтобы издавать и распространять журнал, прежде всего, нужна крепкая команда. Все поручения распределяются на добровольной основе, являются сменными в течение творческого процесса.

Распределение редакционных обязанностей:

1. Главный редактор (распределяет авторские задания и осуществляет контроль за их своевременным и качественным исполнением к определенному сроку).

2. Дизайнер (проводит практическую работу по созданию макета журнала согласно теме выпуска; принимает подготовленные корреспондентами материалы, осуществляет подбор иллюстраций: фото, рисунки, схемы).

3. Журналисты-корреспонденты (ребята, желающие и умеющие писать статьи).

4. Фотокорреспонденты (учащиеся, увлекающиеся фотографией).

5. Корректоры (учащиеся, хорошо знающие правила русского языка, исправляющие орфографические, пунктуационные, стилистические ошибки).

6. Верстальщики (учащиеся, умеющие работать на компьютере).

Цель деятельности редакции будет заключаться в том, чтобы донести до своих читателей информацию об Алтайском крае: его истории, знаменитых земляках, их творчестве и т.д.

На этапе закрепления изученного материала дети выступают со своими подготовленными сообщениями и презентациями по темам, которые должны даваться детям заранее. Задача детей – рассказать об истории одного из журналов, выпускаемых в Алтайском крае, представить свою работу с презентацией, тем самым постепенно погрузиться в проектную деятельность.

На этапе рефлексии ребятам нужно поделиться впечатлениями о том, что он узнали нового на занятии.

Таким образом, разработанный сценарий вводного занятия для 7-8 классов раскрывает детям сущность журналистской деятельности, знакомит с историей создания журналов с целью погружения в журналистскую деятельность и дальнейшей заинтересованной работы над коллективным проектом – созданием журнала «Альманах Алтая».

Литература:

1. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе: монография. – М.: Наука, 2000. – 100 с.
2. Плюсы журналистики. Стоит ли работать журналистом? – URL: https://www.youtube.com/watch?v=OA_hGdifV00
3. Кашлева Н.В. Пресс-клуб и школьная газета: занятия, тренинги, портфолио. – Волгоград: Учитель, 2009. – 154 с.
4. Все выпуски журнала «Алтай». – URL: http://www.culture22.ru/kultura_altaja/gurnal_altai/
5. Богданов Н.Г. Справочник журналиста / Н.Г. Богданов, Б.А. Вяземский. - 3-е изд., перераб. и расшир. – Л.: Лениздат, 1971. – 687 с.

Тиц В.В.
научный руководитель – доктор филологических наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Практическое применение информационно-консультационных порталов Рунета для формирования информативной и коммуникативной компетенции обучаемых на уроках русского языка

Аннотация. В статье рассматривается проектная деятельность как один из способов применения информационно-коммуникационных технологий вообще и информационно-консультационных порталов в частности.

Ключевые слова: проектная деятельность, русский язык в школе

В рамках образовательного процесса учитель русского языка преследует решение следующих целей и задач:

- Развитие устной и письменной речи учеников;
- Развитие навыка чтения;
- Совершенствование навыка поиска информации;
- Проверка знаний.

Для выполнения указанных задач каждому преподавателю стоит иметь в резерве несколько адресов ресурсов, содержащих тексты различных типов и жанров, аудио- и видеоматериалы, способные помочь при работе с учениками.

По нашему мнению, модульная технология обучения лучше всего подходит для изучения курса русского языка. В основе этой технологии лежит компетентностный подход.

Воплощение модульной технологии бучения на практике требует жесткого структурирования учебной информации и содержания обучения. Также необходимо организовать работу учеников с логически завершенными учебными блоками (модулями). Каждый модуль дает определенный объем знаний, позволяющий сформировать необходимые компетенции. Это позволяет создать модульную учебную программу, которая характеризуется:

- Деятельностной направленностью;
- Оптимизацией содержания обучения;
- Возможностью организации совместной деятельности учителя и учащихся;
- Возможностью обеспечения паритетности отношений субъектов учебного процесса;
- Актуализацией самостоятельной работы обучающихся, самоконтроля и самооценки учебных достижений.

Также модульная программа допускает усиление личностной ориентации образовательного процесса, позволяет изменять сроки обучения предполагает индивидуальную траекторию обучения при усилении личностно ориентированной составляющей данного процесса, допускает изменение срока обучения, взаимозаменяемость и подвижность модулей. Учение превращается в межличностный процесс, становится диалогом. В этой связи применение информационно-консультативных порталов может стать базой, на которой построится передовая программа обучения. Благодаря подобным интернет-ресурсам повышается интерактивность подачи материала, что упрощает налаживание взаимодействия между учителем и учеником.

В результате воплощения подобной программы, у учащихся сформируется умение самостоятельно определять цели деятельности и осуществлять её планирование, разделять приоритетные и второстепенные задачи, а применение современных технологий обеспечит развитие различных компетенций, в том числе информативной и коммуникативной.

Проиллюстрируем эти тезисы на основании созданной нами модели содержания модульной программы электива по русскому языку в 9 классе.

Создание модульной технологии обучения русскому языку требует создания модульной рабочей программы соответствующего курса по предмету. Создание такой программы начинается с определения единой дидактической цели, сложенной из дидактических целей отдельных учебных модулей. Формирование наиболее важных компетенций в предметной области (коммуникативной, информативной, языковой, лингвистической, культуроведческой) происходит на основе рекомендаций примерной учебной программы по дисциплине. При этом блоки выделяются на основании системно-тематического анализа содержания обучения, и соответствуют разделам курса русского языка. Цели же модулей вытекают из цельности системы и отражают достижение совокупных объединяющих целей, сопоставленных со знаниями и умениями в соответствующих разделах.

Так, анализ рабочей программы электива по русскому языку с поправкой на требования к модульной программе позволил нам сделать вывод о целесообразности деления темы (модуля) «Развитие речи. Изложение. Сочинение» на три блока: «Изложение: приёмы работы с текстом», «Написание сочинения-рассуждения» и «Речевое оформление письменного высказывания».

Блок «Изложение: приёмы работы с текстом» включает элементы: подробное и сжатое изложение, изложение по тексту-рассуждению, логическая схема текста, содержание изложения, содержательные приёмы сжатия, создание собственно текста на основе

прослушанного. Блок «Написание сочинения-рассуждения» включает в себя: сочинение-рассуждение, сочинение-рассуждение на лингвистическую тему, функции языкового явления, аргументация разных функций языкового явления, логическая связь между тезисом и аргументом, смысловая цельность, речевая связность и последовательность сочинения-рассуждения, понимание собственного коммуникативного замысла, композиционная стройность сочинения-рассуждения. Наконец, в составе блока «Речевое оформление письменного высказывания» присутствуют: оформление высказывания, грамматические средства оформления высказывания, риторические средства оформления высказывания, стилистические особенности письменных высказываний, грамотность и точность высказывания, орфографические нормы при оформлении письменного высказывания, пунктуационные нормы, грамматические нормы, речевые нормы, создание письменного высказывания. Здесь и вступают в дело информационно-консультативные ресурсы интернета, т.к. они позволяют уточнить спорные моменты, связанные с нормами орфографии и пунктуации, правильности оформления высказывания, словообразования и т.д (gramota.ru и http://www.ruscorpora.ru). Также, с помощью указанных ресурсов (gramota.ru и fcior.edu.ru) можно на месте проверить знания учеников.

Процесс создания модуля по русскому языку включает следующие этапы:

1. Формулировка дидактической цели модуля;
2. Оформление мотивации изучения содержания модуля;
3. Создание блока содержания теоретического материала модуля. Включает в себя этапы:
   a. Определение учебных элементов темы;
   b. Определение связей и их характера между отдельными учебными элементами;
   c. Логическое упорядочивание учебных элементов.
4. Определение уровней усвоения учебных элементов темы.
5. Оформление блока алгоритмического предписания умений и навыков:
   a. Выявление учебных умений и навыков;
   b. Формирование основы блока алгоритмического предписания в виде логической структуры учебных умений и навыков.
6. Формирование структуры действий:
   a. Формирование мотивационной структуры действий;
   b. Формирование системы ориентировочных действий;
   c. Формирование системы исполнительских действий;
   d. Формирование системы контрольных действий;
   e. Формирование системы корректирующих действий.
7. Формирование системы управляющих действий учителя.
8. Формирование временной регламентации учебной деятельности в рамках элементов темы, блока, модуля.

Модульная технология подразумевает входную диагностику уровня знаний и развития компетенций учеников, текущую, промежуточную и итоговую проверку усвоения содержания модуля. В соответствии с этим учебный процесс организовывается таким образом, чтобы максимально способствовать регулировке процесса обучения и функционированию обратной связи.

Воплощение модульной технологии обучения русскому языку в рамках основной школы в реальность включает в себя следующие, последовательно выполняемые, этапы:

- Всестороння диагностика педагогических условий в конкретном учреждении;
- Разработка структуры модульной рабочей программы обучения и русскому языку;
- Организация модульного образовательного процесса;
- Оценка результатов практического воплощения модульной технологии обучения русскому языку и исправление недочетов.

Процесс разработки блока как функциональной единицы представим на примере темы «Речевое оформление письменного высказывания». Рассмотрев тему, определяем её содержание: «оформление письменного высказывания согласно нормам орфографии». Логическая цельность элемента программы требует включения следующих модулей:

- Принципы русской орфографии (2ч);
- Употребление гласных в различных морфемах (2ч);
- Правописание согласных (2ч);
- Правописание гласных и согласных в приставках (2ч);
- Употребление прописных букв (1ч);
- Практическая работа «Гласные в корне слова» (1ч);
- Контрольная работа «Орфографические нормы в письменной речи» (1ч).

Определяем связь между отдельными элементами и выстраиваем порядок их изучения.

Таким образом, в сумме на изучение данной темы уходит 11 часов. При этом, в альтернативных учебных программах, изучение этой темы занимает 12-18 часов. Полученный запас времени можно использовать для углубления знаний по определенным темам.

Также, ввиду ускорения работы над темой, у учеников остается больше времени на самообразование и самообучение, что положительно влияет на развитие различных компетенций.

В процессе внедрения модульной технологии происходит изменение содержания и структуры учебной программы, что приводит к возможности применения новых форм организации образовательного процесса: индивидуально-опосредованная, парная, групповая, коллективная.

Также, при проведении занятий и внеклассных мероприятий по русскому языку возможно применение проблемных методов обучения (коллективное обсуждение проблемных ситуаций, лингвистические эксперименты и т.д.), игровые форм обучения (игры, викторины, конкурсы и т.д.), обучение в сотрудничестве (работа в паре, в малых группах, создание проектов и т.д.), само- и взаимообучение (индивидуальная работа и работа в минигруппах).

Таким образом, применив модульную технологию обучения, мы сможем обеспечить логическую целостность и завершённость учебного материала, органично вплести в учебный процесс современные технологии. Кроме того, внедрение подобной программы позволит задать объем и сложность учебного материала в соответствии с индивидуальными способностями ученика. Индивидуализация образовательного процесса позволит придать ему диалогичный характер, представляющий собой прямое взаимодействие между учителем и учеником, что положительно скажется на развитии коммуникативной компетенции последнего. Наконец, т.к. модульная технология не мыслима без современных технологий, в т.ч. информационно-консультативных ресурсов интернета, регулярное применение последних в учебной практике прямым образом улучшит информативную компетенцию учащихся. Это особенно важно в свете того, что именно школа в первую очередь призвана формировать и совершенствовать компетенции учащихся, позволяющие им приспособиться к тем или иным жизненным ситуациям. В современных социально-экономических условиях, отличающихся высокой динамичностью, актуальной подобной глубокой переработки школьной программы становится всё более очевидной.

Литература:

1. Алексеева, М.П. Метод телекоммуникационных проектов как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся [Текст] / М.П. Алексеева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – № 3. – 2009. – 3 с.

2. Блинов, В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие [Текст] / В.И. Блинов, И.С. Сергеев М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.

3. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова: учебно-методическое пособие. – М, 2005. – 32 с.

4. Голубовская, Е.В. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе современных образовательных технологий [Текст] / Е.В. Голубковская // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – №5. – 2010. – С. 23-29.

5. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://gramota.ru/

Тюкаева Н.И.[1,2], Шкуропацкая М.Г.[2]
[1]АлтГПУ, г. Барнаул, Россия
[2]АГГПУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Историко-лингвистический комментарий к орфографическим правилам и исключениям из правил

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования историко-лингвистической компетенции у студентов и школьников, изучающих русский язык. Обосновывается эффективность историко-лингвистического комментария как как наиболее оптимальной формы организации подачи материала историко-лингвистического содержания; рассматриваются некоторые учебные ситуации его уместного привлечения. Материалы статьи могут быть использованы в преподавании филологических дисциплин исторического цикла, лингводидактике и методике преподавания русского языка как русским, так и иностранным студентам, а также в школьной практике преподавания русского языка.

Ключевые слова: история русского языка, историческая фонетика, историко-лингвистический комментарий, обучение русскому языку в школе и в вузе.

Язык представляет собой постоянно развивающуюся систему. В связи с этим понимание закономерностей развития современной системы языка, как в литературной, так и в разговорной формах его существования, обусловливается знанием внутренних законов его развития. Поэтому и успешное преподавание русского языка невозможно без знания и понимания истории становления языковой системы и исторической обусловленности современных норм языка.

Обращение к истории языка при обучении русскому языку регулярно осуществляется на разных этапах подготовки и является лингвометодически оправданным. Первоначальные сведения об исторической обусловленности правил орфографии, об этимологии отдельных слов, не носящие еще системного характера, даются в начальной школе [1]. В средних и старших классах у обучающихся складывается представление об языке как о развивающейся системе, при этом «включение в учебный процесс творческих заданий по анализу мотивированности слова, расшифровке этимологии фразеологизма или восстановлению распавшегося словообразовательного гнезда пробуждают интерес к языку и культуре, способствуют осознанному изучению родного языка» [2, с. 67].

В вузовских программах студентов-филологов содержится целый ряд дисциплин историко-лингвистического цикла: старославянский язык, история русского языка, история русского литературного языка. Вместе с тем, специалисты-филологи пишут о необходимости введения на завершающем этапе филологического образования специального обобщающего курса по историко-лингвистическому комментированию. «Практика доказала необходимость на завершающем этапе обучения введение в программу обобщающего курса (спецкурса,

спецпрактикума) по историко-лингвистическому комментированию (ИЛК) фактов современного русского языка. Его цель и назначение – помочь выпускникам интегрировать накопленные знания по истории языка, соотнести их с общим языкознанием и грамотно осмыслить структурно-системные и асистемные, аномальные явления в современном устном и письменном речевом общении [3, с. 25].

Отправной точкой для исторического комментария служат факты современного русского языка. Обобщающий характер исторического комментирования лингвистических фактов обусловливается тем, что навыки данного анализа опираются на наличие системных знаний, которые позволяют увидеть языковые единицы в широкой диахронической ретроспекции и корректно объяснить исторически обусловленные факты устной и письменной речи.

Далее предлагается историко-лингвистический комментарий к некоторым правилам и «исключениям» из правил русской орфографии, а также задания, направленные на формирование навыков применения такого анализа.

Орфография русского языка – это система правил, определяющих единообразие способов передачи речи, слов и грамматических, на письме.

В основе орфографической системы лежат договоренности о том, как правильно писать слова. Эти договоренности, закрепленные правилами, основываются на законах языкового существования. Законы орфографии называются орфографическими принципами. Принципы орфографии – это идеи, которые лежат в основе правил правописания конкретного языка.

Главным принципом современной русской орфографии является морфологический принцип, а именно: значимая часть слова (корень, приставка, суффикс и окончание) сохраняет единое написание, хотя при произношении звуки, входящие в эту морфему, могут видоизменяться.

Изучая правила орфографии, мы часто сталкивается с исключениями, которые следует запомнить. Вместе с тем, знание исторических процессов в развитии языка могло бы прояснить причины возникновения слов-исключений в русской орфографии. При составлении историко-лингвистических комментариев мы опирались на следующие источники [4; 5;6].

Правила и исключения, связанные с историей шипящих и *ц*

Орфограмма «Гласные а – я, и – ы, у – ю после шипящих согласных»

Русское правописание подчиняется закону: сочетания *жи-, ши-* пиши с буквой *и*.

После шипящих (*ж, ш, ч, щ*) не пишутся буквы *я* и *ю*, а пишутся *а* и *у*.

Например: *широкий, жизнь, час, чужой, роща, щука*.

Особенность шипящих звуков в современном русском языке состоит в том, что *ж* и *ш* звучат всегда только твердо, *щ* и *ч* – только мягко. Однако эти особенности произношения шипящих звуков на письме не передаются. Мы пишем *жизнь*, хотя произносим ж[ы]знь, пишем *широкий*, хотя произносим ш[ы]рокий. То есть сочетания *ши- жи-* не передают твердого произношения согласных. Ср., например: *мыло –Мила, быть – бить*, где буква *и* показывает на мягкость согласных *м* и *б*, а буква *ы* – на их твердость.

Шипящие и [ц] возникли еще в праславянскую эпоху в результате процессов палатализации (смягчения заднеязычных согласных перед гласными переднего ряда и перед «и краткой»).

В истории русского языка шипящие [**ж’**], [**ш**’] и свистящий [**ц**’] отвердели. Вопрос о времени их отвердения решается на основе написаний букв **ж, ш** и **ц** с последующим **ы**. Такие написания отсутствовали в старославянском языке, а также в древнерусском языке до определенного времени. Написания **жы / шы** впервые отражаются в древнерусских памятниках XIV в. Так, в духовной грамоте Дмитрия Донского 1389 г. встречаются написания ***жы**вите, дер**жы**т*. Написание ***цы*** отмечается в памятниках русской письменности с XVI в. Так, в «Домострое», памятнике XVI в., встречаются написания *кон**цы**, на**цы**дят*.

В современной русской орфографии о былой мягкости [**ж**], [**ш**] и [**ц**] свидетельствуют написания **жи, ши, ци.**

Написания шипящих *ж* и *ш* с гласными *а* и *у* соответствует их современному твердому произношению.

Написания *брошюра, парашют, жюри, Жюль* связано с иноязычным происхождением данных слов и следует транслитерационному принципу. В написании и произношении этих слов отражено их французское происхождение. Если бы эти слова попали еще в древнерусский язык до 14 века, когда *ж* и *ш* были мягкими, то их написание полностью отражало бы традиционный принцип русской орфографии. Но эти слова были заимствованы в XIX веке, когда шипящие уже отвердели, и они стали «исключением» из правила.

Орфограмма «Гласные после буквы ц»

Написание гласных *а* (а не *я*), *у* (а не *ю*), *ы* (а не *и*) после *ц* связано с тем, что звук *ц* в русском языке является твердым. Например: *цыганы, девицы, Лисицын, свинцовый, цапля, цоколь, танцую, птицы*

Написание *и* (а не *ы*), *е* (а не э) после *ц* свидетельствуют о былой мягкости этого согласного (до XVI века): *зеркальце, танцевать, цинга, цифра.* Эти написания преимущественно выделяются в заимствованных словах, на орфографию которых влияет их правописание в языке-источнике. Например, слово *цивилизация* из лат. *civilis*, *цитата* – из лат.*citatum*. Поскольку заимствованных слов с *ци* в корне слова в русском языке подавляющее большинство, то исконно русские слова *цыган, цыц, на цыпочках, цыкнуть* и *цыпленок* попали в «исключения».

Правила и исключения, связанные с падением редуцированных Ь и Ъ

В древнерусском языке были гласные звуки **ъ** (ер) и **ь** (ерь), которые отличались от остальных гласных своим количеством. По сравнению с другими звуками гласные **ъ** и **ь** были гласными неполного образования, они произносились короче нормального краткого гласного звука. Поэтому они назывались сверхкраткими гласными. Эта их сверхкраткость, редукция в зависимости от положения в слове могла усиливаться или, наоборот, ослабевать.

При усилении редукции гласные **ъ** и **ь** ослабевали настолько, что с течением времени утрачивались вовсе. При ослаблении они, наоборот, достигали степени гласных полного образования и переходили в гласные полного, несокращенного образования.

Усиление редукции наблюдалось в конце неодносложных слов (*ракЪ, сынЪ, человекЪ*); в слоге перед слогом с гласным полного образования (*мЪного, овЬца, зЪвати, дЪва*); в слоге перед слогом с редуцированным гласным в сильной позиции (*чЬтьцъ, дЬньсь*).

Ослабление редукции (сильная позиция) наблюдалась обычно в следующих положениях в слове: в начальном слоге под ударением (дЪчь, тЬща, мЬнии, тЬмьнъ, лЬгъкъ); в слоге перед слогом с редуцированным в слабой позиции (пэсЪкъ, подобЬнъ, отЬць, дЬнь).

Важнейшим процессом в истории русского языка было падение редуцированных **ъ** и **ь.** Сущность этого процесса заключается в том, что редуцированные ъ и ь были утрачены как самостоятельные фонемы.

Редуцированные [**ъ**] и [**ь**] в сильных позициях изменились в гласные полного образования: [**ъ**] в [**о**], [**ь**] в [**е**]; в слабых позициях **[ъ]** и **[ь]** утратились.

В древнерусском языке падение редуцированных происходило со 2-й половины XI в. и до XIII в.

Следствия падения редуцированных в области гласных

В системе гласных падение редуцированных привело к следующим важнейшим изменениям:

1) возникновению беглых гласных Е и О;

2) изменению И в Ы.

Возникновение беглых гласных Е и О

Беглые гласные возникли фонетически закономерно вследствие утраты редуцированных в слабых позициях и изменения их в гласные полного образования в сильных позициях **ъ** в **о**, **ь** в **е.**

Например: *сЪнъ* в *сОн*, *сЪна* в *сна*; *дЬнь* превратилось в *дЕнь*, *дЬне* в *дня*.

Задание.

Как исходя из данного положения можно прокомментировать правила правописания следующих суффиксов имен существительных:

1. Суффикс *-ик* (*-чик, -ник*) сохраняет гласную при склонении (*дождик – дождика, лимончик – лимончика, чайник- чайника*), суффикс *-ек* имеет беглую гласную (*ножичек – ножичка, замочек – замочка).*

2. В существительных мужского рода пишется *–ец* с беглым гласным е (*палец – пальца).* В существительных женского рода *-иц-* (*лестница*).

Изменение И в Ы

После падения редуцированных гласный **и**, оказавшись после твердых согласных предлогов и приставок, изменился в **ы** под влиянием этих твердых согласных.

Например: [къ и]ному – [кы]ному; [съи]грати – [сы]грати.

Данный процесс получил отражение в современной русской орфографии.

Орфограмма «Гласные Ы – И после приставок»

Правописание подчиняется следующему правилу: «Правописание гласных **ы** и **и** после приставок в русском языке чаще всего соответствует произношению. В устной речи после твердых согласных на конце приставки корневой звук и изменяет свое качество и переходит в **ы**, например: Искать – разЫскивать; Идейный – безЫдейный, История – предЫстория, Играть – сЫграть.

Исключение составляют слова с приставками *сверх-* и *меж-*, а также с иноязычными приставками *контр-, транс-, пан-, суб-*.

Задание.

Прокомментируете данное правило с исторической точки зрения.

Следствия падения редуцированных в области согласных

После падения редуцированных в области согласных также произошли изменения.

Среди них для нас значимыми являются следующие изменения:

1) развитие процессов ассимиляции (уподобления) и диссимиляции (расподобления);

2) упрощение групп согласных;

3) оглушение звонких согласных на конце слова

Ассимиляция согласных

1. Ассимиляция по глухости-звонкости отмечается в памятниках письменности с XIII в., например: гдэ, нэгдэ (Житие Нифонта, 1219 г.). В большинстве случаев ассимиляция по глухости-звонкости не отразилась в современной орфографии:

ло[**дък**]а → ло[**дк**]а → ло[**тк**]а (*ло**дка***);

[**съб**]орщикъ → [**сб**]орщик → [**зб**]орщик (***сб**орщик*).

В ряде случаев ассимиляция по глухости-звонкости отразилась на письме:

[**къд**]h → [**кд**]h → [**гд**]е;

[**бъч**]ела (бучати «жужжать») → [**бч**]ела → [**пч**]ела;

[**съд**]оровъ («подобный дереву», по версии Н.М. Шанского) → [**сд**]оров → [**зд**]оров;

[**сьд**]есь → [**с'д'**]есь → [**з'д'**]есь;

сва[**тъб**]а → сва[**т'б**]а → сва[**д'б**]а (ср.: *сва**т**ать*).

Давайте посмотрим, отразилась ли на письме ассимиляция по мягкости и по месту образования:

2. Ассимиляция по твердости – мягкости:

[**сът**]ихати → [**ст'**]ихати → [**с't'**]ихать;

[**дъв**]э → [**дв'**]е → [**д'в'**]е (норма старомосковского произношения).

3. Ассимиляция по месту образования:

[**съш’**]илъ → [**сш’**]ил → [**шш**]ил;

[**съж’**]еною → [**сж’**]еною → [**ж ж**]еною.

Как видно из примеров, результаты ассимиляции по мягкости и месту образования не закрепились в орфографии.

Диссимиляция согласных

Диссимиляция по способу образования:

[**къ**т]о → [**кт**]о → [**хт**]о (диал.);

[**ч’ьт**о] → [**ч’т**]о → [**шт**]о;

конь[**ч’ьн**]о → коне[**ч’н**]о → коне[**шн**]о;

[ч’н] изменялось в [шн] не во всех случаях.

[ч’н] не изменилось в [шн]:

1) под влиянием однокоренных слов: *но[**ч’н**]ой* (ср.: *но**ч**ь*); *да[**ч’н**]ый* (ср.: *да**ч**а*); *на[**ч’н**]у* (ср.: *на**ч**инать*);

2) в словах книжных: *поро[**ч’н**]ый, восто[**ч’н**]ый, ал[**ч’н**]ый, ве[**ч’н**]ый*;

3) во избежание омонимии: *то**чн**ый — то**шн**ый, нау**чн**ый — нау**шн**ый*.

В большинстве случаев *шн* не отражается в написании. Лишь в ряде слов фиксируется *шн*: *Столешников* переулок, *Прянишников* и др.

Произношение сочетания *чн* как [шн] характеризует старомосковское произношение. В современном русском языке произношение [шн] на месте сочетания ***чн*** допускается в следующих словах: *конечно, скучно, нарочно, яичница, пустячный, прачечная, скворечник*, а также в отчествах на *-ична* (*Никитична, Фоминична* и др.).

Задание

Назовите процессы в области согласных звуков, которые вследствие падения редуцированных могли привести к изменению орфографии слов. Прокомментируйте их с историко-лингвистической точки зрения. Имеют ли данные написания характер орфограммы?

Упрощение групп согласных

Падение редуцированных привело к образованию сочетаний согласных, трудных для произношения. Труднопроизносимые сочетания согласных подверглись упрощению. Здесь следует выделить 2 группы случаев:

1) упрощение согласных не отразилось в современной орфографии; с этим связано возникновение орфограммы «непроизносимые согласные»:

пра[**здън**]ъ̆ии → пра[**зн**]ый→ (*праз**дн**ый*);

съ[**лнъц**’]е → со[**нц**]е (*со**лнц**е*);

2) упрощение групп согласных отразилось в современной орфографии:

[**дъбр**]яньскъ → [**д**’**бр**’]янеск → [**бр’**]янск, ср.: *дебри*;

бе[**дьрц’**]ьвая → бе[**д’рц’**]евая → бе[**рц**]овая, ср.: *бедро*;

ни [**стьг**]и (др.-р. *стьга* «дорога», ср.: *стежка*) → ни [**ст’г’**]и → ни [**сг’**]и ([с] → [з] под влиянием [г]) → ни [**зг’**]и;

гъ[**рньч’**]аръ (ср.: *горн* «печь для обжига глиняной посуды») → го[**рн’ч’**]чар → го[**н’ч’**]ар;

по[**лъвт**]ора → по[**лвт**]ора → по[**лт**]ора.

Отражение упрощения групп согласных на письме приводило к деэтимологизации слова, т.е. разрыву его связей с однокоренными словами.

Упрощение групп согласных произошло и в причастиях муж.р. на ***-л***, если перед ***-л*** оказывался согласный:

[не**слъ**] → [н’е**сл**] → [н’е**с**] → (по третьей лабиализации) [н’ос];

умь[**рлъ**] → уме[**рл**] → уме[**р**]; ср.: зн**алъ** → зн**ал**.

Задание

С каким историческим процессом в области согласных связано написание слов *солнце, лестница, праздный, громоздкий, здравствуй, корыстный, местный, поздно, прелестный*.

Как с исторической точки зрения можно объяснить написания *блеснуть* (хотя *блестеть*), *лестница* (хотя *лесенка*), *плеснуть* (хотя *плеск*)?

Заключая краткое описание, отметим, что историко-лингвистические сведения при характеристике правил русской орфографии и исключений из них представляется оптимальным отражать в учебном процессе в форме исторического комментария. Обращение к аспектам истории языка в единстве с изучаемым материалом (орфографическими правилами) позволяет обучающимся проникнуть в глубины родного языка, способствуют развитию логического и ассоциативного мышления, осознанию исторической преемственности в развитии языковых форм и осознанию национальной идентичности.

Литература:

1. Кадыкова В.С., Курышева М.В. Исторический комментарий как один из приемов формирования языковой компетенции младших школьников // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 119-123.

2. Саркисова А.Ю. О месте историко-лингвистического комментария в обучении русскому языку как иностранному // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2017. Вып. 2 (179). С. 67-70.

3. Глинкина Л.А. Заметки о лексикализации и грамматикализации в аспекте лингводидактики // Вестн. Челябинского гос. Ун-та. 2016. № 4 (386). С. 25-32.

4. Сабитова З.К. Историческая грамматика русского языка: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 512 с.

5. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка: Учеб. Для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 3 изд. – М: Просвещение, 1990. – 400 с.

6. Галинская Е.И Историческая грамматика русского языка: Фонетика. Морфология. – М.: Ленанд, 2015. – 416.

Федорова В.Г., Гузь Н.А.

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

Феномен «обыкновенного» чуда в романах Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изображения волшебно-сказочного и условно-реального миров в романах Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере, устанавливается сходство и различие между ними, раскрывается феномен «обыкновенного» чуда, объединяющий эти миры.

Ключевые слова: «обыкновенное» чудо, волшебно-сказочный мир, условно-реальный мир, литературная сказка.

Оксюморон «обыкновенное чудо», связанный с названием театральной сказки Е. Шварца, на наш взгляд, довольно точно выражает особенности волшебно-сказочного мира в романах Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере [1].

Мир волшебников, в который попадает Гарри Поттер в книге «Гарри Поттер и философский камень», кажется ему полной противоположностью условно-реального мира маглов. Здесь есть особое, огражденное магическими заклинаниями пространство, в которое нет доступа «простецам» (Косой переулок, платформа 9 3/4 и т.д.), свое министерство, свой банк «Гринготс», свои деньги (золотые галлеоны, серебряные сикли и бронзовые кнаты), свои газеты с движущимися фотографиями, своя одежда (мантии и остроконечные шляпы), свои сладости (прыгающие шоколадные лягушки, конфеты со всевозможными вкусами и пр.), свой способ передвижения (метлы, самодвижущиеся кареты и т.д.), своя почта (совы),

своя школа (Хогвардс), учебники (по истории магии, уходу за магическими существами и пр.), необычные школьные принадлежности (котлы, ингредиенты для зельеварения), своя спортивная игра (квиддич) и, наконец, волшебные палочки, которые дают своим обладателям возможность творить заклинания.

Особое впечатление на Гарри производит Хогвардс с его волшебным потолком в Большом зале, показывающим погоду, распределяющей шляпой, столами с золотыми тарелками, наполняемыми всевозможными яствами по мановению волшебной палочки Дамблдора, привидениями, движущимися и говорящими портретами, лестницами, меняющими направление и прочими чудесами.

Дж. Роулинг создает волшебно-сказочный мир в духе средневековых легенд о колдунах, занимающихся алхимией, зельеварением, создающих философский камень, летающих на метлах, носящих мантии и пр. Этот мир как будто застыл в европейском средневековье с его готическими замками, кроватями с балдахинами, каминами, рыцарями в латах, привидениями, библиотеками с толстыми кожаными фолиантами. Волшебники не знают, как пользоваться магловскими деньгами, носить их одежду, для чего нужны придуманные ими изобретения.

Однако при всей несхожести двух миров между ними достаточно много общего, а чудеса оказываются при ближайшем рассмотрении не столь волшебными, а, если так можно сказать, «обыкновенными», объяснимыми.

Довольно скоро Гарри узнает, что в мире волшебников тоже есть социальное и имущественное неравенство, значимыми оказываются связи в министерстве, продвижение по карьерной лестнице, хотя, казалось бы, умение колдовать должно было освободить магов от материальной зависимости. Волшебникам тоже нужно работать, волшебную палочку и учебные принадлежности нужно купить (многодетной семье Уизли приходится из экономии покупать детям подержанные вещи и учебники), учителя в школе чародейства и волшебства также получают жалованье, совам нужно заплатить за доставку писем, скоростные метлы очень дорого стоят и т.д. Закон Трансфигурации Гэмпа не позволяет создавать деньги из ничего, как и еду. Но если еду можно умножить, если уже есть немного еды, то с монетами почему-то такого сделать нельзя.

Оказывается, что могущество волшебников зависит от прилежания и усердия в период школьного обучения, что существует множество дисциплинарных ограничений, невыполнение которых грозит отчислением из школы (например, несовершеннолетним волшебникам запрещено колдовать вне стен школы).

С каждой последующей книгой Дж. Роулинг все больше обнажает глубину существующих в волшебном мире противоречий. И он все больше становится похож на реальный мир.

Во второй книге «Гарри Поттер и тайная комната» выясняется, что у волшебников есть рабы – эльфы-домовики, что еда на обеденных столах в большом зале Хогвардса появляется не по волшебству, а ее готовят эльфы на кухне в подвале замка, они же наводят порядок и поддерживают огонь в каминах. В пятой книге оказывается, что «самодвижущиеся» кареты передвигаются с помощью невидимых большинству волшебников крылатых лошадей - фестралов. Передвижение с помощью других чудесных способов: трансгрессия, каминная сеть летучего пороха, порталы, - связано с неприятными физическими ощущениями и имеет массу ограничений. Владение мастерством трансфигурации дает возможность превратить чашку в крысу или черепаху и т.п., но почему-то не позволяет превратить «Нору» - тесное и неказистое жилище большой семьи Уизли – в просторный и красивый дом. Волшебники также должны готовить пищу, стирать и гладить одежду. Владение бытовой магией лишь облегчает этот процесс (например, на кухне миссис Уизли ножи сами чистят и нарезают овощи, а щетки моют посуду). У магов также есть свои книги рецептов, справочники по лечению последствий магического вмешательства, по уничтожению волшебных вредителей и т.д. Магия оказывается не всесильной, так как некоторые раны, нанесенные заклятиями,

невозможно излечить даже в больнице св. Мунго (примеры: история сошедших с ума от заклятия «Круциатус» родителей Невилла Долгопупса, укусы оборотней, отрезанное заклятием ухо Джоржа Уизли и т.д.).

Настоящих волшебных артефактов, как, например, Дары смерти, в сказочном мире не так уж много. Остальные волшебные предметы: философский камень, делюминатор, Карта мародеров, мантии-невидимки и даже волшебные палочки, - придуманы и сделаны магами и, в этом плане, приближены к изобретениям маглов.

Чудеса волшебного мира Гарри Поттера при всей их чудесности приобретают таким образом характер «обыкновенности».

Министерство магии оказывается не таким уж всеведущим, оно не может определить, кто именно совершил волшебство, а только место его совершения (заклятие левитации произнес Добби, а предупреждение вынесли Гарри), не способно отличить виновного от невиновного, несправедливо карает (тайную комнату открывает Том Редл, а из школы исключают Хагрида; в третьей книге в Азкабан сажают невиновного Сириуса Блэйка, тогда как настоящему преступнику удается скрыться; в шестой книге Том Редл совершает убийства, а в тюрьме оказываются его дядя Морфин и старый домовой эльф Хэпзиба). В мире волшебников, оказывается, тоже есть своя бюрократия, суды, тюрьмы, казни (гиппогрифу Клювокрылу отрубают голову, Сириусу грозит поцелуй дементора, который страшнее смерти). Здесь есть свои знаменитости, любящие славу (Злотопуст Локонс), журналисты, манипулирующие общественным мнением (Рита Скитер), шарлатаны (Людо Бэгмен), карьеристы, любящие власть (Фадж, Амбридж, Крауч), диктаторы, стремящиеся к мировому господству (Грин-де-вальд, Волан-де-Морт), и их приспешники.

У волшебников накопилось много противоречий внутри сообщества, в нем нет единства, оно разделено по признаку чистоты крови: есть чистокровные волшебники, полукровки (у которых один из родителей магл), «грязнокровки» (у которых оба родителя маглы), - в нем есть отверженные: сквибы (дети волшебников, лишенные от природы магического дара), оборотни (Римус Люпин) и полувеликаны (Хагрид). Кроме того, существуют давние неразрешимые противоречия между волшебниками и другими магическими существами: кентаврами, эльфами, гоблинами, великанами, троллями и т.д., - связанные с высокомерным пренебрежением «носящих палочки» к остальным обитателям волшебного мира.

Об этом пишет в своей работе М. Лакриме: «Еще одним очень важным социологическим вопросом, рассмотренным Ролинг в своем произведении, является вопрос фашизма. В седьмой книге («Дары Смерти»), мы ближе знакомимся с идеологией Пожирателей смерти (когда они приходят к власти), которая абсолютно соответствует фашистской: необходимость применения крайних форм насилия к инакомыслящей оппозиции, превосходство волшебников над маглами (расизм), превосходство чистокровных волшебников над грязнокровными (шовинизм), всевластие Министерства Магии, вождизм (Волан-де-Морт - в качестве фюрера), захватническая политика» [2].

То есть в волшебный мир Дж. К. Роулинг переносит социальные и политические проблемы реального мира. В волшебном мире также идет борьба за власть, преследуют инакомыслящих, ведутся войны (в некоторых из них просматривается отсылка к историческим событиям, например, упоминание о злодеяниях Геллерта Грин-де-Вальда, одного из «самых опасных волшебников всех времен и народов», и его поражении от Дамблдора в 1945 году).

На этом фоне условно-реальный мир магглов в книгах Дж.К. Роулинг представлен миром ограниченных обывателей, заботящихся только о сытой и спокойной жизни в уютном доме с зеленой лужайкой да о том, что о них подумают соседи. Обывателей, которые не хотят ничего знать о мире волшебников, хотя именно в нем разворачивается главная борьба за их благополучие.

Мир маглов и мир волшебников противопоставлен еще и по признаку чистоты / опрятности / чистоплотности. Как ни странно, этот признак получает у Дж.К. Роулинг отрицательную коннотацию. Подчеркивается опрятность Тисовой улицы и идеальная чистота в доме Дурслей, которая не делает этот дом уютным для Гарри, потому что в нем его не любят. В мире волшебников много неприятного, нечистоплотного и неэстетичного: перемещение через покрытые сажей камины или с помощью порталов, которые представляют с виду какой-нибудь непривлекательный мусор, прохождение через унитазы, чтобы попасть в министерство, или через пыльную витрину магазина – в больницу св. Мунго; устрашающие проклятые артефакты, кусающиеся книги, блевательные батончики, навозные бомбы; слизни, огромные пауки, совы, прилетающие во время обеда и переворачивающие блюда с едой и т.д. и т.п.

Тем не менее, этот не очень эстетичный и слишком опасный мир оказывается для Гарри дорогим и родным, потому что он находит в нем близких людей (Дамблдора, семью Уизли, Сириуса, Люпина и др.) и друзей (прежде всего, Рона, Гермиону, Хагрида). В этом мире важнее не внешняя грязь, а внутренняя чистота. Исследователь А. Николаева отмечает, что «когда Гарри из дома Дурслеев попадает в волшебный мир, то школа магов в вымышленном Хогвартсе вдруг, вопреки обычной логике сказки, становится для него не **вне** (*выделено автором*)**,** а настоящим родным домом. Сирота Гарри находит близких ему людей в домах друзей, среди учителей, старшие друзья-волшебники тоже очень скоро становятся для него родными. Вскоре он обнаруживает, что может видеть своих погибших родителей сквозь волшебное зеркало, на фотографиях, получает их помощь и защиту в трудных ситуациях…» [3].

Дружба и любовь становятся в романах о Гарри Поттере самой сильной магией, «обыкновенным» чудом, как и в сказке Е. Шварца, творящим настоящее волшебство. В пятой книге - «Гарри Поттер и Орден Феникса» - есть такие строки: «В Отделе тайн есть комнатка, которую всегда держат запертой. В ней хранится сила, одновременно более чудесная и более ужасная, чем смерть, чем человеческий разум, чем сила природы. Пожалуй, она еще и самая загадочная из всех сокровищ, что там хранятся. Имя этой спасательной силы – любовь» [4, с. 800].

Прежде всего, магической силой обладает жертвенная материнская любовь, которая и спасла Гарри от смертельного заклятия, а затем дала ему мощную защиту до момента его совершеннолетия. В перовой книге Дамблдор рассказывает Гарри об этой сильнейшей магии, неведомой Волан-де-Морту: «Твоя мать умерла, пытаясь спасти тебя. Если на свете есть что-то, чего Волан-де-Морт не в силах понять, – это любовь. Он не мог осознать, что любовь – такая сильная любовь, которую испытывала к тебе твоя мать – оставляет свой след. Это не шрам, этот след вообще невидим… Если тебя так крепко любят, то даже когда любящий тебя человек умирает, ты все равно остаешься под его защитой» [5, с. 384]. И юный недоучившийся волшебник Гарри оказывается сильнее могущественного мага Волан-де-Морта, потому что его любят, и он сам способен любить и жертвовать собой ради людей, которых любит.

Светлая магия любви и дружбы разрушает темную магию Волан-де-Морта. Против страхов, воплощением которых в романах о Гарри Поттере являются боггарты и дементоры, действенным оружием являются смех и светлые воспоминания. А в героях важными оказываются не их необыкновенные способности, а простые человеческие достоинства: честность, смелость, доброта, отзывчивость, бескорыстие, умение различать добро и зло.

Сказочные элементы, как это часто бывает в литературных сказках, лишь помогают выстроить сюжет, главный герой должен проявить себя, прежде всего, не как обладатель волшебных возможностей, даров, а как человек, умеющий радоваться жизни, любить, дружить и приходить на помощь.

Литература:

1. Роулинг, Дж.К. Романы о Гарри Поттере. – URL: https://ru.bib.bz/author/4/

2. Лакриме, М. Анализ книг о Гарри Поттере. – URL: https://proza.ru/2015/11/23/2067
3. Николаева, А. Гарри Поттер и все-все-все. // Наука и жизнь. – № 4. – 2007. – URL: https://www.nkj.ru/archive/articles/2241/
4. Ролинг, Дж.К. Гарри Поттер и Орден Феникса. – М.: Росмэн-Пресс, 2006, 832с.
5. Ролинг, Дж.К. Гарри Поттер и философский камень. – М.: Росмэн-Пресс, 2005, 400 с.

Шапошникова Т.К.
научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Е.И. Кривошеева
ТОГУ, г. Хабаровск, Россия

Стилистические и лингвистические особенности освещения торгово-экономического конфликта между Республикой Корея и Японией в южнокорейской прессе (переводческий аспект)

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности стилистического оформления информационного материала по теме торгово-экономического конфликта между Р. Корея и Японией в южнокорейской прессе в рамках переводческого аспекта. В данной статье будет проведён сопоставительный анализ использования лингвистических и стилистических приемов в южнокорейской прессе на материале публикаций газет разной политической направленности с целью исследования их воздействия на уровень восприятия публицистического текста.
Ключевые слова: корейский язык, торгово-экономический конфликт, Япония, публицистический стиль.

Abctract. The article is devoted to the peculiarities of the stylistic features of the material on the trade and economic dispute between R. Korea and Japan in the South Korean mass media. This article will conduct a comparative analysis of the use of linguistic and stylistic techniques in the South Korean mass media on the basis of publications of newspapers of various political orientations in order to study their impact on the level of perception of a journalistic text.
Keywords: Korean language, trade and economic dispute, Japan, journalistic style.

Освещение в СМИ конфликта между двумя государствами непосредственно связано с понятием политического дискурса в СМИ. На сегодняшний день средства массовой информации являются основным инструментом конструирования политических взглядов в обществе и главным каналом, через который осуществляется феномен политического дискурса. Политический дискурс побуждает адресата к политически правильным действиям и мнениям. Роль СМИ в политическом дискурсе – это более понятная для реципиента интерпретация выступления политика или речи человека, пользующегося влиянием в обществе, и обсуждение политического дискурса. Не исключено, что СМИ так же могут оказывать на читателя или слушателя определенное влияние, которое непосредственно зависит от политических установок издания или новостного портала. В частности, это касается таких публицистических текстов, которые выражают эмоциональную позицию автора.

Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что напряженность в отношениях между Японией и Ю. Кореей рискует оказать негативное воздействие на установившиеся рабочие отношения России с каждой из стран-участниц конфликта. Россия нацелена на укрепление контактов с Японией и Ю. Кореей, поэтому переводчикам стоит быть внимательными, тактичными и умело «считывать» коннотативную информацию при сопровождении политических переговоров и осуществлении письменных переводов в рамках данной тематики, дабы не нарушить существующий баланс в отношениях между странами.

Исходя из вышеизложенного, в настоящей работе будет проведён сопоставительный анализ использования лингвистических и стилистических приемов в южнокорейской прессе при освещении торгового-экономического конфликта между Ю.К. и Японией на материале публикаций газет разной политической направленности с целью исследования их воздействия на уровень восприятия публицистического текста.

Рассмотрим для начала предпосылки возникновения конфликта. Зародившийся, на первый взгляд, именно в торгово-экономической сфере, конфликт имеет корни, уходящие в глубь исторических взаимоотношений двух государств до и в период Второй мировой войны прошлого века. Токио вычеркнул Корею из своего белого списка, то есть из списка стран, которые могут импортировать японскую продукцию в упрощенном порядке. Сеул считает это ответной мерой на решение Верховного суда Кореи обязать японские компании выплатить компенсацию корейцам за работу в оккупационные годы. Осенью 2018 года Верховный Суд Республики Корея предъявил ряду японских компаний требование о выплате компенсаций жертвам принудительной трудовой мобилизации времён Второй мировой войны. Из-за отказа компаний вести переговоры, корейцы подали в суд иск о наложении ареста на активы японских компаний. В марте представители МИД обеих стран встретились на переговорах по поводу выплаты компенсаций жертвам, однако данная встреча не принесла никаких результатов. По мнению южнокорейцев, Япония категорически не согласна с данным решением Верховного Суда РК, говоря, что вопрос с компенсациями был урегулирован в соответствии с Базовым договором об отношениях между двумя странами в 1965 году [2].

Конфликт получил широкое распространение в средствах массовой информации Ю. Кореи и Японии. Появляющиеся в прессе статьи, несут в себе эмоциональную подачу автора, который пытается донести до читателя свою позицию в несколько завуалированной форме. При этом тексты сохраняют черты публицистического стиля со свойственными ему функциями: информационной и воздействующей. Обе эти функции имеют свои характерные особенности, выражающиеся в проявлении определенных стилевых черт, иногда переплетающихся между собой. Например, воздействующая функция, она же экспрессивная, осуществляется за счёт использования необычных словосочетаний, экспрессивных разговорных речевых средств, сравнений, метафор, гиперболизации, восклицательных предложений и риторических вопросов. Информационная функция выражается при помощи таких черт, как официальность, аргументированность и использование в речи точных дат, времени, обозначение участников событий и различных названий. То есть, текст, являясь информационным сообщением для читателя, способен формировать общественное мнение и даже оказывать агитационно-пропагандистское воздействие на аудиторию.

Безусловно, газета и другие виды новостных изданий являются одним из наиболее практичных средств массовой информации и пропаганды. И как известно, каждое информационное издание придерживается определенного политического курса, поэтому все выпускающиеся в Республике Корея центральные газеты можно классифицировать как правые и левые. Левые – приверженцы либерализма, сторонники правящей демократической партии, выступают за социальное государство, защищающее граждан и предоставляющее им различную поддержку. Правые – консерваторы, которые с избранием нового президента в 2017 году стали оппозиционерами. Целью консерваторов является капитализм, при котором государство не вмешивается в жизнь граждан, а вся власть находится в руках олигархии и большого бизнеса. К представителям либерализма в Корее относятся такие издания, как 조선일보 (Chosun Ilbo), 중앙일보(Joongang ilbo), 문화일보 (Munhwa Ilbo), 동아일보 (Dong-a Ilbo), 서울신문 (Seoul Shinmun) и 한국일보 (Hankook Ilbo). К изданиям с консервативными взглядами в Южной Корее относятся한겨레 (Hankyoreh), 경향신문 (Kyunghyang Shinmun) и 오마이뉴스 (OhmyNews).

В данной работе мы проанализируем статьи двух изданий – 조선일보 (Chosun Ilbo) и 한겨레 (Hankyoreh). 한겨레 (Hankyoreh) – это левонационалистическая газета, критикующая

прояпонкую политику и считающая, что правительство Кореи должно требовать извинения от Японии и выплату компенсацию. 조선일보 (Chosun Ilbo) – газета, которая придерживается открытой консервативной позиции, но в то же время считает, что, хоть история и прошлое страны важны, более важно налаживать устойчивые торговые связи и внешнюю политику [3][4]. Для анализа были использованы все статьи, вышедшие в период с октября 2018 года по настоящее время. Данные мы сопоставили и визуализировали в виде диаграммы. Эти издания имеют противоположные политические взгляды.

Для начала обратимся к общему анализу коннотативного наполнения статей в вышеуказанных газетах по вопросу торгово-экономического конфликта между Японией и Республикой Корея. Так, на рисунке 1 мы видим разницу в отражении конфликта между двумя противоположно направленными газетами.

Рис. 1. Характеристика контента статей
по торгово-экономическому конфликту



Из данных, представленных на рисунке 1, очевидно, что газета левого толка 한겨레 (Hankyoreh) демонстрирует тенденцию к освещению конфликта при помощи исторических отсылок и использования различных стилистических оборотов, например, фразеологизмов и метафор. В своих статьях газета активно популяризирует диверсификацию внешней политики, выступает за крепкие, экономически выгодные отношения с Китай и США, а также за решение конфликта на Корейском полуострове мирным путём, то есть путём диалога с КНДР. Однако Японию либералы не считают другом, наоборот – они ждут от неё извинений и сожаления.

Для газеты правого толка свойственно привлекать внимание читателя при помощи экспрессивных выражений в заголовках. Также стоит отметить, что газета правого толка активно использует китайские иероглифы в именах, названиях стран и прочим. Этому есть две причины. Во-первых, 조선일보 (Chosun Ilbo) – это газета с консервативной позицией, поэтому подавляющее число читателей, это люди старшего поколения, которым у молодости удобнее читать в некоторых случаях китайское иероглифы. Во-вторых, в корейском языке очень развита омонимия, в связи с чем правильный подбор иероглифов позволяет читателю моментально понять суть статьи, лишь взглянув на заголовок. Газета левого толка 한겨레 (Hankyoreh) была первой газетой, которая отказалась от использования китайских иероглифов в сторону корейского алфавита с целью национализации корейского языка. Относительно политической направленности и содержания статей газеты правого толка, в них присутствует больше агрессии в сторону Китая и Северной Кореи, однако консерваторы выдвигают прояпонские идеи, идеи о том, Япония – это великая держава, которой надо подчиняться.

Для более подробного анализа мы обратились к детальному рассмотрению публикаций об одном и том же политическом событии в данных изданиях. Это материалы от 24 октября 2019 года, посвященные встрече на то время действующего премьер-министра Республики

Корея Ли Нак Ёна (이낙연) с премьер-министром Японии Синдзо Абэ. 24 октября 2019 года премьер-министр Южной Кореи Ли Нак Ён (이낙연) прибыл с визитом в Токио, где состоялись переговоры. На встрече премьер-министр Южной Кореи передал Синдзо Абэ письмо от южнокорейского президента с поздравлениями и надеждами на улучшение отношений двух стран. Одним из обсуждаемых вопросов стало возобновление испорченных торгово-экономическим конфликтом отношений между двумя странами и возможность проведения в будущем японо-корейского саммита. Данная встреча является важным этапом в процессе восстановления японо-корейских дипломатических отношений, а особенности освещение встречи и ее итогов в СМИ являются не менее значимым аспектом при формировании общественного мнения.

Обе статьи довольно подробно описывают встречу, однако каждая из них имеет свой собственный стиль и манеру подачи информации в рамках придерживающегося газетой политического курса.

Начнем с заголовков. У обеих статей они несколько схожи:

Газета левого толка한겨레 (Hankyoreh): «한·일 총리 "한·일관계 방치 안돼"» *(«Встреча премьер-министров Южной Кореи и Японии: «Нельзя допустить усложнение ситуации между Кореей и Японией»).*

Газета правого толка조선일보 (Chosun Ilbo): «李총리·아베 "한일관계 악화 방치 안돼"...정상회담은 언급 없어» *(Встреча премьер-министров Ли и Абэ «Нельзя допустить усложнение ситуации между Кореей и Японией» ... Никаких точных заявлений по поводу саммита»).*

Однако, любопытно отметить тот факт, что газета правого толка 조선일보 (Chosun Ilbo), в отличие от своего оппонента 한겨레 (Hankyoreh), сделала дополнительный акцент на том, что не было сделано никаких точных заявлений по поводу проведения в будущем саммита между главами двух государств. Это говорит нам о том, что 한겨레 (Hankyoreh), газета левого толка, не сильно заинтересована в налаживании отношений между двумя странами путём проведения саммита.

К тому же, статьи значительно отличаются друг от друг незаметными на первый взгляд деталями, но способствующими формированию заранее запланированного общественного мнения. Например, в статье от газеты правого толка выплату компенсации жертвам принужденной мобилизации (강제동원 배상 판결) упомянули лишь в двух схожих контекстах, в то время, как газета левого толка подняла в своей статье эту тему аж 7 раз, что показывает нам, что для «левых» уважение и память собственной истории – это залог прогрессивного будущего.

После встречи во время интервью, на вопрос, стоит ли проводить саммит и необходима ли встреча двух лидеров, премьер-министр Ли Нак Ён ответил следующим образом: «얼음장 밑에서도 강물은 흐른다», что дословно переводится как *«Даже подо льдом замершей реки течёт вода»*. Данным фразеологизмом премьер-министр выразил свои надежды насчёт улучшения японо-корейских отношений. Однако данный стилистический оборот был использован только в статье от издания левых взглядов한겨레 (Hankyoreh). Таким образом журналист пытался акцентировать внимание читателя на словах и действиях представителя консервативной группировки, показывая читателю, что правительство, представители консервативной партии, надеется на скорейшее восстановление двусторонних отношении, прикладывая к этому немало усилий и, возможно, даже опуская важные вещи из приоритетов.

Также, большое внимание к себе привлекает слово «император Японии», для которого в корейском языке есть два варианта. Первое слово – 일왕 [ilwang], совершенно нейтральное слово без какой-либо эмоциональной окраски, которое дословно так и расшифровывается: 일 [il] – японский, 왕 [wang] – император, король. Именно это слово в своей статье

использовала газета левого толка 한겨레 (Hankyoreh), показывая этим безразличие и непочтительность по отношению к Японии. Второе слово – 천황 [cheonhwang], что тоже переводится как «император Японии», однако это слово иероглифического происхождения, и, если разобрать слово по слогам, мы увидим, что слог 천 [cheon] – это китайский иероглиф «天», который имеет значение «небеса», а 황 [hwang] – это слог от слова 황제, что обозначает «император». Таким образов, слово 천황 [cheonhwang] имеет подтекст со значением «император небес», «небесный император», «Бог». Именно это слово использовалось в новостной статье газеты правого толка 조선일보 (Chosun Ilbo) с целью показать своё почтение и уважение Японии и императору.

Таким образом, в ходе общего анализа коннотативного наполнения статей по вопросу торгово-экономического конфликта, а также в ходе подробного разбора и сравнения двух статей, мы выяснили различные лингвистические и стилистические приёмы при освещении конфликта в СМИ, которые могут оказывать особое влияние на читателя и формирование общественного мнения. Также стоит отметить, что грамотное применение стилистических средств переводчиком требует не только хорошего знания языка перевода и языка оригинала, но и умение использовать жанровую специфику текста и экстралингвистические факторы для адекватной и эквивалентной передачи информации на родной язык.

Литература:

1. Иванько Александр Федорович, Ушенко Галина Владимировна Новостные сайты в Республике Корея // Вестник МГУП. 2016. №1. [Электронный ресурс]: https://cyberleninka.ru/article/n/novostnye-sayty-v-respublike-koreya

2. Кистанов Валерий Олегович Отношения между Японией и Южной Кореей: проблемы, тенденции, перспективы // Японские исследования. 2019. №3. [Электронный ресурс]: https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-mezhdu-yaponiey-i-yuzhnoy-koreey-problemy-tendentsii-perspektivy

3. 이낙연·아베 "한일관계 어려운 상황 방치 안돼" [Электронный ресурс]: http://www.hani.co.kr/arti/politics/bluehouse/914504.html

4. 李총리·아베 "한일관계 악화 방치 안돼"…정상회담은 언급 없어 [Электронный ресурс] https://news.chosun.com/site/data/html_dir/2019/10/24/2019102401535.html

Шапошникова О.К.

научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Е.И. Кривошеева

ТОГУ, г. Хабаровск, Россия

Специфика перевода технической документации по строительству нефтяных платформ с корейского на русский язык

Аннотация. В статье рассматриваются трудности перевода технической документации нефтедобывающей отрасли (строительство нефтяных платформ) с корейского на русский язык. В работе представлены основные стилевые особенности и определены характерные способы словообразования технической терминологии в корейском языке, рассмотрены лингвистические и экстралингвистические аспекты научно-технических текстов, выявлены основные трудности при переводе рассматриваемых текстов, а также сформулированы рекомендации для их преодоления. На материале перевода документации по технико-экономическому обоснованию нефтедобывающей платформы «Беркут» в рамках проекта «Сахалин-1» с корейского на русский язык, проводится анализ переводческих трудностей, и предлагаются практические пути их решения.

Ключевые слова: корейский язык, нефтяная платформа, строительство, перевод, технический текст, терминология, нефтяная платформа «Беркут».

Abstract. The article deals with the difficulties in technical translation of documents related to the oil-extracting industry from Korean into Russian language. Particular attention was paid to the stylistic features of the Korean technical documents. In addition, ways of terminology derivation processes in the Korean language have been described. The linguistic and extralinguistic aspects have been considered. Main difficulties and recommendations to overcome them have been identified. Based on the translation of the offshore Berkut platform technical and economic assessment (Sakhalin-1 Project) the difficulties in terminology variations have been discussed and ways to improve translation have been proposed.

Keywords: Korean language, oil platform, construction, translation, technical documents, terminology, the offshore Berkut platform.

В последнее десятилетие, ввиду повышенного интереса в мире к вопросу освоения Арктики, Республика Корея активно стремится к заключению соглашений с приарктическими странами для совместной разработки ресурсов этого региона. На нефтедобывающей промышленности строится большая часть межгосударственных отношений, осуществляемых при помощи деятельности переводчиков.

Актуальность данной темы обусловлена реализацией программы «9 мостов» между Россией и Республикой Корея по развитию дальневосточных инвестиционных проектов в таких сферах, как энергетика, аквакультура, инфраструктура, туризм, медицина и другие. Особое место отведено коллаборации в области освоения Северного морского пути (СМП). Существует ряд причин, объясняющих интерес Республики Корея к участию в работе по СМП. Во-первых, это зависимость от импорта энергоресурсов. Во-вторых, возможность сократить затраты на грузоперевозки вдвое. И, в-третьих, заинтересованность в поучении заказов на строительство судов, ледоколов и нефтяных платформ, поскольку страна является одной из главных судостроительных держав мира [2].

На сегодняшний день разработка отечественных шельфовых технологий пока не ведется, хотя и предусмотрена в Федеральной целевой программе «Развитие гражданской морской техники», поэтому большинство заказов на возведение частей буровых платформ и их комплектующих планируется разместить за рубежом, в частности в Р. Корея. Россия имеет успешный опыт сотрудничества в данной сфере с соседним государством при строительстве нефтегазовой добывающей платформы «Беркут» для проекта «Сахалин-1». «Беркут» — это крупнейшая в России морская нефтегазовая платформа, установленная в 2014 году и предназначенная для разработки месторождения Аркутун-Даги. Изготовление и пусконаладочные работы верхнего строения «Беркута» проходили в Республике Корее на верфи компании DSME (Daewoo Shipbuilding & Marine Engineering) с ноября 2010 по май 2014 годов.

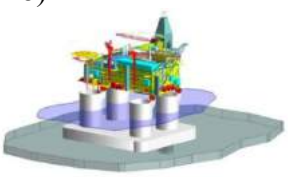
С развитием отношений России и Р. Корея по освоению Арктики, появляется огромное количество работ, требующих взаимодействия специалистов из обеих стран. В связи с этим встаёт вопрос о качественном переводческом сопровождении всех форм взаимодействия сторон-партнеров и умении грамотно читать и переводить техническую документацию с корейского на русский язык и наоборот.

Рисунок 1. Платформа Беркут: а – общий вид, б – вид платформы в разрезе

а)



б)



Материалом для перевода послужила информация с сайта «Korea Petroleum Association»[5] и техническая документация нефтегазовой добывающей платформы «Беркут», размещенная на сайте проекта «Сахалин 1» [6].

Цель данной статьи – выявление основных лингвистических и экстралингвистических трудностей при переводе научно-технических текстов, имеющих отношение к строительству морских буровых платформ, и выработка рекомендаций для их преодоления.

Общеизвестно, что при переводе научно-технического текста особое внимание уделяется сохранению его основных принципов – точности и ясности переводимого изложения [3]. Однако основной трудностью, с которой сталкиваются переводчики – это передача на язык перевода терминологической лексики. Во-первых, это проблема правильного подбора эквивалента. Изначально слово может показаться переводчику знакомым, но в научно-техническом контексте оно становится термином с узким значением, относящимся к определенной сфере. Рассмотрим данную проблему на примере. «지상에는 원유, 가스를 뽑아내는 크리스마스트리라 불리는 생산장치를 설치한다» [5] - «На суше устанавливается оборудование, предназначенное для управления потоками продукции скважины и называемое фонтанной арматурой». При переводе научно-технического текста любое слово может оказаться «ложным другом переводчика». Пример тому является термин «크리스마스트리» из предложения выше. В повседневной жизни 크리스마스트리 - это всем известная рождественская ёлка, однако в нефтегазовой отрасли 크리스마스트리 - это специальный термин, который переводится как «фонтанная арматура».

Специальные термины подразделяются на простые и составные или сложные термины. Если перевод простых терминов не вызывает особых проблем, то перевод составных терминов может представлять определенную трудность [1]. Так, сложные термины, состоящие из нескольких слов, могут переводиться одним словом и наоборот. Например: слово «시추구조물» будет переводиться на русский язык двумя словами «буровая конструкция».

Трудность при переводе могут создавать термины, представляющие собой аббревиатуры, которые состоят из сокращения английских выражение, так как большинство сокращений характеризуется омонимичностью. Например, в научно-техническом тексте можно встретить аббревиатуру «EPC», и в словаре можно увидеть несколько расшифровок данного сокращения: «Engineering, procurement and construction» с переводом «рабочее проектирование, комплектация и строительство», «Electronic Product Code» с переводом «электронный код продукта» и «Evolved Packet Core» с переводом «усовершенствованное пакетное ядро». Так, перед переводчиком встает вопрос о правильном подборе расшифровки. Для этого в первую очередь необходимо сопоставить тематику текста и сокращения. Среди приведенных нами терминологических расшифровок примером термина из рассматриваемой нами нефтегазовой отрасли является «рабочее проектирование, комплектация и строительство», остальные примеры относятся к другим отраслям.

Обратимся к способу перевода аббревиатуры в контексте. «개조탱커 또는 FPSO용 선박이 유정 바로 위에 자리를 잡고, 생산파이프를 특수하게 설계된 해저 크리스마스트리에 접속시킨다» [7] - «Модифицированный танкер или судно, используемое для FPSO (Плавучая установка для добычи, хранения и отгрузки нефти), находится прямо над нефтяной скважиной, и соединяет трубопровод со специально спроектированной подводной фонтанной арматурой». В приведенном выше примере присутствует сокращение FPSO, и встает вопрос, как правильно его перевести. На русский язык оно будет переводиться достаточно громоздко, и ввиду того, что термин на русском языке не сокращается, данное сокращение следует перевести лишь один раз и в дальнейшем использовать его английский аналог.

В то же время переводчик должен владеть не только лингвистическими, но и экстралингвистическими знаниями, то есть инженерными навыками и иметь достаточный уровень английского языка, чтобы уметь читать сокращения. Переводчику необходимо знать терминологию, относящуюся к строительству буровых платформ. В частности, это особенности строения нефтяных платформ, химических веществ, экологическая безопасность, технико-экологическое обоснование. Рассмотрим на примере насколько важно владеть знаниями об особенностях строения нефтяных платформ. «폰툰에 공기를 채워 부양되도록 하고 8개 이상의 닻을 이용하여 위치가 유지되도록 한다» [7] - «Понтон располагается на восьми или более опорных колоннах и наполнен воздухом, чтобы поддерживать расположение платформы». Переводя вышеприведенное предложение, переводчику необходимо знать, что такое понтон, сферу его применения и конструкцию, чтобы грамотно описать особенности строения платформы.

Нефтегазовая сфера также тесно соприкасается с такими сферами деятельности, как машиностроение, химия, физика и другие. Ниже приведен пример перевода предложения с терминологией из химической области. «이산화탄소 (CO_2), 메탄 (CH_4), 아산화질소 (N_2O), 수소불화탄소 (HFCs), 과불화탄소 (PFCs), 육불화황 (SF_6) 등부속서 Ⅰ 국가의 감축목표 설정» [7] - «Установление национальных целевых показателей сокращения выбросов парниковых газов, перечисленных в приложении I, таких, как диоксид углерода (CO_2), метан (CH_4), закись азота (N_2O), гидрофторуглероды (ГФУ), перфторуглероды (ПФУ) и гексафторид серы (SF_6)». Трудность перевода данного предложения состоит в подборе правильных наименований химических веществ в русском языке.

Экологическая безопасность является важной составляющей при строительстве буровых платформ, о которой нельзя забывать и к которой нужно уделять особое внимание при переводе. Например, «환경경영을 핵심과제로 정의하고 온실가스 감축·오염물질 최소화를 통해, 지구 환경을 보전한다» [7] - «В качестве основной своей задачи мы рассматриваем защиту окружающей среды, и сохраняем ее путем сокращения выбросов парниковых газов и загрязняющих веществ». Помимо терминологии, относящейся к защите окружающей среды, переводчику необходимо владеть информацией в сфере экологии и безопасности жизнедеятельности, а также знать о мероприятиях по охране атмосферного воздуха, водных объектов, хлоры и фауны, ликвидации разливов нефти.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что научно-технические тексты характеризуются рядом особенностей, связанных с терминологией, и из-за которых могут возникнуть трудности при переводе. Для преодоления этих трудностей мы сформулировали несколько рекомендаций для перевода научно-технических текстов нефтяной тематики.

1. Если в тексте оригинала встречается даже самый простой, и знакомый термин следует перепроверить его значение в специальном словаре, так как в научно-техническом тексте он может приобретать совершенно другое значение.

2. Если в тексте оригинала встречается составной термин или термин с определением, перевод следует начинать с определяемого слова или существительного.

3. Если в тексте оригинала встречается термин-аббревиатура, необходимо при помощи специализированного словаря выделить возможные варианты расшифровки и перевода аббревиатуры, и выбрать подходящий в соответствии с контекстом.

Литература:

1. Гущина И.Н., Сидельникова А.Д. Специфика перевода текстов, используемых в нефтегазовой промышленности с китайского и английского языков на русский язык. Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ» 2017, Том 8, № 1(2), С. 240 – 249.

2. Журавель В. П. Китай, Республика Корея, Япония в Арктике: политика, экономика, безопасность / "Арктика и Север" - междисциплинарный электронный научный журнал. — 2016. — № 3 (24). — С. 112-144.

3. Машинец Ю.В. Лексические сложности перевода английской терминологии в области нефтегазовой промышленности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2018. 3. С. 143-150.

4. Морской бизнес – журнал. — 2014, сентябрь, № 36. [Электронный ресурс]: Режим доступа http://mbsz.ru/?p=10262 (дата обращения 03.04.2019).

5. Шапошникова О. К., Кривошеева Е.И. Перевод технических текстов с корейского на русский язык (на материале документации по строительству нефтяных платформ) / Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования». Ноябрь 2019 г. №56, Часть 11 Изд. НИЦ «ЛЖурнал», 2019. – 108 с.

6. Эксон Нефтегаз Лимитед, Сахалин Энерджи - Проект «Сахадин-1», Месторождение Аркутун-Даги, морская платформа Беркут / Раздел 3. Перечень мероприятий по охране окружающей среды, 2019. – 706 с.

7. Korea Petroleum Association [Электронный ресурс]: Режим доступа http://www.petroleum.or.kr/ko/sub02/02_7.php (дата обращения 24.03.2019).

Шноль К.Э.

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, г. Санкт-Петербург, Россия

Современный американский предвыборный дискурс: коммуникативный аспект (на материале предвыборных кампаний на пост президента США 2008 г. и 2016 г.)

Аннотация. В статье рассматриваются характерные особенности современного американского предвыборного дискурса с точки зрения специфики коммуникации ожидаемого воздействия на реципиента в рамках предвыборного события. Эмпирической базой данного исследования послужили транскрипты первых туров президентских дебатов США 2008 г. и 2016 г. Проведенный анализ демонстрирует основные акцентуации смысловых центров звучащей речи кандидатов, релевантные с точки зрения воздействия на электорат.

Ключевые слова: предвыборный дискурс, политическая коммуникация, предвыборные дебаты, восприятие.

Речевая деятельность коммуникантов в любых обстоятельствах обусловлена их индивидуальными или совместными намерениями и обязательно предполагает то или иное воздействие на реципиента [4, с. 66]. Коммуниканты посредством различных приемов могут не только описывать различные факты, но и давать им оценку и представлять их в отрицательном или положительном свете, оказывая тем самым определенное воздействие на слушателя. Следует отметить, что акт общения может быть лишен единства времени и пространства [4, с. 70-71], что позволяет рассматривать выступления политиков как взаимодействие с аудиторией, вне зависимости от присутствия адресата непосредственно в поле зрения адресанта.

Политическая коммуникация характеризуется определенными чертами и признаками. «Системообразующим признаком политического дискурса является борьба за власть [3]. Как коммуникативное явление политический дискурс предполагает множество смысловых акцентуаций, как явных, так и скрытых от внимания потенциальной аудитории.

Дебаты, как неотъемлемая разновидность политического диалогического дискурса представляют собой некий симбиоз диалога, монолога и дискуссии и имеют очень жесткий

регламент. Исследователи сходятся во мнении о том, что предвыборный дискурс представляет собой жанр политической коммуникации, интегрирующий различные дискурсные формации. [2, с. 29]. Участниками данного коммуникативного события являются не только выступающие на сцене политики и модератор, но и аудитория, которая с точки зрения кандидатов на пост президента представляет собой весь потенциальный электорат. С точки зрения американской коммуникативной культуры важность предвыборного состязания кандидатов на пост президента было бы трудно переоценить. «Дебаты в США имеют особую значимость: они рассматриваются как некий необходимый атрибут американской формы демократии и доказательство справедливости» [1].

Дебаты, как жанровая разновидность политического дискурса и как речевое взаимодействие, характеризуются стремлением оказать воздействие на слушателя с целью достижения определенных целей и создания необходимого имиджа как политика, так и ситуации в целом. Политики, как правило, стараются привлечь внимание к информации, способной представить их в выгодном свете, и отвлечь внимание общественности от информации, способной нанести ущерб их интересам [5, с. 57].

Данная статья посвящена двум предвыборным кампаниям на пост президента США (2008 г. и 2016 г.). К рассмотрению представлены речи двух победителей, как пример успешных выступлений с точки зрения воздействия на электорат. Эмпирическую базу исследования составили реплики указанных вышеупомянутых кандидатов, отобранные методом сплошной выборки из транскриптов первых туров дебатов [6, 7]. Целью данной статьи является освещение основных способов воздействия на электорат в рамках предвыборного события. В качестве объекта исследования можно обозначить синтаксические и лексические единицы реплик кандидатов на пост президента США. Предметом является ожидаемый результат с точки зрения восприятия реципиента. Методологическую базу составили частотно-семантический анализ и контент анализ.

Каждый из текстов транскриптов, из которого были исключены реплики соответствующих оппонентов и ведущего, был проанализирован с использованием программы analyzemywriting.com. Анализ высказываний Барака Обамы в ходе первого тура предвыборных дебатов 2008 года показал следующие результаты: общее количество слов в тексте составило 7814, средняя длина слова - 4,2 символа, общее количество предложений - 435, минимальная длина предложения - 1 слово, максимальная длина - 98 слов, средняя длина предложения – 18,9 слов. Выступление Дональда Трампа в ходе предвыборного состязания на пост президента США 2016 года, проанализированное по тем же параметрам, продемонстрировало следующие показатели: общее количество слов в тексте составило 13667, средняя длина слова - 4 символа, общее количество предложений - 1119, минимальная длина предложения - 1 слово, максимальная длина - 64 слова, средняя длина предложения – 12,2 слова. Сопоставительный анализ полученных данных выявил, что уникальность слов у Обамы больше на 128 единиц в сравнении с соответствующим параметром выступления Трампом. Данный факт свидетельствует о большем диапазоне словарного запаса первого из упомянутых дискуссантах и нацеленности его выступления на реципиента определенного рода: на образованный класс американского общества, к которому он себя также относит. Адресатом, на которого ориентирована речь второго из рассматриваемых кандидатов, становится больший сектор электората: в качестве своего потенциального избирателя будущий президент видит средний рабочий класс. Это же вывод подтверждают статистические данные относительно средней длины предложения и средней длины слова, которые оказались меньше в речи Дональда Трампа. Более короткие слова и предложения позволяют адресанту стремлением коммуниканта вовлечь аудиторию в коммуникативное событие.

Частотно-семантический анализ материала данного исследования проводился в программе textanalyzer.ru и позволил выявить структуру информационно-смыслового поля в

выступлениях каждого из кандидата. Нижеприведенная таблица иллюстрирует полученные данные.

Таблица 1

Барак Обама			Дональд Трамп		
глаголы	существительные	словосочетания	глаголы	существительные	словосочетания
going 55	McCain 36	senator McCain 35	look 69	country 70	I think 47
make 44	senator 35	you know 19	think 65	people 59	secretary Clinton 36
think 41	John 25	we've got 23	going 61	secretary 43	our country 29
know 26	president 24	the United States 13	know 49	Clinton 36	you know 29
look 19	tax 23		doing 39	way 34	you look 23
need 21	billion 22		want 35	years 32	
deal with 14	years 21		like 33		
	Afghanistan 19				
	troops 18				
	Iran 17				
	need 1				

В ходе дальнейшего анализа полученных данных были исключены такие частотные лексемы, как senator, John, Mccain, Secretary и Clinton, как нерелевантные с точки зрения акцентуации смысловых центров звучащего текста с целью воздействия на потенциального избирателя. В результате были получены те социальные и политические детерминанты, которые стали основой для выступления каждого из кандидатов и тем рычагом, который задействовал каждый из рассматриваемых коммуникантов для выстраивания взаимодействия с электоратом. Таким образом, частотно-семантический анализ выступления Барака Обамы во время первого тура предвыборных дебатов свидетельствует о том, что адресант идентифицировал как наиболее перспективные с точки зрения ожидаемого воздействия на адресата самые волнующие аспекты жизни американского общества на тот момент: вывод войск из Афганистана, а также ужесточение политики против иранской ядерной программы. В то время как речевое поведение Дональда Трампа во время первого тура предвыборного события 2016 года имеет иной функционально-прагматический вектор. Выступление данного кандидата на пост президента США формирует конкретный образ будущего страны и удерживает внимание реципиенты на таких основополагающих для американской демократии понятиях, как 'country' и 'people'.

Рассмотрение глагольной части частотного словаря победителей дебатов президентской кампании 2008 и 2016 года позволяет утверждать, что Дональд Трамп, в большей мере, оперирует перцептивными глаголами, в то время как Барак Обама помимо глаголов чувственного восприятия использует в равной степени и глаголы с коннотативным значением призыва к действию (make, need, deal with). На основании полученных данных

можно утверждать, что оба кандидата нацелены на получение эмоционального отклика и доверительного отношения со стороны электората, используя такие глаголы как like, want, think, look. Также стоит отметить, что Обама в своем выступлении на предвыборных дебатах воздействует на аудиторию для получения поддержки в таких политических решениях как вывод войск из Ирака и Афганистана, ужесточение санкций против Ирана, а также проведение реформы медицинского страхования. Вышеупомянутые актуальные на момент президентских выборов 2008 года темы, требовали от электората решительных действий, чем и объясняется частотное употребление соответствующих глаголов в речи кандидата.

Таким образом, каждый из успешных кандидатов выстраивает свою речь в соответствии с повесткой дня и актуальной тематикой во время президентских выборов, с целью завоевания большего количества голосов избирателей. Кроме того, речевое поведение коммуниканта в рамках предвыборного события напрямую зависит от ожидаемого адресата.

Литература:

1. Алимджанов А. А., Третьякова Т. П. К вопросу о жанровых типах институционального политического дискурса США // Дискурс. 2019. 5(6). С. 144-154.

2. Баребина Н. С., Косяков В. А. Рациональность и риторичность предвыборного дискурса (на материале предвыборных дебатов США 2016 года) // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 1. С. 28 – 43.

3. Карасик В. И. Адресатная специализация в публичном политическом дискурсе //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 9. № 1. С. 32-49.

4. Сорокин Ю. А. Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: «Наука», 1979.

5. Чудинов А. П. Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора). – Екатеринбург, 2003.

6. September 26, 2016 Debate Transcript. URL: http://www.debates.org/index.php?page=september-26-2016-debate-transcript (дата обращения 10.04.2020).

7. September 26, 2008 Debate Transcript http://www.debates.org/index.php?page=2008-debate-transcript (дата обращения 29.03.2020).

Об издателе

Наука и образование: проблемы и перспективы

Материалы XXII Международной научно-практической конференции
молодых ученых и студентов
(Бийск, 30 апреля 2020 г.)

электронное издание

Ответственный редактор: Власов Михаил Сергеевич

ISBN 978-5-85127-951-5

Дата подписания к использованию: 25.05.2020
Объем издания:4,4 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