



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА



Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

Государственное образовательное учреждение
«Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
(Чебоксары, 25 декабря 2021 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 37.0(082)+15
ББК 94.3
П24

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, ректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Редакционная

коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Дизайн

обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

П24 Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф (Чебоксары, 25 дек. 2021 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 272 с.

ISBN 978-5-907561-00-7

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области педагогики, психологии и социологии.

Статьи представлены в авторской редакции.

ISBN 978-5-907561-00-7
DOI 10.31483/a-10346

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2021
© ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», 2021
© Издательский дом «Среда», 2021

Предисловие

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики совместно с ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко» представляет сборник материалов Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества».

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области педагогики, психологии и социологии.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Социальные процессы и образование.
2. Социальная философия.
3. Общая педагогика, история педагогики и образования.
4. Проблемы и перспективы дистанционного обучения.
5. Теория и методика обучения и воспитания.
6. Теория и методика профессионального образования.
7. Теория и методика общего и дополнительного образования.
8. Коррекционная педагогика.
9. Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды.
10. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
11. Филология в системе образования.
12. Общая психология, психология личности, история психологии.
13. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
14. «Художественный мир Леонида Андреева» (к 150-летию со дня рождения писателя)

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Армавир, Благовещенск, Буденновск, Великий Новгород, Владимир, Волгоград, Воронеж, Грозный, Домодедово, Екатеринбург, Ижевск, Иркутск, Казань, Калининград, Кемерово, Краснодар, Куйбышев, Курск, Лесосибирск, Магнитогорск, Махачкала, Мурманск, Мценск, Мытищи, Нижневартовск, Нижний Новгород, Новокузнецк, Новороссийск, Новосибирск, Оренбург, Пенза, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Саранск, Саратов, Смоленск, Таганрог, Тамбов, Тверь, Тольятти, Тула, Ульяновск, Хабаровск, Чебоксары, Череповец, Якутск) и Республики Молдовы (Тирасполь).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ) и университеты и институты России (Амурский государственный университет, Армавирский государственный педагогический университет, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Волгоградский государственный университет, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Дагестанский государственный университет, Иркутский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Кемеровский государственный университет, Краснодарский университет МВД России, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Курский государственный университет, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, МИРЭА – Российский технологический университет, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Московский городской педагогический университет, Московский университет им. С.Ю. Витте, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Нижегородская государственная консерватория им.

М.И. Глинки, Нижневартровский государственный университет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Новосибирский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный педагогический университет, Пензенский государственный университет, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Российский государственный гуманитарный университет, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, Самарский юридический институт ФСИН России, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Сибирский государственный университет путей сообщения, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, Смоленский государственный университет, Ставропольский государственный педагогический институт, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тверской государственный технический университет, Тихоокеанский государственный университет, Тольяттинский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Удмуртский государственный университет, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет, Череповецкий государственный университет, Чеченский государственный педагогический университет, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Южный федеральный университет) и Республики Молдовы (Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко).

Большая группа образовательных организаций представлена военными училищами, колледжем, техникумом, школами, дошкольными образовательными учреждениями.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, аспиранты, студенты, преподаватели вузов, учителя школ, воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Международной научно-практической конференции **«Педагогика и психология как ресурс развития современного общества»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, проректор
Чувашского республиканского
института образования
Ж.В. Мурзина

Оглавление

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Булычева И.А., Львова Е.Н.</i> Медиаторство молодежи как актуальное направление в программах деятельности досуговых учреждений	9
<i>Владимирова И.И.</i> Нравственно-патриотическое воспитание обучающихся через призму практико-ориентированного подхода	11
<i>Грязнов С.А.</i> Системный подход к управлению рисками в университете	14
<i>Долгова Т.В., Гефеле О.Ф., Новожилова И.В.</i> Гуманитарное образование в технических вузах: проблема познавательной мотивации	16
<i>Иваницкая И.П.</i> Проблемы трудоустройства инвалидов	18
<i>Иванова Ю.С., Першина Т.В.</i> Возрастные особенности проявления признаков цифровой зависимости у дошкольников	21
<i>Комиссарова И.А., Германова Г.М., Лобановская О.А.</i> Этническая культура	23
<i>Косолобова Н.В.</i> Некоторые аспекты изучения перспектив развития института семьи в современном российском обществе	25
<i>Кох М.Н., Данилова В.С.</i> Инновация как средство личностного и профессионального роста человека	27
<i>Краснова А.В., Валеева Р.А.</i> Актуализация проблемы развития социальной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности	29
<i>Крылова С.А., Николаева Л.П.</i> Нравственно-патриотическое воспитание детей школьного возраста	31
<i>Кутьина Е.П.</i> Патриотическое воспитание студентов профессиональных образовательных учреждений как часть образовательного процесса на примере воспитательной деятельности ГБПОУ «Спасский АПТ»	34
<i>Мамонтова Ю.П., Яценко А.В., Мамонтова Е.С.</i> Современные модели взаимодействия органов власти и общества в сфере образования	37
<i>Морозова П.Е., Морозов Е.А.</i> Социальная адаптация первокурсников в условиях высшей школы (на примере Государственного университета аэрокосмического приборостроения)	39
<i>Романова А.А.</i> Городская экскурсия-квест как образовательное событие патриотической направленности	42
<i>Савченко Е.А.</i> Развитие рынка образовательных услуг в России	43
<i>Семенова Е.В.</i> Использование культурно-исторического наследия в воспитании чувства патриотизма у обучающихся	45
<i>Сметанкина Л.В.</i> Американская система высшего образования	47
<i>Стефановская Н.А.</i> Потенциал использования цифровых технологий в гражданско-патриотическом воспитании молодого поколения в условиях библиотеки	50
<i>Топеха Т.А., Большакова Н.Ф.</i> О воздействии удалённого образования на психологическое состояние учащихся	52
<i>Щеголева Э.Н.</i> Особенности системы управления сферой образования регионального и муниципального уровня	55
<i>Юленкова И.Б.</i> Экономика знаний как основа развития общества	58

СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ

<i>Долгова Т.В., Новожилова И.В., Гефеле О.Ф.</i> Концептуальный подход к изучению социальной модернизации как социального феномена: социально-философской анализ	62
<i>Кошевой О.С., Наташкина Ю.А., Рябушкина Ю.А.</i> Статистический анализ структуры демографических показателей на примере Пензенской области	64
<i>Умарова С.Х.</i> Общение в «Межкультурном пространстве»	65

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Лаврентьев М.В.</i> Голландские исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних правонарушителей в XIX в. – нач. XX в.	68
<i>Лаврентьев М.В.</i> Создание исправительно-воспитательных заведений для несовершеннолетних правонарушителей в Австро-Венгерской империи во второй половине XIX в.	68
<i>Несына С.В.</i> К вопросу об истории современной педагогической науки	72
<i>Сукалина А.С., Галкина И.А.</i> Развитие творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста	74
<i>Чулкова Н.И., Трифонова Т.М.</i> Воспитательные возможности детского лагеря	77
<i>Щербина О.В.</i> Личность педагога в трансформирующейся современной образовательной среде	79

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

<i>Джавадова С.А.</i> Российские вузы в условиях коронавируса, или влияние пандемии на российскую высшую школу	82
<i>Егорченкова Н.Б., Коробова О.В.</i> К вопросу об академическом этикете в системе дистанционного обучения	85
<i>Ильин А.А.</i> Организация и проблемы дистанционной подготовки студентов вузов по электротехническим дисциплинам с использованием моделирования электрических схем в программных средах	87
<i>Литвяк Л.Г.</i> Отрицательные стороны дистанционного обучения	88
<i>Насретдинова И.Ф.</i> Использование информационно-коммуникативных технологий в работе с родителями детей-билингвов	90

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Ахмадиева Г.М., Фадеева М.Ю.</i> Особенности мотивов обучения студентов	92
<i>Брыкин Ю.В., Хрусталева С.Ю.</i> Творческие работы обучающихся в современной образовательной среде школы	94
<i>Будалова Н.В., Ермакова О.Н.</i> Некоторые аспекты совершенствования научно-методической работы в дошкольной образовательной организации	96
<i>Винокурова А.Д., Михеева Е.П.</i> Особенности обучения формообразованию учащихся начальной школы	98
<i>Дудковская И.А.</i> Развитие познавательных УУД обучающихся 7 класса при обучении информатике	99
<i>Егорченкова Н.Б.</i> Восприятие в мультимодальной педагогической интеракции	102
<i>Жаксыбаева К.В.</i> Развитие художественных способностей детей старшего дошкольного возраста в аппликации	104
<i>Кудряшова Н.М.</i> Организация процесса наставничества в педагогическом образовании	107
<i>Мастыкина Л.Ю.</i> Методика работы с аутентичным художественным текстом на занятиях по практическому курсу английского языка в вузе	111
<i>Мороз Е.М.</i> Дидактические игры для учеников начальной школы	115
<i>Помелов Н.А., Михеева Е.П.</i> Изображение архитектурных объектов в процессе пленэрной практики	116
<i>Романова А.А.</i> Экскурсия-квест как эффективный метод патриотического воспитания	118
<i>Соковнина А.Л.</i> Гражданско-патриотическое воспитание в лицее №34 г.о. Мытищи как основа формирования гражданина (из опыта работы)	120
<i>Стадник С.С., Дендеберя Н.Г.</i> Математическая игра – разновидность активных методов обучения	122
<i>Тарасова О.А.</i> Организация работы над проектной задачей на учебном занятии	124
<i>Тарасюк В.Б., Травкин Е.И.</i> Педагогическая модель реализации системно-деятельностного подхода при подготовке преподавателей информатики в условиях цифровой трансформации	126
<i>Igor E. Trusov.</i> Children’s Critical Thinking Skills Developing in Learning of Foreign Languages ...	129
<i>Шевченко В.Ф.</i> Краткий анализ концепций, формирующих творческие процессы в студенческих коллективах	130

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Акинина Л.Н.</i> Особенности методических принципов построения урока классического танца для студентов кафедры «Актёр музыкального театра»	132
<i>Алексеева Т.Е.</i> Организация внеаудиторного чтения в образовательном процессе неязыкового вуза	135
<i>Глебова М.В.</i> Дидактический потенциал задач с параметром при подготовке будущих учителей математики	137
<i>Корякина Е.В.</i> Использование видеозаписей на занятиях по дисциплине «Военная история» как средство активизации познавательной деятельности курсантов	139
<i>Махортова Т.Ю.</i> Дидактический аспект формирования навыка определения оптимального переводческого решения у будущих переводчиков	142
<i>Николаева А.Н., Зонтова Е.О.</i> Освоение художественных материалов и дальнейшая сохранность произведения	143
<i>Новоключинова А.В.</i> Формирование лингвометодической компетенции бакалавров – будущих учителей иностранного языка на начальном этапе	145
<i>Павличенко А.С.</i> Особенности формирования коммуникативных навыков при обучении английскому языку студентов-бакалавров экономических направлений	147
<i>Спорыхина С.Н.</i> Использование проектного метода в преподавании гуманитарных и социально-экономических дисциплин	150
<i>Чуков П.И.</i> Теоретические парадоксы истории журналистики	152

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Малашикина О.А.</i> Создание креативной иноязычной среды на уроках иностранного языка	154
<i>Умарова С.Х.</i> Успех в мультипрофессиональной команде	158

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Игнатенко Е.Р.</i> Расстройство привязанности у детей	160
<i>Кузнецова М.С.</i> Консультация для родителей детей среднего дошкольного возраста с ОНР (I уровень)	162
<i>Мотовилова А.О., Кириллова М.К.</i> Технология оценки сформированности социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития (с легкой умственной отсталостью)	164
<i>Рыжова О.С., Рыжова В.С., Блинова О.Ю.</i> Использование элементов кинезиологии и логоритмики в развитии детей с тяжелыми множественными нарушениями речи	166

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

<i>Мыльцева З.И., Мыльцева Д.И., Богославцева Л.В.</i> Особенности развития и государственной поддержки инклюзивного образования	170
<i>Серезина Т.В., Кузнецова М.С.</i> Опыт работы педагогов по внедрению инклюзивного образования в ДОУ	172

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Александров С.Г., Жолобкова Д.А.</i> Пилатес как средство физического воспитания студентов вузов	175
<i>Александров С.Г., Козлова А.А.</i> Физическая культура как средство борьбы с переутомлением и низкой работоспособностью студентов	177
<i>Зеленина М.Т., Каштанова И.И., Кленникова Т.В.</i> Ритмическая гимнастика на занятиях по физической культуре в медицинском вузе	179
<i>Кругликов Н.Ю., Шугаев А.Г., Мулгачев Н.Н.</i> Анализ показателей гемодинамики организма студента	181
<i>Мурза К.</i> Особенности воспитания быстроты у юношей посредством гребных тренажеров	183
<i>Подлубная А.А., Популо Г.М., Балаишова В.Ф.</i> Значение фитнес-технологий для укрепления здоровья студенческой молодежи	185
<i>Полубоярова Е.В., Муратов Д.В.</i> Основы физического воспитания и формирования основных физических качеств сотрудников органов внутренних дел	188
<i>Популо Г.М., Усиевич Т.А.</i> Особенности организации занятий по атлетической гимнастике с женщинами 25–30 лет	190
<i>Сапаров А., Чарыев Я., Мамедов М., Мамметгулыев Ч.</i> Разработка алгоритма оценки биомеханических параметров техники выполнения броска с поворотом в греко-римской борьбе	192
<i>Уфимцев Б.А.</i> Роль корпоративных спортивных мероприятий в профориентации молодежи ...	202

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Зиновьева Е.А., Правоторова Е.К., Бабенко Е.А.</i> Языковые особенности говоров Ставропольского края.....	205
<i>Ибрагимов Е.Ш., Махинина Н.Г.</i> Образы персонажей и вещный мир в ташкентском тексте Дины Рубиной.....	206
<i>Мамонт С.В.</i> Постановка проблемы обновления научно-методического материала для изучения родных языков народов Севера и анализ языковой ситуации в Республике Саха (Якутия).....	209
<i>Ноздрин Т.Г.</i> Пространственная концептуализация сочетаний с функциональными глаголами в немецком языке.....	211

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Белов А.Н.</i> Барьеры развития социально-правовой компетентности подростков с девиантным поведением.....	214
<i>Белозерова Л.А.</i> Изменения познавательной сферы современных учащихся под влиянием информационно-коммуникационных технологий.....	216
<i>Зекеева П.М., Зиляева И.Р.</i> Карта человеческих эмоций и их виды.....	218
<i>Казначеев В.А.</i> Проблемы насилия в детской и подростковой среде.....	221
<i>Пачколина А.В., Корнилова О.А.</i> К вопросу исследования ролевого конфликта работающей женщины.....	223
<i>Рогова Е.Е., Собко В.В.</i> Факторы возникновения одиночества у подростков.....	227
<i>Селюк М.Г.</i> Креативность как личностная способность к творчеству.....	228

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Аверич Н.А., Панкратова И.К.</i> Учет психологических факторов как одно из условий успешного обучения иностранных аспирантов и магистрантов.....	235
<i>Бабьнина Д.В.</i> К вопросу об особенностях конфликтов и способах их профилактики у обучающихся образовательных организаций высшего образования.....	235
<i>Кох М.Н., Копайгора А.А.</i> Конфликты в ситуации взаимодействия преподаватель – студент: причины и пути решения.....	239
<i>Малютин Л.В.</i> Актуальные направления работы школьной службы примирения.....	241
<i>Муталимова А.М.</i> Обеспечение психологически комфортной и безопасной жизнедеятельности подрастающей молодежи: ответственность сторон.....	242
<i>Умарова С.Х., Гацаева А.Б., Абуев Т.У.</i> К проблеме социально-психологической адаптации студентов первого курса в медицинском вузе.....	244
<i>Шентуха В.В.</i> Автономия студентов как условие развития мотивации к обучению.....	246

«ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА» (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ)

<i>Бень Ю.П.</i> Аллюзии из произведений Леонида Андреева в романе Николая Нарокова «Никуда».....	249
<i>Гурски Г.Б.</i> Андреевское влияние на молдавскую и румынскую литературу.....	250
<i>Жеребцова Е.В.</i> Проблема духовного омертвения в рассказе Леонида Андреева «Молчание».....	254
<i>Заяц С.М.</i> Художественный текст Леонида Андреева как эстетический феномен.....	256
<i>Королева В.В.</i> Локус «лес» в рассказе Л. Андреева «Бездна» (1900).....	257
<i>Литвин О.В.</i> Сюжетно-композиционная роль Иуды в одноименной повести Л. Андреева.....	259
<i>Наджиева Флора</i> Возвращение к Леониду Андрееву. Заметки по поводу 150-летия.....	261
<i>Пазина Н.В., Заяц С.М.</i> Репрезентация войны в творчестве русских и приднестровских писателей (на примере творчества Л. Андреева и А. Дрожжина).....	263
<i>Триморук Е.Д., Заяц С.М.</i> Интертекстуальные связи в рассказе Л. Андреева «Вор».....	265
<i>Юрьева Н.И.</i> Образы-символы «смех» и «смерть» в творчестве Л. Андреева.....	269

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Булычева Ирина Андреевна

магистрант

Научный руководитель

Львова Елена Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный

институт культуры»

г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-100684

МЕДИАТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
В ПРОГРАММАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: использование медиаобразовательного направления в структуре социально-культурной деятельности учреждений культуры и досуга становится на сегодняшний день крайне значимым для организации творческой самореализации молодежной аудитории. В этой связи особую актуальность приобретают исследовательские практики по изучению степени вовлеченности молодежи в процессы медиатворчества и медиаобразования, о чём свидетельствуют представленные в статье результаты диагностики интересов молодых жителей г. Гатчины Ленинградской области.

Ключевые слова: медиатворчество, медиатехнологии, молодежный досуг, дополнительное образование.

Современное общество порождает все новые формы организации досуга. Сегодня человек испытывает постоянную потребность в самообразовании и саморазвитии, развлечениях и психологическом расслаблении, разнообразных формах социального общения вне рабочего и учебного времени. В условиях динамичного развития общества свободное время является реальной ценностью для человека. С развитием сети Интернет, на которое население практически всей территории нашей страны тратит большое количество времени, а также с изменением приоритетов и ценностей в обществе изменились и досуговые предпочтения, что особенно наблюдается у молодежи. При этом в последнее время остро встал вопрос привлечения молодежи в городские досуговые центры, деятельность которых сосредоточена на студийной работе, базирующейся на принципе добровольности участия. Обусловлено это рядом причин, среди которых не последнее место занимает виртуализация досуговой активности, преобразование её вектора. Следовательно, важно обратить внимание на новые формы организации досуга в молодежных культурно-досуговых учреждениях, где необходимо учитывать сложившиеся условия и приоритеты целевой аудитории. Исходя из этого есть основания утверждать, что медиаобразование, включающее формирование культуры медиатворчества, может выступать как одно из актуальных направлений организации досуговой деятельности для молодежи.

В последние годы медиатехнологии повлияли на наш жизненный опыт и расширили его масштабы. Растущее использование сети Интернет, новых медиа и связанных с ними технологий и цифровых устройств стало центральной частью досуга в современном обществе, породив тем самым новые проблемы и возможности в сфере коммуникаций и самореализации личности. В этой связи крупнейший специалист в вопросах медиаобразовательной деятельности Федоров А.В. указывает, что «наряду с традиционными понятиями «кинообразование», «компьютерная грамотность» и др., появились термины «медиа-арт», «медиаотека», «медиакультура», «дистанционное обучение», «интернет-образование» и т. д.» [3, с. 226].

Молодежь – самая многочисленная, самая активная и самая гибкая аудитория медиа-среды. Молодые представители цифрового поколения все больше и больше используют средства массовой информации и медиатехнологии в своей повседневной жизни. И, прежде всего, они активны в социальных сетях. Представители этого поколения принадлежат к новому типу визуальной и коммуникативной культуры, среди которых множество различных групп пользователей Интернет со своими интересами и потребностями, где может иметь место «склонность к троллингу и буллингу, нарастание непреодолимых коммуникативных барьеров, суицидальные наклонности и ряд иных асоциальных поведенческих характеристик» [2, с. 72]. Подобные утверждения исследователей являются вполне обоснованными. Однако выделяется особая группа молодежи, использующей медиа, – творческая молодежь, которую от остальной части молодых людей отличает особая целеустремленность в сфере самовыражения. Это играет ключевую роль в становлении их личности. Медиа же выступает универсальной средой, в которой они могут выразить свою целеустремленность в различных ролях, моделях и экспериментах. Здесь речь идет о выражении творческой личности, которая предполагает автономию, независимость и осознанность мышления и эмоций, а также значимый результат приложения собственных способностей и усилий. Социальные сети и медиа оказываются крайне привлекательными

для молодежи и фактически являются одним из самых эффективных способов самовыражения, творящего, в том числе, определенного уровня культуры, необходимыми элементами которой сегодня являются медиаграмотность и медиакомпетентность.

Медиаобразование, в рамках которого формируется медиакомпетентность, предоставляет разнообразные возможности для развития самосознания творческой молодежи. Здесь особую актуальность приобретает их включенность в деятельность социальных сетей, которые являются сегодня уже не только средством коммуникации, но и мощным визуальным средством самовыражения. И. В. Жилавская считает, что «новые медиатехнологии позволяют молодежи решать актуальные для нее задачи: связи с открытым миром и свободного перемещения из одной реальности в другую, самовыражения, которое сегодня становится одной из важнейших ценностей, управления собственными ресурсами и самоорганизации и, наконец, реализации тех прав и свобод, которые приобретены ею в процессе развития общества» [1, с. 64].

Несомненно, медиатехнологии стали важнейшей составляющей современного досуга молодежи. Многие аспекты досуга, включая развлечения, дополнительное непрерывное образование и общение, сосредоточены на медиатехнологиях и находятся под их влиянием. Во многом именно в этой связи в последнее время остро встал вопрос привлечения молодежи в городские досуговые центры. И это связано не только с развитием коммерческого сектора досуга и снижения его доступности, но и с недостаточно актуальными направлениями организации досуговой деятельности, представленными в программах учреждений. Сложившееся положение дел диктует необходимость осмысления досуговых предпочтений молодых жителей г. Гатчины, для изучения каковых зимой текущего 2021 года проводилось эмпирическое исследование по сбору информации о структуре свободного времени и досуговых предпочтениях молодежи.

Целью эмпирического исследования стало проведение диагностики досуговых интересов среди молодежи г. Гатчины в области медиатехнологий и медиаторчества. Объектом исследования выступила молодежь в возрасте 14–18 лет. Это возраст, когда молодые люди формируют предпочтения в сфере досуга и интересы в области культуры. Молодежь этого возраста, граничащего с подростковым, сегодня находится в постоянном поиске «самых себя», переоценивает различные аспекты своей жизни, пытается дистанцироваться от своих семей, родителей и обрести независимость. Во многих случаях поиск своей идентичности выражается в их досуге и потребительской активности. Предметом эмпирического исследования стал уровень заинтересованности молодежи в области медиатехнологий и медиаторчества. Методом эмпирического исследования являлось анкетирование, опубликованное в социальных сетях МБУ «Гатчинский Дворец Молодежи».

Опрос 50 респондентов показал, что молодежь, проживающая в данном населенном пункте, обладает достаточно большим количеством свободного времени. Среди опрошенных 52% указали, что свободное время без каких бы то ни было планов вне учебы и обязательных дел составляет от 4-х до 6-ти часов в неделю. Только 18% опрошенных ответили, что у них есть около 2-х часов свободного времени в неделю, а 10% опрошенных не смогли точно ответить на этот вопрос, поскольку, предположительно, свободного времени у этой части участников исследования достаточно, чтобы его не приходилось считать. Данный фактор делает молодежь этого возраста желанной аудиторией для учреждений досуга города.

Проведенное исследование иллюстрирует различные способы участия молодежи в досуговой деятельности. Большинство молодежи Гатчины достаточно пассивно проводит свое свободное время. Так, одними из самых популярных способов провести свой досуг стали просмотр фильмов, встречи с друзьями и нахождение в сети «Интернет» (данные формы активности выбрали 64%, 62% и 58% участвующей молодежи соответственно). Но в то же время существует группа людей, проводящая свое время за чтением книг (50%), посещением кружков и секций (50%), прогулками (46%), а также занятием волонтерской деятельностью (44%). Можно наблюдать тенденцию, которая выражается в том, что молодежь города предпочитает выбирать виды досуга, направленные на коммуникацию со сверстниками. Таким образом, досуговые центры должны иметь данную тенденцию в виду и создавать условия для свободного общения.

В ходе исследования респонденты ответили, как оценивают предложенный в городе досуг. Так, 46% считают, что в городе всегда есть чем заняться, однако 30% считают, что коммерческий сектор в городе развит лучше, чем бесплатные формы досуга, 24% остаются дома или ездят в Санкт-Петербург. Последний показатель является высоким, вследствие чего необходимость корректировать и добавлять новые формы досуга для молодежи учреждениям города также высока.

Молодежь в этом возрасте способна привлекать больше друзей в досуговую деятельность, если один из друзей заинтересовался в деятельности учреждения. Молодежь чувствительна к мнению друзей и учитывает мнение сверстников при выборе занятий для досуга. Этот тезис подтверждают данные о способах получения информации про возможности провести свободное время. Одними из самых популярных ответов были: «Из социальных сетей и пабликов», а также «От друзей/знакомых».

Решение заняться чем-то в свободное время обычно принимается совместно. Мнение родителей, старших родственников и сестер с братьями учитывается, но гораздо меньше. Таким образом,

принимая во внимание эти факторы и проводя правильную работу с молодежью, учреждения досуга могут значительно улучшить посещаемость в этой возрастной группе.

Сеть Интернет имеет большое значение для современной молодежи, как для общения (66%), так и как источник информации (чтение пабликов, блогов и пр. – 68%, поиск интересной информации и информации в образовательных целях – 34 и 36%). Но при этом время, которое опрошенная молодежь проводит в Интернете, по большей части расходуется неэффективно. 60% респондентов отметило прокрастинацию одним из вариантов использования социальных сетей. Но при этом социальные сети можно рассматривать и как ресурс для медиаторчества, как форму самовыражения себя (публикация фотографий – 44%, ведение собственного блога – 24%). При этом ожидаемо самыми популярными направлениями досугового времяпрепровождения оказались: «Фотография», «Видеомонтаж и создание видео», «Волонтерство», «Дизайн и компьютерная графика», «Театральное мастерство», «Журналистика». Соответственно, можно утверждать, что молодежь заинтересована в медиаторчестве и дополнительном образовании в области медиатехнологий.

В качестве формы медиаторчества по большей части выступает ведение блога. Только 14% респондентов совсем не интересуется данной темой, а самым популярным ответом стало желание вести видеоблог с интересным уникальным контентом (60%). При этом 62% респондентов не знают, как это желание возможно реализовать и нуждаются в различных формах обучения. При этом в ответных комментариях, выраженных в свободной форме, речь не идет о будущей профессионализации подобной деятельности, но много чаще подчеркивается её значимость как желаемого формата самореализации и возможности представить свой взгляд на различные аспекты жизнедеятельности современного мира.

В целом проведенное исследование достаточно выпукло проявило досуговые предпочтения молодежи и подтвердило заинтересованность в медиаторчестве. Сопоставляя полученные результаты с близкими по проблематике данными, представленными в различных источниках, можно с уверенностью утверждать, что в современную эпоху медиатехнологии начинают все шире использоваться для творчества, включающего музыку, киноискусство, видео-арт, фотографию, дизайн и др. Следовательно медиаторчество выступает как актуальное направление, необходимое в реализации программ дополнительного образования учреждений культуры и досуга, направленное на то, чтобы обучить молодежь грамотному освоению потенциала медиатехнологий, преобразовывая пользователей в творцов, в создателей собственного контента, наполнение которого зависит во многом от степени вовлеченности человека в мир культурных ценностей.

Список литературы

1. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 243 с.
2. Литвинцева Г.Ю. Факторы влияния медиатизации социума на развитие культуры личности / Г.Ю. Литвинцева, Е.Н. Львова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2019. – №6–2. – С. 70–75.
3. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. – М.: Информация для всех, 2015. – 450 с.

Владимирова Ирина Ивановна

учитель

МБОУ «Шакуловская ООШ»

с. Шакулово, Чувашская Республика

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация: статья посвящена проблеме нравственно-патриотического воспитания. Авторы рассматривают проблему через призму практико-ориентированного подхода.

Ключевые слова: нравственно-патриотического воспитание, обучающиеся, практико-ориентированный подход.

Между Родиной и родным краем существует неразрывная связь.

Любовь к родному краю питает любовь к Родине.

Познать свой край, изучить его – значит полюбить его ещё более глубоко.

А.С. Барков

Практико-ориентированное обучение – это образование с целью формирования у обучающихся умений и навыков практической работы, а также формирование понимания того, где, как и для чего полученные умения употребляются на практике.

Наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, важно чтобы ученик сам умел их самостоятельно добывать и применять.

В современном образовательном процессе один из путей решения проблемы – это практико-ориентированное обучение, что актуально в понимании естественно – научных предметов. Местный

материал при этом выступает как частный случай, является одним из проявлений общего в естественных явлениях. Всякое отдельное есть (так или иначе) общее. Всякое общее есть частичка или сторона отдельного.

Следовательно, при преподавании биологии, химии, географии нельзя рассматривать местные факты и явления изолированно от общих, ибо частные факты и явления могут быть правильно усвоены только в связи с общими.

Практико-ориентированный подход в обучении решает несколько ориентиров. С одной стороны, оно выступает как источник пробуждения в ребятах эстетических чувств и развития эстетического отношения к окружающей действительности, любви, привязанности к своей родной территории, где он родился и вырос.

Наша задача – научить детей видеть прекрасное, наслаждаться ею, научить беречь и умножать это прекрасное. Это ещё не всё, обучающиеся должны чувствовать и осмыслить что природа прекрасна не только своей первобытной красотой, но и преобразованная трудом человека – это и зелёные рощи, защитные лесополосы, аллеи, скверы, экотропы, сады и цветники, украшающие городские территории, пришкольные участки, территории сельских поселений. Необходимо желательно дать понимать ребятам необходимость активного участия в общественно полезном труде и потребность красивых свершений, действий и поступков в процессе трудовой деятельности как волонтеры. Только пропуская через свою деятельность ребёнок привыкает ценить своё окружение.

Следующим моментом является формирование навыков некоторых методов биологии, географии, химии. В этом немалую роль играют экскурсии, наблюдения за природными явлениями, за жизнью людей разных регионов, разных климатических условий, также тут можно с успехом использовать произведения художественной литературы, музыкального и изобразительного искусства, встречи с деятелями науки (почётный лесовод ЧР, выпускник Шакуловской школы П.Т. Тихонов), литературы и искусства своего края в урочной и внеклассной работе.

Один из видов внеклассной работы используемый в практико-ориентированном подходе – поисково-исследовательская работа, мотивирующая пытливую, познавательную активность, интерес, к окружающему, творческое мышление, предполагает вооружение учащихся элементарными приёмами научного исследования, привитие им умений и навыков самостоятельного приобретения знаний о явлениях и фактах в области естествознания и прочному усвоению основ наук. Поисково-исследовательская работа проявляется в посылках для учащихся метеорологических, гидрологических, фенологических наблюдениях, экспериментах.

Чем мы занимаемся? Так мы с более заинтересованными ребятами определяем готовность почвы к посевам, предсказываем наступление заморозков, определяем кислотность почвы, проводим гидрографические исследования местных прудов, озёр, родника, определяли наличие примесей в мёде, хватает йода в организме, операция «Чистый снег», изучали влияние телефонов на детский сон и т. д. С результатами работ знакомим учеников в школе и даём консультации, рекомендации, таким образом число ребят что-то совместно делать увеличивается, они становятся более сплочёнными, дружными. Важно с детства приучать ребёнка своим наблюдениям.

С ребятами средних классов ежегодно участвуем с исследовательскими работами в научно-практических конференциях школьного, муниципального, республиканского (от «Эткер»), всероссийского уровней («Экология – вектор края», «Экология – ресурсы края») и бывает занимаем призовые места и становимся лауреатами.

Следующим моментом рассматриваемого подхода является профориентация, что:

- является наиболее рациональным, убедительным средством в познании причинно-следственных связей, закономерностей в природе с учётом конкретных местных условий и в ознакомлении учащихся с основами производства и формировании понятия для глубоких и прочных знаний;

- даёт возможность связать теорию с практикой, помогает развивать важные практические умения и навыки, например по ориентированию на местности, наблюдения за природными явлениями и процессами, чтение и составление картосхем той или иной территории, графиков, диаграмм, проведение вычислительно-измерительных работ при помощи приборов и оборудования;

- позволяет учащимся участвовать в общественно-полезной природоохранной работе и формирует интерес к труду, создавая возможность понимать учащимся окружающую природную среду и природные ресурсы, как необходимые условия в создании и развитии материального производства, источника повышения материального благосостояния и культурного уровня и сущность проблемы охраны природы.

В настоящее время вопросы экологии актуальны, поэтому практико-ориентированный подход в обучении имеет и природоохранную направленность, что выражается в многообразии форм работы, таких как:

- изучение и описание окружающей природной среды, природных ресурсов с целью их охраны, разумного использования и воспроизводства;

- обследование местности с целью выявления эрозивно опасных участков, нанесение их на схематический план или карту местности и участие в рекреационных мероприятиях (посадка деревьев и кустарников);

- выявление и описание достопримечательностей местной природы (геологических обнажений почвенного профиля, микроландшафтов, родников), изучение и учёт редких видов животных и растений;
- участие в озеленении населённых пунктов, охране и уходе насаждений;
- участие старшеклассников в массовых агитационных пропагандистских мероприятиях по охране природы (презентационные лекции, доклады, конкурсы, встречи, тренинги, турниры).

Применение практико-ориентированного подхода в обучении имеет огромное государственное значение. Оно способствует осуществлению принятых в последние годы проектов, рациональному использованию природных ресурсов, привитию любви и уважения к родному краю, Родине, мотивирует познавательный интерес.

Приложение 1

Примеры фенологических наблюдений

А. Гидрометеорологические явления.

1. Появление первых проталин
2. Начало интенсивного таяния снега.
3. Исчезновение сплошного снежного покрова.
4. Вскрытие реки (отмечается начало и конец ледохода).
5. Время наибольшего весеннего паводка.
6. Исчезновение ледяного покрова на озёрах и прудах.
7. Исчезновение снега в лесу.
8. Появление первых кучевых облаков.
9. Первый весенний дождь.
10. Первая весенняя гроза.
11. Последний заморозок в воздухе (дата последней температуры 0⁰ или ниже)
12. Последний заморозок на почве.

Б. Фенологические наблюдения над насекомыми.

1. Первое появление насекомых (отмечается день появления первых водоёмных, летающих насекомых и муравьёв).

2. Массовое появление различных насекомых.
3. Начало откладки насекомыми яиц на листьях растений и стволах деревьев.
4. Появление гусениц -личинки насекомых.
5. Массовые перелёты насекомых

В. Изучение малых рек (на территории своей местности).

1. Рельеф бассейна реки.
2. Почвы и растительность поймы.
3. Изучение долины реки.
4. Характеристика основных элементов русла реки и составление поперечного профиля.
5. Режим реки (уровень, расход, свойства воды, ледовый режим и т. д.).
6. Хозяйственное использование реки и возможные меры её охраны.

Приложение 2

Внеклассная работа на природе сближает с родной территорией, учит бережному отношению к ней.



Рис. 1. Защитная полоса. О чём нам надо знать?



Рис. 2. Моя Родина – частица моей души

Список литературы

1. Сафиуллин А.З. «Географическое краеведение в общеобразовательной школе: Пособие для учителей / А.З. Сафиуллин. – М.: Просвещение. 1979 г.
2. Губанов А.Р. Обусловленность как лингвистическая онтология верхнего уровня / А.Р. Губанов, Ю.Н. Исаев, О.В. Свеклова, Г.Ф. Губанова // Вестник Чувашского университета. – 2017. – № 4. – С. 271–278.
3. Исаев Ю.Н. Словообразовательный и семантический анализ флористической терминологии языков различных систем / Ю.Н. Исаев. – Чебоксары, 2010.

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан
ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИИ России»
г. Самара, Самарская область

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ РИСКАМИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: *принимая системный подход к управлению рисками, университеты могут стать более активными и подготовленными: смягчать, разделять или использовать риски для более эффективного реагирования на возникающие проблемы. В статье рассмотрены некоторые риски в сфере высшего образования. Автор рассуждает о том, как системный подход к управлению рисками может помочь университету принять более эффективные меры по их предотвращению или смягчению, а также подготовиться к худшим сценариям, чтобы уменьшить ущерб от событий, которые находятся вне контроля.*

Ключевые слова: *университет, вуз, борьба с рисками, управление рисками, персональная ответственность, системный подход.*

Управление рисками в университетах исторически ограничивалось конкретными областями (ответствие, внутренний аудит, безопасность, страхование) и часто велось изолированно, – сегодня очевидно, что портфель рисков, по сути, взаимосвязан. Университеты обнаружили, что для того, чтобы быть готовыми к внешним угрозам, требуется управлять обширной инфраструктурой – данными, процессами, внутренней культурой. Поэтому вузам следует рассмотреть возможность разработки системного подхода к управлению рисками, в отличие от тех разрозненных планов, которые до сих пор существуют во многих учебных заведениях. Рассмотрим некоторые риски, существующие сегодня в сфере высшего образования.

Во-первых, – это риски для бизнес-модели. Они ставят под сомнение способность организации генерировать адекватный доход, а в некоторых случаях и в целом ее существование. На устойчивость и актуальность бизнес-моделей университетов влияют новые подходы к предоставлению образования, получению доходов и зачислению в учебные заведения. Учреждения, которые не планируют учитывать эти факторы, могут оказаться позади более гибких конкурентов [1].

К примеру, ставшие актуальными, гибридные модели обучения, которые, вероятно, останутся в образовании надолго, – поэтому вузам предстоит улучшить опыт в этой сфере. Гибридная модель может потребовать значительных инвестиций в учебный дизайн, обучение преподавателей и современные ИТ, чтобы продолжить развитие студенческого опыта и цифровой культуры учебного заведения.

Многие университеты рассматривают возможность внесения изменений в предлагаемые курсы по мере того, как меняется количество и контингент студентов – акцент постепенно смещается с выпускников школ на людей, желающих получить дополнительное образование, чтобы повысить свою квалификацию.

Поэтому руководители университетов становятся более склонными к сотрудничеству, чтобы вместе переосмыслить бизнес-модели, необходимую для поддержки высшего образования, включая педагогику, учебные программы, инфраструктуру, технологии и источники доходов.

Во-вторых, риски снижения (или потери) репутации. Наблюдается тенденция к тому, что все чаще высшие учебные заведения становятся «мишенью» в круглосуточном новостном цикле, где негативные заголовки ценятся особенно высоко – в связи с этим, вузы могут потерять студентов (настоящих и будущих), деловые отношения, предпочтение бренда. Учебным заведениям следует тщательно контролировать свое присутствие в СМИ, что поможет снизить риск нанесения ущерба репутации, которую многие создавали годами.

В-третьих, риски операционной модели. Такие риски возникают из-за неадекватных процессов, людей и систем, которые влияют на способность учреждения функционировать результативно. Оперативная гибкость имеет решающее значение для сохранения конкурентоспособности и актуальности по мере изменения стратегий и бизнес-моделей. Операционные модели университетов включают в себя ряд таких действий, как предоставление академических программ, проведение исследований, принятие решений, управление отношениями с поставщиками, поддержание статуса аккредитации [2].

В-четвертых, риски, связанные с «недобром» студентов. В отсутствие стабильного набора студентов, зависящим от их оплаты учебным заведениям невозможно должным образом поддерживать свое финансовое положение и планировать расходы. Разрыв между плановым и фактическим набором также ограничивает способность вуза прогнозировать текучесть педагогических кадров и потребности в инфраструктуре. Уменьшение количества студентов соответственно приводит к низкому заполнению студенческих общежитий, что снижает их доходность. Одновременно с этим возрастает общественное давление на университеты с целью снизить плату за обучение, при этом некоторые участники рынка призывают к полностью бесплатному обучению для всех категорий.

Изменения в правилах приема также вызывают колебания набора. Так, в 2021 году ведущие вузы в России не смогли набрать необходимое количество первокурсников, а в менее популярных учебных заведениях резко вырос проходной балл. Эксперты считают, что это произошло из-за новых правил приема. Министерство науки и высшего образования РФ ограничило выпускникам школ возможность подавать документы в рамках одной волны приема (вместо двух ранее) [3]. До 11 августа абитуриенты должны были сделать выбор и дать согласие на зачисление только на один факультет в одном вузе – для этого им нужно было серьезно оценить свои шансы на прохождение. Из-за исключения второго потока в одних вузах оказались незакрытыми бюджетные места, в других был высочайший конкурс. Кроме того, в некоторых вузах «олимпиадниками» оказались заняты все бюджетные места, что, по сути, сделало невозможным проведение конкурса для остальных поступающих.

Возможно, зачисление в одну волну – это формирование новой политики, связанной с персонализацией. вузы также находятся на этапе создания тренда на персонализацию и повышение ответственности каждой из сторон: абитуриента и университета, в связи с этим, одна волна поступления – это, как сказано выше, большая ответственность.

В чем состоит ответственность университета? Так, например, в НИУ ВШЭ традиционно существует схема зачисления абитуриентов по «зеленой волне». «Зеленая волна» формируется на основе опроса абитуриентов с высокими баллами о готовности принести подлинники документов на конкретную программу. Ранее не существовало проблемы в том, что абитуриентов, приглашенных для зачисления, может оказаться больше, чем бюджетных мест, которые выставлены на общий конкурс. Это связано с тем, что не все поступающие приносят оригиналы документов. В 2021 году НИУ ВШЭ гарантировал поступление на бюджетное место или на обучение за счет университета абитуриентам с 300 баллами по ЕГЭ (по трем предметам). В итоге, трем абитуриентам не хватило бюджетных мест и им были предоставлены места за счет средств вуза [4].

Ответственность для абитуриента состоит в том, что он должен сделать осознанный выбор, потому что не будет второй волны и возможности поменять решение после окончания приема заявлений о согласии на зачисление. Таким образом, абитуриентам следующих лет нужно настраиваться на то, что осознанный взрослый выбор нужно начинать делать как можно раньше.

В-пятых, риски несоблюдения требований. Ожидается, что учреждения высшего образования должны будут соответствовать все большему количеству государственных, местных, федеральных и частных нормативных актов. Несоблюдение стандартов соответствия может привести к негативным последствиям, начиная от потери финансирования, аккредитации или, в крайних случаях, до судебных исков и/или уголовных обвинений против руководства вузов.

Вышеперечисленные риски наглядно показывают, почему сектор высшего образования должен активно инвестировать в системный подход управления рисками, чтобы выжить в новой норме постоянной неопределенности. По мере того, как высшее образование продолжает развиваться, будут возникать новые риски, а уже известные, возможно, примут иные формы.

Стоит признать, что ректоры и педагогический персонал вузов вкладывают значительные ресурсы и энергию в борьбу с рисками (реальными и предполагаемыми), однако при этом нельзя упускать из виду главную миссию университета – образование.

Риск – главная составляющая любого процветающего учреждения – к этому нужно относиться как к данности. Однако, понимание того, что ВУЗом предприняты все возможные шаги для того, чтобы стать более устойчивым – придаст уверенности для продвижения в непростое будущее.

Список литературы

1. Заярная И.А. Роль риск-менеджмента в конкурентоспособности ВУЗа / И.А. Заярная [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-risk-menedzhmenta-v-konkurentosposobnosti-vuza> (дата обращения: 09.11.2021).
2. Дадалко В.А. Управление рисками образовательной деятельности высших учебных заведений / В.А. Дадалко, Е.Д. Соловкина // Дайджест-Финансы. – 2020. – Т. 25, №3. – С. 274–286.
3. Система ГАРАНТ Особенности приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2021/22 учебный год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/74541661/paragraph/19:0> (дата обращения: 09.11.2021).
4. НИУ ВШЭ Зеленая волна – 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ba.hse.ru/greenwave2021> (дата обращения: 09.11.2021).

Долгова Татьяна Владимовна
доцент

Гефеле Ольга Фридриховна
канд. филос. наук, доцент

Новожилова Ирина Валерьевна
канд. полит. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
г. Тверь, Тверская область

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ: ПРОБЛЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация: статья посвящена проблеме качества гуманитарного образования в непрофильных вузах при переходе к новым образовательным стандартам в условиях изменения культурно-информационной среды и формирования клипового сознания.

Ключевые слова: познавательная мотивация, гуманитарное образование, интертеймент, преподавательская подготовка, оценка качества образования.

В условиях перехода в высшем образовании на новые образовательные стандарты, включая профессиональные стандарты, ведущим направлением модернизации системы высшего образования современной России является совершенствование качества образовательных услуг. В рамках решения такой стратегической задачи осуществляется множество мероприятий, связанных с формированием новой нормативной базы оценки качества образования, организационного и кадрового обеспечения вузовских структур, специализированно занимающихся данной проблематикой.

Система гарантий качества образования в высшей школе может быть объективной и эффективной в том случае, если она охватывает весь комплекс факторов, определяющих результативность образовательного процесса [1].

Совершенно очевидно, что ведущим ресурсом обеспечения качества образования выступает мотивация познавательной деятельности обучаемых. По мнению И.Г. Сивицкой, «...мотивация учения является существенно необходимой для эффективного осуществления учебного процесса... Диагностика и коррекция мотивации обучения является неотъемлемой задачей педагогов-специалистов в сфере образования» [4].

Исходя из этого, слабая мотивация познавательной деятельности девальвирует все остальные составляющие образовательного процесса. В связи с этим обеспечение высокой познавательной мотивации представляется решающей гарантией качества образования.

Опыт преобразований в системе высшего образования свидетельствует о том, что фундаментальная проблема познавательной мотивации с одной стороны не получила должного осмысления в научно-методическом сообществе отечественной высшей школы, с другой стороны модернизация структуры и дидактического содержания ряда дисциплин серьезно обострила эту проблему.

Анализ контекста учебного процесса с позиций его мотивационных составляющих позволяет выделить ряд факторов, обуславливающих познавательную апатию студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин, особенно со стороны студентов технических направлений и специальностей.

Наблюдается явная диспропорция между исходным пропедевтическим уровнем гуманитарных знаний первокурсников и требованиями к содержанию гуманитарного образования в вузе. Согласно формальной логике разработчиков образовательных стандартов для вузов, студенты-первокурсники, независимо на каком направлении они начали обучаться, должны обладать из школьного курса гуманитарными знаниями (по истории, культурологии, правоведению, экономике, социологии, психологии и т. п.).

Только в этом случае вузовское гуманитарное образование может выполнить миссию, заключающуюся в формировании навыков и умений студентов проблемно-теоретического осмысления гуманитарного знания, способность самостоятельно интерпретировать информацию для объяснения природы актуальных явлений современности. Однако, к сожалению, многие первокурсники не обладают необходимой пропедевтической подготовкой. Вследствие чего наблюдается ограничение в объемах часов, выделяемых на освоение предмета, и студенты со слабой пропедевтической подготовкой являются заложниками ситуации, когда преподаватели вынуждены либо демонстрировать формально-имитационный стиль обучения, либо отказаться от нормативной идеи методологического плюрализма.

В результате мотивирование студентов, основанное на интересе, уступает место принудительному методу мотивации, когда познавательная активность обеспечивается принудительным оцениванием каждого изучаемого раздела, когда познавательная активность обеспечивается угрозой негативных санкций со стороны, как преподавателя, так и со стороны деканата (вплоть до отчисления за академическую неуспеваемость).

Кроме того, парадоксальным образом компоненты образовательного стандарта сопровождается уменьшением гуманитарной составляющей, в особенности для негуманитарных направлений и специальностей.

Гуманитарное образование до сих пор остается дезорганизованным в концептуальном отношении, что приводит к девальвации научно-объяснительного потенциала гуманитарного знания и формированию совершенно противоположным ценностным и мировоззренческим результатам.

Еще хотелось бы отметить фактор, который в последнее время оказывает огромное воздействие на формирование сознания и мировоззрение студентов – это измененная общая культурно-информационная среда, которая также, как и другие факторы оказывает сильное воздействие на мотивацию познавательной деятельности студентов.

В последнее время все чаще и чаще стали поднимать вопрос о проблеме формирования клипового сознания у молодежи в связи с широким доступом интернет-ресурсам, которые формируют психологию «интертеймента», в частности ориентацию на хорошо упакованные профессионалами образы и сюжеты, имеющие иногда историческую, зачастую эпатажную подоплеку. На этом фоне значительно снижается аналитическая работа с научными и учебными текстами в связи со снижением привлекательности, вследствие чего наблюдается такое явление, когда потребление результатов научного познания уступает место потреблению клиповой продукции массовой культуры, что приводит к затруднению развития навыков дискурсивного познания. Такое явление можно объяснить, когда у студентов наблюдается фотографическая эрудиция, умение быстро освоить большой объем информации, но они не способны к теоретической интерпретации информации, не способны применять сравнительный, системный и другие виды анализа, что в первую очередь активно используют в рамках компетентного подхода в образовательном процессе.

Согласно И.Г. Сивицкой, «с когнитивной точки зрения мотивация – это сознательный выбор, сделанный на основе сложного процесса принятия решений, в ходе которого сравниваются варианты, взвешиваются затраты и выгоды и оценивается вероятность достижения желаемых результатов. Таким образом, мотивация познавательной деятельности представляет собой соотношение целей, стоящих перед студентом, которые он стремится достигнуть, и его внутренней познавательной активности, и выражается в принятии студентом целей и задач обучения как личностно значимых и необходимых» [4].

Таким образом, исходя из возникшей проблемы в образовательном пространстве высшего образования в связи с продолжающимся процессом расширенного воспроизводства указанных выше проблем мотивации познавательной деятельности студентов, со снижением уровня пропедевтической подготовки студентов к осуществлению учебной деятельности необходимо обеспечить качество гуманитарного образования в непрофильных (технических) вузах путем проведения радикальной системной ревизии концептуальных, методологических, нормативных и организационных оснований, направленной на кардинальное изменение познавательной мотивации студентов.

Список литературы

1. Лобачева Л.В. Роль системного мониторинга как компонента прогнозирования качества образовательного процесса в условиях двухуровневого образования [Текст] / Л.В. Лобачева, О.Ф. Гефеле // Проблемы управления качеством образования: сборник статей XII Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 111–114.
2. Мухамадеев И.Г. Мотивация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст] / И.Г. Мухамадеев, И.Р. Максютин // Символ науки: международный научный журнал. – 2017. – Т.1. – №2. – С. 164–165.
3. Новожилова И.В. Особенности качества дистанционного образования при преподавании гуманитарных дисциплин в условиях пандемии [Текст] / И.В. Новожилова, О.Ф. Гефеле, Т.В. Долгова // Актуальные проблемы качества образования в высшей школе, материалы докладов научно-практической конференции. – Тверь, 2020. – С. 117–121.
4. Сивицкая И.Г. Мотивационные аспекты управления познавательной деятельностью / И.Г. Сивицкая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.be5.biz/ekonomika1/r2010

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ИНВАЛИДОВ

***Аннотация:** статья посвящена важной проблеме низкого уровня трудоустройства выпускников с инвалидностью, которая возникает в свете активизации политики государства на развитие инклюзивного образования, в том числе и в сфере высшего профессионального образования. Возникает противоречие. С одной стороны, государство предусматривает равные возможности для получения образования лицам с особенностями здоровья, наравне с детьми без инвалидности. С другой стороны, вкладывая деньги в образование специалиста, государство получает дипломированного выпускника, который не может трудоустроиться, соответственно, он не может реализовать свое конституционное право на труд, а также государство неэффективно использует средства, выделенные на его образование. Потому что данный специалист не представляет интереса на рынке труда для работодателя. Это проблемы и правовой сферы, и общественного сознания, и предрубеждения против инвалидов, которое формировалось на протяжении десятилетий. Данное противоречие носит системный характер и требует комплексного подхода к решению.*

***Ключевые слова:** трудоустройство, рынок труда, инвалиды, образование, государственная поддержка.*

Увеличение продолжительности жизни, появление новых болезней, распространение хронических заболеваний, ухудшение экологии, несчастные случаи на производстве, рост числа вооруженных конфликтов, природных и техногенных катастроф, незаконное употребление наркотиков и другие факторы обуславливают рост численности людей с инвалидностью. В настоящее время существующая правовая база, решающая проблемы трудоустройства инвалидов, демонстрирует свою неэффективность. Доля трудоустроенных инвалидов в общем числе людей с подтвержденной группой инвалидности крайне низка. Для создания благоприятных условий для трудоустройства инвалидов в России требуется выявить проблемы, существующие на региональном и федеральном уровне.

Проблема трудоустройства молодых специалистов не теряет своей актуальности на протяжении уже нескольких лет. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики безработица среди выпускников российских вузов в 2019 году составила 12,9% от общего числа выпуска. Несмотря на государственные гарантии трудовой занятости и мероприятия, направленные на развитие инклюзивного рынка труда, безработица среди инвалидов трудоспособного возраста довольно высока – более 70% инвалидов неработающих. В качестве основных проблем, которые возникают у лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе трудоустройства можно выделить:

Во-первых, это систематические отказы работодателя. В условиях избыточных трудовых ресурсов работодатель предпочитает брать на работу человека без нарушений в здоровье, поскольку рассматривает человека с инвалидностью как неудобного работника, не способного полноценно выполнять должностные инструкции. В современных условиях в целом существенно меняется отношение к инвалидам, но проблемы, с которыми сталкиваются эти люди при трудоустройстве, носят по-прежнему социальный характер вследствие предрубежденности и их дискриминации со стороны потенциальных работодателей. Одними из наиболее распространенных причин, затрудняющих трудоустройство инвалидов, являются формальный характер предоставления вакансий, непривлекательность рабочих мест, создаваемых работодателями для инвалидов (зачастую им предлагаются низкоквалифицированные и низкооплачиваемые рабочие места); несоответствие выделяемых рабочих мест профессионально-квалификационной структуре инвалидов, а также несоответствие условий труда на предлагаемых инвалидам вакансиях имеющимся у них ограничениям по состоянию здоровья.

По заявлению самих работодателей, большая часть пришедших из вузов выпускников с ОВЗ не обладает необходимыми навыками и умениями, что не позволяет трудоустроить их на работу, соответствующую их профилю. К тому же многие оказываются психологически не готовы к трудоустройству и не могут длительное время продержаться на одном рабочем месте. Для решения данной проблемы органами службы занятости субъектов РФ проводится большая работа, направленная на повышение привлекательности вакансий, пересмотр выделенных мест или их адаптацию в соответствии с профессионально-квалификационным составом безработных инвалидов, а также с рекомендациями о противопоказанных и доступных условиях и видах труда инвалидов. В целях повышения эффективности содействия трудоустройству инвалидов на основе институционального развития механизма квотирования рабочих мест в субъектах РФ органами службы занятости реализуется активное взаимодействие с работодателями, в том числе по выделению в рамках квоты вакансий, соответствующих профессиям и специальностям, имеющимся у инвалидов, нуждающихся в трудоустройстве. Но этих мер в настоящее время оказывается недостаточно. В результате служба занятости сталкивается с проблемой трудоустройства человека, которого по закону работодатель не имеет права не принять на работу, когда тот ни психологически, ни профессионально не готов к труду по этой вакансии.

Во-вторых, несовершенство системы образования лиц с инвалидностью. Поскольку на протяжении длительного времени детей данной категории переводили на надомное обучение, перекрывая тем самым возможность для нормального процесса социализации, а также возможность получения полноценного высшего или среднего профессионального образования. Современные процессы развития инклюзивного образования показывают, что ни образовательная среда в большинстве учебных заведений, ни социум оказываются не готовыми для совместного обучения детей с особенностями здоровья. Система тьютерства не получила достаточного уровня развития в России. Программа развития доступной среды для инвалидов во многом носит формальный характер.

В-третьих, российский рынок труда не может предоставить достаточное количество рабочих мест для лиц с инвалидностью по ряду причин. Это и наличие избыточного числа трудовых ресурсов трудоспособного возраста в ряде регионов, наличие низкого уровня заработной платы, а также наличие специфических сложных условий труда, в которых сам человек с инвалидностью не может работать. Для включения человека с инвалидностью в рабочий процесс необходимо не только адаптировать рабочее место под него, но и требуется внедрение дополнительного оборудования, организационного оснащения и технического обеспечения для сопровождения рабочего процесса человека с инвалидностью. Для небольших предприятий данная статья расходов оказывается очень чувствительной, поэтому работодатели не заинтересованы в привлечении на работы выпускников с инвалидностью при наличии достаточного количества свободных трудовых ресурсов и высокого конкурса на вакантные места.

В-четвертых, одним из ключевых проблемных аспектов является проблема пробелов в правовой сфере. Так, в российском законодательстве не предусмотрены система налоговых преференций для работодателей, которые принимают на работу лиц с инвалидностью. Это ограничивает возможности по развитию данного направления и сокращает заинтересовать работодателя в создании новых рабочих мест для выпускников-инвалидов, а также создавать необходимые адаптивные условия для их трудоустройства на рабочем месте.

Система квотирования рабочих мест, созданная в России, не является стимулирующим фактором для развития данного направления социальной ответственности компаний.

Степень удовлетворенности населения, их уровень и качество жизни являются одним из важнейших составляющих социального потенциала региона. Оценка социального потенциала позволит выработать верную стратегию развития национальных экономик, укажет, на какие именно вопросы, проблемы следует обратить внимание, а также позволит определить нужные мероприятия, ведущие к их устранению [3, с. 46].

Большинство студентов с инвалидностью отмечают, что учеба дается нелегко. Основные сложности, с которыми они сталкиваются, это: частые пропуски по состоянию здоровья; нехватка индивидуального подхода со стороны преподавателей; неуспеваемость; трудности, когда добираются до места учебы и обратно, указывает в своих исследованиях Е.Г. Панькова [5, с. 283].

Проводимая профориентационная работа с инвалидами недостаточна; в свою очередь, она особо значима для абитуриентов с ослабленным состоянием здоровья. Выбор будущей профессии должен строиться не только на личной заинтересованности и стереотипных суждениях (легко трудоустроиться, большая заработная плата), но и на соответствии условий, режима и характера труда состоянию здоровья, а самостоятельно (без помощи специалиста) студенты не всегда это могут просчитать.

Несмотря на удовлетворенность студентами своим выбором профессией, могут быть названы две проблемных области. Первая связана с неуспеваемостью, когда студент вынужден пропускать занятия по состоянию здоровья, что показывает важность индивидуального подхода к каждому студенту с инвалидностью, возможность совмещения «очных» и дистанционных технологий в процессе обучения. Вторая связана с необходимостью расширения участия студентов с инвалидностью в карьерных мероприятиях.

Исследование в рамках данного блока показало, что практически все студенты планируют работать по специальности. Однако если обратиться к банку вакансий для инвалидов в Чувашской Республике, то наблюдается лишь частичное соответствие специальностей, по которым обучаются студенты потребностям рынка труда. Кроме того, наблюдаются противоречия в желаемом и реальном размере заработной платы. В свою очередь, в поиске дальнейшей работы студенты-инвалиды в основном собираются опираться на неформальные каналы, рассчитывают на свои силы и помощь родственников.

В современных реалиях вопрос трудоустройства инвалидов нуждается в совершенствовании действующего трудового законодательства.

Как отмечают А. Х. Абашидзе и В. С. Маличенко, анализируя трудовые и социальные законодательства различных стран, социальные и трудовые права инвалидов систематически нарушаются во многих странах романо-германских и англо-саксонских правовых семей [1, с. 32]. Россия также не является исключением. Таким образом, одной из приоритетных задач по совершенствованию защиты прав инвалидов в Российской Федерации является разработка механизмов правового регулирования трудоустройства инвалидов и совершенствование трудовых и социальных гарантий работодателей при заключении трудовых договоров с инвалидами.

В Российской Федерации насчитывается почти 4 млн граждан, которые являются инвалидами, находящимися в трудоспособном возрасте. И для того, чтобы решить все проблемы с трудоустройством инвалидов, необходимо задействовать все правовые регуляторы.

В современном мире проблемы трудоустройства лиц с инвалидностью приобретают особую актуальность, поскольку, помимо увеличения уровня безработицы в целом, данная категория населения сталкивается со следующими проблемами:

1) нежелание отдельных нанимателей принимать на работу лиц с инвалидностью, что порождает наличие латентной дискриминации в сфере труда в отношении инвалидов;

2) отсутствие финансовых возможностей создания на производстве специальных рабочих мест, а также специфических условий труда в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалидов;

3) наличие барьеров к беспрепятственному доступу инвалидов к объектам инженерной, транспортной и социальной инфраструктур;

4) закрепление негативных стереотипов взаимодействия и общения здоровых работников с инвалидами, в том числе и из-за наличия права у последних на дополнительные привилегии и льготы по сравнению с другими работниками;

5) отсутствие у инвалидов стремления к обучению, переобучению, выходу на рынок труда в силу, как правило, заниженной самооценки, ранимости психики, замкнутости.

Общая численность обучающихся инвалидов и лиц с инвалидностью в 2020 г. составляет 0,71% от общего числа обучающихся в вузах (в 2019 году этот показатель был равен 0,61%).

На основании проведенного исследования и выделения ключевых проблем, связанных со сложностью трудоустройства лиц с инвалидностью, особенно выпускников образовательных учреждений, нами были сформулированы основные рекомендации по их решению.

– развитие грантовой поддержки за активное участие работодателей в трудоустройстве инвалидов, а также использование других финансовых рычагов, например, снижение ставки налога на прибыль, предоставление налоговых каникул и др.

– повышение правовой грамотности выпускников-инвалидов рассматривается как важная задача (в том числе и академическая – в рамках, например, адаптивных курсов) в период подготовки к трудоустройству и в период поиска работы. Решение данной проблемы позволит выпускникам инвалидам более уверенно чувствовать себя на рынке труда, предъявлять обоснованные требования к организации рабочего места, режима труда и занятости. С целью повышения конкурентоспособности выпускников с инвалидностью на рынке труда необходимо дополнительное внутривузское обучение или переобучение на базе Центра занятости инвалидов компьютерной грамотности с использованием специализированных программ для лиц с ограниченными возможностями, которые требуются современным работодателям, в том числе и в рамках дистанционной работы, создание условий для развития предпринимательской активности.

– организация специально оборудованных мест для работы человека с инвалидностью.

– проведение комплекса законодательных изменений в Налоговый кодекс РФ (введение налоговых преференций для работодателей, создающих и оборудующих рабочие места для инвалидов), а также введение компенсаций стоимости оборудования, которым оснащено рабочее место инвалида.

Список литературы

1. Абашидзе А.Х. Международно-правовые основы защиты прав инвалидов / А.Х. Абашидзе, В.С. Маличенко // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2014. – №1. – С. 32–44.
2. Александрова О.А. Работодатели и инвалиды на столичном рынке труда: вопросы эффективного взаимодействия / О.А. Александрова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2020. – Т. 10. – №5. – С. 86–91.
3. Иваницкая И.П. Определение самостоятельности социального потенциала субъектов российской федерации / И.П. Иваницкая, И.А. Васильева // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. – №5 (30). – С. 46 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/>
4. Кефели В.Б. Стремление к предпринимательской деятельности как активная жизненная позиция инвалидов / В.Б. Кефели, Т.И. Горина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – №10 (54). – С. 36–40ю
5. Панькова Е.Г. Профориентационная работа и трудоустройство студентов с инвалидностью: стратегии и проблемы (на примере Республики Мордовия) / Н.Г. Панькова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №2. – С. 283 – 289.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИЗНАКОВ ЦИФРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье предметом эмпирического анализа явилась проблема ранней цифровой зависимости в дошкольном возрасте. Представлены результаты исследования возрастной специфики признаков цифровой зависимости у дошкольников на разных этапах дошкольного детства.

Ключевые слова: цифровая зависимость, риски цифровой зависимости, профилактика ранней цифровой зависимости.

Дети дошкольного возраста – представители поколения Z – активно осваивают цифровой мир. Одновременно они составляют наиболее уязвимую категорию пользователей, т.к. в силу ограниченности социального опыта оказываются неспособными предвосхитить риски чрезмерного увлечения цифровыми устройствами, что приводит к ранней цифровой зависимости.

Несомненно, педагогов дошкольного образования и родителей волнуют вопросы, связанные с использованием детьми дошкольного возраста цифровых технологий. Как предотвратить патологическое влечение и предупредить возникновение чрезмерной привязанности детей к цифровым устройствам? Как использовать цифровые технологии, извлекая максимальную пользу для развития и обучения дошкольников и минимизируя риски ранней цифровой зависимости?

Несмотря на очевидную актуальность проблемы цифровой зависимости уже в дошкольном возрасте, о чем свидетельствуют обсуждения, как в профессионально-педагогическом сообществе, так и в сообществе родителей дошкольников, неоспоримым фактом является отсутствие системы профилактики ранней цифровой зависимости в условиях дошкольной образовательной организации. В ситуации дефицита методических материалов воспитатели порой вынуждены обращаться к опыту и методическому инструментарию учителей школы. Применение такого опыта не адаптировано к специфическим признакам и характерным детерминантам ранней цифровой зависимости в дошкольном возрасте, и поэтому не дает эффективных результатов профилактической работы.

Выявленное противоречие привело к необходимости эмпирического исследования, результаты которого нашли отражение в настоящей статье.

Цель исследования состояла в выявлении возрастной специфики проявления признаков цифровой зависимости у дошкольников на разных этапах дошкольного детства.

В исследовании приняли участие 60 детей в возрасте от 3-х до 7 лет, их родители и воспитатели (всего 128 человек).

Основными методами исследования являлись анкетирование родителей и воспитателей, интервью с детьми.

Прежде всего, нас интересовал вопрос, насколько проблема ранней цифровой зависимости актуальна для данной выборки, а именно: проявляются ли у детей признаки зависимости от цифровых устройств и насколько выражены риски ранней цифровой зависимости на разных этапах дошкольного возраста.

В итоге было установлено, что дети дошкольного возраста являются достаточно активными пользователями цифровых устройств (смартфоны, планшеты, игровые приставки). Знакомство с цифровыми устройствами у многих начинается в раннем возрасте. В возрасте 3–4 лет 40% детей уже регулярно используют цифровые устройства для просмотра мультфильмов. Данный показатель возрастает до 100% в 6–7-летнем возрасте. Старшие дошкольники регулярно используют цифровые устройства для просмотра мультфильмов и видео (92%), игр (87%), выхода в интернет (17%).

Часть родителей (32%) замечают эмоциональное возбуждение ребенка во время и после общения с цифровым устройством. Еще 23% родителей отмечают негативное реагирование ребенка на любые препятствия, которые мешают общению с цифровым устройством. 17% родителей замечают снижение у ребенка интереса к тем занятиям, которые раньше его интересовали, к любимым играм и игрушкам.

Выявленные признаки имеют диагностическое значение и в комплексе позволяют диагностировать стадии цифровой зависимости: стадия легкой увлеченности, стадия увлеченности, стадия зависимости [1, с. 139].

Дифференциация по возрастному критерию отчетливо иллюстрирует тенденцию закрепления отдельных проявлений признаков цифровой зависимости у младших дошкольников в устойчивые формы зависимости от цифровых устройств в старшем дошкольном возрасте. Так, у 67% детей в возрасте 3–4 лет (2-ая младшая группа ДОУ) отсутствуют признаки зависимости, а у 33% выявлены

первичные неустойчивые признаки ранней цифровой зависимости (стадия легкой увлеченности). В возрасте 4–5 лет (средняя группа ДОУ) снижается количество детей, у которых отсутствуют признаки зависимости (47%), и возрастает количество детей с первичными признаками зависимости, еще не сложившимися в устойчивую систему (53% – стадия легкой увлеченности). В старшем дошкольном возрасте выявленная тенденция не только сохраняется, но и приобретает более выраженный характер. Если в возрасте 5–6 лет (старшая группа ДОУ) у 20% детей отсутствуют признаки зависимости, то в подготовительной к школе группе (возраст 6–7 лет) нет детей, у которых бы отсутствовали проявления цифровой зависимости. При этом у старших дошкольников диагностированы стадии цифровой зависимости, не характерные для младшего и среднего дошкольного возраста. Это стадия увлеченности (13% воспитанников старшей группы и 27% воспитанников подготовительной группы) и стадия зависимости (7% и 13% соответственно).

Полученные результаты (их статистическая достоверность обеспечивается достаточным количеством выборки эмпирических данных) следует расценивать как подтверждение актуальности проблемы ранней цифровой зависимости в дошкольном возрасте (в совокупности у 72% детей в той или иной степени проявляется тенденция к цифровой зависимости). Следует особо отметить, что дифференциация результатов по возрастному критерию позволила выявить риски цифровой зависимости у дошкольников в разных возрастных группах при наибольшей степени выраженности в старшем дошкольном возрасте. Благоприятным обстоятельством является тот факт, что среди дошкольников не выявлено детей, находящихся на стадии патологической привязанности.

Далее нас интересовал вопрос, как оценивают родители риски развития цифровой зависимости у ребенка.

В анкетах родителей наибольшее количество выборов получили такие реальные риски, как: ребенок ежедневно пользуется цифровым устройством; проявляет повышенный интерес к цифровому устройству; ребенок прекращает общение с цифровым устройством только по указанию взрослого. Среди потенциальных рисков преобладают следующие: ребенок не проявляет интереса к сверстникам, предпочитая цифровое устройство играм со сверстниками; родители сами предпочитают дать ребенку смартфон или планшет вместо совместных занятий с ним.

Полученные данные иллюстративны не только с точки зрения проявления первичных признаков зависимости (реальные риски), но и в контексте причин возникновения ранней цифровой зависимости (потенциальные риски). Анализ потенциальных рисков подтверждает, что ведущие причины цифровой зависимости в дошкольном возрасте лежат в плоскости взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми, прежде всего, с родителями.

Анализ результатов анкетирования родителей через призму возрастного критерия убедил нас в том, что риски цифровой зависимости наиболее выражены в старшем дошкольном возрасте. Собственные цифровые устройства в младшем дошкольном возрасте имеют 13% детей, в старшем дошкольном возрасте – 100%. Ежедневно используют цифровые устройства с разрешения родителей 27% младших дошкольников, 40% – детей среднего дошкольного возраста и 80% старших дошкольников. Без разрешения взрослого периодически используют цифровые устройства 7% детей младшего дошкольного возраста, 13% детей среднего возраста и 34% старших дошкольников. Дети 6–7 лет чаще торгуются с родителями за право использовать цифровое устройство, а при невозможности использования проявляют раздражительность, агрессивность в общении, злость (27% – старшие дошкольники, 20% – дети среднего дошкольного возраста, 13% – младшие дошкольники).

В целом исследование показало, что развитие цифровых технологий и их проникновение в жизнь детей дошкольного возраста явно опережает развитие средств родительского контроля [2, с. 50]. Выявленное обстоятельство подтверждает необходимость целенаправленной и системной профилактики ранней цифровой зависимости у дошкольников в условиях ДОУ, которая базируется на принципах прогностической диагностики, опережающего прогнозирования рисков развития цифровой зависимости, поддержки благоприятной социальной ситуации развития ребенка и сотрудничества образовательной организации с семьями воспитанников.

Список литературы

1. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика [Текст]: монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Ботьбот. – Днепрпетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
2. Иванова Н.В. Теоретические и методические основы профилактики гаджет-зависимости у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: монография / Н.В. Иванова, Т.В. Першина. – Череповец, 2020. – 206 с.

Комиссарова Ирина Анатольевна
заведующая

Германова Галина Михайловна
режиссер

Лобановская Оксана Анатольевна
режиссер

Никольский сельский Дом культуры
с. Никольское, Республика Татарстан

ЭТНИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Аннотация: в статье представлен опыт традиций, обычаев, верований, деревенской русской культуры с. Никольское. Утверждается, что каждый человек обязан знать историю своей нации. Принадлежность к определенным вековым традициям и обычаям даёт ему ощущение значимости в жизни.

Ключевые слова: Каравон, музей, народный костюм, этнический костюм, праздник, традиции.

В широком значении этническая культура – это совокупность присущих этносу способов жизнедеятельности, необходимых для сохранения и развития этноса. В узком смысле под этнической культурой понимается совокупность элементов материальной и духовной культуры этноса, являющихся основным этнодифференцирующим признаком.

Этническую культуру обычно делят на материальную и духовную. Первая включает вещи, материально существующие в пространстве на протяжении известного отрезка времени. К ним относятся орудия труда, предметы для добывания огня, оружие, средства передвижения и приспособления для переноски тяжестей, жилище и другие постройки, пища и напитки, посуда, утварь и мебель, одежда, обувь, головные уборы и украшения и т. д. Духовная культура представляет собой информацию, которая существует в коллективной, живой памяти любой человеческой популяции, передается от поколения к поколению путем рассказа или показа и проявляется в определенных формах поведения.

Есть в селе Никольское Лаишевского района Татарстана место -музей истории «Каравона». Где можно поглядеть на предметы русского деревенского быта, узнать, как раньше «игрались» свадьбы, справлялись праздники, собирались на гулянья в русских селеньях. Мало того, что располагается он в настоящей деревенской избе, так еще и название носит – «Каравон».

Уникальность музея в том, что здесь сохранено наследие наших предков – предметы русского быта, которым пользовались раньше в селе.

При поддержке Президента республики разработан этнический маршрут, который называется «Одна дорога – три народа». Старт его начинается здесь, в селе Никольском, где можно познакомиться с жизнью и бытом русского села

«Каравон» это русский народный праздник, который берет начало с середины 16 века. Его «играли» 22 мая на Николу Вешнего, это наш престольный праздник. Праздновали его четыре дня и готовились к нему целый год. В каждый из этих дней надевали разные костюмы, которые девушки шили своими руками, показывая свое умение, творчество, мастерство. В первый день надевали сарафаны из простой ткани, на второй день сарафаны были шелковые, на третий самые дорогие штофанные с золотой или серебряной бахромой по низу сарафана. А четвертый день называют «бабий» и наряд состоял из юбки в складку, блузки и шелкового платка.

Раньше в деревнях по одежде узнавали, откуда человек родом, различали девицу и замужнюю женщину, догадывались о занятии человека. Вот и получалось, что встречали по одежке.

У нас сохранились уникальные наряды, описание которых мы представляем.

Русский народный костюм является уникальным в истории мировой культуры. Работая длительное время со старшими участниками ансамбля «Каравона», мы видели и видим, как у них созданы своими руками праздничные и будничные костюмы. Эти наряды отличаются индивидуальностью, красочностью, своеобразностью.

Старорусская одежда, переданная Тимониной Антониной (ей достался от бабушки) – аутентичный праздничный женский костюм, в котором раньше девушки выходили замуж и передавали его по наследству. Это красный штофный сарафан конца XIX – начала XX века. Такая ткань ценилась настолько высоко, что, продав этот комплект, можно было купить корову. Сарафан шит в мелкую складку и украшен серебряными нитями. Подпоясывался он над грудью.

Здесь же можно рассмотреть подлинную русскую рубаху, именовавшуюся «рукава». Сами ее рукава изготавливались девушками вручную, ажурное «шитье» творилось на коклюшках. За целый год девушки готовили наряд, чтобы весной водить хороводы.

Нагрудное девичье украшение делалось из жемчуга, сейчас – из бисера. В военные годы, когда речного жемчуга было не достать, – из елочных украшений. Да уж, даже в суровые времена хотелось согреть душу песней, поплясать.

Старинный тканевый костюм передан Емелиной Татьяной Александровной, доставшейся ей от своей бабушки Гариной Евдокии Петровны (1911 г.р.).

Сарафан тканевый, полушерсть с выбитым рисунком. Сшит над грудью, украшен понизу черным кружевом, для повседневной носки. Кофточка из хлопчатобумажной ткани с воротничком, рукава на манжете. Передник – предмет будничного костюма. Передники у нас называют – запон, одевается поверх сарафана и подпоясывается над грудью вокруг туловища и завязывается спереди. Бусы небесного цвета. Платок повязан на задок. Такой костюм одевали женщины и на праздник, и в доме. А повседневной обувью были лапти. Лапти – обувь очень удобная. Плели их из лыка разных деревьев и даже из соломы и веревок.

Следующий костюм переданной нам старейшей участницей ансамбля Каравон Гариной Елизаветой Павловной (1927 г.р.), сшит ею вручную, из старинного шелка, понизу украшен черным кружевом. Рубаха (рукава) ажурные, запястья украшены кружевами, связанные крючком, запястья закрывались подрукавниками с вышитым узором от не хороших говорили. Хомут сшит из кружев в четыре ряда. Борок собран рядами из старинных елочных украшений (стекляриуса) и бусин, пришит к шейке, украшенной бусинами. Борок защищает грудь женщины от сглаза. На голове шелковая фатка, кисейка, обруч. На ногах туфли с ремешком. Праздничный сарафан был красного цвета. Выйти в праздники выходным на люди в простом домотканом сарафане было зазорно. Про такую девицу говорили: «У неё на все праздники один сарафан». Праздничные сарафаны берегли, их даже передавали по наследству.

Также, повседневной одеждой женщины были юбки в складку и кофточки.

В русской деревне юбки появились в 19 веке, до этого одеждой служили длинная холщовая рубаха и сарафан. Юбки шили, густо собирая на узком пояске, со складками. Было принято юбки шить из батиста или ситца: голубые, розовые, синие и др. Деревенская мода всегда соответствовала укладу крестьянской жизни. Девушки на выданье надевали по праздникам по несколько юбок, (чтобы казаться толще) – полнота для них была все равно, что красота. Полные – одевали две, три нижних юбки, отличавшиеся художественностью, натягивали на себя по пять-шесть юбок сразу. Зимой обязательно надевали стеганую на вате исподнюю юбку. Кофточка – это следующий элемент этого костюма, из натуральной ткани. Приталенная, с рукавами на манжете, с воротничком, с продольными прошивками для красоты.

На голове шелковый платок с выбитым рисунком и с кистями.

Сохранился и истинно мужской крестьянский костюм.

Рубаха мужчин с широкой проймой, вырез для шеи и разрез слева (косоворотка). Длина рубахи была почти до колена, причем у молодых парней она была короче, а у стариков длиннее. Рубаха с орнаментом, вышитым красной нитью. Носили рубаху навывпуск. Уникальный элемент костюма – оберег в виде пояса кушака. Внутри него вытканы слова из песни. Такой пояс девушка дарил своему возлюбленному. Сам пояс был выткан в 1882 году.

Мужские порты (штаны) шили всегда одинаково. Они были неширокие, холщовые, темного цвета. Их носили заправленными в обувь. Праздничные штаны шили в полоску. Обувь была в виде лаптей, позже появились коты, сапоги, зажиточные крестьяне имели валенки.

Переданные костюмы мы бережно храним в нашем музее, знакомим гостей с историей нашего села, рассказываем о наших традициях, праздниках, обрядах...

Красота, созданная народом, не умерла. Она получила новую жизнь. Все, что творили наши предки, что было настоящим произведением искусства, стало достоянием музеев, доступным для всех. Любуясь в музеях женскими нарядами, мы невольно испытываем чувство восхищения художественным мастерством мастериц, создавших все это, их тонким пониманием материала, колорита, их композиционным даром.

Костюм – это гордость народа. Свой народный костюм каждый человек очень любит, гордится им!

Русская народная одежда – хранитель исконной народной культуры, достояние нашего народа, летопись народных обычаев – один из памятников русской национальной культуры.

Список литературы

1. Воспоминания участников первого состава «Каравон» / А.С. Тимонина, Е.П. Гаранина, В.Д. Аширова, М. А. Макарова, А.И. Спиригин.
2. Каравон традиции и обряды / Ф.М. Муртазина. – 2021.
3. Русские праздники Лаишевского района / Н.Д. Бордюг, Н.П. Кузьмина, С.А. Трусов. – 2002.
4. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <https://arheologija.ru/etnicheskaya-kultura/>

Косолобова Наталья Вячеславовна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА СЕМЬИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: статья посвящена теме института семьи, который издавна представлял огромный интерес для множества исследований. На протяжении истории человечества, в том числе и российского общества, трансформировались взгляды на различные аспекты института семьи. В настоящее время семья так же является привлекательным полем для исследований ввиду серьезных социально-экономических реформ, повлиявших на институт семьи как в положительном, так и в негативном ключе.

Ключевые слова: институт семьи, российское общество, перспективы развития.

В настоящее время в России и мире происходят достаточно существенные изменения как в самом обществе, так и в отраслях науки, исследующих его. Изучение института семьи всегда имело большую ценность для человечества, так как семья является одной из движущих сил развития общества, а также неотъемлемой частью социализации и воспитания человека.

На протяжении многих веков своего существования человечество не раз задумывалось о том, каким образом оно функционирует, особенно в свете института семьи, в которой каждый человек появляется на свет, социализируется и выходит в мир состоявшимся взрослым человеком, способным создать свою собственную семью и приложить все усилия для того, чтобы новые члены общества социализировались согласно актуальным требованиям. Очевидно, что на каждом этапе развития общества требования к институту семьи имели специфические особенности, что и подтверждается современной наукой.

Тема изучения перспектив развития института семьи в современном российском обществе достаточно актуальна, и, в своем роде, комплексна. Она объединяет в себе исследование проблем изменения структуры, понятия, форм семьи, развития институтов супружества, родительства, а также вопросы семейной и демографической политики и многое другое.

Семья – это особый социокультурный институт, который влияет на устойчивость и стабильность существования общества в целом. Она реализует множество функций, таких как: воспитательная, репродуктивная, хозяйственно-бытовая, социально-статусная, рекреационно-психотерапевтическая и т.д., нарушение которых чревато возникновением негативных социальных явлений.

Анализируя перспективы развития института семьи, человек стремится сделать выводы, способные повлиять на обеспечение социальной стабильности общества путем определения важности и необходимости особой помощи семье при возникновении затруднений, связанных с актуальными общественными тенденциями. Нестабильная политическая или экономическая обстановка могут поменять отношение к институту семьи в обществе.

По мнению советского и российского социолога Ж.Т. Тощенко, семья – это группа, состоящая из двух или более человек, которые связаны друг с другом браком, кровной связью или усыновлением; которые ведут совместное хозяйство, вступают во взаимодействие в семейных ролях, и которые хранят унаследованную культуру, добавляя к ней выработанные совместно новые общие черты [4]. Английский социолог Э. Гидденс видел семью как группу людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми [2].

Как и отечественные, так и западные классические исследования общества в настоящее время могут подвергаться критике в силу ряда причин, связанных с изменением мнения общества об институте семьи. На это изменение влияет множество факторов: нестабильность социально-экономической системы, приводящая к обеднению семей; состояние инфраструктуры образования, здравоохранения и культуры, которое сильно повлияло на воспитательный потенциал семьи; изменение межличностных отношений внутри семьи и т. д.

Современная семья проживает переходный период от традиционной модели организации семьи к новой: меняется система власти, упрощается структура, снижается значимость традиционных функций (рождение и воспитание детей), все большую значимость принимает решение бытовых вопросов, семья становится неким «психологическим убежищем» человека.

Урбанизация, усложнение производственных процессов, индустриализация и т. п. привели к повышению мобильности населения, росту личной свободы, усложнению способов социализации. На психологическом уровне это отразилось в возрастании потребности человека в собственной автономности.

Современная семья имеет склонность к нуклеаризации. Нуклеарная семья – это семья, в которой живут взрослые родители со своими или приёмными детьми. Определенный процент общества продолжает жить в формате расширенной семьи. Это собой такой тип семьи, в которой супружеская пара

и дети живут неподалеку или совместно, продолжая контактировать между собой. В таких семьях несколько поколений могут жить вместе или неподалеку.

Традиционным вариантом российской семьи является патриархальная семья, в которой ведущие отношения – кровнородственные, явно выражена зависимость жены от мужа, детей от родителей. В настоящее же время наиболее популярным стал тип семьи, который предполагает равенство всех её членов.

Изменения института семьи в современном российском обществе проявляются в следующем: снижение значимости и влияния родственных групп, рождение первого ребенка в более позднем возрасте, возрастание количества разводов, увеличение брачного возраста супружеской пары, тенденция к умышленному отказу от вступления в брачный союз, когда предпочтение отдается самостоятельной жизни, формальное заключение отношений сменяется сожителем и официально незарегистрированным браком.

С начала второй половины XX века в нашей стране произошли существенные сдвиги в институте семьи. Изменения описываются авторами как кризис традиционных семейных устоев. Происходит отказ от брака на всю жизнь, увеличение числа разводов, распад браков, наблюдается повышение количества разводов, неполных семей, семей с неродными родителями. Изменения можно выделить на каждом этапе развития семьи, с её зарождения до окончания существования как целого.

Уровень материальной обеспеченности, повышение значимости карьеры, специфика общественной жизни, трудности с жилищной обстановкой приводят к тому, что в большинстве случаев в семье не более одного или двух детей.

Российский социолог С.И. Голод утверждает, что в своем развитии современная семья выходит на стадию супружества. Оно представляет собой личностное взаимодействие между женой и мужем, которое регулируется моральными ценностями. Лежащие в основе супружества принципы, реализуются в силу социальных сдвигов, которые сопровождаются ростом внутренней ответственности у мужчин, расширением избирательности, и распространением аналогичных качеств на женщин [1]. В такой семье между супругами отношения не определяются родством (как в патриархальной семье) и не рождением детей, а свойством. В этом случае между полами рождаются разнообразные отношения, появляются возможности для самореализации.

В последнее время отношения в семье строились по принципу взаимозаменяемости, т.е. отсутствовало четкое закрепление обязанностей. В то же время появляется тенденция традиционализации семьи и ролей. Мужчина принимает на себя роль добытчика, женщина становится хранительницей очага, мамой. «Говоря о возврате традиционных ролей мужчине и женщине, необходимо отметить, что эта традиционализация осуществляется на совершенно новом социальном фоне. Мужчина более, чем раньше, занят добыванием средств существования, а женщина не столь привязана к дому как раньше» [3]. Как правило, это женщина образованная, имеющая разные потребности, интересы, круг ее общения выходит за рамки брака, она реализовывает себя не только как жена и мать.

Подобная традиционализация носит вынужденный характер и не во всем может соответствовать потребностям как мужчин, так и женщин. В силу этого в процессе общественного развития необходимо найти новые механизмы, которые будут в полной мере соответствовать правам каждого члена семьи и поддерживать эффективную реализацию семьей своих главных функций в условиях постоянных социально-экономических изменений.

В результате всего вышперечисленного, можно сделать вывод, что специфика функционирования современной семьи не однозначна. Допускаются как положительные, так и отрицательные последствия. Чтобы ограничить негативные моменты в процессе развития семьи, необходима логически корректная и выверенная система семейной политики.

Список литературы

1. Бедный М.М. Семья-здоровье-общество / М.М. Бедный. – М., 1986. – 121 с.
2. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. – 2-е изд., полн. перераб. и доп. – М.: 2005. – 632 с.
3. Семейные хроники / подгот. Бородин А. [и др.]. – М., 2000. – 102 с.
4. Тощенко Ж.Т. Социология. Общий курс / Ж.Т. Тощенко. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Прометей: Юрайт-М, 2001. –

511 с.

Кох Марина Николаевна
канд. психол. наук, доцент
Данилова Виктория Сергеевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИННОВАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в статье рассматривается проблема восприятия инноваций как ресурса профессионального и личностного роста современного человека. Приведены результаты анкетирования по вопросу представлений о профессиональном и личностном росте и места инноваций в структуре личностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: инновация, восприятие инноваций, личностный рост, профессиональный рост, личностный рост.

Инновация концентрирует в себе не только содержательный потенциал (инновация как идея, решение научной, технологической, социально-политической задачи), но и отличается тесной связью с реальной жизнью человека, является ее отражением. В связи с чем одним из основных пунктов научного интереса в области исследования инноваций являются характеристики личности субъекта инновационной деятельности, которые связаны со способностью воспринимать, оценивать и осуществлять внедрение новых идей и технологий. Отношение личности к инновации, ее восприятие и оценка порождает изменения в структуре мотивации. К. Роджерс употребляет термин «восприимчивость» как восприятие (adoption) новшества и принятие решения об использовании какого-либо нововведения. Процесс восприятия новшеств – это сложный многостадийный мыслительный процесс принятия решений, который имеет протяженность от первого ознакомления человека с новшеством до его окончательного восприятия [3]. Соответствие потребностей личности содержанию и результату инновационной деятельности, обретение ее личностного смысла способствуют личностному и профессиональному росту, позволяют развить специфические профессиональные и личностные качества.

Современное общество отличается динамичным развитием прикладной науки, связанной с созданием усовершенствованных технологий, техники, механизированного и автоматизированного производства; созданием, использованием новых видов энергии, сырья, материалов, топлива; совершенствование ранее выпускаемой и разработке новой продукции, повышении ее качества. Инновации в сфере управления и организации труда характеризуются внедрением научно обоснованных технологий в менеджменте, ростом квалификационного, образовательного уровня среди занятых, трудоустроенных в экономике. В качестве тенденции можно отметить модернизацию методов соединения средств, предметов труда, работников производства на основе достижений науки, техники. Новая идея реализуется в новый продукт, технологию.

«Инновация» (от англ. innovation) на сегодняшний день понимается как новый или улучшенный продукт, технология, созданная в результате использования новшества и реализуемая на рынке или внедренная в какую-либо сферу жизнедеятельности [2]. Инновация является воплощением потенциального научно-технического прогресса в реальный, который демонстрируется в новых продуктах и технологиях.

Свойством инновации является научно-техническая или управленческая новизна, практическая применимость (возможность реализации в конкретном проекте), соответствие рыночному спросу (общественным потребностям), потенциальная прибыльность. Инновации в обществе выполняют стимулирующую, инвестиционную и воспроизводственную функцию [5].

Выдающийся исследователь в области современной теоретической социологии Петр Штомпка пишет: «Общество – необычная область реальности, поскольку его судьба в значительной мере зависит от того, как люди видят общество, представляют его будущее, насколько они информированы как субъекты социальной деятельности и как осознают общественные процессы. Траектории движения планет не меняются в зависимости от прогресса астрономии, но уровень социологического знания существенно влияет на направление социальных преобразований» [4].

Таким образом, в основу функционирования общества уже заложено отношение как отдельного человека, так и какой-либо общности к любому проявлению в функционировании общества. Эти отношения естественны, закономерны и составляют содержание актуального существования общества.

Поскольку личность – результат социализации человека в обществе, её структура наполнена ценностями, традициями, мотивами, обеспечивающими адаптацию в привычных условиях деятельности и успешное ее выполнение. Инновация – реальность, основное содержание которой находится в противоречии с существующей традицией. Это противоречие обнаруживает себя в индивидуальном

сознании личности. Рано или поздно у человека начинает формироваться активное отношение к новшеству в деятельности: его отрицание либо принятие.

В том случае, если потребности личности будут соответствовать возможностям деятельности в условиях инновационного процесса, ее целям, средствам формируется положительная мотивация, определяющая в дальнейшем способность учитывать объективные условия деятельности, активный поиск выхода из сложных ситуаций, адекватное реагирование на неудачи, большую изобретательность в создании программы достижений цели. Результатом следующим за действиями человека по освоению новых условий и требований общества будут не только достижения в деятельности, но и личностный и профессиональный рост.

В литературных источниках понятие «личностный рост» чаще всего используют психологи, психотерапевты в контексте проблемы существования человека и его отношений с миром. На сегодняшний день эта категория стала «модной» не только в научной среде, простые обыватели используют категорию «личностный рост» зачастую отождествляя его с понятием «успешность».

Концептуальной основой понятия «личностный рост» авторы рассматривают гуманистическую концепцию К. Роджерса, А. Маслоу о безусловно позитивной природе человека, для которого естественен личностный рост при условии поддержки внешней среды с базисной установкой веры в человека. Если внешняя реальность способствует личностному развитию, личностный рост представляет собой определенные изменения в личности, которые проявляются во взаимоотношениях личности как с внутренним миром (интраперсональность), так и с внешним миром (интерперсональность). Поэтому критерии личностного роста выделяют интраперсональные (принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, ответственная свобода, целостность, динамичность) и интерперсональные (принятие других, понимание других, социализированность, творческая адаптивность) [1].

На наш взгляд, инновация, как внешний фактор, определяющий жизнедеятельность человека, оказывает влияние на формирование всех критериев личностного роста, но, прежде всего отражается на понимании себя, динамичности личности (внутреннее) и социализированности вкуче с творческой адаптивностью (внешнее).

Личностный рост человека влияет на профессиональные достижения и успешность в любых сферах деятельности, поэтому профессиональный рост будем рассматривать составляющей личностного роста человека. Профессиональный рост – это рост профессиональных знаний, навыков и умений, признание профессиональным сообществом результатов труда человека, авторитета в конкретном виде профессиональной деятельности. Профессиональный рост не так заметен, как карьерный, но, является более значимым. Он проявляется в более качественном и быстром выполнении поставленных задач, по росту показателей специалиста и по повышению востребованности его среди клиентов и признании авторитета коллегами.

Проблема личностного и профессионального роста актуальна в юношеском возрасте, когда личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии. Начало взрослой жизни внутренне воспринимается как положительное и ценностное чувство, исчезают сомнения и переживание временности юности, человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода (как это было на всех предыдущих ступенях развития). Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается сильное стремление к личностной экспансии, к выражению. С целью исследования представлений о профессиональном и личностном росте и места инноваций в структуре личностных ориентаций студентов нами было предложено анкетирование студентам третьего курса архитектурно-строительного факультета. Анкета состояла из 12 вопросов на тему профессионального роста и инноваций в профессии. Результаты анкетирования были обработаны посредством процедуры контент-анализа.

Прежде всего, студентам было дано задание дать определение понятия «профессиональный рост» инженера-строителя. Самыми распространенными ответами стали: получение новых знаний (25%), улучшение профессиональных навыков (35%) и повышение квалификации (40%).

Далее, мы выяснили, что для респондентов означает понятие «личностный рост» и получили следующие ответы: саморазвитие (30%), гармония с самим собой (20%), трудолюбие (50%).

На вопрос, почему студент готов развиваться и обогащать свой профессиональный опыт, 85% респондентов ответили, что они выбрали сферу деятельности, которая им интересна, и что в свою очередь это дает стимул развиваться и достигать новых результатов. Один из студентов ответил: «Сила в знании». Также, в ответах испытуемых были фразы о том, что недостаток опыта мешает им в устройстве на желаемую работу, в достижении финансовой независимости. Однако, один студент ответил, что ему это даёт стимул двигаться.

Далее мы поинтересовались, какие же качества должны быть у компетентного инженера-строителя, базовыми и популярными ответами стали: ответственность (20%); внимательность (10%); сообразительность (40%); аккуратность (10%); трудолюбие (20%).

На вопрос о том, что выступает в качестве ресурсов профессионального роста, студенты выделили дополнительное образование, интернет ресурсы, окружение и обучение в государственных учреждениях.

Успешный человек, по мнению студентов, это тот, который наслаждается своей жизнью (25%); уверен в завтрашнем дне (10%); востребован в своей профессиональной деятельности (65%).

Также, мы попросили студентов оценить уровень своей профессиональной компетентности. Предлагалось 5 уровней: продвинутый, высокий, средний, пороговый, ниже порогового. Результаты следующие: продвинутый 0%; высокий 10%; средний 40%; пороговый 20%; ниже порогового 10%.

В качестве барьеров профессионального успеха студенты выделили следующее: неуверенность в себе и своих силах (35%), лень (20%), труднодоступность качественной информации (45%).

Студентов также попросили оценить значимость инноваций в профессиональной деятельности. Большинство ответили, что овладение инновациями – необходимый процесс, поскольку меняется мир и технологии, на рынке труда высокая конкуренция, чтобы ее выдержать, быть в этих условиях успешным, нужно быть осведомленным, иначе успеха не будет (75% испытуемых отметили значимость овладения инновациями для профессионального и личностного роста).

Таким образом, исследование инновационного процесса в обществе необходимым компонентом включает исследование характеристик личности субъекта инновационной деятельности, которые связаны со способностью воспринимать, оценивать и осуществлять внедрение новых идей и технологий. Профессиональный и личностный рост человека в современном обществе связан с восприятием инноваций, способностью их внедрения в собственную деятельность. Проведенное исследование показало, что современные молодые люди осознают значимость профессионального и личностного роста, своей инновационной активности для успешности, одной из проблем на пути достижения успеха в профессии видят труднодоступность качественной информации, а знания и собственную сообразительность считают условием успешности.

Список литературы

1. Братченко С.Л. Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности / С.Л. Братченко, М.Р. Миронова. – СПб., 1997. – С. 38–46.
2. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика. Личностный аспект / Л.С. Подымова. – М.: Прометей, 2012. – 207 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1994. – 207 с.
4. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка; пер. с англ.; под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 416 с. (Программа «Высшее образование»).
5. Яголковский С.Р. Инновационность как предмет психологического исследования / С.Р. Яголковский // Психология. – 2007. – Т. 4, №2. – С. 123–133.

Краснова Анастасия Валерьевна
аспирант

Валеева Роза Алексеевна
д-р пед. наук, профессор

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена актуальной в современном мире проблеме развития у студентов вуза социальной ответственности. Современный вуз – среда взаимодействия участников образовательно процесса, в результате которого студенты приобретают важные социальные компетенции, которые будут необходимы для их дальнейшей жизни в обществе. В процессе студенческой жизни важно развивать у студентов социальную ответственность. Выпускники вузов должны быть готовы к построению эффективных самостоятельных, ответственных взаимоотношений с участниками рынка труда, к многообразной общественной деятельности.

Ключевые слова: социальная ответственность, внеаудиторная деятельность, общество, лидер, социальные компетенции.

В современных социально-экономических условиях значительно возросла потребность общества в выпускниках вузов, способных к самостоятельным решениям и действиям, готовых взять на себя ответственность в различных социальных ситуациях, умеющих определять цель деятельности, осуществлять выбор оптимального пути ее достижения в условиях динамично меняющихся реалий общественной жизни. Стратегия государственной молодежной политики Российской Федерации провозглашает, что от ответственности молодежи за свое будущее будет зависеть темп продвижения государства по пути инновационных преобразований. Отмечается, что учащаяся молодежь должна быть готова к построению эффективных самостоятельных, ответственных взаимоотношений с участниками рынка труда, к многообразной общественной деятельности. В связи с этим категория социальной

ответственности выступает как личностное качество будущего специалиста, базирующееся на чувстве долга и принятии решений в ситуации выбора, выраженное эмоционально-волевыми проявлениями, позитивной мотивацией, актуализирующее социальную активность, способность к прогнозированию последствий своих поступков. Это означает, что социальная ответственность является ценностью и значимой характеристикой российской молодежи, а ее развитие – важной педагогической задачей. Инновационные процессы в обществе, направленные на поиск современных механизмов развития ответственности личности, предопределили приоритет исследования развития ответственности в процессе получения высшего образования.

В то же время необходимо отметить, что наблюдается немало фактов о неготовности современной молодежи к ответственности за принимаемые решения, отсутствию умения строить совместную деятельность в общении на основе сотрудничества и партнерства, выражать причастность к общему делу, т.е. качеств, характеризующих понятие «социальная ответственность».

В педагогической науке и практике развитие социальной ответственности является одним из важнейших составляющих системы воспитания в высшем учебном заведении, которая, в свою очередь, обеспечивает взаимодействие университетского сообщества с социальной средой, формирование важных профессионально-личностных качеств, развитие социальной активности личности, психологическую помощь и поддержку студентов в их самоопределении, самореализации, творчестве и стремлении к абсолютной самостоятельности и независимости, совершенствованию уровня личной ответственности. В этой системе важное место принадлежит внеаудиторной деятельности, в ходе осуществления которой у студентов формируется социальная ответственность.

Анализ научной литературы позволил выявить идеи, позиции, положения, которые могут служить предпосылками теоретических и практических основ развития социальной ответственности у студентов в образовательном процессе вуза. Ответственность как сложная категория является предметом изучения многих наук.

В философии ответственность рассматривается параллельно с такими категориями как «свобода», «необходимость», «долженствование», «совесть» (Г. Гегель [6], И. Кант [8], Э. Фромм [15], И. Фихте [14]). По Канту, свобода воли заключается в добровольном самоопределении, исходя из рационального осознания правильности и необходимости объективно существующих этических законов, а также в добровольном следовании им. Совесть, по Гегелю, – это объективно-нравственный акт, связанный с государственным мышлением добра и ведущий к знанию абсолютного добра.

Психологические механизмы ответственного поведения изучали К. Муздыбаев [10], Д.И. Фельдштейн [13].

Современные тенденции развития социальной ответственности представлены в работах Н.А. Минкиной [9], А.Ф. Плахотного [11], В.П. Тугаринова [12].

В диссертационных работах по направлению «Общая педагогика, история педагогики и образования» (13.00.01) была исследована социальная ответственность студента в социокультурном образовательном пространстве (Л.А. Барановская [1]), социально-профессиональная ответственность студентов вуза во внеаудиторной деятельности (Е.В. Братухина [4]), социальная зрелость студентов педагогического вуза (Е.Г. Каменева [7]), гражданская ответственность студентов педагогических вузов (И.Ф. Яруллин [16]).

Социальная ответственность – интегративное качество личности, развивающееся в процессе обучения и воспитания, определяющее поведение человека на основе осознания им социальных и правовых норм, духовных и нравственных ценностей общества, побуждающее к успешной социально-ориентированной жизнедеятельности, требующее соблюдения этических норм в профессиональной деятельности и потребности в саморазвитии.

Структура социальной ответственности, исходя из анализа психолого-педагогической литературы, представляет собой взаимосвязь следующих компонентов: когнитивного, представляющего собой систему усвоенных личностью знаний о наиболее общих социальных понятиях, категориях, о нормах и правилах поведения человека в обществе; мотивационно-ценностного, включающего мотивы социально ответственного поведения в учебно-профессиональной деятельности и общении; нравственные устремления, касающиеся реализации ответственных поступков: деятельностного, предполагающего способность и готовность обучающегося осознавать собственные действия и их результаты в соответствии с принятыми коллективе социальными нормами; личностного, опирающегося на субъектную позицию обучающегося в деятельности и общении [2; 3; 5].

Данный анализ научных исследований показал, что, с одной стороны, вопросам развития и воспитания социальной ответственности личности в истории и теории педагогики уделялось серьезное внимание, с другой стороны, недостаточно исследованы вопросы формирования социально ответственного поведения студенческой молодежи в процессе внеаудиторной деятельности.

В современном вузе внеаудиторная деятельность важна наряду с учебной, поскольку в образовании понятия обучения и воспитания неразрывно связаны. Как правило, большинство студентов, участвующих во внеаудиторной жизни, имеют хорошую и отличную успеваемость в учебе, не боятся брать на себя ответственность, осознают роль важности организации и участия в различных мероприятиях, конкурсах.

Большинство социально ответственных студентов имеют явно выраженные лидерские качества. Лидер – это личность, которая имеет авторитет в коллективе, к мнению которого прислушиваются, умеющий генерировать идеи, зажечь ими людей и воплотить их в жизнь. Быть лидером непросто. Чтобы завоевать уважение и авторитет необходимо время, коммуникабельность, эмоциональный интеллект, активная жизненная позиция, умение поддерживать постоянный интерес к себе, своей идеи и сделать её общим делом для всех членов коллектива, иметь организаторские способности для создания коллектива единомышленников. Необходимо правильно, своевременно и мгновенно принимать решения при возникновении конфликтных ситуаций, а лучше прогнозировать их и не допускать.

Таким образом, можно отметить, что внеаудиторная деятельность, заставляя работать над собой, закаляет характер психологически, развивает коммуникабельность, способность работать в коллективе, и в тоже время затраченные усилия бумерангом возвращаются к студенту при усвоении учебной программы в виде самомотивации, устремлённости к достижению цели, формируя внутри каждого из них высокий уровень социальной ответственности. Для успешного и яркого студенческого пути студент должен уметь представлять свое развитие, быть коммуникабельным, открытым, обладать лидерскими качествами.

Список литературы

1. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве / Л.А. Барановская // Дис. д-ра пед. наук. – Чита, 2012. – 431с.
2. Барулин В.С. Социальная философия: учебник / В.С. Барулин. – 2-е изд., испр. и доп. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 560 с.
3. Бельская И.Г. Педагогическое содействие становлению готовности студентов вуза к гуманно ориентированному деловому общению: автореф. дис. ...канд. пед. наук / И.Г. Бельская. – Челябинск, 2007. – 24 с.
4. Братухина Е.В. Формирование социально-профессиональной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2019. – 283 с.
5. Вацковский А.С. Корпоративная социальная ответственность как фактор конкурентоспособности вуза / А.С. Вацковский. – М.: Синергия, 2013. – 161 с.
6. Гегель Г. Наука логики / Г. Гегель. – М.: АСТ, 2018. – 364 с.
7. Каменева Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 184 с.
8. Кант И. Сочинения В 6 т. Т. 4 / И. Кант. – М., 1965. – С. 478.
9. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью / Н.А. Минкина. – М.: Высш. шк., 1990. – 143 с.
10. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 248 с.
11. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности / А.Ф. Плахотный. – Харьков: Вища школа: Изд-во при Харьк. ун-те, 1981. – 191 с.
12. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Плахотный. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 156 с.
13. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психологосоциологический институт, 2004. – 672 с.
14. Фихте И. Факты сознания. Назначение человека / И. Фихте. – М.: АСТ, 2018. – 364 с.
15. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
16. Яруллин И.Ф. Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2010. – 185 с.

Крылова Светлана Александровна
учитель

Николаева Лариса Павловна
учитель

МБОУ «СОШ № 62 с углубленным изучением отдельных предметов
им. академика РАО Г.Н. Волкова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме нравственно-патриотического воспитания. Авторами рассматривается система нравственно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: воспитание, дошкольный возраст, нравственно-патриотическое воспитание.

*Зорко одно лишь сердце.
Самого главного глазами не увидишь.*
Антуан де Сент-Экзюпери

В современном образовательном пространстве остро стоит вопрос о воспитании: духовно-нравственное, экологическое, патриотическое. Ещё Екатерина II писала: «Самое надёжное, но и самое

труднейшее средство сделать детей лучшими есть приведение в совершенство *воспитание*. Это возможно только через *любовь*. Все мы знаем – заставить любить невозможно.

Заставить любить Родину, Отчизну, Отечество тоже невозможно. Возможно привести в совершенство воспитание. Вся сила в системности.

Вы читали «Снежную Королеву»?

Вы помните большое зеркало,

Осколки которого, попадая в сердце,

Искажали красоту и делали человека жестоким и злым?

Посмотрите вокруг себя!

Какие мы?

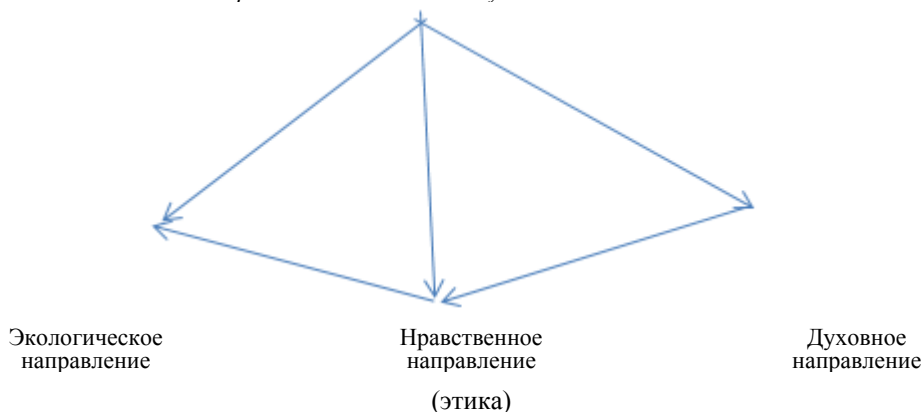
Чтобы воспитать нравственно-патриотическую личность – мы, учителя, должны нести эту нравственность, духовность, быть патриотами.

В послании Федеральному собранию В.В. Путин сказал: «России не хватает духовных скреп, чем она всегда была сильна и горда, – взаимопомощи, милосердия, доброты, преданности, креативно-мыслящих людей, способных принимать ответственные и логичные решения».

Эффективным решением данной задачи является выстраивание в школе единой системы нравственно-патриотического воспитания.

Система нравственно-патриотического воспитания.

Патриотизм – высшая ступень самовоспитания.



В педагогической литературе описывается множество методов и приёмов нравственно-патриотического воспитания. Наиболее последовательной и современной представляется классификация, разработанная Щурковой Надеждой Егоровной, где раскрывается иллюзорное и реальное воспитание.

Экологическое направление.

Цель – любить, понимать, прощать, обучать и научить понимать и помогать другим людям.

Помоги себе, помоги своим родным, помоги своему родному городу, помоги природе – основе основ всего сущего на земле, подними честь своей Родины. Секрет экологии – Земля подарила миру тебя, а ты подари Земле мир!

Задачи:

1. Помочь ребенку познать природу мира, природу межличностных отношений, природу окружающей среды.
2. Открыть себя в этом мире и найти свое место в нем.
3. Развить общую культуру ребенка.
4. Экологические события:
5. Исследовательская работа «Живи, Земля!».
6. Городской проект «Цвети, моя Чувашия!».
7. Трудовые десанты по очищению территории города, школы, озера Изъяр.
8. Республиканская акция «Живи, лес!» На месте сгоревшего леса ребята высаживали сосен в Заволжье.
9. Благоустройство территории школы, микрорайона. Посадка сосен.

Нравственное направление (этика).

Цель: установление отношений между людьми, основанных на любви и уважении друг другу.

Задачи:

1. Развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота своей Родины, способной успешно выполнять ученические обязанности.
2. Изучение национальной культуры, народного искусства.
3. Привитие учащимся чувства глубокого уважения и почтения к символам РФ.
4. Воспитание гордости за свою родину, народных героев.

События, направленные на нравственное воспитание:

1. Проект «Радуйся жизни вместе с нами». Организация системы воспитательной работы в пришкольном лагере «Страна Здоровья» на производстве А.Гайдара «Тимур и его команда».

2. Музейные уроки с КВЦ «Радуга».

3. Изучение истории России через путешествия «К истокам старины глубокой». Живые уроки в этнокомплексе Ясна, экскурсии в Свияжск, в храм Александра Невского, в храм Новомучеников Российских.

4. Уроки технологии с использованием национально-регионального компонента. Видео урок, посвященный 100-летию образования Чувашской Республики. Изготовление кукол в чувашском наряде.

5. Подготовка юных экскурсоводов по школьному музею, посвященному Г.Н. Волкову (этнопедагогу, академику РАН), чье имя носит наша школа.

6. Проект «Шахматы в школах», где активно учатся наши дети (выезжаем в шахматные лагеря, участвуем во Всероссийских соревнованиях. Есть чемпионы Чувашии).

Духовное направление.

Цель: научить любить себя, своих близких, свой народ, быть честным и перед собой, и перед окружающими тебя людьми.

Задачи:

1. Воспитание потребности в изучении истории Чувашского края.

2. Расширение знаний о природе и достопримечательностях Чувашии, воспитание гордости за ее историческое и культурное наследие.

3. Изучение культурных традиций и искусства региона.

4. Формирование экологии души.

Духовные события:

1. Встречи с Южаниным Евгением Николаевичем (полковник авиации, готовил к полёту Гагарина Ю.А. и Николаева А.Г.).

2. Проект о Великой Отечественной войне. Сурский рубеж. Бессмертный полк.

3. Городской проект «Улицы героев в Чебоксарах». Театрализованная постановка произведения В. Бараева «Чувашской девушке» по книге «Сердце, пробитое пулей».

4. Республиканский конкурс «Моя семья в истории Великой Победы». (Фонд президентских грантов).

5. Городской методический семинар с темой «Земля и люди Московского государства». Ознакомились с произведением И. Тургенева «Му-Му», где дети показали самую популярную сценку XVIII века.

Учёба – это труд, поэтому учебная деятельность рассматривается, как составная часть духовно-нравственного воспитания. Педагогический процесс, только тогда хорош, когда в нём воспитание идёт впереди обучения, что необходимо для духовного роста и становления личности. Воспитание неотрывно от обучения. Авторитет школы создаётся прежде всего на уроках.

Из теории Н.Е. Щурковой об иллюзорном и реальном воспитании:

Суеглив, беспокоен, раздражителен и несчастлив проклинающий свою профессиональную работу создатель иллюзорного воспитания.

Энергичен, весел, подвижен, работоспособен и проявляет готовность к профессиональному совершенствованию субъект реального воспитания. Счастлив тот ребёнок, где учитель – реальный патриот.

Мы стремимся воспитать счастливого ребёнка через реальные события:

1. Региональный профессиональный конкурс «На пути к вершине педагогического мастерства» с методической разработкой «Лучший сценарий праздника» – призёры (2019 г.).

2. Городской методический фестиваль – конкурс уроков и внеклассных мероприятий учителей начальных классов по экологическому образованию и воспитанию младших школьников – призёр (2019 г.).

3. Победители Всероссийского конкурса «Летний лагерь – 2017» по произведениям А. Гайдара «Тимур и его команда».

4. Городской конкурс на соискание Премии «Общественное признание» – 2018 в номинации «Дари добро» – II место, призёры.

5. Охват учащихся в проекте «Шахматы в школах», где дети приносят победы.

6. Подготовка учащихся к участию во Всероссийской 52-й научной студенческой конференции по техническим, гуманитарным и естественным наукам, посвященной Году добровольца и волонтера в России (2018 г.).

7. Разработан и реализован командный проект «Родник» по благоустройству территории школы в рамках городского конкурса «Цвети, моя Чувашия!» – победители в номинации «Творческий подход» (2020 г.).

8. По патриотическому воспитанию участвовали во Всероссийском конкурсе в номинации «Война в истории моей малой Родины» с конкурсной работой «Стихи чувашских поэтов, павших на фронтах Великой Отечественной войны. Владимир Бараев – Сэркке «Чувашской девушке» – театрализованная постановка – победители – I место.

9. Школьный смотр строя и патриотической песни – победители (ежегодно).

10. Участие в городском методическом семинаре с темой «Земля и люди Московского государства». Ознакомились с произведением И. Тургенева «Му-Му», где дети показали самую популярную сценку XVIII века.

11. Путешествие «К истокам старины глубокой». (Экскурсии в Свяжск, этнокомплекс «Ясна»).

«Говорят, что несчастье – хорошая школа: может быть. Но счастье есть лучший университет. Оно довершает воспитание души, способной к доброму и прекрасному», – говорил А.С. Пушкин. Всё в наших руках!

Список литературы

1. Бондаренко М.А. Перелистывая прожитые годы или раздумья классного руководителя / М.А. Бондаренко // Классный руководитель. – 2001. – №8. – С. 32–37.
2. Губанов А.Р. Обусловленность как лингвистическая онтология верхнего уровня / А.Р. Губанов, Ю.Н. Исаев, О.В. Свеклова, Г.Ф. Губанова // Вестник Чувашского университета. – 2017. – № 4. – С. 271–278.
3. Исаев Ю.Н. Язык: внутренняя структура и функционирование / Ю.Н. Исаев. – Чебоксары, 1999.
4. Исаев Ю.Н. Словообразовательный и семантический анализ флористической терминологии языков различных систем / Ю.Н. Исаев. – Чебоксары, 2010.
5. Ишимова А. История России в рассказах для детей / А. Ишимова. – Просвещение – Союз, 2021.
6. Подставко Г.А. Концепция воспитательной работы / Г.А. Подставко // Классный руководитель. – 1999. – №1. – С. 11–19.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 2005. – С. 496.

Кутына Елена Павловна

преподаватель

ГБПОУ «Спасский агропромышленный техникум»

с. Спасское, Нижегородская область

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГБПОУ «СПАССКИЙ АПТ»

Аннотация: патриотическое воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса. Воспитание личности – патриота – в студенческий период осуществляется в течение всего учебно-воспитательного процесса. Статья посвящена теме воспитания патриотических чувств у студентов техникума, которое происходит через их приобщение к культурным и историческим ценностям многонационального российского общества, через вовлечение молодежи в различные событийные мероприятия.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, обучающиеся, профессиональное образование, ГБПОУ «Спасский АПТ», молодежь, образовательные события.

Патриотизм – прочный фундамент будущего России.

А ведь патриотизм – одна из главных опор общества и государства.

От того, как сегодня мы воспитываем молодежь, зависит будущее России как современного, эффективного государства.

Владимир Путин

Сегодня патриотическое воспитание – это комплексная система, включающая в себя большое количество направлений и сфер деятельности. В нем содержатся не только социальный, но и духовно-нравственный, культурно-исторический, военно-исторический, идеологический компоненты.

Ключевыми целями данной системы считаются становление у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма как наиглавнейших духовно-нравственных и общественных ценностей, составление у молодежи мастерски важных свойств, умений и готовности к их функциональному проявлению в всевозможных сферах жизни общества.

Патриотическое воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса в деятельности техникума, которое обеспечивает формирование у обучающихся в ГБПОУ «Спасский АПТ» патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей, гармонизация межнациональных и межконфессиональных отношений, профилактики экстремизма.

Патриотизм – это чувство, понятное и присущее каждому разумному человеку. Безусловно, воспитание личности – патриота в студенческий период осуществляется в течение всего учебно-воспитательного процесса. Патриотизм у студентов воспитывается на уроках и внеклассных мероприятиях.

Воспитание патриотических чувств студентов нашего техникума происходит через приобщение к культурным и историческим ценностям многонационального российского общества, через вовлечение студенческой молодежи в научные и экспериментальные исследования, художественная самодетельность, праздники, спортивные игры, соревнования, фестивали и конкурсы и другие событийные мероприятия.

Наши студенты принимают активное участие в районных, областных, всероссийских и международных мероприятиях гражданско-патриотической направленности, будь то встреча, конференция, фестиваль или торжественное мероприятие.

Внутриучрежденческие мероприятия

Мы гордимся нашей страной и нашей целостностью, и неприкосновенностью. Отмечаем воссоединение России с Крымом. Преподаватель истории и обществознания Н.А. Лоханова проводит открытые уроки «История Крыма», информационный час «Россия и Крым вместе».

Многие наши выпускники являются участниками локальных конфликтов участники войн в Афганистане и Чечне. Они приходят на встречи, уроки мужества, такие как «Живая память», «День вывода войск из Афганистана» и др., посвященные Дню памяти воинов, участвовавших в локальных военных конфликтах.

Ежегодно наши обучающиеся принимают участие в областном исследовательском конкурсе «Моя семья в истории страны» организованный ГУ ДО «Центр детского и юношеского туризма и экскурсий Нижегородской области», «Я – нижегородец». Конкурс презентаций «Не померкнет их слава в сердце». С целью патриотического воспитания проводился открытый классный час «Никто не забыт, ничто не забыто!», посвященный 75-летию Великой Победы в Великой Отечественной войне.

Акции

Наши студенты приняли участие в областной культурно-патриотической акции «Виват, Россия!», на базе ГБОУ ВО «Нижегородский инженерно-экономический университет» (рук. Л.А. Сашикова). По итогам акции: Анастасия Медведева (2-и гр.) заняла 2 место в номинации «Исследовательская работа «Символ моей малой родины»; Андрей Апполонов (1-м гр.) – диплом 2 степени в номинации «Мой любимый край в объективе»; Ольга Давыдова, Алёна Кондакова (2-и гр.) награждены благодарственными письмами за участие в номинации «Мой любимый край в объективе».

Спортивные мероприятия

«Очень важно и правильно и полезно для нас, для нашей страны – развитие вкуса к здоровому образу жизни, к физкультуре, спорту с тем, чтобы наши подрастающие поколения были более здоровыми, ориентированными на активную жизненную позицию, способными бороться за свои интересы, за интересы страны, чтобы это было площадкой, которая воспитывает нас в духе патриотизма, стремления добиваться наивысшего результата, стремления к победе», сказал В.В. Путин.

Обучающиеся принимают активное участие в спортивной жизни района. В рамках районной спартакиады «Мы выбираем спорт!» в физкультурно-оздоровительном здании прошла эстафета «Веселые старты», в которой приняли участие 4 команды из школ района и команда техникума. По итогам соревнований команда техникума в составе: А. Федотов (1-м гр.), А. Пронин (1-м гр.), Е. Войнов (2-м гр.), С. Крутов (14 гр.), В. Тимофеева (1-П гр.), П. Кузьмичева (1-п гр.)

Шахматный турнир. По итогам соревнований по шахматам команда техникума в составе: С. Трофимов (1-п гр.), Д. Таганкин (1-м гр.), Н. Никифорова (1-п гр.) заняла 3 место.

Традиционный майский легкоатлетический эстафетный пробег, посвященный Дню Победы в Великой Отечественной Войне. В мероприятии приняли участие 66 спортсменов, в том числе и обучающиеся техникума. По итогам эстафетного пробега обучающиеся стали вторыми в возрастных категориях «Старшая группа «10–11 кл.» (К. Мишина, Т. Смирнова, А. Федотов, Н. Хасанов, А. Ингачев, Пронин А.) и «Женщины от 18 до 29 лет» (А. Медведева, М. Глазкова, А. Коробова).

Международные, областные патриотические конкурсы

Студентка 2-и группы Ольга Давыдова со своей работой «Герой нашей памяти» приняла участие в отборочном туре областного конкурса им. В.Г. Гузанова в номинации «Конкурс для студентов образовательных учреждений среднего и высшего образования на лучший материал на патриотическую тематику «Без прошлого нет будущего».

Студенты ГБПОУ «Спасский АПТ» Рушан Арифиллин с работой «Край родной навек любимый» (рук. Н.Н. Шарова) и Ольга Давыдова с исследовательской работой «От истоков до нынешних дней: Спасская ярмарка» (рук. Н.В. Подлесова) приняли участие в секции «История, краеведение». Международной научно-практической конференция «V Музруковские Чтения» в Саровском политехническом техникуме имени Б.Г. Музрукова. По итогам работы секции Рушан Арифиллин стал дипломантом 2 степени.

Студенты ГБПОУ «Спасский АПТ» приняли участие в региональной научно-практической конференции «Мой край родной. Люди, события, факты», организаторами которой являлись ГБПОУ «Бутурлинский сельскохозяйственный техникум» и факультет профессионального технического образования ГБПОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования».

Фестиваль «Мой многоликий Спасский край»

В Спасском АПТ ежегодно проходит фестиваль «Мой многоликий Спасский край». Фестиваль национальных культур – это уникальная возможность наблюдать созвездие талантов представителей разных национальностей. В рамках мероприятия обучающиеся техникума представляли культуры, традиции и обычаи четырех национальностей, проживающих в Спасском районе: русских, татар, мордвы и чувашей.

Патриотизм как фактор, консолидирует общество в целом, формирует в личности студента социально-значимую направленность, помогает четко определить жизненные ориентации. В настоящее время патриотическое воспитание студентов символизирует идею исторической преемственности, связи поколений.

9 мая

Особое место в жизни техникума занимает 9 мая. Обучающиеся Спасского агропромышленного техникума принимают активное участие в праздничных мероприятиях, посвященных Великой Победе. По доброй, многолетней традиции, педагоги и обучающиеся ГБПОУ «Спасский АПТ» поздравляют ветеранов Великой Отечественной войны с праздником – Днем Победы. Ветеранам вручают памятные открытки и подарки, выполненные обучающимися в творческой мастерской «Подарок ветерану».

22 июня вместе со всей страной студенты АПТ принял участие в акции «Свеча памяти».

Студенты ГБПОУ «Спасский АПТ» поддержали Всероссийскую акцию «Блокадный хлеб». Главная цель акции – сохранить память о подвиге жителей Ленинграда.

В рамках Недели памяти жертв Холокоста прошел финал внутриучрежденческого конкурса исследовательских работ «Такое забывать нельзя» (рук. конкурса Н.А. Лоханова). Студентами были подготовлены презентации о концлагерях «Собибор» (И. Абрамов), «Бабий Яр» (А. Телегина), «Заксенхаузен» (Е. Воронина), «Освенцим» (Е. Ильин), «Майданек» (С. Лысов), «Бухенвальд» (И. Мартынов), «Узник лагеря «Дахау» (М. Усихин).

Военно-спортивные соревнования

Ежегодно команда обучающихся принимает участие в дивизионных соревнованиях «Нижегородская Зарница». Традиционно для обучающихся проходит военно-спортивная игра «Испытай себя».

В физкультурно-оздоровительном здании техникума проводят внутриучрежденческий фестиваль «Мальчишник» среди студентов 1–4 курсов.

В рамках месячника патриотического воспитания обучающихся, в техникуме проходил конкурс чтецов «О доблести, о подвигах, о славе...», военно-спортивная игра «Армейские будни».

Сотрудничество

Многие мероприятия мы организуем совместно с нашими партнерами. Учреждения культуры, полиции, МЧС, ЦРБ и другими организациями

Например: Встреча с сотрудниками правоохранительных органов в рамках комплексной оперативно-профилактической операции «Дети России – 2019».

В техникуме с обучающимися ежегодно проводятся «Правовой час», «Правовой всеобщ», встреча с начальником ОГИБДД МО МВД России «Воротынский» А.И. Черновым.

В рамках районной межведомственной акции «Молодежь выбирает здоровья» в техникуме состоялась встреча работников МБУК «Межпоселенческая централизованная библиотечная система» с обучающимися 1–2 курсов на тему «Мой выбор – здоровый образ жизни».

На одном из молодежных патриотических форумов В.В. Путин отметил о необходимости сохранения и передачи молодежи исторической, правды и достоверности, недопущения пророссийски негативно настроенных высказываний, искажающих и принижающие историческую действительность и наши героические доблести. А где, как не в музеях, отображается на примере наша историческая действительность.

Обучающиеся ежегодно посещают областные и районные музеи. В день вывода войск из Афганистана, группа обучающихся 2-м группы (руководитель Г.П. Мاستюгина) посетила музей боевой славы, который расположенный в Вазьянской средней школе им. З.И. Афониной. Частыми гостями районного музея.

Патриотизм – одно из наиболее глубоких чувств, закреплённых веками борьбы за свободу и независимость Родины, поэтому насколько педагог сможет развить в каждом студенте данное чувство, настолько будет сплочённым и толерантным в целом наше общество. Заложенные в студенческом возрасте взгляды, мировоззрения, установки и идеалы укрепят и помогут развить патриотическую направленность личности нового человека-созидателя, активного участника общественных преобразований.

Ситуация с эпидемиологической ситуацией внесла в обычный уклад свои коррективы. Но, несмотря ни на какие вирусы и преграды, наш ГБПОУ «Спасский АПТ» воспитает настоящих патриотов Родины.

Мамонтова Юлия Павловна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Яценко Анна Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Мамонтова Елена Сергеевна

магистрант

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНОВ ВЛАСТИ И ОБЩЕСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в рамках государственного управления и публичной политики развитие сферы образования всегда являлось приоритетом. Происходящие перемены в государстве и обществе требуют формирования новой результативной модели межсекторного взаимодействия, позволяющей решить ключевые проблемы в сфере образования. В рамках статьи авторы выявили ключевые компоненты сферы образования, задействованные в процессе внедрения результативной модели государственно-общественного партнерства, систематизировали основные принципы построения результативной модели взаимодействия органов власти и общества в сфере образования и охарактеризовали необходимость и проблемы развития государственно-частного партнерства в современных российских условиях.

Ключевые слова: система образования, публичное управление, общественный сектор, взаимодействие органов власти и общества, государственно-частное партнерство.

Современные общероссийские тенденции свидетельствуют о том, что образование остается ключевым национальным приоритетом развития государства и общества. Качественное развитие и совершенствование сферы российского образования возможно при взаимодействии органов власти и общества путем разработки и внедрения результативной межсекторной модели государственно-общественного партнерства.

В первую очередь, необходимо определить ключевые компоненты системы российского образования, которые могут быть задействованы при формировании модели государственно-общественного партнерства. Ключевые компоненты системы российского образования представлены на рисунке 1.

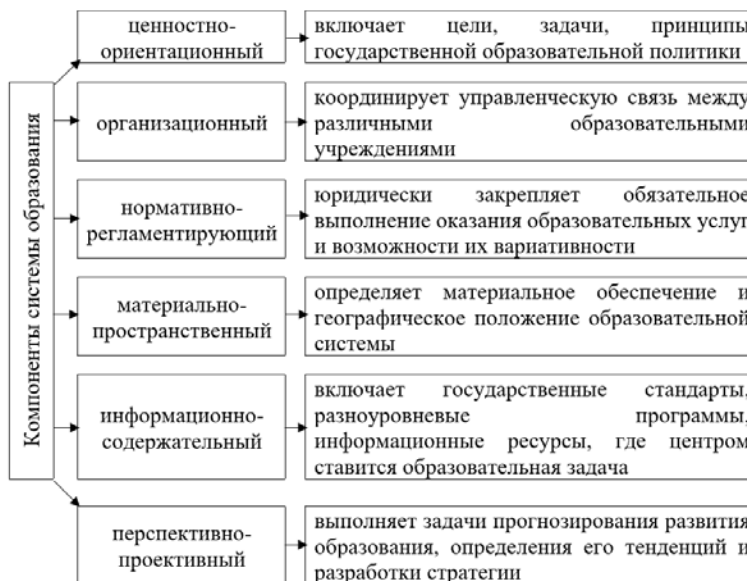


Рис. 1. Ключевые компоненты системы российского образования

На основании подходов управленческой науки необходимо систематизировать основные принципы построения результативной модели взаимодействия органов власти и общества в сфере образования на государственном и муниципальном уровнях управления, которые сводимы к следующим:

- целенаправленность, имеющая два основных вектора – оптимизацию использования ресурсов достижения целей и рационализацию взаимосвязей секторов;
- учет особенностей секторов взаимодействия в процессе формирования социально ориентированного государства;
- адаптивность, обеспечиваемая регулярным мониторингом качества и эффективности секторов взаимодействия в процессе формирования социально ориентированного государства;
- встраиваемость и непротиворечивость с остальными процессами реализуемой политики.

Различные модели межсекторного взаимодействия органов власти и общества в сфере образования формируются под влиянием ряда факторов, связанных со степенью активности субъектов, их поведения, политической ориентации: консультативное взаимодействие; одностороннее взаимодействие (один уходит от взаимодействия с другим, а второй партнер препятствует достижению целей первого); компромиссное взаимодействие (характеризуется присутствием как противодействия, так и содействия); сотрудничество (партнеры стремятся содействовать друг другу); противоборство (партнеры активно противодействуют друг другу).

В различные исторические периоды развития сферы образования государство стремилось внедрять наиболее результативные на тот момент времени модели взаимодействия органов власти и общества. Конкретная модель взаимодействия органов власти и общественного сектора разрабатывалась и внедрялась под влиянием разнообразных факторов, к числу которых можно отнести структуру органов государственной и муниципальной власти, исторические особенности развития общества, институциональную среду, необходимость соблюдения баланс интересов различных групп, особенности экономики, специфика культуры и пр. Результативные модели взаимодействия с органами власти в сфере образования позволяют обществу создавать наиболее благоприятную среду для представления национальных интересов, повышения уровня грамотности населения в различных сферах, и как следствие, уровня его жизни.

На современном этапе развития России применение модели государственно-частного партнерства в сфере образования обеспечит достижение приоритетных национальных ориентиров социально-экономического развития страны на основе учета мнения и объединения ресурсов всех заинтересованных сторон.

Разработка и реализация проектов государственно-частного партнерства в сфере образования осуществляется на основании нормативно-правовой базы, представленной Федеральным законом Российской Федерации от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], Федеральным законом Российской Федерации от 13.07.2015г. №224-ФЗ «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [2], Федеральным законом Российской Федерации от 21.07.2005г. №115-ФЗ «О концессионных соглашениях» [3] и рядом других.

Модель государственно-частного партнерства в сфере образовании представляет собой систему долгосрочных отношений между субъектами публичного и частного секторов по реализации проектов в сфере образования на основе объединения ресурсов и распределения доходов или неимущественных выгод, расходов и рисков [4, с.1028]. Особенностью подобной модели в сфере образования является нацеленность на формирование определенных регулятивных механизмов, рамки которых намного шире интересов отдельного объекта (конкретного работодателя или предприятия) и учитывают мнение и потребности общества, что обеспечивает поддержку реализуемых процессов населением.

Наиболее острыми организационными проблемами, тормозящими развитие государственно-общественного управления и внедрение действенных моделей межсекторного взаимодействия в системе образования, являются:

- недостаточная мотивация руководителей учреждений к внедрению существующих и инициации новых форм общественно-государственного управления;
- отсутствие развитой инфраструктуры взаимодействия между всеми участниками модели партнерства;
- несформированность в сознании большинства населения восприятия общественности как субъекта управленческой деятельности в образовательной сфере;
- неразработанность соответствующей нормативно-правовой базы, регулирующей государственно-общественное управление в различных областях образовательной системы.

В рамках модели государственно-частного партнерства в сфере образовании происходит взаимодействие органов власти, представителей системы образования и субъектов рынка труда, в рамках которого формируется поле публичного управления, способствующее результативному удовлетворению потребностей каждой из представленных сторон взаимодействия [5, с.310], что и отражено на рисунке 2.

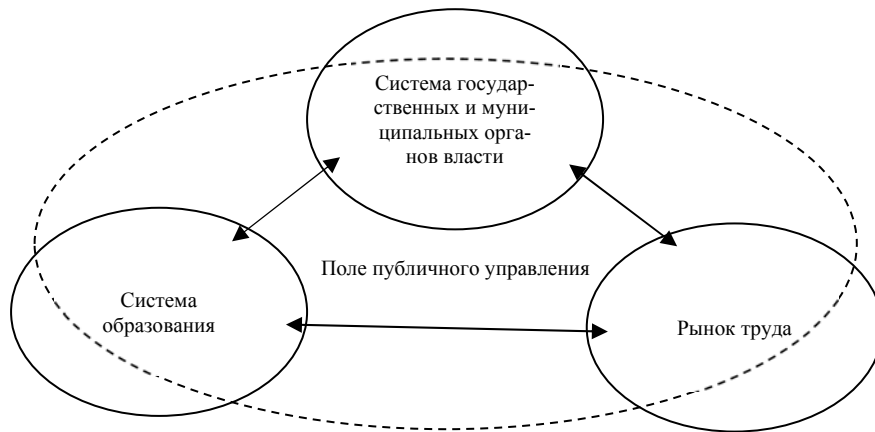


Рис. 2. Поле публичного управления в рамках модели государственно-частного партнерства в сфере образования

В данном случае, система образования включает в себя образовательные учреждения; научно- и профессионально-педагогическое сообщество; обучающиеся, их родители и др.; рынок труда – работников, работодателей, профсоюзы, общественные организации.

Возможность поиска и реализации наиболее адекватного решения, удовлетворяющего интересам каждой стороны взаимодействия, в рамках модели государственно-частного партнерства подтверждает необходимость ее внедрения в современных российских условиях. Активизация результативного государственно-общественного взаимодействия способствует сохранению достижений российской системы образования, развитию новых направлений и форм образовательной деятельности, расширению социокультурного пространства, установлению целенаправленных контактов с обществом.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru
2. Федеральный закон Российской Федерации от 13.07.2015г. №224-ФЗ «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru
3. Федеральный закон Российской Федерации от 21.07.2005г. №115-ФЗ «О концессионных соглашениях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru
4. Левицкая Н.А. Взаимодействие власти и бизнеса в системе развития российского образования / Н.А. Левицкая, И.В. Савон, Ю.П. Мамонтова // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2018. – №1 (8). – С. 1027–1030.
5. Мамонтова Ю.П. Государственно-частное партнерство в управлении институциональными преобразованиями / Ю.П. Мамонтова, А.И. Морозова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2015. – №6 (10). – С. 307–314.

Морозова Полина Евгеньевна

студентка
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения»
г. Санкт-Петербург
Научный руководитель

Морозов Евгений Александрович

канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ПРИБОРОСТРОЕНИЯ)

Аннотация: в статье на примере Государственного университета аэрокосмического приборостроения рассматриваются особенности адаптации первокурсников к условиям обучения в высшем учебном заведении. Вуз – это не только образовательная среда и получение высшего образования, но

и площадка для формирования социально активной и адаптированной к будущей жизни личности. В статье представлен краткий обзор направлений деятельности и активностей, в которых могут участвовать первокурсники.

Ключевые слова: социализация, адаптация студентов, высшее учебное заведение, студенты.

Социализация – интегративный процесс вхождения субъекта в структуру общества путем овладения социальными правилами, ценностями, ориентациями, традициями, знание которых помогает стать эффективным человеком в обществе. Маленький человечек с первых дней своего существования окружен множеством людей, он уже постепенно вовлекается в коллективное взаимодействие. Во время отношений человек накапливает социальный опыт, который становится неотъемлемой частью личности. Процесс социализации личности носит двусторонний характер: человек одновременно усваивает опыт общества – активно развивает отношения, связи. Человек воспринимает личный социальный опыт, овладевает им и преобразует его в личные отношения и позиции. Он также участвует в разнообразных социальных связях, выполняет различные ролевые функции и тем самым изменяет окружающее общество и себя. Реальные условия коллективной жизни представляют собой наиболее насущную проблему, требующую любого включения в социальную структуру окружающей среды.

В нашей статье мы будем говорить о возможностях социализации студентов в студенческой среде. Данная проблематика всегда достаточно актуальна, поскольку, на наш взгляд, именно в начальный период студенческой жизни происходит усвоение системы жизненных ценностей и традиций, необходимых в будущем. Несомненно, что этот термин является синонимами понятий «личностное развитие», «образование», «интеграция в общество», «взаимодействие».

На сегодняшний день под термином социализация подразумевают «процесс развития социальной сущности человека, происходящий под влиянием окружающей среды при усвоении социального опыта, ценностей, накопленных человечеством». Данное определение было введено американским социологом Ф.Г. Гиддингсом в своей книге «Теория социализации» в далеком 1887 году [2]. По мнению С.А. Козловой «социализация – это процесс адаптации индивида к окружающему миру. Родившись, человек сможет жить в человеческом обществе лишь при том условии, если сумеет адаптироваться – приспособиться к нему. Процесс адаптации бывает очень сложным и у разных людей проходит по-разному. Но в конце концов каждый человек приспособляется к той социальной среде, в которой растет.» [1].

Социализация – это сложный многоуровневый процесс, в котором доминирует социальная реальность личности. Во-первых, это процесс, который помогает человеку впитать в себя все, что его окружает в социальной реальности, включая социальные нормы и правила общества, элементы культуры и духовные ценности, разработанные людьми, и, таким образом, он помогает ему успешно действовать в этом мире. С другой стороны, это также процесс, который зависит от того, насколько точно этот изученный опыт будет далее применяться человеком, то есть как человек, который является активным социальным субъектом, будет реализовывать этот опыт.

Так или иначе, эти и множество других определений термина подразумевают наблюдение человека за окружающими, попытки повторить своё поведение или же наоборот как-то выделиться. На протяжении всей жизни человек социализируется: меняется окружение вокруг него, приобретает новый опыт, полученный путем проб и ошибок. Если, будучи в подростковом возрасте человек, например, чаще не замечает с кем и как общается, то, спустя много лет, находясь в осознанном возрасте, человек подумает несколько раз, прежде чем сказать что-либо, ведь посчитает что лучше промолчать, чем причинить боль.

Не менее важным социальным этапом в общем цикле жизни каждого индивида является подростковый этап. В большинстве своём на протяжении этого этапа происходит наибольшее количество физиологических изменений, появляются первые попытки становления личности. Индивид старается брать на себя как можно больше обязанностей, проявляет свою самостоятельность.

В одиннадцатом классе подростки сдают единый государственный экзамен, от результатов которого зависит дальнейшее обучение, развитие. Этот период развития личности, особенно второе полугодие, когда остается совсем мало времени до окончания школы считается более напряженным и опасным, поскольку каждый подросток сознательно принимает решение, в какое общество ему вступить после окончания среднего учебного заведения, как избрать наиболее подходящее до себя социальное общество, в котором придётся пребывать длительное время. От окружения в дальнейшем, от атмосферы, создаваемой вокруг подростка, зависит его будущее. И действительно многие школьники выбирают такие высшие учебные заведения, в которых можно получить достойное образование, в которых развита внеучебная деятельность в самых различных направлениях.

На примере Государственного университета аэрокосмического приборостроения (ГУАП) рассмотрим процесс социализации бывшего школьника, будущего первокурсника, в образовательный процесс высшего учебного заведения. Обратимся к периоду, когда пришли результаты экзаменов, и абитуриент выбирает, в какое учебное заведение подавать документы на поступление. Помимо выбора специальности, индивид изучает для себя такие основные направления развития, как студенческий совет, волонтерский центр университета, первичная профсоюзная организация, спортивный центр,

медиацентр и многое другое. Ему хочется развиваться не только в учебной деятельности, но и найти единомышленников, с которыми будет интересно проводить свободное от учебы время.

В первые учебные дни после поступления и в наш университет индивид, он же теперь первокурсник, сталкивается с огромным количеством трудностей. Как преподнести себя в группе, как заявить о себе, чтобы пригласили в актив, как правильно вести себя в комнате общежития. Большой стресс испытывают иногородние студенты, которым теперь необходимо самостоятельно распределять свой бюджет, принимать решения о том, что необходимо сделать, а что можно отложить. В этот момент главное не потерять себя, принять то, что не всё будет идти так, как ты захочешь. Первокурсника будет окружать много несправедливости по отношению к нему самому. Более того основным отличием школы от университета считается то, что в университете студент полностью самостоятельная личность. Личность, принимающая решение пойти ли на пары или провести время другим способом. Никто не будет искать студента и заставлять его посещать занятия, ведь основная цель образования – давать знания. Получать ли знания – зависит от самого студента.

В этом возрасте основные инстинкты и становления социализации направляются на обучение, работу над собой, собственную любовь. Представление о самом себе приходят к каждому юноше или девушке через трудовой опыт, отношения и дружбу. Именно в этом возрасте личность, неправильно освоение, либо восприятие может привести к серьёзным последствиям (различные заболевания: расстройства личности, депрессии и многое другое). Юные годы являются основой для становления в собственной жизни и выборе социального общества. Как же в этот трудный период адаптации найти себя?

Ранее было сказано о различных направлениях деятельности, которыми можно заниматься помимо учебы. Студенческий совет ГУАП является одной из форм самоуправления и создается в целях обеспечения реализации прав обучающихся на участие в управлении образовательным процессом, решения важных вопросов жизнедеятельности обучающихся, развития их социальной активности, поддержки и реализации социальных инициатив в ГУАП. Ещё одним направлением для развития является Первичная Профсоюзная организация студентов и аспирантов ГУАП. Принцип работы основывается на том, что одна из важнейших задач государственной молодежной политики – участие в строительстве гражданского общества. Профком ГУАП предоставляет возможности стать активным в общественной жизни, узнать, что это такое и как можно расти и развиваться вместе. Вступив в спортивный клуб ГУАП, можно принимать участие в составлении комплексного плана спортивных мероприятий вуза. Студент научится планировать, организовывать и проводить спортивные мероприятия: турниры, соревнования, игры; а также сам примет участие в составлении сметы на проведение спортивных мероприятий. Следующим общественным объединением является волонтерский отряд ГУАП, основная цель которого является самореализация и развитие социальной активности студентов вуза путем их знакомства с различными социально-полезными видами деятельности, а также посредством приобщения к российскому и всемирному волонтерскому движению. Если все-таки студенту интересно развитие в области науки, то следует познакомиться с инженерным гаражом ГУАП. Основной целью Инженерного гаража является содействие в повышении эффективности учебного процесса, активизации самостоятельной творческой и научной деятельности студентов, воспитание у будущих специалистов компетентности и ответственности посредством использования ресурсов лаборатории. Не менее важным общественным объединением являются студенческие отряды ГУАП. Существует четыре основных направления: строительный отряд, сервисный отряд, педагогический отряд и сельскохозяйственный отряд. Кроме вышесказанного в университете развит институт студенческого кураторства, когда старшекурсники организывают шефство над студенческой группой первокурсников, помогают определиться с выбором старосты и профорга. Куратор-студент делится знаниями и опытом, помогает снять страх публичных выступлений, выстроить отношения и общение в студенческой группе и с преподавателями, рассказывает о возможностях реализации себя не только в учебной деятельности, но и в вышеобозначенных активностях.

Обозначенные активности поступивший в ГУАП может успешно реализовать и совмещать с образовательной деятельностью. Несомненно, секрет самореализации и успеха заключается в активной жизненной позиции человека. Это проявляется в смелости инициативы, приверженности, сознательных действиях и ответственности. Реальные действия человека формируют его активный образ жизни и помогают ему занять определенное положение в университете и обществе.

Список литературы

1. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
2. Giddings F.H. (1897) The Theory of Socialization: A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes. N. Y.; L.: MacMillan & Co., Ltd. xiv, 47 p.

ГОРОДСКАЯ ЭКСКУРСИЯ-КВЕСТ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

***Аннотация:** автором поставлена задача раскрыть возможности использования технологии экскурсии-квеста как образовательного события в системе патриотического воспитания, на примере реализованного социального проекта по проведению городских экскурсий-квестов для школьников показать эффективность образовательных событий такого формата в изучении истории малой родины и формировании патриотических чувств на основе глубоких знаний о роли земляков в истории города и страны.*

***Ключевые слова:** образовательное событие, экскурсия, квест, деятельностный метод, активные методы обучения.*

Особая роль в нравственно-патриотическом воспитании принадлежит краеведению, знанию истории родного края. От истории дома, улицы, района и биографий наших «соседей» – людей, живущих здесь в разные времена и создававших облик города, творивших его историю – мы естественным способом приходим к осознанному патриотизму, который и хотим видеть у нового поколения, нынешних подростков и молодежи. Очень важно, чтобы гордость за достижения земляков, уважение к прошлому и настоящему страны, уверенность в ее будущем «прорастала» из простых, близких и понятных подростку понятий.

Патриотизм имеет три составляющие: глубинное чувство принятия страны; чувство своей принадлежности и чувство причастности (свой личный вклад) к делам страны, своей малой родины, родной школе, классу, семье. Знать и понимать, чем гордишься, уметь рассказать об этом другим людям, привести близкие и понятные примеры – всему этому может научиться подросток, если учитель реализует деятельностный подход в обучении и воспитании.

Основная цель организации образовательного события, направленного на формирование патриотического сознания, – погрузить подростка в ситуацию, когда он сам ли в команде одноклассников сможет определить важные для себя объекты изучения, поставить поисковую задачу, исследовать доступные источники информации об объектах (людях), оформить и представить результаты.

Среди инновационных технологий в патриотическом воспитании и социализации детей в настоящее время широкое распространение получили квесты. Экскурсия-квест – это тот формат, который позволяет реализовать все основные задачи образовательного события.

Экскурсию-квест создали и провели в рамках созданного мной социального проекта мои ученики, учащиеся одной из нижегородских школ в год 75-летия Победы. Активом проекта по созданию данного образовательного события стали участники кружка при школьном музее, которые не только разработали сценарий квеста, обеспечили его содержательную часть фактической информацией, создали методическое пособие и технологическую карту, но и неоднократно реализовали это образовательное событие на улицах города.

Пешеходная экскурсия по улицам Московского района города Нижнего Новгорода, названным в честь земляков – героев Советского Союза, способствовала формированию у учащихся осознанного патриотизма.

Помимо нравственно-патриотического, проект имеет также и социальную значимость. Он объединяет учителей, учеников и родителей в процессе подготовки и реализации образовательного события.

Проект продолжает развиваться не только в масштабе и по количеству участников, но и в направлении дальнейшего изучения истории города и биографий земляков. Он направлен на решение проблемы низкой заинтересованности школьников в истории Отечества и родного края. Реализация проекта будет способствовать росту интереса к важным историческим событиям и процессам, к формированию чувства гордости за героев-земляков, участвовавших в Великой Отечественной войне, любви к родному городу и району. Пешеходные экскурсии также будут способствовать формированию здоровых привычек, навыков ориентирования в городском пространстве, экологически ориентированного поведения.

РАЗВИТИЕ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос, который рассматривает образовательную сферу деятельности как важный фактор экономического роста страны. В настоящее время рынок образовательных услуг характеризуется ростом объемов продаж образовательных услуг, мобильностью студентов и преподавателей, развитием высшего образования и высокой конкуренцией.

Ключевые слова: образовательные услуги, рынок, спрос, предложения, рынок труда, система образования.

Современная система образования находится под сосредоточенным взглядом государства. Данная сфера включает в себя основные инвестиции человека (человеческий капитал). По официальным данным Всемирного банка на 2019 год в России существует следующее процентное соотношение национального богатства: 10% – основные производственные фонды, 40% – природные ресурсы, 50% – человеческий капитал.

Именно в эти 50% входит совокупность знаний, умений и навыков, за которое отвечает сфера образования. В стратегическом плане государства развитие сферы образования занимает лидирующие позиции. Отметим, что отсталость рыночных отношений образовательных услуг может повлечь за собой: снижение качества и конкурентоспособности образовательных услуг; нарушение пропорций рынков труда и образовательных услуг; недостаточное количество высококвалифицированного персонала.

До сих пор ведутся дискуссии по поводу сущности понятия «рынка образовательных услуг». В настоящее время экономисты сформировали несколько подходов к определению этого понятия, рассмотрим наиболее популярные:

- И.С. Березин пишет, что рынок образовательных услуг – это финансовое взаимоотношение участников рынка (обучающихся, ВУЗов, лиц и организаций, оплачивающих данные услуги);
- В.Д. Остапченко характеризует данное понятие, как экономические отношения, складывающиеся в товарном производстве предоставления образовательных услуг;
- Е.В. Бурденко описывает определение, как конкурентную связь, которая возникает субъектами в результате купли-продажи образовательных услуг [2].

На наш взгляд, с каждым высказыванием можно согласиться и сказать, что рынок образовательных услуг является договорным отношением между потребителем (обучающимся) и производителем (учебное учреждение) с целью покупки/продажи этой услуги соответственно. Следует обратить внимание на различные понятия «образовательные услуги» и «услуги в сфере образования» – последние включают в себя совокупность услуг, обеспечивающие образовательные процессы, но не являются их содержательной частью.

Известно, что на рынке образовательных услуг, как на любом другом рынке, формируются спрос, предложение и цена. На наш взгляд, интересны следующие факты:

- во-первых, спрос обладает неопределенностью, особенно на новые услуги образовательного учреждения, а поэтому существует риск и не всегда он может быть оправдан;
- во-вторых, предложение на рынке образовательных услуг характеризуется неэластичностью цены, поскольку данная сфера не сразу реагирует на изменение цены;
- в-третьих, образовательные услуги являются дорогостоящими, потому что напрямую связаны с их предельной полезностью и уникальностью [2].

На рисунке 1 представлено соотношение спроса и предложения на рынке труда в Новосибирской области в начале 2020 года.

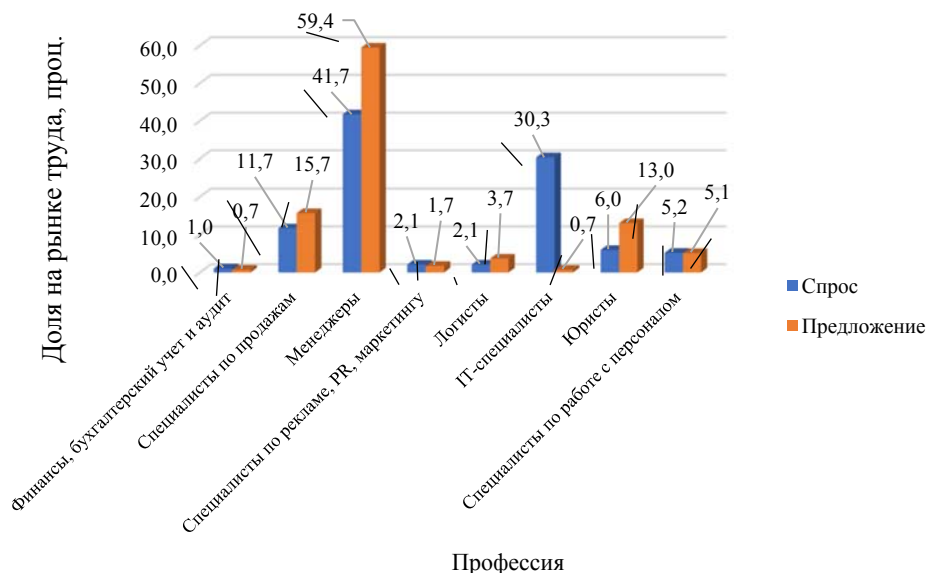


Рис. 1. Соотношение спроса и предложения на рынке труда в Новосибирской области на начало 2020 года

Данные, представленные на рисунке 1 позволяют сделать вывод о том, что наиболее популярной профессией в 2020 году является:

- менеджер (при 161 вакансии резюме отправили 1894 человека);
- юрист (23 вакансии и резюме от 415 человек);
- специалист по продажам (при необходимых 65 вакансиях заявку подали 238 человек).

Спрос превышает предложение из перечисленных профессий лишь в одном случае – специалист IT-технологий 117 вакансий и лишь 21 заявка. Эти данные позволяют выпускникам ориентироваться на рынок труда и будущей профессии.

В экономической литературе встречается мнение о том, что платное образование называют рыночным, а бесплатное – нерыночным. На самом деле бесплатное образование является разновидностью рыночных услуг, просто их возмещение для потребителей осуществляется с помощью государства. В структуре российского рынка образовательных услуг преобладающим является бесплатное образование при поддержке государства. При этом платное образование так же характеризуется ежегодным ростом показателей. Далее представлены общероссийский данные:

Экономическая деятельность на рынке образовательных услуг сокращает свой вклад в валовую прибыль экономики и валовые смешанные доходы. Одной из причин этого сокращения можно назвать несоответствие спроса и предложения высококвалифицированного персонала в количественном и качественном выражении. В краткосрочном периоде предложение высококвалифицированного персонала неэластично, так как за короткий срок высшие учебные заведения не могут должным образом отреагировать на повышенный спрос. Однако, в перспективе новые потребности, увеличение спроса приводит к увеличению приема на новые направления обучения.

В настоящее время рынку необходимо наличие высококвалифицированного персонала, которые будут готовы быстро адаптироваться к новым условиям труда, смене технологий и быстрому обучению.

Рынок образовательных услуг – это конкурентный рынок, который имеет свои плюсы и минусы. Принято выделять следующие 4 типа неэффективных ситуаций на данном рынке.

1. Монополия – существующий рынок можно описать монопольным, который приводит к неэффективному использованию ресурсов и вызывает необходимость регулирования. Монопольный характер может появиться в следующих случаях:

- образовательное учреждение находится в конкретном месте, услуги в котором могут потребляться только тем потребителем, который находится в данном месте;
- географическое месторасположение оказывает влияние на концентрацию квалифицированного персонала, техники и технологий;
- большое разнообразие оказания образовательных услуг, каждая из которых может создавать локальный рынок, имеющий монопольный характер.

2. Несовершенная информация – становление рынка во многом зависит от того, как его участники владеют информацией. Когда информации не хватает, возникают потери конкурентного поведения. Если информации слишком много – возникает неконкурентное поведение.

3. Внешние факторы – положительный внешний эффект заставляет государство принимать участие в финансировании образовательной сферы деятельности и производить контроль.

4. Общественные блага – государственное воздействие на рынок образовательных услуг влечет за собой ряд мер:

- разработка требований подготовки выпускников с учетом стратегии развития страны;
- осуществление государственного заказа (бюджетное образование) с учетом стратегии развития страны;
- система непрерывного образования [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие современного рынка образовательных услуг тесно связано с рынком труда и позволяет выявлять и применять инструменты и степень вовлеченности государства в образовательную сферу деятельности, выбирать формы и методы рыночных отношений, что в свою очередь непременно будет помогать перспективному решению проблем модернизации образовательного сектора.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ: с изм. на 02 июля 2021 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>
2. Березин И.С. Услуги высших учебных заведений России: учебное пособие / И.С. Березин, М.Р. Пименов. – М.: Литрек, 2017. – 214 с.
3. Зуев В.М. Образовательные услуги в условиях рынка: экономический аспект / В.М. Зуев // Экономика. Налоги. Право. – 2017. – №52. – С. 131–137.

Семенова Елена Владиленовна

канд. пед. наук, доцент

Лесосибирский педагогический институт –
филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Красноярский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В ВОСПИТАНИИ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация:** в статье актуализируется проблема воспитания чувства патриотизма у подрастающих поколений в новых условиях. В качестве предмета исследования избрано культурно-историческое наследие старинного сибирского города Енисейска. Проведен теоретический анализ понятия, описан опыт практической работы в этом направлении. Методы исследования: анализ, синтез, опытно-экспериментальная работа направлены на достижение цели. Результатом работы можно считать формирование личностного отношения обучающихся к культурно-историческому наследию.*

***Ключевые слова:** культурно-историческое наследие, патриотизм, Енисейск.*

Чувство патриотизма у современных поколений россиян можно без преувеличения назвать одним из самых противоречивых, чему есть историческое объяснение. В советскую эпоху понятие «патриотизм» носило безусловный характер. В настоящее время этот феномен оказался крайне уязвимым для каждого человека, несмотря на то, что в целом государством и обществом патриотизм как таковой не отрицается, напротив, постоянно возникают новые смыслы феномена. Вся трудность состоит в том, что в прошлое ушел навсегда формат навязанного к нему отношения. Сегодня каждый человек оказывается перед необходимостью самому решить для себя важные вопросы: что есть Родина для меня? Является ли моя любовь к ней безусловной? Или я выберу условия для этой «любви», и они окажутся определяющими?

Ответы на эти вопросы разные, они в одинаковой степени сложны и для представителей старшего поколения, имеющего опыт советского патриотического воспитания, и для молодежи, выросшей в условиях открытого информационного пространства и создающей свои ценности в условиях мира, полного неопределенности.

Вместе с тем, было бы очень некорректно оставить сложную ситуацию как она есть в надежде на то, что каждый человек рано или поздно сам для себя решит вопросы, связанные с чувством патриотизма. Именно поэтому в настоящее время работа по воспитанию чувства патриотизма у подрастающих поколений ни в коей мере не должна быть пущена на самотек, напротив, она актуализируется и обретает новые смыслы, содержание, ищутся новые формы и технологии.

Одним из трендов, на наш взгляд, может стать углубленная работа по овладению подрастающим поколением культурно-историческим наследием. Само понятие культурно-исторического наследия имеет чрезвычайно широкий контекст и глубинную коннотацию. Оно включает в себя многообразные

связи, соединяющие прошлое, настоящее и будущее страны, его историю и культуру. Но при этом совершенно особое значение имеет то культурно-историческое наследие, которое окружает подрастающую личность во времени и пространстве детства и юности. Важен не просто культурно-исторический контент, а то отношение, которое формируется у ребенка и молодого человека, когда он осваивает наследие, с которым его сталкивает жизнь или которое ему предлагается как некое содержание. Именно из этого отношения и возникает чувство привязанности к родному дому. Это чувство уходит в подсознательные сферы психики и остается с человеком на протяжении всей его жизни. Здесь нет понятия «правильно или неправильно». Это сложный момент духовного и гражданского взросления человека, которое в итоге должно находить воплощение в поступках человека и его деятельности.

Цель предлагаемой статьи состоит в попытке теоретического анализа и практической работы по созданию условий, при которых у обучающихся будет формироваться личностное отношение [4] к культурно-историческому наследию того места, где он живет в настоящее время. В качестве фактологической базы нами было выявлено культурно-историческое наследие небольшого сибирского города Енисейска, имеющего богатые культурные традиции. Изучение проблемы доказало наличие высокого образовательного потенциала культурно-исторического наследия Енисейска [3].

Для проведения теоретического анализа феномена мы попытались выявить сущность понятия «культурно-историческое наследие» на основе изучения обширного пласта научной литературы. Было установлено, что единого понятия нет и едва ли может быть, что объясняется широкой базой проявления феномена и возможностями его научного исследования [2]. Исходя из этого тезиса культурно-историческое наследие можно трактовать как синтез научного знания и практической деятельности людей.

Далее мы исходили из того факта, что собственно культурно-историческое наследие и человек, его осваивающий, – это два абсолютно разные феномена. Первое существует словно вне человека, оно объективно, «вневременно», особенно когда мы имеем в виду культурную составляющую. Человек же всегда субъективен, его жизнь ограничена конкретными временными и историческими рамками, более того, он может прожить жизнь без всего того, что оставлено ему прошлыми поколениями.

В нашей практической деятельности мы сосредоточили внимание на поиске гармонии между собственно культурно-историческим наследием, его осмыслением современными обучающимися и формированием личностного отношения к нему. Все это должно составить основу для формирования мотивации, способствующей стремлению сохранить и приумножить то, что оставили нам предыдущие поколения.

Научная новизна заключается в осмыслении феноменологии культурно-исторического наследия старинного сибирского города Енисейска, исследовании его образовательного потенциала для формирования качеств личности обучающихся, которые позволят им стать субъектами сохранения и развития культурно-исторического наследия в практической деятельности, проявляя чувство патриотизма и российскую идентичность.

Методологической основой проведенного исследования составили работы ученых в данной сфере (Э. Баллер, В.С. Библер, Г. Гачев, З. Жаде, М. Кулешова, А. Майничева, И. Мелик-Гайкизян, К. Хоруженко, L. Crane, J. Hartly, F. Haywood, K. Lynch, L. Prot, G. Roberts, F. Twells и др.)

Исследование проводилось с опорой на следующие научные подходы: системный; культурологический; аксеологический; деятельностный; исторический. Методы исследования: анализ, синтез, опытно-экспериментальная работа.

Комплексное использование вышеуказанных подходов позволило разработать и апробировать систему стратегий использования культурно-исторического наследия Енисейска в образовательных целях и апробировать ее в практике образования, что обеспечило практическую значимость проведенного исследования. Мы использовали следующие стратегии: познавательно-информационную, деятельностную, рефлексивную, компаративистскую, интерактивную. Каждая из этих стратегий содержит свой потенциал, позволяющий формировать личностное отношение, но наш опыт показал, что самым уязвимым выступает познавательно-информационная стратегия, поскольку она предполагает отстраненный характер контента, не связанного с жизнью того, кто этот контент осваивает. Чрезвычайно важен при этом целеполагание и следующий за ним выбор отношения. Обучающийся должен четко представлять себе, зачем он осваивает ту или информацию, с какой целью и где будет ее использовать. Для педагога здесь актуализируется воспитательный аспект и выбор технологий.

Докажем выдвинутый тезис на примере использования культурно-исторического наследия в воспитании чувства патриотизма у обучающихся. В качестве технологии нами была выбрана получившая широкое распространение в отечественной школе проектная методика. Неожиданный эффект данной методики в нашей работе возник еще и потому, что выполняли проект не обучающиеся школ г. Енисейска, а обучающиеся школ г. Лесосибирска, своего рода антипода Енисейска по возрасту и культурному наследию. Город находится на расстоянии 40 км от Енисейска. Победители городского интеллектуального конкурса «Большая восьмерка», который проводится в Лесосибирске с 2015 года, выбрали в качестве итогового задания проект «Вы не были в Енисейске?» [1]. По ходу сюжета группа старшеклассников прогуливается по набережной Енисея, и каждый из участников делится информацией о старинном сибирском городе, которая оказалась для него интересной и значимой, и

впечатлениями от посещения города. Этот опыт был интересен уже потому, что личностное заинтересованное отношение к культурно-историческому наследию высказывали те обучающиеся, которые не проживают в Енисейске, но город представляется им необычайно интересным.

Последствием работы можно считать тот факт, что на протяжении последующего времени учителя школ г. Енисейска неоднократно отмечали интерес обучающихся сибирского города к материалам проекта и самой идее. Они выступали инициаторами многих дел по изучению культурно-исторического наследия города и конкретных мероприятий по улучшению жизни в городе, к примеру, экологических акций и др. Тем самым была доказана идея о том, что познавательный и эмоциональный эффекты от организации деятельности обучающихся достижимы, если они имеют воплощение как реальные акты, направленные на воспитание любви к малой родине как основе чувства патриотизма.

Список литературы

1. Вы не были в Енисейске? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=O0dq_QZdWho
2. Курьянова Т.С. Культурное наследие: смысловое поле и практика / Т.С. Курьянова // Вестник Томского государственного университета: Культурология и искусствоведение. – 2011. – №2. – С. 12–18.
3. Семенов В.И. Образовательный потенциал культурно-исторического наследия Енисейска / В.И. Семенов, Е.В. Семенова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т. 2017. – 168 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

Сметанкина Людмила Васильевна

д-р филос. наук, профессор
ФГКВОУ ВО «Военная академия связи
им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург

АМЕРИКАНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье приведен краткий анализ системы высшего образования США, в том числе типов учебных заведений, обеспечивающих дифференцированную подготовку студентов, их отличия.

Ключевые слова: высшее образование, университет, колледж, базовое высшее образование, степень бакалавра, степень магистра, докторская степень.

Современная система высшего образования Соединенных Штатов Америки является признанным мировым лидером в этой сфере по качеству (в 2019 г. Education Index (индекс уровня образования) американской системы образования достиг 0,903 из максимально возможного значения – 1), по численности обучающихся, в том числе иностранных студентов (даже несмотря на пандемию, ограничившую международную академическую мобильность – число новых студентов-иностранцев в американских университетах сократилось в осеннем семестре на 25% [1]), по финансированию (годовой бюджет американских университетов – 300 – 1300 млн долларов [2, с. 9]). 34 вуза США вошли в топ-150 лучших университетов мира [3].

Примечательным является факт – в США единой государственной системы образования нет (десятая поправка к Конституции государства предоставила каждому отдельному штату право формировать образовательную систему), федеральных образовательных стандартов тоже нет, но, аккредитацию в надлежащих общественных аккредитационных советах по всем программам обучения проходят государственные и частные вузы. Многие университеты и колледжи вобрали черты иных региональных и мировых систем. В отличие от бюрократических принципов организации системы высшего образования, характерных для целого ряда стран, американская система автономна (в научно-исследовательской и учебной деятельности вузы опираются на общественные структуры, а не на государственные. Вузские советы (координирующие, попечителей/управляющие, в зависимости от статуса вуза, соответственно, государственных или частных) вырабатывают общую академическую и финансовую политику, контролируют использование собственности и издержки и только!) и открыта.

Первая школа в США была открыта в 1636 году, почти сразу ее переименовали в колледж, затем в университет, названный в 1639 году Гарвардским, в честь Джона Гарварда – миссионера и филантропа, оставившего заведением библиотеку и половину своего имущества.

На развитие американской системы высшего образования оказали существенное влияние окончание Второй мировой войны и соперничество в этой сфере с СССР. Вернувшимся с войны молодым людям государство предоставило возможность получить высшее образование. Ощутимый приток студентов отразился на развитии системы высшего образования, в частности, было проведено дополнительное финансирование программ поддержки военнослужащих, вернувшихся с фронта, за счет средств федерального бюджета. Относительно конкуренции, она была вызвана запуском СССР первого искусственного спутника Земли в 1957 году. Причины открывшегося отставания США от Советского Союза были исследованы и сделан вывод о том, что успех фундаментальных исследований в СССР – результат качества советского образования в целом (высшей и средней школы). В ответ, в

1959 году был принят один из первых законов с «Об образовании в целях национальной безопасности». Для развития фундаментальных научных исследований в вузах, США предприняли беспрецедентные меры, во-первых, провели масштабную модернизацию учебно-лабораторной базы, во-вторых, для обеспечения высокого качества подготовки национальных кадров привлекли ведущих иностранных специалистов (государство предоставило 300 тыс. мест молодым специалистам в области естественных наук для облегченного въезда в страну. Интеллектуальные ресурсы поступили из Канады, Великобритании, России, Китая).

Впоследствии, принятые в 80-х годах дополнительные национальные программы улучшили финансовое и материально-техническое состояние системы высшего образования. Это позволило ей к 90-м годам стать лучшей, не имеющей себе равных в мире. Свидетельство тому количество выдающихся ученых, нобелевских лауреатов (75 выпускников только Гарвардского университета). Руководители ведущих корпораций оценили созданную систему высшего образования как гармонично соединившуюся с крупным и мелким бизнесом, что привлекательно для молодежи всего земного шара.

В 90-х годах американская система высшего образования претерпела очередную (третью за 30 лет) существенную перестройку, направленную на сохранение и удержание мирового лидерства в образовательной сфере. Согласно программе Национальной стратегии образования «Америка 2000: стратегия в области образования» (1991), перед образовательными организациями страны были поставлены четыре главных задачи: повышение ответственности за их действия; создание учебных заведений в соответствии с требованиями XXI века; пропаганда образования среди населения; усиление взаимодействия между обществом и семьей в сфере образования.

Сегодня образовательная система характеризуется следующими основными особенностями. Путь по системе K-12 (общее название американской школьной системы) для американских детей начинается с пяти – восьми лет. В этом возрасте дети поступают в нулевой класс (*Kindergarten*) начальной школы (*elementary school*), учатся в ней до пятого или шестого класса, в зависимости от школьного округа, далее – средняя школа (*middle school*), которая заканчивается восьмым классом, старшая (высшая) школа (*high school*) – классы от девятого до двенадцатого. От штата к штату варьируется возраст и продолжительность обучения, в одних штатах с разрешения родителей учащиеся могут покинуть школу до ее окончания, в других требуется обязательное посещение до достижения определенного возраста (обычно в восемнадцать лет), при этом, во многих штатах вундеркиндам позволено ускорить свое образование.

Ряд школьных округов (например, в штате Орегон, в Северной Каролине) предлагает тринадцатый класс (*Advanced Placement Programme*) для тех, кто стремится глубже освоить предметы, которые станут профильными в вузе. Окончившие тринадцатый класса с результатом три балла из пяти имеют возможность сразу поступить на второй курс университета, отличники получают право на зачисление в самые престижные университеты страны, например, Гарвардский, Принстонский, Йельский. Дорога в ведущие вузы открывается и перед выпускниками частных элитных учебных заведений – школ-пансионов, в которых учащиеся имеют возможность углубленного изучения определенных дисциплин под руководством высокопрофессионального преподавательского состава.

Получившие среднее образование, могут поступить в общественные (региональные) колледжи (*community college*). С начала XX века это переходное между школой и университетом звено. Двухгодичный курс завершается степенью ассоциата (*associate degree*), короткие программы на сертификат, или диплом в определенной профессиональной или академической области, например, по техническим специальностям. Окончание такого колледжа эквивалентно окончанию первых двух курсов университета, что позволяет продолжить образование в университете («*Undergraduate School*») и через два года успешной учебы получить степень бакалавра (*bachelor*).

Еще одна возможность продолжить обучение и стать бакалавром – после школы среднего звена («*high-school*») сразу поступить в колледж или университет. Степень бакалавра позволяет продолжить обучение и стать магистром через два – три года или доктором философии – три года или более. Отдельно аккредитованные факультеты и вузы выдают степени доктора медицины и доктора права.

Организация высшего образования в США опирается на типологию вузов, разработанную в 1970 году, которая больше известна под названием «классификация Карнеги». Результатом ряда ее модификаций стала классификация, в которой все университеты и колледжи были сгруппированы по принципу наивысшей присуждаемой степени следующим образом:

- университеты, присуждающие степени доктора (Ph.D) (более ста областей знаний, по которым присуждаются докторские степени). Их классифицируют в зависимости от уровня научной деятельности, денежным вливаниям (в 2018 г. в США на федеральные исследования в университетах был выделен 71 млрд долларов [2, с. 16]) и иным факторам на: исследовательские университеты очень высокой научной активности (RU/VH); высокой научной активности (RU/H); исследовательские (DRU);

- университеты и колледжи, присуждающие степени магистра. Их градация зависит от количества присуждаемых степеней магистра – большой (*Master's/L*) выпуск, средний (*Master's/M*) и малый (*Master's/S*);

– колледжи, которые присуждают степени бакалавра. Они делятся на бакалаврские колледжи искусств и наук (*Bac/A&S*), разных областей (*Bac/Diverse*), профессионально-технические (*Bac/Assoc*). Также есть колледжи коренных жителей Америки (*Tribal Colleges*) или племенные.

Таким образом, американские вузы отличает наличие программ аспирантуры и научно-исследовательских, либо их отсутствие. Обучение студентов – главная задача колледжей, работа научно-исследовательская вторична.

Колледжи и университеты в США делятся на частные (наиболее престижны) и штатские. Финансируются университеты штатов отчасти из федерального бюджета, либо бюджета конкретного штата. Почти в каждом штате есть один или несколько госуниверситетов, которые позволяют получить образование в области традиционных наук и узкопрофильных, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Учебные программы университетов в большей степени связаны с «чистыми» (научно-теоретическими) исследованиями и педагогической работой. Главная задача штатских университетов – обучение студентов своего штата, в отношении приезжих вступительный конкурс больше, как и пага за обучение. Однако это, как и большая наполняемость классов, недостаточное внимание со стороны преподавателей, не останавливает студентов других штатов, студентов-иностранцев.

Высшее образование в США не бесплатное (например, годовая стоимость обучения в Гарварде в среднем составляет 71 650 долл.), однако широко развита система образовательных кредитов. Кредиты на обучение увеличивают нагрузку на налогоплательщиков, а в условиях рецессии сокращаются возможности получить высокооплачиваемую работу, следовательно – выплатить кредит. Передко выплата задолженности по образовательному кредиту растягивается от студенческих лет и до пенсии. На помощь в оплате обучения могут полагаться студенты, которые имеют аттестат со средним баллом – 4.0, либо результаты стандартизированных тестов SAT – 1400–1500 из 1600, либо TOEFL iBT – свыше 100, также, участники олимпиад (школьных, национальных); имеющие опыт в научных проектах или социальных, волонтерство. Финансовая поддержка оказывается не только студентам, нуждающимся в ней, но и отличившимся академической успеваемостью, достижениями. Ее источниками являются как федеральное правительство и правительство штатов, так и частные инвесторы. На финансовую поддержку могут рассчитывать не только американцы, но и иностранные студенты, которые получили постоянную регистрацию на территории США.

Ограничений по возрасту для поступающих в колледжи и университеты нет, ведь один из девизов, отражающих отношение американцев к обучению гласит «Чем больше вы учитесь, тем больше вы зарабатываете». Единых требований для поступающих в колледжи и университеты США нет. Так, колледжи двухгодичные не проводят вступительных испытания, а поступление в университеты процесс длительный и сложный. Абитуриенты представляют диплом об окончании средней школы, обязательно список дисциплин по выбору со средним баллом по ним (*GPA – grade point average – усредненная оценка за четыре года (9–12 классы)*). «А» – 4.0 (высшая), «В» – 3.0, «С» – 2.0... к ним добавляются (плюсы), либо убирают (минусы) – четверть балла и вычисляют средний балл); балл SAT (*ACT*); по запросу вуза (не все требуют) – рекомендации учителей (дают представление о качествах абитуриента), если речь идет о военном вузе – рекомендация конгрессмена штата абитуриента; свидетельства об участии во внеклассных мероприятиях (спорт, волонтерство и т. п.), приветствуется констатация проявления лидерских качеств (возглавлял школьный клуб или хранил сокровищницу класса и т. п.), инициативы, что позволит разнообразить жизнь вуза и сделать ее более яркой. Более того, если «послужной список» внушительный (занимался футболом, теннисом, бегал кроссы, роботостроительством, помогал бездомным Чикаго...), могут зачислить в престижный университет даже при невысоких баллах SAT/ ACT; сочинение требуется в большинстве университетов (темы свободные, либо заданные), оно позволяет отобрать оригинальных студентов.

Поступающий в крупный университет сразу определяется с факультетом, в большинстве же вузов только после первого курса, либо второго студент выбирает специализацию (*major*), к ней он может добавить одну или несколько дополнительных (*minor*).

Продолжительность учебного года девять месяцев, с сентября по май/ июнь, два – три семестра. Студенты старших курсов вместе с куратором дважды в год составляют индивидуальный учебный план, отражающий интересы и потребности, индивидуальные способности. Такой подход не позволяет сформироваться устойчивым группам. Академические лекции читаются потоком до тысячи человек, обычно студенты их не конспектируют, так как лектор обеспечивает обучающихся прочитанным материалом. В конце каждого семестра традиционно студенты сдают экзамены и зачеты. За неуспеваемость обычно не отчисляют, дают возможность пересдать ту или иную дисциплину несколько раз.

Посещение каждого курса дает определенное количество кредитов (часы работы над конкретным курсом), помимо этого студент обязан выполнить требования вуза по своей специальности (специальностям). Они могут быть конкретными («векторный анализ») или общими («девять кредитов гуманитарных наук»), выполненными в любое время до получения диплома.

Оценки по системе A/B/C/D/F (A – лучшая..., F – неудовлетворительная) выставляются за семестр, экзаменационную сессию по окончании учебного года. При этом учитывается выполнение проектов, презентаций, домашних заданий и т. д. К оценкам, за исключением F, приставляют «+» или «-».

По результатам обучения американские вузы присваивают квалификации: базовое высшее образование (*associate degree*) – результат двухлетнего обучения после окончания средней школы; степень бакалавра (*bachelor degree*) – результат (набор определенного количества зачетных единиц, сдача экзаменов) четырехлетнего обучения после окончания средней школы; степень магистра (*master degree*) – результат (помимо сдачи экзаменов, представление итоговой работы по избранной теме, например, по управлению бизнесом или по педагогике) одного – двух лет обучения после получения степени бакалавра; докторская степень (*doctorate degree*) – пять – семь лет исследовательской работы после получения степени бакалавра, либо магистра по ряду научных направлений.

Сотни профессий предполагают разный уровень подготовки, например, для профессии бухгалтера университетского образования будет достаточно, чтобы стать юристом необходимо получить пост-университетскую степень магистра или доктора. Список присваиваемых степеней американское законодательство не регулирует. Вузы определяют номенклатуру и требования присваиваемых квалификаций. Их название определяют ассоциации аккредитующие колледжи и университеты, академическое сообщество и рынок труда.

Американская система образования идет в ногу со временем, постоянно обновляя содержание и совершенствуя качество, согласно приоритетам развития своего государства и мировых трендов, мотивирует граждан к обучению. Она акцентирует внимание на исследовательско-проектной деятельности, вариативном дополнительном образовании. Это открывает новые горизонты развития.

Список литературы

1. COVID-19 Report: an outlook for International Student Recruitment. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studyportals.com/intelligence/covid-19-report-an-outlook-for-international-student-recruitment/>
2. Тенденции развития высшего образования в мире и в России. аналитический доклад-дайджест. 2021. – М. – 199 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatel'skij-institut-razvitiija-obrazovanija/Documents/Доклад-дайджест%20Тенденции%20развития%20высшего%20образования.pdf>
3. Университеты США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.unipage.net/ru/universities_usa

Стефановская Наталья Александровна

д-р социол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

г. Тамбов, Тамбовская область

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ БИБЛИОТЕКИ

***Аннотация:** автор анализирует возможности использования цифровых технологий в деятельности библиотек по гражданско-патриотическому воспитанию. Выделены инновационные формы мероприятий: виртуальные выставки и видеообзоры, книжный челлендж, онлайн-презентации. Отмечены преимущества внедрения цифровых технологий в работу библиотек по патриотическому воспитанию молодых поколений. Описан опыт библиотеки Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по патриотическому воспитанию обучающихся.*

***Ключевые слова:** гражданско-патриотическое воспитание, библиотека, цифровые технологии, онлайн акции.*

Библиотеки традиционно выступают одним из просветительских институтов активно участвующих в патриотическом воспитании молодых поколений. Как хранители документально зафиксированного в книгах культурного, исторического наследия они обладают значительными ресурсами в формировании патриотического сознания молодежи, накопили значительный опыт организации традиционных мероприятий, акций гражданско-патриотической направленности.

Но развитие цифровой среды, внешние вызовы, обусловленные пандемией, стали факторами, побуждающими библиотеки к обновлению и модернизации форм взаимодействия с читателями, в том числе внедрению актуальных инновационных форм гражданско-патриотического воспитания юных поколений с использованием цифровых, дистанционных технологий. Как отмечают специалисты, современное молодое поколение формируется в «бесшовном мире», для которого характерно взаимопроникновение, интеграция реального и виртуального пространства. Для молодых находжение в Интернете является естественной потребностью, поэтому цифровизация воспитательного пространства обогащает среду образовательных организаций и позволяет повысить мотивацию молодежи к участию в проектах гражданско-патриотического воспитания [2, с. 206].

Анализ опыта работы библиотек показывает, что использование цифровых технологий в патриотическом воспитании молодежи развивается в библиотеках по двум векторам – включение элементов мультимедийных, электронных технологий и ресурсов в традиционные очные мероприятия и организация самостоятельных виртуальных, онлайн мероприятий и акций.

Значительный импульс внедрению новых форм патриотического воспитания дало празднование 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. Как отмечает А.Н. Вырщиков: «Активизация сознания идентичности с Великой Победой и самосознания ее наследника – важный фактор формирования гражданской идентичности... Победа как морально-нравственная ценность не только передает концентрированный опыт реализации патриотизма, но и превращает его в ценностно-мировоззренческое, духовно-нравственное отношение человека к миру, стране, самому себе» [1, с. 77].

Опыт организации историко-патриотических акций и мероприятий с учащимися профильных университетских классов и студентами в Фундаментальной библиотеке Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина позволяет утверждать, что комплексное использование как традиционных, так и электронных ресурсов в рамках одного мероприятия многократно усиливает эмоциональную составляющую формирования гражданско-патриотического сознания. Так, например, в рамках ежегодной акции «Блокадный хлеб» библиотека проводит в традиционном очном формате Уроки памяти, на которых молодые люди имеют возможность в буквальном смысле прикоснуться к подлинным изданиям книг и журналов военных лет из фондов редкой книги Фундаментальной библиотеки, в том числе изданным сразу после снятия блокады и посвященным подвигу ленинградцев, что вызывает у них особое волнение. А для полноты эмоционального погружения в тему в мероприятие включаются мультимедийные материалы – художественные видеоролики с хостинга YouTube, видеофрагменты воспоминаний детей, переживших осаду города, подлинных военных хроник из фондов видеоматериалов Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина. Хотелось бы отметить, что уже с 2013 г. на базе Фундаментальной библиотеки ТГУ открыт виртуальный читальный зал Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина, что позволяет использовать ее уникальные оцифрованные текстовые и видеоматериалы как в исследовательской работе, так и в просветительских акциях.

Также гибридные форматы успешно используются в выставочной работе. Например, в год 75-летия Победы в читальном зале библиотеки была представлена комплексная книжная выставка «Я помню! Я горжусь!». Ее основная идея – показать молодому поколению, чем мы должны гордиться и что обязаны помнить, чтобы трагедия войны никогда не повторилась. В читальном зале библиотеки был представлен традиционный вариант выставки, состоящей из девяти самостоятельных, логически завершенных разделов, представляющих литературу по различным тематическим аспектам, и демонстрируемая на видеопанели подборка видеосюжетов и компьютерных презентаций по теме. А на официальном сайте библиотеки были размещены подготовленные сотрудниками библиотеки видеобзоры по отдельным разделам выставки – «Их подвиг – вечной жизни торжество», «Мы родом не из детства – из войны», «Кровью омытые письма войны», «В сердцах и книгах – память о войне», «Тамбовская летопись войны» и другие, что позволило читателям ознакомиться с литературой даже в период карантина и самоизоляции.

Для организации онлайн акций и мероприятий библиотека использует виртуальные площадки – сайт библиотеки на корпоративном портале университета и официальные страницы библиотеки в соцсетях ВКонтакте и Facebook. Сайт используется в большей степени для проведения информационных акций – виртуальных книжных выставок и презентаций, а соцсети – для интерактивных форм гражданско-патриотического воспитания. При этом книги, доступные в электронной версии, всегда снабжаются гиперссылками на полные тексты в доступных читателям электронных библиотеках.

Так, на сайте библиотеки представлены виртуальные выставки и обзоры «Их подвиг – вечной жизни торжество», «Вторая мировая война в произведениях зарубежных авторов (на языках оригиналов произведений)», «Россия – великая наша держава», виртуальная выставка-презентация «Преподаватели и сотрудники ТГУ – участники Великой Отечественной войны», в нее включена информация о более чем 100 персонах – их основные военные заслуги, награды, информация о преподавательской и научной деятельности, основные публикации. Виртуальные выставки, подготовленные библиотекой, отражают как различные значимые моменты истории страны в целом, так и краеведческие аспекты, например «История сестринского дела на Тамбовщине», «100 лет Тамбовскому государственному университету».

Специалисты отмечают, что «все медиапродукты, несущие в себе патриотическую идею, должны по содержанию отвечать внутренним потребностям аудитории нового поколения, а по форме соответствовать ее интересам» [3, с. 128]. Поэтому в соцсетях библиотекой предлагаются интеллектуальные онлайн игры, викторины, тесты, которые сопровождаются комментариями, познавательной информацией, ссылками на электронные ресурсы, например «По дорогам войны...», «60 лет эры космонавтики».

В год 75-летия Победы в социальной сети ВКонтакте на странице библиотеки была запущена онлайн акция – книжный челлендж «Великая Отечественная война глазами современного поколения: 75 важных книг о войне». Организация этой акции опиралась на принципы интерактивности и вовлечения самих молодых людей в процесс рекомендации книг, чтобы преодолеть барьер юношеского нигилизма по отношению к «родительским авторитетам». Сотрудники библиотеки предложили обучающимся составить свою «золотую полку» книг о войне, которые их чем-то «зацепили», которые они хотели бы порекомендовать своим сверстникам, или тех, которые они считают важными по тем или иным критериям. Акция проходила с марта по сентябрь 2020 г. По итогам челленджа из книг, набравших наибольшее количество рекомендаций, на абонементе библиотеки была сформирована тематическая коллекция

«Книги о Великой Отечественной войне: выбор современного поколения». Данная акция показала с одной стороны интерес молодежи – акция набрала более 3000 просмотров, но с другой – ограниченность репертуара известных им книг о войне при всем богатстве этого пласта литературы – участниками акции было предложено к рекомендации всего около 30 книг. В пятерку наиболее популярных попали книги: Б. Васильев «А зори здесь тихие...», М. Шолохов «Судьба человека», С. Алексиевич «У войны не женское лицо», К. Симонов «Живые и мертвые», Ю. Бондарев «Горячий снег».

Еще одним популярным направлением использования цифровых технологий в патриотическом воспитании в библиотеке, особенно в период пандемии, стала организация диалоговых мероприятий в формате видеоконференций на виртуальных платформах ZOOM, Webinar.ru и др. Такой формат позволяет охватить большую аудиторию независимо от реального места пребывания участников, подключить к диалогу авторов книг, представителей издательств. В формате видеоконференций можно успешно проводить презентации книг историко-патриотической тематики с подключением авторов, представителей издательств, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны. Видеоконференция позволяет не только организовать «живой диалог», но и продемонстрировать на экране монитора фото, архивные материалы, видеосюжеты в процессе мероприятия.

Таким образом, внедрение цифровых технологий в деятельность библиотек по патриотическому воспитанию дает ряд преимуществ: усиливается визуально-эмоциональная составляющая мероприятий, повышается доступность редких книг и архивных материалов, расширяется репертуар интерактивных форм, появляется возможность охвата аудитории и привлечения участников встреч независимо от их фактического места пребывания, приобщения к историко-патриотическим акциям в режиме 24/7.

Список литературы

1. Выршиков А.Н. Патриотическое воспитание новых поколений победителей / А.Н. Выршиков // СОТИС – социальные технологии, исследования. – 2016. – №1 (75). – С. 77–79.
2. Столбова В.А. Использование цифровых технологий в реализации гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения в системе основного и дополнительного образования / В.А. Столбова, В.С. Цилицкий // Управление цифровой трансформацией общего и профессионального образования: сб. тр. всерос. науч.-практ. конф. – Павлово, 2021. – С. 205–208.
3. Тальшева М.А. СМИ как проводник патриотической идеи в контексте теории поколений / М.А. Тальшева, Н.В. Поплавская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2021. – Т. 26, №1. – С. 123–131.

Топеха Татьяна Анатольевна

канд. социол. наук, доцент

Большакова Наталья Фридриховна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Пермский государственный

национальный исследовательский университет»

г. Пермь, Пермский край

О ВОЗДЕЙСТВИИ УДАЛЁННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с современными особенностями образовательного процесса. Сложнейшая эпидемическая ситуация в мире вносит свои коррективы в образование молодёжи. Психологические, педагогические, медицинские проблемы, встающие как перед родителями и наставниками, так и перед молодыми людьми, требуют новых, нетрадиционных подходов и решений. Обществу в целом приходится приспосабливаться к вызовам нашего времени.

Ключевые слова: удалённое образование, социализация, цифровые технологии, информационные потоки, эмоциональное выгорание.

В данной статье представлены результаты наблюдений, проводившихся в период с мая 2020 по апрель 2021 г., за одной из сторон социальной жизни современного общества в условиях пандемии.

По данным Росстата, почти 20% населения – это лица моложе трудоспособного возраста, которые, как правило, получают образование. Но пандемия поставила под вопрос ситуацию с обучением в традиционном формате, в связи с чем по всему миру можно было наблюдать ситуацию с переходом образовательного процесса из формата непосредственного взаимодействия преподавателя и обучающегося к формату опосредованного взаимодействия преподаватель – гаджет – обучающийся. Сложившаяся в мире эпидемическая ситуация, казалось бы, в повседневной жизни людей была преодолена посредством технико-технологических решений.

В этой ситуации можно было слышать разные оценки: от восторженных до крайне негативных. Среди них: провозглашение равенства в доступности образования одинакового качества; возможность максимально воплотить последние технико-технологические разработки в сфере информационных коммуникаций в образовательный процесс, подняв его на невиданный уровень; открытие всех возможностей к получению информации; максимальное проявление социального расслоения в обществе; рост атомизации и снижение качества образовательного процесса.

Вопрос о роли и месте технико-технологических инноваций в жизни человека и общества изучается уже довольно давно, но именно в условиях пандемии мы смогли наглядно увидеть их влияние на отдельного человека и, как следствие, на человеческие сообщества, о чем было много написано социальными футурологами ещё во второй половине XX века (например, Д. Беллом, Э. Тоффлером, М. Кастельсом и др.).

Влияние оказывается не только темпом жизни в постиндустриальном обществе, но и максимальным погружением людей в опосредованное гаджетами взаимодействие не только в узких сферах конкретных производств, но и практически повсеместно.

Мы хотели бы обратить внимание на ту сферу жизнедеятельности общества, которая является одной из основных в вопросе общественного воспроизводства – система образования. Все мы были свидетелями того социального эксперимента, который организовала сама жизнь. В условиях пандемии и необходимости соблюдения мер по самоизоляции людей друг от друга, дабы минимизировать риски от атаки новой вирусной инфекции, люди были вынуждены перейти на опосредованное взаимодействие. Вариант отложить образовательный процесс на период до окончания пандемии неприемлем. История знает случаи (например, «испанка»), которые носили более локальный характер, тем не менее оказывались одним из решающих факторов, обуславливающих жизнь сообществ на протяжении минимум 3-х лет. В нашу эпоху глобальной мобильности угроза COVID-19 охватила практически весь земной шар и, несмотря на развитие науки, мы видим, что уже больше года данный вирус является решающим фактором, определяющим фактически все стороны жизни во всех странах. Скорее всего, мы будем вынуждены ещё несколько лет локально уходить в опосредованное взаимодействие, поскольку современные транспортные средства позволяют человеку меньше чем за сутки оказаться в любой части света, а это один из сильных факторов, провоцирующих очередную виток заболеваемости на «успокоившихся» территориях.

Если представить ситуацию «отложенного» процесса социализации, который в современном обществе сфокусирован на системе образования и СМИ, то получим эффект, который отбросит общество в своём развитии как минимум на 5–10 лет, что мы в своей истории (истории Российского государства) уже видели не раз, а в прошлом веке столкнулись, как минимум, дважды – в период падения Российской Империи и развала СССР.

Что же позволил увидеть данный эксперимент в условиях России? Во-первых, он безусловно продемонстрировал практически бескрайние информационные просторы. Хорошо это или плохо? На наш взгляд, и хорошо, и плохо...

Для учащегося стал большим испытанием выход в большой «информационный океан» (и чем они младше, тем сильнее это выражено). Как правило, этот выход продемонстрировал, что они умеют лучше, чем представители старшего поколения ориентироваться в информационном пространстве, а вместе с тем оказались не готовы к встречам с «большими информационными волнами». Эти «волны» в ходе образовательного процесса фактически «накрывали» и «топили» обучающихся, в то время как представители старшего поколения, сформированные в традиционных образовательных условиях, оказались более успешными серферами, способными успешно удерживаться на «гребне информационных волн». Нам представляется, что это связано с тем, что обучающиеся до начала пандемии много времени проводили в сетях Интернет и привыкли в этих информационных просторах останавливаться на том, что им ситуативно интересно и привлекательно, если же что-то вызывает трудности, то, как правило, запускается стратегия «поиска тихой бухты».

Для всех субъектов взаимодействия в образовательном процессе возникла ситуация невозможности сохранить привычный временной режим и ритм жизни. Перед преподавателями всех уровней образования (как общего, так и профессионального) встал вопрос в короткие сроки адаптироваться к новым условиям, новому формату работы, а для этого требовались дополнительные временные затраты, как минимум, на адаптацию образовательного материала к новому формату взаимодействия.

Для обучающихся это также стало проблемой, поскольку многие из них, одни в силу возраста, а другие в силу индивидуальных особенностей развития, отличаются социальной незрелостью. В настоящее время это проявилось в том, что обучающиеся не смогли воспринять имеющуюся ситуацию в адекватном ключе. Для большинства «дистанционный формат – это возможность совместить приятное с полезным», например, совмещать просмотр фильмов с образовательным процессом или общение в социальных сетях с друзьями и занятия с преподавателем. Естественно, что это не способствует концентрации внимания обучающихся на скучном «граните науки», а по законам психологии приводит к полному выпадению многих вопросов из памяти современных «Юлиев Цезарей».

Во-вторых, все смогли оценить технико-технологическое развитие современного общества. Действительно современные технико-технологические решения способны оптимизировать, упростить, ускорить ряд вопросов повседневной жизни, но, как выяснилось, современные технические возможности доступны далеко не всем, а если и доступны, то с разной степенью качества. Вскрылась проблема социального расслоения. Она проявилась в доступности технико-технологических достижений современного общества для разных населённых пунктов к сети Интернет в аспектах наличия сигнала и его устойчивости. Да и традиционный вопрос разных экономических возможностей у населения не утратил своей актуальности. Кто-то имеет в своём распоряжении домашний компьютер, а кто-то – нет, но даже наличие в доме компьютера не всегда делало его персональным техническим средством, поскольку на одно техническое средство претендовали одновременно несколько членов семьи.

В связи с этим все столкнулись с техническим решением вопроса организации учёбы посредством телефонов и планшетов. Однако данные устройства не предназначены для систематической работы, они задумывались как «мобильные» устройства, позволяющие в исключительных ситуациях сохранять максимум возможностей. Вследствие этого были нередки случаи, когда обучающийся не мог дать правильный ответ на тест, поскольку сенсорная панель маленького гаджета не всегда «понимала куда целится» обучающийся.

Другой проблемой с мобильными гаджетами является её влияние на физическое здоровье – на зрение и нервную систему, особенно обучающихся младших возрастных групп, связанное с малым размером экрана и неадекватным расстоянием от экрана до глаз.

Также можно заметить, что ощущалась и ощущается острая потребность в инновационных образовательных технологиях. Не просто применение в образовательном процессе технико-технологических средств, а кардинально новый подход к организации образовательного процесса в условиях опосредованного взаимодействия. Этот новый педагогический подход должен позволить управлять «информационными потоками», направленными на обучающегося, для достижения конкретных целей и задач, не нанося вреда обучающимся. Обучающиеся, которые продолжают находиться и в настоящее время в условиях «удалённого» обучения, сталкиваются с избыточным потоком информации, как с точки зрения усвоения, так и с позиции её «чистоты» (слишком велик поток «информационного мусора», который бессознательно, а вместе с тем вынужденно поглощается молодыми людьми).

В-третьих, образовательный процесс в «удалённом» формате, опосредованный современными гаджетами в очередной раз, поднимает вопрос о психологическом состоянии участников этого взаимодействия.

Мы можем видеть потерю у акторов чувства реальности, поскольку все они (и педагоги, и обучающиеся) разрываю́тся между несколькими уровнями реальности, в которые они вовлечены одновременно: домашняя обстановка; учебная обстановка с традиционной аудиторией; рабочая обстановка других членов семьи. Например, если в семье несколько детей, которые параллельно должны обучаться в образовательных учреждениях и находиться в своих уникальных средах, по факту оказались интегрированы в пространство друг друга. Конечно, можно вспомнить идеи М. Монтессори о разном-возрастных учебных группах, однако это не одно и то же, поскольку у Монтессори дети разных возрастов интегрируются в единое образовательное пространство, а мы имеем ситуацию взаимной интеграции разных возрастных групп с разным образовательным пространством, что скорее приведёт в дальнейшем к негативным последствиям.

Также в условиях опосредованного и удалённого образовательного взаимодействия проявилась утрата чувства времени, которая, кстати говоря, и раньше вызывала тревогу, поскольку по данным наших исследований неадекватно воспринимает время фактически 50% современных студентов. Большинство молодых людей студенческого возраста неадекватно его воспринимало и в традиционных условиях обучения (растягивало или сужало временные границы суток), а что уж говорить о более младших возрастных группах обучающихся, которые только учатся воспринимать временное пространство.

В сложившихся условиях «удалённого» обучения ситуация стала выглядеть ещё более гротескно: у большинства обучающихся возникла ситуация стресса, вызванная нехваткой времени. При этом данная проблема была видна не только среди тех обучающихся, кто и в традиционном формате обучения не отличался собранностью и пунктуальностью, но и у тех, кто всегда ответственно относился к своей обязанности учиться.

Именно на этом фоне можно зафиксировать ещё два значимых изменения в психологическом состоянии акторов. Первое – это снижение социальных навыков непосредственного человеческого общения, которые притупляются благодаря посредничеству гаджетов. Эффект «чёрных квадратиков» и заставок – «Меня не видно, значит я могу не особенно утруждаться самоконтролем». Когда ситуация дискомфорта, например, не знаю «КАК» и «ЧТО» сказать – могу молчать, сославшись на неисправность микрофона, а также полностью разрывать контакт с фрустрирующим актором. Это негативно влияет не только на конкретного человека (особенно молодого), но в последующем гулким эхом отзовется для всего сообщества в целом.

Второе изменение ещё более яркое – эмоциональное выгорание. Этот феномен на современном этапе недостаточно изучен, традиционно речь ведётся о выгорании взрослых людей, которое наступает в результате определённой профессиональной деятельности. Однако мы можем заметить, что эмоциональное выгорание, как снижение жизненной энергии, проявляется широким спектром симптомов, в том числе и умственным истощением, а также снижением познавательной активности. Это состояние фиксируется у учащихся, которые инстинктивно пытаются вырваться из этой ловушки, стремясь обратно в традиционный формат обучения.

Вместе с тем наблюдения за обучающимися разных уровней и разных возрастных групп позволяют заметить, что после выхода из дистанционного формата в традиционный они не могут до конца к нему адаптироваться и проговаривают своё желание периодически уходить из традиционного формата обучения «чтобы отдохнуть».

Всё это можно идентифицировать как своего рода редукцию, стремление вместо решения сложной ситуации уйти от неё. Однако эскапизм, который является частым спутником людей с эмоциональным выгоранием, вряд ли способен привести к чему-то хорошему, особенно если мы ведём речь не о людях, приближающихся к жизненному закату, а о тех, кто только начинает свой жизненный путь.

Всё это требует серьёзного и тщательного пересмотра социумом и человечеством вопросов, связанных с сохранением социального и психологического здоровья, наравне с заботой о физическом здоровье современного человека. И начинать заниматься этим надо как можно раньше, исходя из принципа «болезнь легче предотвратить, чем лечить».

Список литературы

1. Россия в цифрах. 2020: крат. стат. сб. / Росстат. – М., 2020. – С. 76.
2. Дагбаева Н.Ж. Социализация младших школьников в условиях цифрового общества: проблемы управления / Н.Ж. Дагбаева, А.С. Кобылкина // Вестник БГУ. Серия: Образование. Личность. Общество. – 2019. – №2. – С. 16–24.
3. Аркадьев Г.И. Влияние поля современных информационных технологий на личность в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.И. Аркадьев. – М., 2003. – 24 с.
4. Johnson G. Internet use and child development: The techno-microsystem // Australian Journal of Educational and Developmental Psychology. – 2010. – Vol.10. – P. 32–43. URL: https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/41084/153133_29028 techno-Microsystem.pdf?sequence=2
5. Johnson G. Young children's Internet use at home and school: Patterns and profiles // Journal of Early Childhood Research. – 2010. – Vol. 8. – P. 282–293. URL: https://www.researchgate.net/profile/Genevieve-Johnson-4/publication/254088456_Young_children%27s_Internet_use_at_home_and_school_Patterns_and_profiles/links/00b7d539af50632907000000/Young-childrens-Internet-use-at-home-and-school-Patterns-and-profiles.pdf
6. Топеха Т.А. Особенности отношения молодёжи к информации в условиях постиндустриального общества / Т.А. Топеха, И.А. Боровков, М.З. Ганиев, Е.С. Разумовский // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – Пермь, 2018. – С. 214.
7. Johnson G. On-campus and fully-online university students: Comparing demographics, digital technology use and learning characteristics // Journal of University Teaching & Learning Practice. – 2015. – Vol. 12. – P. 4. URL: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1501&context=jutlp>
8. Молодёжь в информационно-инновационном обществе: монография / под общ. ред. проф. В.Н. Стегния. – Пермь, 2019. – С. 217–230.
9. Солдатова Г.У. Связь многозадачности с когнитивными функциями у подростков / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.Ю. Никонина // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. – Коломна, 2020. – С. 376–379.
10. Большакова Н.Ф. Профилактика «Эмоционального выгорания» кураторов академических групп (из опыта работы Пермского национального исследовательского политехнического университета) / Н.Ф. Большакова, И.П. Миронов // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – 2013. – Т. 2. – С. 316–322.
11. Солдатова Г.У. Аутодеструктивное поведение подростков и молодёжи в Интернете: анализ кейсов / Г.У. Солдатова, С.Н. Илюхина // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. – Коломна, 2020. – С. 371–376.

Щеголева Элла Николаевна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный

университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СФЕРОЙ ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УРОВНЯ

Аннотация: в статье поднимаются вопросы управления образованием на региональном и муниципальном уровне. Образование тесно связано с общественной жизнью в любой стране, и особенности управления этой сферой находят отражение в экономических, политических и нравственно-духовных отношениях. Постоянно происходит реформирование системы образования, что требует непрерывного развития, совершенствования и поиска новых путей развития. Управление образованием сегодня больше происходит на уровне отдельной образовательной системы, что является проблемой для учреждений в целом. Требуется не только управление на уровне специальных учреждений, а они должны быть частью крупных правительственных программ, что предусматривает проведение единой государственной политики в образовательной системе. Особенности управления новой системой образования еще и в том, что она имеет сложную структуру, в которую входят экономические, педагогические, технологические и организационные компоненты, которые сложно взаимодействуют между собой и другими общественными сферами жизни. Для обеспечения процесса важен принцип системности эффективного управления, включающий современные образовательные технологии, инновационные методы преподавания и обучения, разработку экономических вопросов, которые должны определять единое взаимодействие. Главным ориентир в управлении образованием – это удовлетворение образовательной потребности людей и доступность образования, повышение качества образования в соответствии с запросами, и повышение эффективности, производительности образовательной системы. Сложность в решении этих проблем в том, что идет сокращение финансирования, предпрятий, учебных заведений, недостаточно средств на самих обучающихся. Для поддержания процесса образования идет пересмотр роли учебного заведения, и для решения проблем учреждениям приходится привлекать социальные институты, предприятия и семьи учащихся.

Ключевые слова: образование, региональный уровень управления, муниципальный уровень управления, система образования, управление образовательными учреждениями, критерии эффективности и качества управления образовательным процессом.

Новая система образования становится все больше самостоятельной структурой, а государство становится заказчиком образовательных услуг и предъявляет высокий уровень требований к качеству

образования. Это требует новых подходов к управлению учреждениями в сфере образования для совершенствования деятельности образовательных учреждений и успешному их развитию. Все новое всегда требует поиска новых путей решения. Механизмы управления современной системы образования всё еще мало изучены, и их изучение имеет важную практическую значимость. Их научное изучение даст основу для улучшения условий труда работников образования. Современная система образования переходит в режим постоянного развития и совершенствования, которым необходимо управлять с целью постоянного реформирования и улучшения качества образовательных услуг, как конечного результата деятельности всего образования. Многие российские образовательные учреждения, особенно школы столкнулись с серьезной проблемой, такой как отсутствие современной эффективной системы управления, которая учитывала бы все системные перемены в обществе и происходящие трансформации в нем. А также в обосновании теоретических и методических положений, разработке практических рекомендаций по совершенствованию управления учреждениями в сфере образования.

Если говорить об образовательном учреждении, то это отдельная организация, которая представляет взаимодействие людей (педагогов, учащихся, родителей). Тогда здесь уже может идти речь о социальном управлении. Социальное управление – это совокупность общих, правильно спланированных, целенаправленных, скоординированных действий, нацеленных на результат и объединенных общей целью. Из объединенных усилий складывается целая система, куда можно включить функции управления и использование определенных методов в соответствии с общепринятыми принципами. Все это образует управленческий цикл, который способствует качественному состоянию управляемой системы или иначе – «система управления». Структура образовательной системы многообразна, и можно разделить на основные компоненты, из которых она состоит:

- структура материально-технической базы;
- состав коллектива: управленческий аппарат (организационная); педагогический коллектив, учебно-педагогический состав;
- процессуальные структуры – деятельности людей;
- «духовная структура. Это её философия, миссия, политика и стратегия, организационная культура – это система предельных, ценностей и образцов поведения» [1].

При проведении анализа рассматриваются социально-экономические условия, обеспечение правовой образовательной политики, удовлетворение потребностей общества, общественности. На его основе устанавливаются главные цели образования, рассматриваются социальные потребности и потребности заказчиков.

Непосредственно в образовании важен педагогический анализ (в виде параметрического, тематического, итогового). Педагогический анализ регулирует функции планирования, организации, контроля. Владение методами педагогического анализа важно для руководителя в получении информации о положении дел. Исключение педагогического анализа ведет к неспособности принятия грамотных решений.

В образовательных учреждениях в процессе управления используются общие функции управления, относящиеся к общей системе управления, так и специфические.

Функции управления целеполагания и планирования. Это постановка целей и предполагаемое принятие решений, что способствует совершенствованию и развитию педагогической системы. Дает старт общему началу форм и методов работы в выбранном направлении, а также осуществляется планирование работы с составлением текущих, годовых и перспективных планов, что позволяет, координировать образовательную деятельность на будущее с учетом прежних результатов. Важно учитывать при планировании: перспективность, комплексность, объективность.

Организационная функция в управлении – это этап управления, относится к исполнительской деятельности, заключается в выборе оптимальных путей выполнения поставленных задач, целей заданий [2]. Для достижения поставленной цели – это четкое распределение функциональных обязанностей, а главное подбор кадров. Далее инструкторство в осуществлении совместной деятельности с использованием материальных и нематериальных форм стимулирования в качестве мотивационного компонента, профессионального роста подчиненных и оценка результатов.

Контроль выявление отклонений от нормативов, критерии оценки (цели, законодательные нормы), оценка результатов выполнения программы [2]. Арсенал использования методов контроля может быть различен для выявления реального состояния дел.

Функции управления взаимосвязаны и взаимно распределяемы: центр – регионы – муниципалитеты – образовательные учреждения, в отличие от советской системы управления. Региональная образовательная система представляет собой совокупность образовательных учреждений субъектов РФ. С их помощью происходит совместная реализация преемственных образовательных программ. Здесь же разрабатываются государственные образовательные стандарты разного уровня и направления. На региональное образование возлагаются задачи – развитие и поддержание горизонтальных связей с целью взаимного согласования внутри региональной политики. Федеральными органами разрабатываются направления стратегического развития, региональными и местными органами решаются организационно-управленческие, материально-технические, кадровые проблемы. Децентрализованный процесс управления в системе образования предполагает демократизацию и требует четкого выполнения обязательств заинтересованных партнеров на всех уровнях.

Конкретное образовательное учреждение рассматривается в качестве управляемой системы. Здесь управляющая система состоит из органов управления самого учреждения и всех вышестоящих органов управления. Региональное управление – это один из значимых уровней управленческой структуры системы образования.

Для региональной системы управления образованием важен анализ современного состояния каждого образовательного учреждения, которое включено в региональную сеть для прогноза соответствия его работы целям регионального развития. Более сложной задачей является формирование, согласование, удовлетворение спроса на образовательные услуги и подготовка специалистов в системе заданного институционального ограничения и обеспечения ресурсами. Управляющие органы образования должны обладать информацией о состоянии управляемой системы, включая условия ее функционирования (обратная связь), достаточные возможности для изменения состояний (адекватность). Все это должно учитывать временные характеристики функционирования управляемой системы (оперативность, адаптивность). Кроме этого, показатель эффективности требует минимизировать изменения системы и применяемых для этих изменений ресурсов («наименьшее действие»). Для этого необходима соответствующая структура системы управления (рациональная централизация). Далее с позиции универсальности системы управления совокупность образовательных учреждений одного уровня должна находиться в равных условиях и обладать одинаковыми возможностями (принцип демократического управления). Управляемые субъекты, представленные образовательными учреждениями, ведут себя целенаправленно, поэтому при осуществлении управления важен учет их собственных целей и интересов (использование принципа согласования). Управление региональной образовательной системой можно считать эффективным при соблюдении выше указанных принципов.

Для муниципальной системы образования фундаментальными принципами являются согласность и автономия организаций, демократия, открытость и учет общественного мнения, государственной политики. При этом важно учитывать национальные традиции. муниципальный уровень управления образованием выполняет главную задачу – обеспечивает функционирование установленной государственной системы образования.

В современной России сохранена лично-ориентированная модель образования с учетом национальных и культурно-исторических традиций. В целях обеспечения социальной стабильности, национальной безопасности, привлекательности, конкурентоспособности и сохранения общенациональных интересов начала XXI века в России дает старт образовательной политике государства в соединении политико-социально-экономического и собственно образовательного потенциала.

Особенность современных образовательных программ – это направленность на реализацию образовательных запросов и социального заказа, предъявляемого обществом к образовательной системе. В связи с этим актуальным является определение подходов к профессиональному образованию. В управлении профессиональными учебными учреждениями используются те же методы и принципы, как и при управлении, другими образовательными учреждениями. Это стратегические направления: планирование образовательных программ, подбор кадров, создание системы дополнительных платных услуг для повышения привлекательности условий труда. Все это проводится с соблюдением законов, нормативно-правовых актов согласно региону и с учетом мнения советов образовательных учреждений, и заказчиками кадров. Педагогическая система и постоянное ее развитие направлена на достижение поставленных целей обществом. Сами цели определяют формы и методы управления. Если рассматривать особенности управления профессиональными учреждениями то, это – постановка целей, соблюдение субординации на уровне администрации и советов учреждений, обратная связь горизонтальной и вертикальной системы управления, материально-техническая база, повышение квалификации педагогического состава, в том числе руководителей. Было замечено, что нормативно-правовая база профессионального образовательного учреждения постоянно меняется, как и состав обучающихся и педагогов.

Установлено также, что деятельность коллектива может эффективно влиять на достижение целей, так как управление – это еще и взаимоотношения между людьми. Методы управления, которые способствуют созданию коллектива единомышленников. К ним относятся методы: 1) психолого-педагогические; 2) организационно-педагогические (совещания, конференции, общее взаимодействие при выполнении профессиональных обязанностей); 3) социально-экономические (материальное стимулирование, трудовые договоры и другие нормативно – правовые документы).

Таким образом, управление учебным заведением, построенное на принципах научности, системности и комплексности, учитывающее определение конечного результата обучения, предполагающее общие решения педагогических советов, методических объединений и персональную ответственность за исполнение, позволит обеспечить эффективность и качество образовательного процесса.

Список литературы

1. Постановление о государственной программе Чувашской Республики «Развитие образования».
2. Веснин В.Р. Менеджмент / В.Р. Веснин. – М.: Проспект, 2012. – 504 с.

DOI 10.31483/r-100745

ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация: *в последние годы в российской науке происходят глубокие институциональные изменения, направленные на преодоление технологического отставания нашей страны, обеспечение научно-технологического прорыва. Научно-технологическое развитие является одним из приоритетов государственной политики и определяется комплексом внешних и внутренних (по отношению к области науки и технологий) факторов, формирующих систему «больших вызовов». Цель статьи – показать динамику и перспективы научно-технологического развития Республики Мордовия. Предметом рассмотрения выступает интеллектуальный капитал региона, условия функционирования фундаментальной и прикладной науки.*

Ключевые слова: *наука, научно-технологическое развитие, исследования, интеллектуальный капитал, ученый.*

В настоящее время ставка на инновации и экономику знания не только прослеживается во властной риторике, но и становится безальтернативным сценарием общественного развития. Поставлены амбициозные задачи – обеспечить присутствие Российской Федерации в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития; обеспечить привлекательность работы в Российской Федерации для ведущих российских и зарубежных ученых и молодых перспективных исследователей, увеличить внутренние затраты на научные исследования и разработки.

С учетом приоритетов и целей государственной политики в области научно-технологического развития была утверждена Государственная программа «Научно-технологическое развитие Российской Федерации», направленная на развитие интеллектуального потенциала нации, научно-техническое и интеллектуальное обеспечение структурных изменений в экономике, эффективную организацию и технологическое обновление научной, научно-технической и инновационной (высокотехнологичной) деятельности [1].

Вполне очевидно, что выполнение плановых показателей возможно только при высоком уровне консолидации всего научного и исследовательского сообщества, от которого требуется максимальная отдача по всем направлениям – начиная от подготовки кадров и заканчивая практическим внедрением передовых производственных технологий. Все вместе это порождает высокие ожидания радикального изменения системы российской науки в целом, в том числе в условиях региональных социумов. Но готовы ли они к прорыву – вопрос дискуссионный.

Исследование опирается на сценарный подход, который, несмотря на свою трудоемкость, позволяет выявить и оценить возможные риски при проектировании региональной политики, направленной на поддержку научно-технологического и инновационного развития. Предлагается рассмотреть три сценария, которые с высокой долей вероятности покрывают будущий диапазон неопределенности:

1) благоприятный сценарий (оказывается максимальная поддержка на всех уровнях, которая приводит к научно-технологическому и инновационному прорыву);

2) вероятный сценарий (все процессы протекают инерционно, хотя поддержка осуществляется регулярно);

3) критический сценарий (поддержка сводится к минимуму или совсем не оказывается).

Различные комбинации этих сценариев легли в основу прогноза развития сферы науки в Республике Мордовия на период до 2030 г. Прогноз содержит ключевые индикаторы, по которым имеется необходимая статистическая информация. При анализе используются данные Росстата, Мордовистата, Роспатента, реферативно-библиографических и наукометрических баз данных, а также собственные расчеты ГКУ РМ «Научный центр социально-экономического мониторинга».

Интеллектуальный капитал представляет «совокупность интеллектуальных ресурсов, умений и навыков, которые человек использует для получения прибыли» [4]. Как правило, при его оценке используются нематериальные активы, направленные на максимизацию результативности, такие как патенты, базы данных, программное обеспечение и т. д. Характерной особенностью его накопления является то, что он неразрывно связан с процессами развития личности – начиная от раннего детства и заканчивая глубокой старостью [5].

В настоящее время в Республике Мордовия можно выделить несколько направлений развития интеллектуального капитала, которые способствуют повышению эффективности воспроизводства кадров в сфере исследований и разработок. Первое направление затрагивает систему школьного образования. На территории региона функционируют два лица естественно-научного профиля, ориентированных на глубокое освоение предметов и формирование навыков исследовательской работы – Республиканский лицей для одаренных детей и Лицей (Предуниверсарий) МГУ им. Н.П. Огарева.

Действуют центры дополнительного образования детей в сфере инженерных наук – Детский технопарк «Кванториум» и Дом научной коллаборации им. академика Е.М. Дианова.

Второе – касается поддержки вузовской и заводской молодежи. В целях поощрения творческой инициативы в научно-инновационной сфере региона выплачиваются специальные стипендии Главы Республики Мордовия, ежегодно проводятся Республиканские конкурсы научных работ и инновационных идей и «Инженер года Республики Мордовия».

Третье – закрывает потребности в непрерывном образовании. Подготовка и переподготовка кадров осуществляются на базе крупнейших научно-образовательных организаций региона – МГУ им. Н.П. Огарева и МГПУ им. М. Е. Евсевьева. В кооперации с передовыми промышленными предприятиями региона открываются новые направления подготовки и разрабатываются программы повышения квалификации работников, которые учитывают потребности реального сектора экономики.

Всего в 2020 г. численность работников, выполнявших научные исследования и разработки, составила 982 чел., или 0,24% от общей численности всех занятых в экономике (рис. 1).

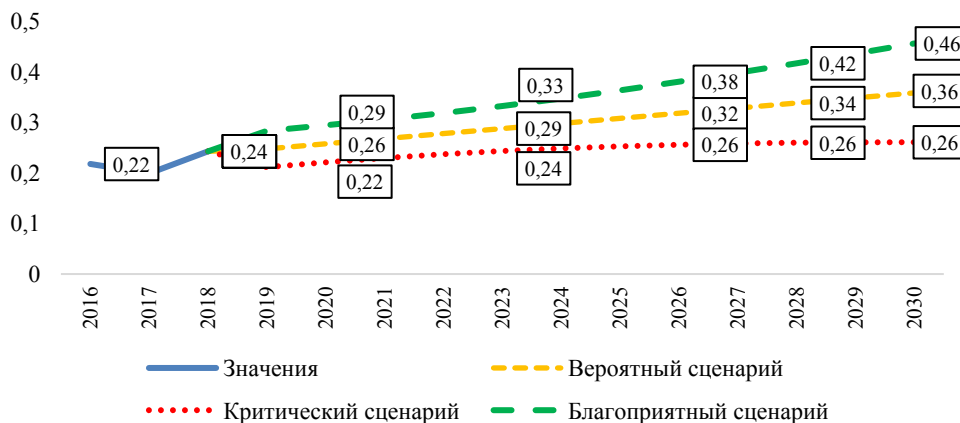


Рис. 1. Удельный вес работников, выполнявших научные исследования и разработки, в среднегодовой численности занятых в экономике, %

Источник: составлено на основе данных Росстата о численности занятых в экономике региона и Мордовиястата о численности работников, выполняющих научные исследования и разработки.

Прогнозные сценарии предусматривают дальнейший рост данной группы, причем даже в тех случаях, когда вмешательство со стороны органов власти будет минимально. Объяснение этому кроется непосредственно в научном этосе, представляющем аффективно окрашенный комплекс ценностей и норм, считающимся обязательным для человека науки, где огромная роль отводится идеям саморегулирования [8].

Несмотря на имеющиеся меры поддержки талантливой молодежи, а также рост удельного веса работников, выполнявших научные исследования и разработки, фиксируется негативный тренд на сокращение доли исследователей до 39 лет в общей численности исследователей (рис. 2).

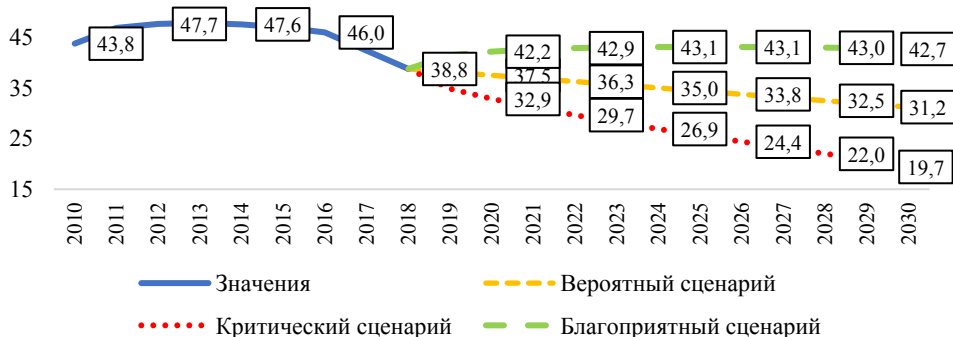


Рис. 2. Доля исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследователей, %

Источник: составлено на основе данных Росстата о доле исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследователей в российских регионах.

По всей видимости, он будет сохраняться в ближайшей перспективе ввиду вступления в трудовые отношения малочисленных поколений, рожденных в 90-е годы XX века, в период устойчивого превышения смертности над рождаемостью (так называемый «русский крест»). Оптимизм внушает только благоприятный сценарий, реализация которого позволяет рассматриваемому показателю выйти на плато; впрочем, изначально невыгодные стартовые позиции не позволяют ему достигнуть к 2030 г. плановых показателей Государственной программы «Научно-технологического развития Российской Федерации».

Состояние фундаментальной и прикладной науки, а также эффективность сектора исследований и разработок – прямое следствие развития интеллектуального капитала. Одним из важнейших показателей при их оценке становится сотрудничество между предприятиями коммерческого сектора и академической наукой, практическая реализация теоретических разработок. Спайкой между ними выступают показатели изобретательской деятельности, выраженные в количестве патентов, полезных моделей и т. д. Признание же заслуг отдельных ученых и научных коллективов отражается в наукометрических оценках их деятельности, основанных на количестве публикаций и/или цитирований [2].

В 2020 г. доля организаций, осуществляющих технологические, организационные и маркетинговые инновации, в общем объеме инноваций, составила 12,3% [6] (рис. 3). Вероятный сценарий позволяет сохранить устойчивость данного показателя во времени; благоприятный сценарий возможен благодаря кумулятивному эффекту от реализации собственно научных проектов и развития цифровых технологий, заложенных в Национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации».

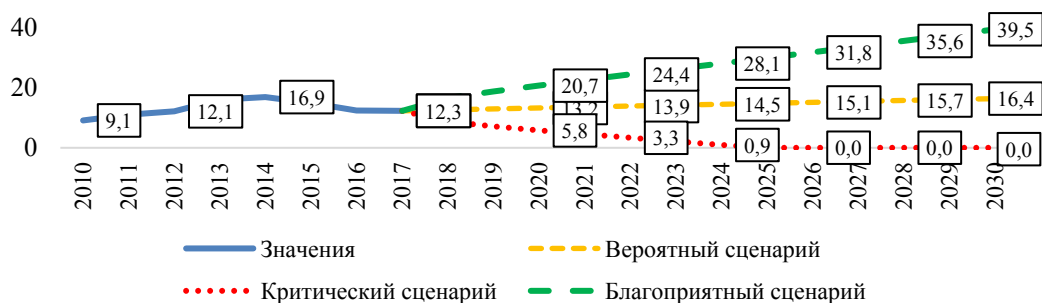


Рис. 3. Доля организаций, осуществляющих технологические, организационные и маркетинговые инновации, в общем числе организаций, %

Источник: составлено на основе данных Росстата о доле организаций, осуществляющих технологические, организационные и маркетинговые инновации, в общем числе организаций в российских регионах.

Воплощение критического сценария возможно, прежде всего, не только из-за отсутствия системной поддержки фундаментальной и прикладной науки, но и несоответствия ряда научно-технологических и инновационных разработок вузов и научных учреждений спросу на инновации в реальном секторе экономики, а также невозможности вывода наукоемкой продукции и технологий на российский и мировой рынки. В частности, поступления от экспорта технологий в расчете на 1 тыс. руб. ВРП на протяжении последних нескольких лет стремятся к нулевым значениям, хотя, по данным Мордовиястата в 2020 г. в регионе разработано 7 передовых производственных технологий, 3 из которых обладают патентной чистотой, которые могли бы заинтересовать потенциальных инвесторов. В то же время 288 ед. новых технологий (технических достижений), программных средств за аналогичный период приобретены за пределами Республики Мордовия, в том числе 9 – за пределами Российской Федерации.

Другим фактором реализации критического сценария становится стагнация изобретательской активности в секторе исследований и разработок. Как показывает отчет Роспатента за 2020 г., [3] число поданных заявок на изобретения в расчете на 10 тыс. чел. в Республике Мордовия существенно ниже не только средних значений по Российской Федерации, но и по Приволжскому Федеральному округу (рис. 4). По сравнению с 2019 г. он снизился на 0,9 пунктов, что обусловлено общим негативным трендом в нашей стране по регистрации объектов интеллектуальной собственности.

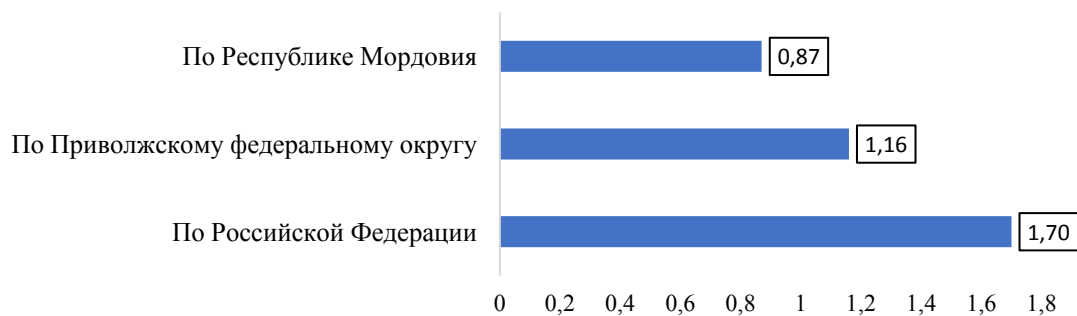


Рис. 4. Коэффициент изобретательской активности в 2020 г., пункты

Источник: составлено на основе данных Роспатента об изобретательской активности субъектов Российской Федерации без учета полезных моделей.

Представленность исследователей из Республики Мордовия в базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) в общей численности российских исследователей на конец 2020 г. составляет всего 0,5%. Проблемным является представительство региональных исследователей на мировой арене, несмотря на поставленные Президентом Российской Федерации задачи по приращению публикационной активности в международных базах данных. Так, количество публикаций в научных журналах и патентов исследователей из Республики Мордовия, размещенных в реферативно-библиографической и наукометрической базе данных Web of Science (WoS) в 2015 г. составило 9 ед. (или 0,02% от всех публикаций в научных журналах и патентов российских исследователей в целом), в 2016 г. – 18 ед. (или 0,04%), в 2017 г. – 101 ед. (или 0,16%), в 2018 г. – 126 ед. (или 0,17%), 2019 г. – 142 ед. (или 0,17%), в 2020 г. – 155 ед. (или 0,19%).

Показатели в конкурирующей реферативно-библиографической и наукометрической базе данных Scopus незначительно отличаются в лучшую сторону: в 2015 г. – 58 ед. (или 0,12% от всех публикаций в научных журналах и патентов российских исследователей в целом), в 2016 г. – 105 ед. (или 0,18%), в 2017 г. – 134 ед. (или 0,20%), в 2018 г. – 228 ед. (или 0,28%), в 2019 г. – 205 ед. (или 0,23%), в 2020 г. – 257 ед. (или 0,25%) [7]. Не менее чем двукратное превышение текущих показателей возможно только при реализации вероятного или благоприятного сценариев. Критический сценарий хоть и обеспечивает рост, но он не является весомым.

В целом, говоря о состоянии и перспективах научно-технологического и инновационного развития Республики Мордовия в период до 2030 г. в контексте складывающихся социально-экономических реалий требуется повышенное внимание к проблемам увеличения численности исследователей в возрасте до 39 лет, а также качественное и количественное повышение результативности научной деятельности, которое выражается в изобретательской и публикационной активности. Как правило, инновации в реальном секторе экономики внедряются на основе запатентованных разработок, которые базируются, в первую очередь, на результатах фундаментальных и(или) поисковых научных исследований, выдержавших критику со стороны международной научной общественности.

Список литературы

1. Гохберг Л.М. (ред.) Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации. Вып. 6 / Л.М. Гохберг (ред.). – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 264 с.
2. Иванова Е.А. Использование показателей публикационной активности ученых в практике управления наукой (обзор обсуждаемых проблем) / Е.А. Иванова // Социология науки и технологий. – 2011. – Т. 2. – №. 4. – С. 61–72.
3. Ивлиев Г.П. (ред.). Отчет о деятельности Роспатента за 2020 год / Г.П. Ивлиев (ред.). – М.: ФИПС, 2020. – 200 с.
4. Казакова О.Б. Интеллектуальный капитал: понятие, сущность, структура / О.Б. Казакова, Э.И. Исхакова, Н.А. Кузьминых // Экономика и управление. – 2014. – №5. – С. 68–72.
5. Келейнова М.Е. Условия формирования и развития интеллектуального капитала / М.Е. Келейнова // Экономические науки. – 2012. – №7. – С. 44–50.
6. Наука в Республике Мордовия. Статистический сборник №504. – Саранск, 2020. – 44 с.
7. Рейтинг инновационных регионов России: версия 2020 года. – М.: АИР, 2020. – С. 52.
8. Merton R.K. The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. – Chicago: University of Chicago Press, 1973. – 605 p.

СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ

Долгова Татьяна Вадимовна

доцент

Новожилова Ирина Валерьевна

канд. полит. наук, доцент

Гефеле Ольга Фридриховна

канд. филос. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
г. Тверь, Тверская область

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНОГО ФЕНОМЕНА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье рассматривается модернизация как процесс социальных изменений, происходящих в современном обществе. Проводится социально-философский анализ различных концепций, изучающих категорию «социальная модернизация». Подчеркивается значимость преемственности как органичного и субстанционального аспекта модернизации.

Ключевые слова: социальная модернизация, трансформация категории, исторический процесс, проблематика преемственности, социальные изменения.

Понятийный аппарат современной социальной философии и трансформация концептуального подхода к изучению категории «социальной модернизации» имеет характерные черты.

Модернизация как социальный феномен представляет собой процесс социальных изменений, в ходе которого менее развитые общества приобретают характеристики, свойственные более развитым. В связи с таким пониманием, категория «модернизация» может быть определена как сознательная установка государства на проведение качественных преобразований в обществе с учетом опыта прогрессивных в своем развитии стран.

Согласно исследователю В.В. Журавлеву, «модернизация – это активный, действенный поиск наиболее подходящей для данного социума модели органического развития на пути от его традиционного к современному состоянию, а также концентрация сил и средств государства и общества на воплощение этой модели в жизнь [3, с. 6].

В.В. Шелобаев предлагает под модернизацией понимать в узком смысле слова исследовательский метод, подход к изучению исторического процесса. С точки зрения ученого, модернизация является продуктивным процессом в нескольких смыслах. С одной стороны модернизация является открытой для восприятия сущностных элементов других концепций и подходов. С другой стороны необходимо признать вероятность различных вариантов реализации исторического процесса (эволюционный, революционный, комбинированный) [6, с. 30].

В.В. Шелобаев обоснованно полагал, что в угоду политической и идеологической конъюнктуре модернизация нередко изображается в виде исключительно эволюционного процесса общественного развития [2, с. 227].

Л.С. Васильев под модернизацией понимает приспособление лишённой потенциалов для динамичного саморазвития неевропейской командно-административной структуры к вызову изменившейся эпохи [1, с. 11].

Социально-философские концепции по-разному трактуют категорию «модернизация». Согласно Ф. Теннису, модернизация – это переход от сообщества к сообществу. По Э. Дюркгейму, модернизация – это переход от механического к органическому состоянию общества. По М. Веберу, модернизация – это переход от ценностной рациональности к целе-рациональности. По Д. Кракауэру, модернизация представляет собой переход к нахождению единичных экземпляров общего принципа рациональности. Согласно К. Леви-Строссу, сутью модернизации является рационализация. Н. Смелзер подчеркивает технологические сдвиги, переход от семейно-общинных отношений к экономическим, разрушающий прежнее общество характер модернизации. Т. Парсонс считает модернизацию универсальным процессом, в основе которого лежит адаптация. Согласно Н. Луману, модернизация связана с дифференциацией [4, с. 19].

С точки зрения культурологических концепций, модернизацию можно рассматривать как процесс создания институтов и отношений, ценностей и норм, который требует предваряющего изменения идентичности людей модернизирующегося общества и завершается сменой их идентичности. Несмотря на такую трактовку категории, В.Г. Федотова утверждает на примере таких стран как Япония, Тайвань, что «рассматриваемый процесс выходит за пределы модернизационной теории, где не произошло смены культурной идентичности на западную» [4, с. 19].

Таким образом, исходя и вышеизложенного, можно сделать вывод, что категорию «модернизация» можно рассматривать в трех случаях. В первом случае модернизация может выступать как синоним всех прогрессивных социальных изменений, когда общество движется вперед соответственно принятой шкале улучшений. Во втором случае понимание модернизации тождественно пониманию «современности», то есть означает комплекс социальных, политических, экономических, культурных и интеллектуальных трансформаций, происходящих на Западе, начиная с XVI века вплоть до XXI века. И в третьем случае специфическое значение модернизации относится к слаборазвитым обществам, усилия которых направлены на то, чтобы догнать прогрессивные страны, которые сосуществуют с ними в одном историческом пространстве и времени, в рамках единого глобального общества.

Процессы социальных изменений, происходящих в современном обществе, имеют не эволюционно-поступательный, равномерный характер, а напоминает цепь фазовых переходов от одного состояния в другое, что нашло отражение в концепциях исторических циклов (О. Тоффлер, П. Сорокин и др.). Волнообразность исторических изменений бесконечно разнообразна по сферам действия и по масштабам. Соответственно социальные модернизационные процессы могут быть локальными, предполагающими какие-либо частичные изменения в какой-либо сфере. Однако, радикальные и комплексные изменения не осуществлялись в ходе социальных революций, общество не утрачивает своей самоидентичности, то есть историческая преемственность не утрачивается. Следовательно, в обществе можно отследить синтез исторического наследия и новаций. Иначе говоря, в этом случае можно наблюдать обновленное, модернизированное общество. Таким образом, наиболее адекватное понятийно-категориальное оформление комплексных и фазовых социальных изменений возможно с помощью понятия социальной модернизации.

В социально-философской литературе можно заметить осознанное или неосознанное употребление этого понятия. Так М. Вебер сводил феномен социальной модернизации к процессам становления индустриального общества на Западе.

С другой стороны, термин «социальная модернизация» включает в себя, по сути, всю совокупность процессов социальной инновации, в ходе которых создаются ресурсы, достаточные для разрешения комплекса актуальных проблем и противоречий развития. При этом ряд ученых (Дж. Коулмен, Ш. Эйзенштадт и др.) подчеркивают особую важность проблематики преемственности как неотъемлемого и весьма существенного аспекта модернизации.

На основе обобщения различных социально-философских подходов и выводов можно прийти к выводу, что социальная модернизация как социальный феномен может быть определена как процесс поиска и внедрения в практику общесистемного комплекса новых ресурсов (социальных инноваций) выживания и развития общества посредством их органической интеграции в наличный самобытный социокультурный контекст. Социальная модернизация в современной интерпретации предстает не как эпизодический, конкретно-исторический, а как трансисторический социальный феномен, как особая форма прошлых, настоящих и будущих социальных трансформаций. В связи с этим продуктивная разработка проблем модификации форм социальных изменений при переходе к постсовременности должна быть связана с выявлением специфики проявления модернизационных процессов на этом этапе, то есть процессов поиска и внедрения постиндустриальным обществом нового комплекса ресурсов, способных преодолеть проблемы и противоречия современности и в то же время органично синтезироваться с наличным социокультурным контекстом.

Список литературы

1. Васильев Л.С. Российская модернизация: проблемы и перспективы [Текст] / Л.С. Васильев // Вопросы философии. – 1993. – №7. – С. 11.
2. Дмитриева Н.В. Рецензия на работу: Шелохаев В. В. На разные темы. М.: политическая энциклопедия, 2016. 711 с. [Текст] / Н.В. Дмитриева, А.И. Нарезный // Новое прошлое. – THE NEW PAST. – 2017. – №3. – С. 224–230.
3. Журавлев В.В. Россия XX столетия: реформы или социальный эксперимент [Текст] / В.В. Журавлев // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – №5. – С. 6.
4. Федотова В.Г. Глобальный мир и модернизация [Текст] / В.Г. Федотова // Философские науки. – 2000. – №1. – С. 19.
5. Цапф В. Теория модернизации и различие путей общественного развития [Текст] / В. Цапф // СОЦИС. – 1998. – №8. – С. 14–26.
6. Шелохаев В.В. Модернизация как теоретико-методологическая проблема [Текст] / В.В. Шелохаев // Куда идет Россия?.. Кризис институциональных систем: Век, десятилетие, год / под общ. ред. Т.И. Заславской. – М.: Логос, 1999. – 419 с.

Кошевой Олег Сергеевич
д-р техн. наук, профессор
Наташкина Юлия Александровна
студентка
Рябушкина Юлия Андреевна
студентка

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Пензенская область

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: в работе приведены результаты исследования изменения структуры населения Пензенской области за временной период, равный семи годам. В качестве показателей структуры населения использовались медиана, квартили, квартальный коэффициент. Исходными данными являлись данные официальной статистики.

Ключевые слова: демографическая ситуация, структура населения, мода, медиана, квартили.

Демографическая ситуация в Пензенской области продолжает оставаться напряженной, что прежде всего связано с недостаточным уровнем социально-экономического развития региона, отсутствием миграционной привлекательности, большим оттоком населения в другие регионы РФ.

Согласно данным Росстата, число родившихся и умерших за 2016 и 2021 гг. отличаются (рисунок). Каждый год смертность превышает рождаемость. При этом показатели рождаемости и смертности в 2021 г. сократились по сравнению с 2016 г.:

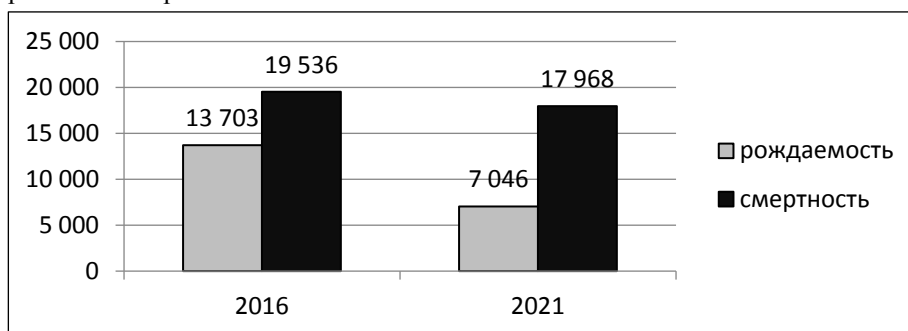


Рис. 1. Показатели рождаемости и смертности в 2016 и 2021 гг., чел.

Также важно отметить, что Пензенская область вошла в число регионов Российской Федерации (РФ) с максимальной убылью (в процентном соотношении), заняв 79-е место среди 85 субъектов РФ. Это свидетельствует о неблагоприятной демографической ситуации в регионе [1].

Исходя из изложенного выше, основной целью законодательных и исполнительных органов власти Пензенской области является стабилизация численности населения и формирование предпосылок к последующему демографическому росту. На основе Концепции демографического развития Российской Федерации на период до 2015г., одобренной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.09.2001г. №1270-р, была разработана и одобрена Концепция демографического развития Пензенской области на период до 2010 г. [2].

Стоит отметить, что в Пензенской области с 2019 г. реализуется национальный проект «Демография», рассчитанный на продолжительность в 6 лет – до 2024 г. Он нацелен на увеличение коэффициента рождаемости. Однако, если посмотреть динамику рождаемости с начала действия данного проекта до 2021 г., можно увидеть, что в 2019 году родилось 10 320 чел., в 2020 г. – 9 612 чел., а в 2021 г. всего 7 046 чел. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что проекту требуется уделить более пристальное внимание, т.к. в условиях действующей на протяжении данных лет пандемии все меньшее число граждан решаются завести ребенка [3; 4].

Для более полного анализа демографической ситуации в Пензенской области рассчитаем такие показатели структуры населения, как мода, медиана и квартили, по Пензенской области за 2016 и 2021 гг. Мода представляет собой значение изучаемого признака, повторяющегося с наибольшей частотой.

Медианой называется значение признака, приходящегося на середину ранжированной (упорядоченной) совокупности.

Квартили представляют собой значения признака, делящие ранжированную совокупность на четыре равные части.

Исходные данные для расчетов приведены в таблице Пензастата [5].

На основе этих данных определим моду, медиану и квартили по Пензенской области за 2016 г. и 2021 годы.

Таблица

Показатели моды, медианы и квартильного коэффициента в 2016 и 2021 гг.

Год	Мода	Медиана	Квартильный коэффициент
2016	71 год	42 года	2,3
2021	71 год	43 года	2,1

Результаты расчетов, приведенные в таблице 2 показывают, что показатель моды практически не изменился для каждого из исследуемых годов и составляет примерно 71 год. При этом также незначительно изменился такой показатель, как медиана: в 2016 г. он составлял примерно 42 года, а в 2021 г. составляет примерно 43 года. Что касается квартилей, то здесь наблюдаются изменения, так, в частности, в 2016 г. значения нижнего и верхнего квартилей соответственно равны 25,3 года и 58,5 лет, а в 2021 г. – 29 лет и 61 год. Из этого следует, что в квартальной шкале наблюдается старение населения Пензенской области. Кроме того, исходя из значений квартильных коэффициентов, следует, что в 2021 году наблюдается более равномерная структура населения, чем в 2016 году. Резюмируя вышесказанное, демографическая политика Пензенской области требует особого внимания со стороны правительственных органов.

Список литературы

1. ПензаИнформ. Пензенская область оказалась в числе аутсайдеров рейтинга демографии. URL: https://www.penzainform.ru/news/social/2021/04/05/penzenskaya_oblast_okazalas_sredi_autsajderov_rejtinga_demografii.html (дата обращения: 4.12.2021).
2. Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента РФ от 9 октября 2007г. №1351. URL: <https://base.garant.ru/191961/> (дата обращения: 4.12.2021).
3. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Пензенской области. Родившиеся, умершие и естественный прирост населения Пензенской области. URL: https://pnz.gks.ru/storage/mediabank/r82x312X/rod_umer.doc (дата обращения: 4.12.2021).
4. РИА Пензенской области. Национальный проект «Демография». Электронный ресурс]. URL: <https://riaro.ru/narovchat/obshchestvo/nacionalnyj-proekt-demografiya> (дата обращения: 4.12.2021).
5. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Пензенской области. Распределение населения Пензенской области по возрастным группам (на начало года), тыс. чел. URL: https://pnz.gks.ru/storage/mediabank/rasp_vozrast1.doc (дата обращения: 4.12.2021).

Умарова Саян Халимовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/r-100789

ОБЩЕНИЕ В «МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Аннотация: в статье идет речь о пространстве как основе коммуникации, о том, что встречи и общение происходят в определенном пространстве, о поведении людей на дистанции или в близости друг от друга.

Ключевые слова: межкультурное пространство, расстояние, близость, территориальное поведение.

Пространство как основа коммуникации

Встречи и общение всегда происходят в определенном пространстве, которое, таким образом, становится частью самого общения. Что касается межкультурных встреч, хотелось бы выделить некоторые аспекты пространственного поведения: сколько места люди оставляют между собой при общении; как они перемещаются в пространстве, как формируют пространство для своих идей, и какую роль играют частное и общественное пространство в их культуре.

Расстояние и близость

Когда люди встречаются, вы можете видеть, подпускают ли они друг друга близко или оставляют между собой некоторое пространство. Поведение в пространстве в основном бессознательное. Эдвард Т. Холл был первым, кто исследовал это поведение и, таким образом, основал проксемику, исследование важности пространства для общения. Поводом для этого послужил его собственный опыт общения с латиноамериканцами: различные ощущения при дистанции и близости тела. Латиноамериканцы очень

близки к партнеру в разговоре. Например, Американец воспринимает это как стеснение и отступает на несколько шагов назад, после чего латиноамериканец снова делает несколько шагов вперед. Через некоторое время оба разочарованы поведением друг друга. Холл обнаружил, что на самом деле существуют культурно обусловленные этапы пространственного расстояния [1, с. 125–137].

По сути, существует четыре пространственных расстояния:

1. Интимная близость (от контакта с телом на расстоянии 45 см).

Вы можете почувствовать тепло кожи, запах и дыхание другого человека. Это передает ощущение близости, тепла и безопасности в интимной близости, когда один чувствует влечение к другому, но воспринимается как неприятный, когда дело касается незнакомцев (например, в переполненном транспортном средстве).

2. Личная дистанция (от 45 см до 120 см).

Она считается нормальной в разговорах с друзьями и коллегами, то есть членами незнакомых групп. У каждого человека в отдельности есть свой личный «защитный панцирь», который не должен быть поврежден.

3. Социальная дистанция (120–220 см).

Расстояние при безличном общении, например, с властями, начальством, обычно разделенное письменными столами.

4. Общественная дистанция (от 3,5 метров).

Например, расстояние до докладчика на публичном мероприятии, в театре и т. д. Холл также обнаружил, что различные зоны расстояния соответствуют определенной громкости голосов, которых придерживаются люди: от тихого шепота – совершенно секретно – до слышимого шепота – конфиденциального, полного голоса – информации о неличных вещах до громкого голоса, когда разговаривает с одной группой через комнату.

Существует поведение на расстоянии, специфичное для культуры, то есть то, что пространственное расстояние воспринимается как приятное или раздражающее. Что касается Европы, исследования Морриса и Коллетт показали, что существует три разные зоны:

1. Зона локтя (можно взять другого за локоть). Его предпочитают в культурах, которые очень высоко ценят общение, например: Италия, Испания, Франция, Греция и Турция.

2. Зона запястья (можно коснуться другого запястья), особенно распространено в Восточной Европе.

3. Зона кончиков пальцев (пальцы касаются при вытянутой руке). В эту зону входят Германия, Голландия, Великобритания и Скандинавия. В общении здесь применяется дистанция на расстоянии вытянутой руки, потому что вы не хотите прикоснуться к другому человеку.

Известно, что шведы и шотландцы соблюдают особенно широкую дистанционную зону.

Однако, социальное поведение также выражается движениями тела в пространстве: собеседники встают лицом друг к другу и поворачиваются или отворачиваются, группы в комнате образуют круг или квадрат, который открыт для одних и закрыт для других [2, с. 32–33].

Шефлен описывает социальное использование пространства как кинесику. Он исследовал различные группы иммигрантов в США и пришли к выводу, что они сохранили пространственное поведение своей домашней культуры, например Б. Евреи и итальянские американцы ищут более тесного пространства и физического контакта, чем англо-американцы. Пространственное поведение, наблюдаемое Коллеттом и Шефленом в Европе, не применимо к другим культурам. Особенно в неевропейских странах люди живут ближе друг к другу, в квартирах, кафе или в транспортных средствах. Это считается нормальным, потому что это передалось в культурах. Японцы считают близость тела приятной (например, более близкое расстояние при разговоре), арабы так близко хотят подойти друг к другу, что могут чувствовать запах [3].

Территориальное поведение

В процессе эволюции у людей развилось территориальное поведение, т.е. они разграничивают определенную территорию и отмечают ее, чтобы заявить о своих правах на определенное пространство или объект в пространстве (поля, дом, полезные деревья) и быть видимым. Разметка заборов, стен, зон, обозначенных запрещающими знаками (частная дорога, собственность), и, конечно же, ворота и двери снаружи и внутри зданий. В индивидуалистических культурах, таких как Англия, Германия и США, отдельные лица или группы претендуют на личное пространство и защищают его, даже если это место на пляже, оно будет накрыто полотном. Они стесняются тесного телесного контакта и поэтому хотят, чтобы пространство вокруг них было доступно только для них индивидуально. Выражением этого стремления к социальному разграничению также является желание иметь собственный офис. Внутри жилого дома комнаты разделены по функциям и традиционно предназначены для людей: мужской кабинет, детская комната, кухня для женщины. Если вы хотите побыть наедине, вы выходите в другую комнату. Закрытые двери сигнализируют о расстоянии [4, с. 124].

Территориальное поведение имеет различные функции, в том числе подчеркивание статуса или личности людей, которые владеют или контролируют конкретное место. Альтман и Чамерс различают три категории территориального поведения:

1. Главные территории принадлежат или контролируются отдельными лицами или группами и являются частью жизни этих людей (например, квартиры, офисы и помещения муниципалитета). Незнакомцев нужно приглашать на эти основные территории. Незваное вторжение приводит к защитному поведению.

2. Вторичные территории психологически не являются центральными для людей. Это могут быть такие места, как соседние улицы, социальные клубы или другие места, где есть сочетание частного и общественного использования. Эти вторичные места могут вызывать недоразумения, потому что иногда неясно, разрешено ли их использовать в частном или общественном порядке.

3. Общественные места открыты для всех, у кого есть разрешение на их временное использование. Это включает в себя общественный транспорт, парки, пляжи и т. д. Для межкультурных контактов важно знать, что типы «пограничных знаков» территорий (комнат или объектов), которые идентифицируют личность людей или групп, варьируются от культуры к культуре, разные. Они варьируются от тотемных знаков североамериканских индейцев до обозначений флагами, фотографиями и т. д.

Почти во всех культурах, помимо реального пространства, существует также сакральное пространство и более высокий уровень пространства в качестве резиденции богов или предков. Прежде чем планировать проект в чужой стране, было бы выгодно получить подробную информацию об этом.

Список литературы

1. Гавра Д. Основы теории коммуникации: учебное пособие / Д. Гавра. – СПб.: Питер, 2011. – С. 125–137.
2. Киреев М.С. Категория пространства в межкультурной коммуникации / М.С. Киреев, Л.В. Воробец // Успехи современного естествознания. – 2012. – №5. – С. 32–33. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=30051> (дата обращения: 30.12.2021).
3. Назарчук А.В. Теория коммуникации в современной философии / А.В. Назарчук. – М.: Прогресс-Традиция, 2009.
4. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т.Н. Персикова. – М.: «Логос». 2006. – 124 с.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент
Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

ГОЛЛАНДСКИЕ ИСПРАВИТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В XIX в. – НАЧАЛЕ XX в.

Аннотация: статья посвящена созданию и функционированию голландских исправительно-воспитательных заведений для несовершеннолетних правонарушителей. Рассказывается о голландском аналоге французской колонии «Меттрэ», о голландском просветителе и педагоге XIX в. В.Х. Сурингаре, об устройстве в Гааге корабля приюта для малолетних арестантов.

Ключевые слова: Голландия (Нидерланды), XIX век, несовершеннолетние правонарушители, В.Х. Сурингар, исправительная колония, пенитенциарная педагогика, финансирование.

В ходе борьбы с преступностью несовершеннолетних в Западной Европе в 30–40-х годах стали создавать специализированные исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних правонарушителей. Они были созданы во Франции, Швейцарии, Бельгии, Германии, Великобритании. Чуть позже начался процесс создания исправительно-воспитательных заведений в Голландии (Нидерландах).

Идею исправления малолетних преступников продвигало «Нидерландское благотворительное общество», основанное еще в 1818 году графом Бош под покровительством наследника престола принца Фредерика. «Общество поставило себе целью улучшить состояние бедных, наставляя их в долге, вырывая из тунеядства и разврата, в которые они впадают благодаря нищенству, заменяя милостынею помощью, оказываемую труду. С это целью оно основало в 1823 году и 1824 году три колонии в Вегерхуазене, земледельческую школу Вахерен и несколько других подобных же заведений. Сюда принимались лишь дети, родители коих умерли или крайне бедны, и дети покинутые или найденные. Надзор за этими детьми и условия как нравственные, так материальные их жизни крайне неудовлетворительны» [1, с. 118].

По мысли графа Ван-Дер-Боша, бывшего губернатора голландских колоний, общество должно было избавить казну и общину от тягости «...содержания нищих, доставлением им вообще бедным людям работ, которые окупали бы их содержание и посредством которых бесплодные и неудобные земли были бы превращаемы в плодородные поля. Для сего образовалось в 1818 году под председательством Ван-Дер-Боша благотворительное общество состояло из 23 187 членов, которые будучи рассеяны по всей стране, образовали более 100 филиальных отделов общества» [2, с. 471].

Кроме колоний, основанных благотворительным голландским обществом, возникло в Голландии в начале 50-х годов XIX в. «другое подобное же благотворительное общество, с исключительной целью основания земледельческой колонии, в которой получали религиозно-нравственное воспитание дети протестантского исповедания, коих нравственное и материальное развитие запущено» [2, с. 474].

Мысль о создании подобного общества и основании частной колонии «подал в 1847 г. некто господин Сурингар, доньне остающийся директором основанной колонии; осуществление этой мысли сделалось возможным, лишь когда один частный благотворитель, г. Шиллер, пожертвовал для этого предприятия капитал в 8 480 рублей, и до 1 860 человек откликнулись на призыв Сурингара поддержать это предприятие единовременными и постоянными взносами от 265 рублей до 2 рублей 65 копейки включительно. Вся сумма единовременных пожертвований простиралась до 35 000 рублей» [2, с. 474].

Известный голландский филантроп В.Х. Сурингар (1805 – 1895 гг.), благотворитель и педагог, основал общество, «...получившее окончательную организацию в 1850 г., приняло название Меттрэйского Нидерландского общества, потому что главным образом для основанной им колонии послужила французская земледельческая колония Меттрэ близ Тура. Местом для учреждения предположенной колонии избрано было имение Риссельт (Rysselt), пространством около 48 десятин, поблизости от города Цютфена в провинции Гельдерн. Открытие колонии последовало в 1852 году, по возведении нужных строений, при 11 учениках» [2, с. 474–475].

Директором заведения был назначен «некто Шлимммер, в течение 25 лет, занимавший трудную должность учителя в Роттердамском заведении для молодых преступников. На основании 36 статьи устава «Меттрэ» в колонию принимают молодых мальчиков, «нравственное и физическое воспитание

которых замедлилось или пренебреженно, в возрасте от 9 до 14 лет, хорошего здоровья и без телесных недостатков, которые делали бы их неспособными к полевым работам». Все дети колонии (около 150) делятся на несколько групп, из которых каждая имеет своего особого учителя, занимающего здесь место «отца семейства». Последний относительно каждого ребенка ведет особую книгу, в которую вносит все свои наблюдения, и целый день, можно сказать, он неотлучно находится при детях; с ними вместе он молится, вместе обедает, утром всех будит, наблюдает при одевании, умывании и приведении в порядок постелей, старательно осматривает каждого одевшегося ребенка и затем уже все соединяется для общей молитвы. Вечером каждый отец семейства проводит свою маленькую группу в спальные отделения. Трогательная здесь представляется картина: все дети стоят колени преклоненные вокруг своего отца семейства, горячо и от всей души за них молящегося. При таких обстоятельствах воспитательное влияние отца семейства громадно. Ни единого из своих детей он не терит из виду. Вечером, при хорошей погоде, он сидит на скамейке пред жилищем своим, наблюдая за играми вверенных ему детей, прислушиваясь к их разговорам, ласково отвечая на всякие вопросы и т. п.; в дурную же погоду он собирает их вокруг себя, рассказывает им какую-нибудь историю или поучительную сказку, – одним словом, он представляет собою все для всех» [1, с. 120].

Отцы семейства нередко составляли собрания под председательством директора, на которых беседовали о характере и разнообразных выдающихся склонностях каждого питомца, высказывали свои замечания и т. д.

На обучение детей, «состоящее из закона Божьего, чтения, письма, счисления и пения, посвящается ежедневно по 4 часа. Полевыми работами дети занимаются, смотря по времени года, от 6 до 7 часов. Часы обучения распределены сообразно требованиям полевых работ, так что летом они происходят утром, зимою – вечером» [1, с. 120].

В мае 1903 года в Гааге, в особой комиссии, при участии главного инспектора Гаагского тюремного управления и начальника Лейденской школы-мореплавания, обсуждался вопрос об устройстве корабля-приюта для малолетних бродяг и преступников по примеру Англии» [3; 4; 5; 6]. При этом имелись в виду не только конечная цель – обучение мальчиков морскому делу, но и способы достижения ее посредством специальной системы воспитания. Сообщалось, что «директора исправительно-учебных заведений, запрошенных комиссией, убеждены в громадной пользе подобного учреждения, тем более, что существующие в Голландии морские училища недоступны для бездомных мальчиков (так как предъявляют особые требования к поступающим), да и кроме того дают исключительно морское образование, не применяя строгих воспитательных мер. Они указали на все те случаи, когда определение мальчиков на корабль было бы для них благодеянием, особенно при применении нового закона о малолетних, обязывающего государство заботиться о детях родителей, признанных недостойными родительской власти (закон 1901 года)» [7, с. 764].

Комиссия выяснила следующее: «...на корабле, гораздо лучше чем на суше, может быть установлен правильный и строгий надзор; корабль дает возможность вполне практически обучать морскому делу; необходимо также обучение портняжному, сапожному и плотничьему ремеслам и изготовлению канатов, парусины и проч.; начальное образование должно быть поставлено так, чтобы не раздражать уроками мальчиков; преподавание должно чередоваться с греблей, гимнастикой и играми спорта на берегу» [7, с. 764].

Различные типы исправительно-воспитательных заведений в Голландии (Нидерландах) помогали исправить малолетних арестантов, дать им образование и воспитание и вернуть их в общество полноценными законопослушными гражданами.

Список литературы

1. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей заброшенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов: Типография губернского ведомства, 1893.
2. Вешняков В.И. Обзор сельскохозяйственных учреждений в Англии, Франции, Бельгии, Голландии, Германии и Италии / В.И. Вешняков. – СПб., 1866.
3. Лаврентьев М.В. Корабли – приюты для несовершеннолетних правонарушителей в Бельгии во второй половине XIX – начале XX в. // М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Педагогика, психология, общество: новая реальность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 25 янв. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – ISBN 978-5-907411-03-6.
4. Лаврентьев М.В. Корабли – приюты для несовершеннолетних правонарушителей в Великобритании во втор. пол. XIX – начале XX в. // Новое слово в науке: стратегии развития: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
5. Лаврентьев М.В. Исправительная колония для несовершеннолетних правонарушителей Бель-Исл в Франции во второй половине XIX – начале XX в. // М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Педагогика, психология, общество: новая реальность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 25 янв. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – ISBN 978-5-907411-03-6.
6. Лаврентьев М.В. Корабли-приюты для несовершеннолетних преступников в Германии во второй половине XIX-начале XX вв. // М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Актуальные аспекты педагогики и психологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 февр. 2021 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
7. Устройство в Гааге корабля-приюта для маленьких бродяг и преступников // Тюремный вестник. – 1903. – №9.

СОЗДАНИЕ ИСПРАВИТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В АВСТРО-ВЕНГЕРСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Аннотация: статья посвящена созданию и первым годам деятельности исправительно-воспитательных заведений для несовершеннолетних правонарушителей в Австро-Венгрии. Рассказывается об эволюции законодательства, принятии законов об несовершеннолетних правонарушителях. Приводится датировка открытия первых исправительно-воспитательных заведений в Австро-Венгрии.

Ключевые слова: Австро-Венгрия, XIX век, несовершеннолетние правонарушители, австро-венгерские исправительно-воспитательные заведения, Эггенбург, исправительная колония, пенитенциарная педагогика.

В ходе борьбы с преступностью несовершеннолетних в Западной Европе в 30–40-х годах стали создавать специализированные исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних правонарушителей. Они были созданы во Франции, Швейцарии, Бельгии, Германии, Великобритании. Чуть позже начался процесс создания исправительно-воспитательных заведений в Австро-Венгерской империи.

Только во второй половине XIX в. в Австро-Венгрии озаботились созданием исправительно-воспитательных заведений для малолетних и несовершеннолетних правонарушителей. «Законы 10 мая 1873 года о неимеющих занятий и 24 мая 1885 года о заключении в рабочие дома и исправительные приюты постановляют, что исправительные приюты назначаются для лиц следующих категорий: 1) молодых преступников моложе 18 лет, которые должны бы быть заключены в рабочий дом; 2) молодых преступников в возрасте от 11 до 14 лет, обличенных по уголовному закону в проступках и преступлениях, но по причине молодого возраста приговоренных к специальным наказаниям, как например, тюремное заключение в общем помещении для молодых преступников; 3) направленных к административной власти для отдачи в заведение. Кроме того, по просьбе законных представителей (отца, опекуна) и с согласия опекунской власти можно заключать в исправительные приюты и тех молодых людей, которые в указанные категории не входят, но нуждаются в исправительном воспитании. Управление исправительными приютами возложено законом на провинции; государство осуществляет только высший надзор и оказывает пособия для устройства новых заведений» [1, с. 143–144].

Главная цель этих заведений, «как говорит закон, – нравственно и религиозно воспитать молодого преступника и обучить его какому-либо специальному занятию сообразно способностям и будущему призванию лица. По закону 1885 года молодые люди могут оставаться в этих заведениях не более, чем по достижении ими полных 20-ти лет» [1, с. 143–144].

Еще один закон, принятый 24 мая 1885 г. в Австрии, давал право полиции «требовать от всякого, способного к труду, лица, не имеющего доходов и не занятого дозволенным промыслом, представления в назначенных срок свидетельства о том, что оно имеет честный заработок. Не представивший такого свидетельства, по лени и нежеланию трудиться, может быть подвергнут, по суду, строгому аресту на сроки от 8 дней до 3 месяцев. В Вене полиция направляет таких людей в устроенный городским управлением дом трудолюбия, рассчитанный на 1000 человек. Об отказывающемся здесь трудиться составляется протокол, при котором он возвращается полиции для предания суду. Суд, кроме наказания арестом, может определить содержание виновного в рабочем доме с принудительным трудом на срок от полутора до 3 лет. О таком приговоре сообщается административной власти: в городе Вене – управлению эрцгерцогства Нижней Австрии, в уездах – окружному управлению. При этих административных учреждениях имеются особые комиссии с представителями от земства, которые, в течение месяца после отбытия наказания арестом, должны решить окончательно вопрос о помещении осужденного в рабочий дом на срок, если он взрослый, или в исправительное заведение, если он несовершеннолетний, – без определения срока, но не далее, как до достижения им 20 лет. Та же комиссия раз в месяц получает донесения директора рабочего дома и инспектора исправительного заведения об исправившихся в поведении: таковых разрешается выпускать и ранее назначенного срока с правом, однако, как и в Саксонии, потребовать их обратно в рабочий дом или в исправительное заведение, если они не оправдают надежд на их исправление. Тем же законом 24 мая 1885 года предоставлено правлению каждой общины предлагать заработок за вознаграждение деньгами или пищей лицу, имеющему постоянное или временное пребывание в пределах общины, без определенных занятий и средств к существованию. Отказывающийся от предлагаемой работы подлежит наказанию по суду

строгим арестом на сроки от 8 дней до одного месяца. От суда, кроме того, зависит определить в приговоре, что виновный, после отбытия наказания, может быть выдержан в рабочем доме. Несовершеннолетние могут быть отданы, взамен иного наказания, в исправительное заведение. В такое заведение несовершеннолетний может быть отдан и без приговора суда, по распоряжению административной власти, вследствие ходатайства его родителей или опекунов, училищных и общинных советов, с согласия опекунского учреждения» [2, с. 230–232].

Закон от 24 мая 1885 года предписывал также «земствам империи, имеющим своих представителей в государственном совете Австрии, озаботиться устройством надлежащих, соответственно потребностям общественному безопасности, рабочих домов с принудительным трудом. При этом дозволяется земствам соединяться для устройства общего рабочего дома» [2, с. 230–232].

За уроженцев других провинций платило земство этих последних.

Не могли быть приняты в рабочий дом: 1) неспособные даже к легкому труду; 2) умалишенные и слабоумные; 3) лица с «заразительными болезнями», пока не вылечились; 4) беременные женщины и кормящие грудью [2, с. 230–232].

Несовершеннолетние могли быть помещаемы лишь в исправительные отделения рабочих домов (как в «Кроненбурге», близ Вены) или в особые исправительные заведения (как в «Эггенбурге»).

Условия назначения директоров заведений и других служащих в них определялись местными постановлениями. Но директора подлежали утверждению правительства. Несовершеннолетних правонарушителей, до достижения ими 13-летнего возраста, могли помещать в частные исправительные заведения, пока в не были открыты особые правительственные учреждения для несовершеннолетних. Высший надзор за рабочими домами и исправительными заведениями принадлежал управлению провинции, в которой они учреждены [2, с. 230–232].

Таким образом, по законодательству о несовершеннолетних правонарушителей в Австрии были созданы различные виды исправительно-воспитательных заведений. По мнению французского исследователя Г. Жоли: «в этом отношении в Австрии можно найти всего понемножку. В Богемии мне показалось особенно любопытной семейная система, и я был очарован убежищем в Либене, близ Праги, где нашел директора, который устраивал, для каждой группы маленьких подмастерьев, уроки практического рисования, тогда как жена его лично заведовала кухней. В Тироле преобладает тип религиозный и монастырский. В Моравии, в Верхней и Нижней Австрии, на исправительных заведениях отражается соседство столицы, подобно которой заведения эти стремятся все создавать в крупных размерах, строят дом, которые напоминают наши лицеи, улучшают обстановку, совершенно искренне воображая, что улучшают нравственность своих питомцев, заставив их есть со стола покрытого скатертью, и жалуясь на то, что правительство не дает им достаточных субсидий» [3, с. 110].

Наиболее крупным австрийским заведением для несовершеннолетних правонарушителей было учреждение «Эггенбург». Оно вмещало в себя более 1200 воспитанников и являлось, по всей видимости, «самым большим и наиболее современным из всех учреждений Австрии, построенным на основании последних данных теории исправительных заведений» [4, с. 380–381]. «Эггенбург», вероятно, был самым большим заведением по численности в Западной Европе.

«Эггенбург» находился в 2 часах езды курьерским поездом от Вены. Когда подъезжаешь к нему, из окна вагона видны уже здания исправительного заведения, занимающие большую площадь и красиво расположенные. Также очень приветливый вид имеют они, если смотреть на них сверху, из городка» [4, с. 380–381].

Исправительное заведение в Эггенбурге было открыто в 1888 году под именем «Besserungsanstalt» для мальчиков от 6 до 18 лет. В 1900 году было построено отделение для девочек того же возраста. В 1904 году был приобретен земским управлением замок Эггенбург, куда были переведены девочки старше 14 лет. В 1908 г. была открыта новая «Аншальт» для мальчиков от 14 до 18 лет, и выстроен особый «Захлпавильон» для платных воспитанников» [4, с. 380–381].

Законодательство Австро-Венгрии о несовершеннолетних правонарушителях второй половины XIX в. особо не различало подростков, совершивших правонарушения и подростков, которые бродяжничали, просили милостыню и не хотели работать. Всех их по законам о рабочих домах принудительно отправляли в данные заведения, где они проводили иногда по несколько лет, находясь в нечеловеческих условиях.

Список литературы

1. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей брошенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов, 1893.
2. Буксгевден О. Об устройстве рабочих домов в Германии, Швейцарии и Австрии / О. Буксгевден // Исправительные заведения, Тюремный вестник. – 1897. – №5.
3. Жоли Г. Методы исправительного воспитания в различных странах Европы / Г. Жоли // Исправительные приюты; Тюремный вестник. – 1897. – №3.
4. Рубашева А.М. Особые суды для малолетних и система борьбы с детской преступностью. Том 1 / А.М. Рубашева. – М., 1912.

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация: в статье приведены ключевые идеи научно-педагогического наследия Олега Семеновича Гребенюка (1937–2003) – профессора, доктора педагогических наук, основателя научной школы «Педагогика индивидуальности»: принцип мотивационного обеспечения учебного процесса, концепция индивидуальности, основные концептуальные положения педагогики индивидуальности как научной школы. Показано значение современного историко-педагогического знания для педагогов: идентификация с конкретными педагогическими традициями открывает новые возможности для педагогических инноваций.

Ключевые слова: принцип мотивационного обеспечения учебного процесса, педагогика индивидуальности, концепция индивидуальности.

Историко-педагогическое знание является основой формирования педагогической культуры. Обращение к историко-педагогическому знанию дает возможность педагогу осуществить личностное самоопределение в профессиональном пространстве, выработать (проверить или уточнить) педагогическое кредо, определить собственную позицию по отношению к теории и практике современного образования. При этом, педагогическое прошлое, по мнению М. Оукшота, может включать такое содержание, которое присутствует в педагогическом настоящем, является его составной частью, постоянно используется в образовательном процессе и при этом не воспринимается как прошлое [5, с. 91]. Таковым является научно-педагогическое наследие профессора, доктора педагогических наук Олега Семеновича Гребенюка (1937–2003) для профессионального педагогического сообщества, в особенности, в Калининградском регионе. Остановимся более подробно на некоторых идеях.

В процессе обучения можно выделить три стороны, которые определяют основные вопросы дидактики: содержательная («Какие (и как) формировать знания и умения?»), операционная («Какие способы познания и способы действий необходимо формировать и каким образом?»), мотивационная («Какую мотивацию формировать и как это делать?») [4]. Понимая под мотивацией «систему целей, потребностей, мотивов, которые детерминируют деятельность и поведение человека» [2, с. 18], в своих исследованиях Олег Семенович Гребенюк обратился к третьему вопросу и обосновал принцип мотивационного обеспечения учебного процесса. Этот принцип заключается в том, чтобы:

- 1) ориентировать педагогов на целенаправленное формирование мотивации учебной деятельности как свойства личности;
- 2) направлять деятельность педагога на обеспечение мотивационной стороны учебного процесса;
- 3) побуждать учащихся к учебной деятельности;
- 4) своевременно выявлять сформированность мотивации учения, ее основных компонентов и признаков [2, с. 49].

Если акцентировать мотивационную основу, то структура деятельности учащегося на уроке может быть представлена следующим образом: «сосредоточение внимания учащегося на учебной ситуации – получение информации о предмете потребности (актуализация потребности) – осознание потребности (выбор мотива) – выбор решения (постановка учеником цели – стремление к цели (осуществление учебных действий) – получение оперативной информации, корректирующей действия (подкрепление уверенности в правильности действий) – самооценка результата деятельности (эмоциональное отношение к результату)» [2, с. 33]. Действия учителя на уроке должны соответствовать структуре мотивационной основы деятельности учащихся (таблица 1) [2, с. 59–61].

Таблица 1

Схема взаимной деятельности учителя и учащегося на уроке

Структура мотивационной основы деятельности учащихся	Деятельность учителя
1	2
Сосредоточение внимания на учебной ситуации	Использование демонстрационного эксперимента, занимательного учебного материала; Постановка вопросов, заданий, связанных с реальными ситуациями, жизненными наблюдениями; Применение занимательных форм организации занятий (дидактические игры, соревновательные моменты и т. д.); Создание проблемных ситуаций и т. п.

1	2
Получение информации о предмете потребности	Раскрытие практической, научной, социальной, мировоззренческой и другой значимости содержания знаний; Показ достижений современной науки, показ связи предмета с техникой, производством, выявление ее роли в научно-техническом прогрессе, в создании общества, подчеркивание необходимости предметных знаний для миропонимания, ориентировки в явлениях природы; Опора на жизненный опыт учащихся, на их интересы и склонности; Обновление и углубление уже усвоенных знаний и т. д.
Осознание потребности (выбор мотива)	Реализация профессиональной направленности преподавания, подчеркивание необходимости знаний для уяснения причин и последствий процессов; Применение межпредметных связей, организация самостоятельной работы; Комментарии учебного материала, использование исторических сведений и высказываний выдающихся деятелей науки и культуры и т. д.
Выбор решения (постановка учащимися цели)	Разъяснение учащимся цели предстоящей деятельности, сообщение им, что они должны узнать, понять, запомнить на данном уроке, чему должны научиться; Формирование у учащихся умения ставить цели: совместная с ними разработка плана действий, постановка целей отдельных опытов, наблюдений и пр., самостоятельная постановка целей учащимися; Стимулирование инициативы, самостоятельных действий, постановки вопросов учениками; Создание проблемных ситуаций и т. д.
Стремление к цели (осуществление учебных действий)	Создание ситуаций успеха: путем предложения вариативных заданий, применение заданий с дозированной помощью, алгоритмами действий, опорных конспектов; Побуждение учащихся к формулировке проблемы, выдвижению гипотез, догадок, предложений способов решения и т. д.; Постановка проблемных и репродуктивных вопросов; Применение вспомогательных заданий, наводящих вопросов, аналогий; Столкновение различных мнений, организация поиска решения, сочетание различных форм занятий; Организация практических действий с приборами, источниками знания, занимательных форм деятельности и др.
Получение оперативной информации, корректирующей действия (подкрепление уверенности в правильности своих действий)	Обеспечение учащихся оперативной обратной связью с помощью: разъяснений, указания на источники, напоминаний, постановки вспомогательных вопросов, управления самостоятельной работой; Нахождения рациональных моментов в действиях учащихся; предложение аналогичных заданий; организация взаимопомощи, коллективной проверки выполненных заданий и т. д.; Оценочные, подбадривающие обращения учителя
Самооценка результатов деятельности (эмоциональное отношение к результату)	Оценивание не только уровня предметных знаний, но и качества учебной деятельности: темпа и полноты выполнения задания, степени самостоятельности, инициативы, ответственности, целеустремленности и т. д.; Обращения в форме согласия, одобрения, отрицания и т. п.; Подведение итогов работы, подчеркивание ее значимости, проявление педагогического оптимизма

Позднее Олегом Семёновичем была разработана концепция индивидуальности, ставшая основой развития новой научной школы – «Педагогики индивидуальности». В 1995 г. О.С. Гребенюк представил индивидуальность школьника как педагогическое понятие, обосновал актуальность и целесообразность введения данного понятия в педагогику в работе «Педагогика индивидуальности: Курс лекций» [1]. Важно отметить востребованность научных работ О.С. Гребенюка: так, в 2021 году вышли новые издания «Педагогики индивидуальности» и «Теории обучения» [5; 6].

В концепции индивидуальности О.С. Гребенюка в человеке выделяются три грани:

- биологическая, в которой человек рассматривается как индивид;
- социальная, в которой человек анализируется как личность;
- третья грань – индивидуальность, определяемая как «человеческое в человеке».

Индивидуальность осмысливается как интегральная психологическая характеристика человека, которая отражает семь сфер психики: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции.

Развитие индивидуальности человека – это развитие всех семи сфер. Человек, у которого развита индивидуальность, полностью опирается на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек [1; 3]. В рассматриваемом подходе индивидуальность человека рассматривается как психологическая характеристика, которая не только отражает, но и определяет субъектность.

В последующие годы О.С. Гребенюк совместно с Т.Б. Гребенюк, учениками и последователями разрабатывают концепцию педагогики индивидуальности. Педагогика индивидуальности пред-

ставляет собой область науки, базирующаяся на стыке двух научных областей: психологии (исследующей закономерности и механизмы развития индивидуальности) и педагогики (занимающейся вопросами управления развитием индивидуальности, выявлением средств и условий ее формирования в образовательном процессе).

Педагогика индивидуальности определяется четырьмя базовыми концептуальными положениями.

Во-первых, формирование и развитие целостной индивидуальности субъекта в образовательном процессе (как развитие семи сфер в единстве) является важной *педагогической целью*.

Во-вторых, обеспечение социализации и индивидуализации за счет развития индивидуальности и личности субъекта образовательного процесса в единстве является *составляющей гуманистической парадигмы образования*.

В-третьих, в образовательном процессе необходимо создавать условия для развития и саморазвития индивидуальности субъектов, что детерминирует *субъектность*.

В-четвертых, для активизации развития психических сфер индивидуальности требуется «переструктурирование» образовательного процесса, опирающееся на *психологизацию процесса обучения и воспитания*. Таким образом, педагогика индивидуальности ориентирует субъектов образовательной практики на освоение «человеческого в человеке», на развитие сущностных сил, его индивидуальности [3].

Во многом благодаря научной школе «Педагогика индивидуальности» в педагогической среде обозначилась тенденция к пониманию индивидуальности как самостоятельного феномена. Сущность индивидуальности человека состоит в том, что она является сложной системой, которая включает качественное и количественное проявление взаимообуславливающих психических свойств, процессов и состояний. Индивидуальность проявляется в своеобразии деятельности, общения, поведения каждого конкретного субъекта [3]. Педагогика индивидуальности обосновывает необходимость сделать формирование и развитие психического мира человека приоритетным направлением образовательного процесса.

Педагогика индивидуальности дает возможность применить теоретические принципы философии и психологии в практике образовательной деятельности человека. Задача этого научного направления заключается в том, чтобы раскрыть и применить достижения философии и психологии по отношению к психическому и личностному развитию, психологическому здоровью, деятельности (учебной, учебно-профессиональной, профессиональной), общению, воспитанию и обучению.

Таким образом, изучение и осмысление истории современной педагогической науки, в том числе на примере ученых своего региона (университета, института), создает условия для выработки системы педагогических ценностей, идентифицируя их с конкретными педагогическими традициями, опираясь на которые можно более осознанно продуцировать инновационные педагогические идеи для теории и практики современного образования.

Список литературы

1. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: курс лекций [Текст] / О.С. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 1995. – 93 с.
2. Гребенюк О.С., Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ [Текст] / О.С. Гребенюк. – М.: Педагогика, 1985. – 152 с.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Педагогика индивидуальности [Текст] / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: Юрайт, 2021. – 410 с.
4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения [Текст] / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: Юрайт, 2021. – 318 с.
5. Корнетов Г.Б. Развитие теории и практики образования: история и современность [Текст] / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во АСОУ, 2018. – 460 с.

Сукалина Анастасия Сергеевна
студентка

Галкина Ирина Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье определена проблема развития творческого рассказывания детей старшего дошкольного возраста. В статье представлены результаты исследования по данной проблеме, а также результаты апробации организационно-педагогических условий по развитию творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: способности, творческое рассказывание, старший дошкольный возраст, педагогические условия, система, непосредственная образовательная деятельность.

Овладение творческим рассказыванием является одним из ключевых направлений речевого развития в дошкольном возрасте и одновременно задачей развития связной речи, от уровня которой зависит

не только социальная адаптация ребенка, но и успешность его обучения в школе. В целевых ориентирах также указано, что к концу дошкольного возраста ребенок должен обладать развитым воображением, владеть устной речью, выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний [5]. По мнению И.Н. Лебедевой Т.А. Ткаченко, О.С. Ушаковой овладение творческим рассказыванием указывает на новый этап речемыслительной деятельности, при котором речь ребенка приближается к тому уровню монологической речи, что требуется для перехода к школьному обучению [2; 3; 4]. М.М. Алексеева считает, что творческий элемент присутствует в каждом детском рассказе, поэтому термин «творческие рассказы – это условное название рассказов, придуманных детьми. Особенности творческого рассказывания заключаются в том, что ребенок должен самостоятельно придумывать содержание (сюжет, воображаемые действующие лица), опираясь на тему и свой прошлый опыт, и облекать его в форму связного повествования [1].

У детей старшего дошкольного возраста сформированы все необходимые предпосылки для развития творческого рассказывания. Однако у дошкольников имеются трудности в их составлении. Это выражается в нарушении связности, логичной последовательности и грамотной структурированности рассказов, пропуски главных событий и действующих лиц, «застывание» на второстепенных элементах, нераспространенность предложений; отмечается предпочтение перечисления предметов или их частей.

Исходя из всего, возникает необходимость создания педагогических условий, обеспечивающих развитие творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста. До их апробации предварительно были изучены компетентность педагогов и родителей по проблеме развития творческого рассказывания речи детей старшего дошкольного возраста, также была проведена экспертиза «Центра речи», а так же были выявлены особенности и уровень развития творческого рассказывания детей старшего дошкольного возраста.

Анкетирование педагогов показало, что высокий уровень наблюдается у 20% педагогов, 40% педагогов с базовым уровнем осознают значение творческого рассказывания, хотели бы узнать больше о методах и приемах ее развития, совершенствовать свои профессиональные умения и навыки, но не готовы преодолевать возникающие на этом пути затруднения. 40% педагогов с критическим уровнем отличаются слабой мотивацией профессионального роста в направлении развития творческого рассказывания детей дошкольного возраста, они не проявляют интерес к данной проблеме, поскольку не в полной мере понимают значение творческого рассказывания, в большей степени не стремятся к развитию у себя необходимых умений и навыков, обогащению своих знаний.

Экспертиза Центра речевого развития показала, что он оснащен в группах для детей старшего дошкольного возраста на среднем уровне. В группах мало материалов для составления творческих рассказов, нет готовых шаблонов, символов, а также заменителей, с помощью которых можно отображать последовательность изложения в рассказе, не предусмотрены комплекты готовых схем, по которым дети могут составлять разные виды творческих рассказов.

Анкетирование родителей показало, что к достаточному уровню мы не отнесли ни одного из родителей, 35% были определены к базовому уровню, 65% родителей были определены к критическому уровню. Приоритетный уровень низкий уровень родителей характеризуется тем, что родители слабо осознают состояние развития описательной речи ребенка, необходимости ее развития, не могут привести методы, приемы и средства развития описательной речи, не могут оценить уровень развития описательной речи ребенка, не выражают потребности в приобретении знаний и умений, касающихся развития описательной речи.

Изучение уровня и особенностей развития творческого рассказывания показало, что высокий уровень был определен у 20% детей, средний уровень был выявлен у 40% детей, низкий уровень у 40% детей.

Исходя из результатов обследования по серии заданий, можно сделать следующие выводы: при составлении рассказов с элементами творчества дети лет допускают следующие ошибки: нарушение связности и последовательности высказывания: трудности языкового оформления, отсутствие выразительности речи; нарушение целостности рассказа; многочисленные паузы, частые повторы уже сказанного. Также в рассказах детей наблюдается следующие специфические особенности: смысловое несоответствие исходному материалу (варианту) и поставленной речевой задачи; бедность характеристик; трудности в создании воображаемых образов; неспособность самостоятельного развития сюжета или его стереотипность; нарушение логики повествования; трудности установления причинно-следственных связей; неадекватное раскрытие темы без привнесения изменений (образов, действий, ситуации).

Таким образом, анализ и обобщение полученных результатов данного исследования показали, что для развития творческого рассказывания необходимо обеспечивать накопление необходимого опыта; обучение лексико-грамматическому оформлению высказывания; овладение детьми навыками планирования связных развернутых высказываний и выделение смысловых звеньев; формировать готовность к творческому рассказыванию.

Далее был проведен формирующий эксперимент с целью апробации педагогических условий развития творческого рассказывания и детей старшего дошкольного возраста.

В рамках формирующего эксперимента мы выстроили последовательную работу по развитию творческого рассказывания детей старшего дошкольного.

На основании анализа дидактического материала и оборудования, имеющегося в группе детей дополнен центр речевого развития следующими материалами по направлениям: наборами картинок по темам недели «Праздник Новый год», «Зимние забавы», «Мы друзья», «Предметы быта», «Мир насекомых» и др., простыми и сложными мнемосхемами, мнемоквадратами и мнемодорожками, картинками с разной тематикой, крупного и мелкого формата; разрезными сюжетными картинками (4–8 частей), дидактическими играми для обогащения лексико-грамматического состава предложения, ширмой с изображением детей, играющих на улице в осеннее, зимнее и весеннее время года, условными для составления творческих рассказов.

Далее для развития творческого рассказывания на основном этапе работы мы организовывали работу с детьми по развитию творческого рассказывания у детей исходя из специфики овладения компонентами творческого рассказа.

На подготовительном этапе строилась работа над созданием когнитивно-речевой базы, включающей в себя активизацию психических процессов, разнообразие средств воплощения творческой идеи, а именно лексико-грамматических и эмоционально выразительных средств (содержанием речевого сообщения).

На основном этапе проводилась работа над композиционным построением, логической последовательностью и связностью изложения (структурой речевого сообщения).

На заключительном этапе была организована работа над самостоятельностью творческого изложения, использованием собственного опыта, импровизацией, созданием новых образов, ситуаций, действий (творческим компонентом рассказа) посредством приемов: составление рассказа с добавлением последующих событий, составление рассказа с заменой объекта, составление рассказа с заменой действующего лица, составление рассказа с добавлением предшествующих событий, составление рассказа с добавлением предшествующих событий, составление рассказа с добавлением предмета (объекта), составление рассказа с добавлением объектов и действующих лиц, составление рассказа изменением результата действия и со сменой времени действия, составление рассказов по названию.

Параллельно для повышения компетентности педагогов и родителей проводили мероприятия. С педагогами всего было проведено три мероприятия. В рамках семинара «Развитие творческого рассказывания в дошкольном возрасте: характеристики, критерии» мы предложили педагогам выделить и систематизировать характеристики творческого рассказывания, а также определить критерии оценки творческого рассказывания. На семинаре практикуме «Особенности развития творческого рассказывания» совместно с педагогами уточнили и обобщили сущность творческого рассказывания. Предложили выделить этапы развития творческого рассказывания. Раскрыли методику составления творческого рассказывания. При проведении мастер-класса «Приемы обучения творческому рассказыванию детей старшего дошкольного возраста» сделали акцент на использовании разных приемов при составлении творческих рассказов.

С родителями также было проведено три мероприятия: интерактивная консультация «Что такое творческое рассказывание?», семинар «Приемы обучения творческому рассказыванию», практикум «Учим детей составлять творческие рассказы в условиях семьи». В рамках интерактивной консультации мы формировали представления о творческом рассказывании, раскрыть возрастные особенности связной речи в старшем дошкольном возрасте, формировали интерес к проблеме развития творческого рассказывания. При проведении практикума «Учим детей составлять творческие рассказы в условиях семьи». По итогам совместной работы с родителями мы предложили им несколько шаблонов схем для составления творческих рассказов. Заключительный компонент системы был реализован нами в полном объеме.

Для исследования эффективности опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика с помощью методик констатирующего этапа, выполнен сопоставительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного этапов.

Контрольный этап исследования показал, что среди педагогов дошкольной организации увеличилось общее их количество с достаточно подготовленным к развитию творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста уровнем. Показатели высокого уровня увеличились на 16% (было 16% стало 60%), количество педагогов со средним уровнем не изменилось (было 40% стало 40%), количество педагогов с низким уровнем уменьшилось на 44% (с 44% до 0%).

Оценка степени оснащенности Центра речи в ходе экспериментальной работы также выявила положительную динамику. В группе уровень оснащенности повысился на 25%. Количество родителей с достаточным уровнем увеличилось на 45% (было 0%, стало 36% родителей). Процент родителей, отнесенных к частичному уровню, остался без изменений (36%), количество родителей недостаточного уровня значительно уменьшилось на 36% (с 64% до 28%).

Диагностика творческого рассказывания детей старшего дошкольного возраста показала, что высокий уровень был определен у 40% детей (уровень увеличился с 16% до 40%), средний уровень изменился с 40% до 48% (уровень увеличился на 8%), низкий уровень был определена 12% (уровень снизился с 44% до 12%).

Развитие творческого рассказывания старших дошкольников на контрольном этапе стало характеризоваться умением связно и последовательно, развернуто и полно излагать свои мысли при составлении рассказа, использовать разные способы связи между предложениями, использовать разнообразные лексические средства, составлять рассказ самостоятельно.

Таким образом, наша гипотеза о том, что при учете ряда выделенных и апробированных нами организационно-педагогических условий развитие творческого рассказывания детей старшего дошкольного возраста педагогично более эффективно доказана, цель и задачи решены.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картинке: учебно-методическое пособие [Текст] / И.Н. Лебедева; под ред. Л.Б. Баряевой. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 175 с.
3. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Владос, 2012. – 57 с.
4. Ушакова О.С. Развитие речи детей 6–7 лет. Программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Вентана-Граф, 2008. – 288 с.
5. ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Чулкова Надежда Игоревна

начальник отдела воспитательной работы
КГБОУ Краевой детский центр «Созвездие»
рп Переяславка, Хабаровский край

Трифоновна Татьяна Михайловна

канд. биол. наук, доцент
Педагогический институт

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация: в статье показана специфика воспитательных возможностей детского лагеря и их потенциал на основе осмысления и обобщения опыта деятельности Краевого детского центра «Созвездие». Также авторами раскрыты особенности временных детских коллективов.

Ключевые слова: детский лагерь, временный детский коллектив, дополнительное образование, система воспитания.

Пространство детского лагеря – особый мир, многогранный, разноликий, яркий, насыщенный событиями, впечатлениями, эмоциональными переживаниями, преодолениями, победами, открытиями и экспериментами, пробами себя и узнаванием других. Еще А.С. Макаренко отмечал удивительные возможности детского лагеря, где воспитание детей идет на каждом квадратном метре их жизнедеятельности. Базовой структурной единицей в педагогике детского отдыха является временный детский коллектив (ВДК). Его особенности хорошо известны и подробно изучены. Это кратковременность, автономность, сборный состав, коллективная деятельность и прочее. Именно они определяют специфику воспитательной среды, формируемой в детском лагере. С одной стороны – они дают преимущества, а с другой – ставят особые задачи и даже вызовы перед педагогическим коллективом, требующие нестандартного подхода в их решении [2].

Так, кратковременность пребывания детей и частая сменяемость контингента воспитанников влияют на сложность в отслеживании динамики и результатов воспитательной деятельности. Но вместе с этим, подвижность и динамичность детского контингента позволяет говорить о больших охватах, проходящих через воспитательную систему лагеря детей, прочувствовавших, проживших (хоть и в краткосрочном режиме) ценностные ориентиры, установки, воспитательные парадигмы, заложенные в программах и событиях, транслируемых педагогическим составом. Одновременно, кратковременность компенсируется автономностью ВДК. Пребывание детей в отрыве от привычной «среды обитания», полное погружение в новую для них социокультурную среду, их круглосуточное педагогическое сопровождение дает педагогам широкие возможности для выстраивания многокомпонентной воспитательной системы. В детском центре «Созвездие» она представлена множеством разных модулей: программа смены, отрядная деятельность, дополнительное образование, временный детский коллектив (как самостоятельная единица), система самоуправления, педагогический коллектив, предметная среда. Эти модули специфичны по содержанию и видам деятельности, но взаимосвязаны общими воспитательными задачами.

Организирующим звеном всей системы является программа смены, которая определяет ключевые образовательные и воспитательные направления, формирует основной событийный ряд (образовательные программы, общие мероприятия, игровой сюжет, которые отражают специфику, ценности и традиции этой смены) и влияет на содержание всех остальных компонентов.

Отрядная деятельность реализуется через традиционную для ВДК систему дел – это игры, отрядные и коллективно-творческие дела, огоньки, как форма рефлексии и развития осознанного

отношения к жизни. Воспитательный потенциал этой деятельности широко описан в педагогической литературе и, несмотря на почтенный возраст, актуальность и эффективность этих форм не теряется. В процессе отрядной деятельности, через эмоциональное вовлечение, проживание и получение опыта, личную сопричастность происходит «мягкое», опосредованное формирование у детей ценностных установок и нравственных ориентиров [1].

Мощный импульс для развития лидерских и организаторских способностей дает система самоуправления. Личный опыт показывает, что именно в условиях детского лагеря наиболее ярко, отчетливо и быстро дети могут увидеть и осознать значимость своего личного вклада в общий результат, проследить ценность своего личного участия. В результате, мы наблюдаем у наших ребят, получивших опыт работы в той или иной должности, рост ответственности, осознанности в выполнении задач, настойчивости и целеустремленности в достижении результатов.

Инфраструктура детского лагеря тоже воспитывает, поэтому предметную среду мы выделяем как отдельный компонент воспитательной системы и осознанно уделяем много времени событийному дизайну и благоустройству. Кроме того, организуем ребятам зоны комфортного отдыха, создаем арт-объекты, которые являются отражением ценностей нашего учреждения, поддерживаем определенные традиции, ритуалы. Таким образом, формируем свою особую субкультуру, попадая в которую ребенок получает «прививку хорошего вкуса», естественным образом проникается правилами, нормами и установками здесь принятыми и воспитание таких важных вещей, как бережное отношение к культуре, к природе и окружающей среде, к труду происходит как бы само собой [3].

Дополнительное образование в системе Центра – это не только возможность приобретения новых или совершенствование уже имеющихся навыков, но и возможность самостоятельных профессиональных проб. Игровые площадки, созданные педагогами в рамках программ дополнительного образования и «копирующие» взрослый мир, позволяют ребенку соотнести себя с какой-либо профессией, получить практический опыт в ней, оценить ее востребованность в современном мире, кроме того освоить и воспроизвести социальные роли. Сам детский коллектив также является отдельным компонентом воспитательной системы, так как в условиях практически круглосуточного проживания и взаимодействия, у детей есть возможность приобретения богатого социального опыта за счет расширения круга общения и его объема. Детям приходится в интенсивном и насыщенном режиме выстраивать общение с новыми неизвестными ранее людьми, разными по возрасту, статусу, индивидуальным способностям, вести диалог, договариваться, признавать чужое мнение, проживать конфликты, отстаивать свою точку зрения. В условиях ограниченности свободного неформального общения у современных детей воспитательное значение такого опыта становится особо ценным и значимым.

Нравен с детским коллективом в качестве мощного воспитательного ресурса выступает педагогический коллектив. В наших условиях дети находятся в ситуации постоянного педагогического сопровождения и за относительно короткий период вступают в тесное взаимодействие с большим количеством разных педагогов: педагоги дополнительного образования, руководители смены, старшие вожатые, педагоги – психологи, вожатые. Чтобы такое взаимодействие было для детей воспитывающим, наполненным смыслами, нравственно обогащающим, в Центре активно используют практику погружения педагогического коллектива в тематику и содержание той или иной смены с точки зрения ценностных ориентаций и воспитательной направленности. Кроме этого, на особом положении вожатые, которые с одной стороны проводят больше всего времени с детьми, а с другой самые молодые и неопытные члены педагогического коллектива. Поэтому помимо системы обучения, которая реализуется через Школу подготовки вожатых и Школу вожатского мастерства, на смене есть практика сопровождения вожатого в его деятельности по построению педагогического взаимодействия с детьми. Это сопровождение осуществляют старшие вожатые и педагоги-психологи, которые отслеживают общение вожатых с детьми, вместе выявляют и анализируют проблемные точки, помогают выстроить отрядные мероприятия воспитательного характера.

Опыт работы Центра показывает, что воспитательные возможности детского лагеря очень обширны и ценны. Высокий темп проживания смены, событийная насыщенность, применение разнообразных видов и форм деятельности, предоставление детям широких возможностей для пробы и реализации себя, для свободы выбора деятельности, степени участия и включенности в нее позволяют нам с уверенностью говорить, что воспитательное пространство нашего Центра это мощный ресурс для САМОразвития, САМОопределения и социализации детей. Многие дети, оказавшись у нас, впервые сталкиваются с необходимостью самостоятельно принимать решения, определять свои интересы, выбирать деятельность, самостоятельно нести ответственность за принимаемые решения. Вместе с этим, мы знаем, что воспитательная среда не существует априори, ее нужно формировать, поддерживать и конечно развивать, реагируя на изменения в обществе, интересы современных детей, государственный запрос к воспитанию. Поэтому поиск новых форм, переработка и переосмысление уже имеющихся – наша постоянная точка роста и место приложения усилий.

Список литературы

1. Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики: сборник статей / под ред. Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой. – М.: МПГУ, 2018. – 454 с.
2. Мурашова А.Г. Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра в современных условиях: на примере Международного детского центра «Артек»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. – М., 2002. – 202 с.
3. Шмаков С.А. Лето в лагере / С.А. Шмаков. – М.: Знание, 1970. – 94 с.

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕЙСЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассмотрена ролевая позиция современного педагога в трансформирующейся образовательной среде; определена важность личности педагога в формировании у обучающихся новых компетенций 21 века; сделан акцент на необходимость развития личностного потенциала самого педагога как необходимого условия его профессионального и личностного роста.

Ключевые слова: новая позиция педагога, педагогическая фасилитация, педагог-фасилитатор, тьютор, личностный потенциал.

В настоящее время происходит модернизация российской системы образования, связанная с изменениями приоритетов в общих целях образования и появления новых образовательных технологий. Национальный проект «Образование» одним из ключевых направлений, обеспечивающих развитие системы образования, называет профессиональное развитие педагогических работников, включающее в себя программы повышения квалификации, методическую поддержку и сопровождение педагогических работников, а также развитие у них навыков работы в современной образовательной среде. Современная образовательная среда сегодня претерпевает трансформацию: «детоцентризм», новейшие технологии, новые цели и новая модель образовательных результатов; образовательные программы, насыщенные новым широким перечнем навыков (навыки 21 века); образовательные организации, берущие на себя ответственность не только за познавательное и интеллектуальное развитие обучающихся, но и за их когнитивное и социально-эмоциональное развитие. В условиях этой трансформации ведущая роль отводится педагогу, как одной из ключевых фигур любых изменений в образовании детей, что требует от него принятия новой педагогической позиции (функциональной роли) в образовательном процессе и формирования новых педагогических компетенций (личностных изменений, создающих условия для развития современных ключевых компетенций обучающихся). Новая позиция педагога должна быть обозначена сменной позицией «научителя» на позицию «со-деятеля», «фасилитатора» и даже «тьютора» (в более широком современном понимании этого слова). Новые педагогические компетенции – это личностные изменения педагога с опорой на развитие личностного потенциала, как необходимого условия развития навыков 21 века у обучающихся. Расшифруем эти понятия. Для формирования у обучающихся новых компетенций 21 века педагог должен пересмотреть свой функционал и ролевой набор, то есть овладеть позицией фасилитатора учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Фасилитация с английского переводится как «помогать, облегчать, способствовать». В целом, это процесс, помогающий группе в выполнении поставленной задачи, в решении спорной ситуации или проблемы, позволяющий максимально эффективно прийти к общему решению. Фасилитация способствует повышению динамики и плодотворности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности членов команды, активизируя ресурсы каждого из участников и раскрывая их потенциал [4, с. 12].

Педагогическая фасилитация – это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [1]. По другому, педагогическая фасилитация может быть представлена как функция стимулирования, инициирования, поощрения саморазвития и самовоспитания обучающихся в процессе учебной деятельности за счет взаимодействия педагога и обучаемого, их особого стиля общения и особенностей личности педагога [1].

Роль педагога-фасилитатора заключается в способствовании удержанию цели и повестки дня группы, в помощи выдержать временные рамки и способствовании созданию среды активного общения, конструктивной дискуссии, аргументированного высказывания и участия в процессе каждого из обучающихся.

К. Роджерс отмечает, что каждый педагог-фасилитатор вырабатывает свой собственный инструментарий обучения. Вместе с тем существуют общие методические приемы, применяемые в различных модификациях многими педагогами-фасилитаторами [1, с. 11]:

1) использование ресурсов учения (средств обучения: книг, наглядных пособий, приборов, инструментов и т. п.) и создание особых условий, облегчающих использование учащимися этих ресурсов, обеспечивающих их физическую и психологическую доступность учащимся; 2) создание в процессе обучения разнообразных обратных связей между педагогом и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, групповые формы общения и обучения и т. п.); 3) психолого-педагогическое сопровождение учащихся, т. е. фиксация четкого соотношения объемов учебной работы, ее качества и оценок на основе совместного обсуждения. Это, с одной стороны, стимулирует и организует самостоятельное и осмысленное учение учащихся, а с другой – создает в процессе обучения благоприятную

психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности; 4) организация процесса обучения в разновозрастных ученических диадах, в которых один учащийся выполняет функции ассистента учителя. Этот прием обеспечивает существенный прогресс в обучении, значительно повышает у учащихся мотивацию учения и уверенность в достижении стоящих перед ними учебных целей; 5) распределение учащихся класса на две группы, в одну из которых входят учащиеся с позитивными установками в отношении гуманистического (свободного) обучения, а в другую – те, кто более склонен в силу каких-либо причин (обычно связанных с особенностями семейного воспитания) к традиционному обучению; 6) организация групп свободного общения (как отдельно для учащихся и учителей, так и смешанных) с целью повышения уровня психологической культуры межличностного общения, актуализации личностных установок (открытости, доброжелательности, безоценочного принятия), характерных для участников фасилитируемого обучения.

Т. Грегори выделяет техники педагогической фасилитации, такие как эмпатия, уважение, искренность, общение. Эти четыре техники одновременно являются и навыками «аффективного преподавания». По его мнению, помимо собственно преподавания своего предмета педагог должен работать с эмоциональными проявлениями (своими и учеников) как с особым содержанием. Т. Грегори считает, что педагогу, создающему условия для личностного роста своих учеников и себя самого, необходимо владеть навыками «аффективного преподавания».

Итак, фасилитационная компетентность педагога – это интегративное качество педагога, отражающее уровень его способности и готовности к стимулированию развития личностного потенциала обучающихся как субъектов когнитивной деятельности. Для овладения технологией фасилитации педагогу необходим достаточный уровень развития таких личностных качеств, как эмпатия, рефлексия, лидерство и коммуникативность [1, с. 15].

Научившись переходить в позицию «со-деятеля» и «фасилитатора» педагог готов организовывать учебно-познавательную деятельность на каждом занятии, при этом легко создавая условия для развития современных ключевых компетенций у обучающихся. Однако, в современной образовательной организации взаимодействие педагога и обучающихся не ограничивается только рамками занятий, а выходит за их пределы. Сегодня педагог для своих учеников становится советчиком, партнером, мотиватором и другое, выступая одновременно во множестве ролей (особенно это заметно при работе педагога с одаренными детьми и талантливой молодежью). Современный педагог стремится уйти от педагога в традиционном понимании (педагог транслятор информации, передатчик знаний) и принять на себя более широкий репертуар ролей – стать педагогом с тьюторской позицией: тем, кто способен организовывать и поддерживать учебную деятельность учащихся и за рамками школьных занятий; тем, кто способен быть организатором активной познавательной деятельности обучающихся, овладевающих ключевыми компетенциями и новой грамотностью.

Тьютор – это тот, кто организует и мотивирует учащегося на приобретение знаний, умений и навыков, организует условия для складывания и организации его индивидуальной образовательной траектории [2, с. 6].

Согласно концепции Л.Б. Бендовой, ролевой репертуар тьютора включает в себя две ролевые позиции (содержательный лидер, равный) и четыре роли (эксперт, транслятор знаний и опыта, проводник, фасилитатор).

Характеристика педагога с тьюторской позиции [2, с. 8]:

1) управленец и организатор образовательной деятельности, инструктор; 2) руководитель и наставник в мире опыта, доступный обучающимся всегда; 3) партнер обучающегося, вместе с ним развивающийся, способный к аналитико-рефлексивной деятельности, эксперт, фасилитатор; 4) консультант, который работает с познавательным интересом и проблемами обучающихся; 5) сопровождающий реализацию индивидуальных образовательных программ.

Подводя итог выше сказанному, необходимо уточнить, что современный педагог должен быть не только гибким в определении и принятии педагогической позиции, но и должен выступать ролевой моделью для обучающихся, демонстрируя ценность образования и мотивируя ученика добывать и присваивать знания через пользу и удовольствие.

В современных условиях развития образования на необходимость формирования новых педагогических компетенций у современного педагога необходимо посмотреть со следующей точки зрения – «ни один педагог не сможет научить своих учеников тому, чем не владеет сам». В связи с этим, возникает потребность в стимуляции личностных изменений самого педагога и именно с позиции поддержания и развития его личностного потенциала (как необходимого условия развития навыков 21 века у обучающихся).

Согласно концепции развития личностного потенциала личностный потенциал выступает как ядро личности, связанное со способностью к саморегуляции, имеющее трехчленную структуру и связь с психологическими ресурсами личности. По Д. Леонтьеву личностный потенциал – это потенциал саморегуляции, система индивидуальных различий, связанных с успешностью управления психологической энергетикой; это складывающееся прижизненно системное образование, но не формируемое, а эмерджентное, складывающееся в ходе самоорганизации. К подструктурам личностного потенциала относят – потенциал самоопределения (автономия, способность и умение делать выбор в конкретной

ситуации), потенциал реализации (достижения, продуктивность в осуществлении цели) и потенциал сохранения (резилентность, способность возвращаться в исходное состояние, сопротивление ситуации давления). Людям с высоким личностным потенциалом присущи такие психологические характеристики, как активность, продуктивность, субъектность (agency), резилентность и продуктивное совладание (coping), самодетерминация, целенаправленность, гибкость [3, с. 3].

Вывод: только педагог, имеющий развитую личность способен быть гибким в своей профессиональной деятельности, иметь широкий кругозор, избавляться от стереотипов и шаблонов, и свободно переходить от одной позиции в другую, ориентируясь на потребности обучающегося и стимулируя его личностное развитие, мотивируя обучая. Поэтому современный педагог на протяжении всей профессиональной деятельности должны быть обеспечены возможностью профессионального и личностного развития.

Список литературы

1. Димухаметов Р.С. Социально-педагогическая фасилитация как инновационная технология в образовании / Р.С. Димухаметов, Б.Г. Мунарбаева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.elib.csru.ru
2. Золотарева А.В. Развитие личностного потенциала: запуск проекта в Ярославской области / А.В. Золотарева, А.А. Кораблева, И.В. Лобода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.edpolicy.ru/personal-potential-development
3. Леонтьев Д. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? / Д. Леонтьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.edpolicy.ru/personal-potential
4. Чабаненко С.В. Педагогическая фасилитация в условиях дистанционного образования / С.В. Чабаненко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.moluch.ru/archive/310/70199/

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Джавадова Светлана Александровна

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»

г. Москва

РОССИЙСКИЕ ВУЗЫ В УСЛОВИЯХ КОРОНАВИРУСА, ИЛИ ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ НА РОССИЙСКУЮ ВЫСШУЮ ШКОЛУ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме влияния пандемии коронавируса на российскую высшую школу. Высшее образование играет ключевую роль в развитии государства и общества. Несмотря на активное продвижение последние 10 лет внедрения в учебный процесс высшей школы онлайн-образования, остается нерешенным ряд вопросов, особенно проявившихся в период нахождения учебного процесса на самоизоляции. Вместе с тем остро стоят проблемы, связанные с необходимостью воспитания выпускников не только знающих, но и имеющих гибкое мышление, готовых к постоянному обучению, а также умеющих сознательно применять в работе принципы ESG. Перед профессорско-преподавательским составом стоит задача адаптации к цифровой трансформации образовательного процесса, умелому сочетанию онлайн и офлайн-обучения. Необходимо разработать методики преподавания с учетом цифровизации и новых требований к образовательному контенту.

Ключевые слова: высшее образование, пандемия, дистанционное обучение.

Пандемия, ворвавшаяся в жизнь человечества в 2020 году, принесла и продолжает приносить ряд сложностей. В тоже время сложившаяся ситуация во всех сферах жизнеобеспечения еще раз показала, что знания и компетенции – это ключ к успешному развитию государства в любых самых сложных и труднопредсказуемых условиях.

Эпидемия коронавируса стала тем вызовом, ответить на который смогли в первую очередь высококвалифицированные специалисты, подготовленные советской и российской системой образования, подтвердившей свой высокий статус. Пандемия показала, что образование и здравоохранение – важнейшие сферы, лежащие в основе жизнедеятельности государства и населения.

Образование, создавая будущее нашей страны – сфера, создающая человека, модернизирующего экономику, развивающего цифровые технологии, грамотно управляющего организацией, отраслью, экономикой, государством.

Происходящие в стране и мире, экономические процессы, и ряд других факторов, подтверждают особую роль высшего образования для государства. Конкурентоспособность экономики страны зависит от степени ее интегрированности в глобальный выпуск продукции передового производства (ПП).

Примечание. Продукция ПП – это товары как высокотехнологичных, так и традиционных отраслей, если в них улучшаются или создаются новые изделия и материалы при внедрении достижений науки, техники, высокоточных и информационных технологий, причем с участием высокопроизводительной рабочей силы, инновационного бизнеса. ПП связано с технологиями Индустрии 3.0 (ИКТ, электроника, оптоэлектроника) и Индустрии 4.0 (науки о жизни, гибкое производство, биотехнологии, аддитивное производство).

Следует отметить и тот факт, что продукция ПП требует не только объемных инвестиций, она также знаниеёмка. Кроме того, рынки ПП в значительной степени связаны с монополизацией новых знаний, которые дает высшее образование и наука.

Растущая роль высшего образования в подготовке кадров, готовых ответить на жесткие вызовы сегодняшнего дня и в будущем, по-новому ставит вопрос о качестве высшего образования и работы вузов.

В настоящее время, кроме вызовов, связанных с бедствиями эпидемического и природного характера, существуют и другие, не менее серьезные и требующие ответа для сохранения государства и его роли в мировой экономике и политике. Это, прежде всего, стремительный рост скорости технического прогресса и экологические проблемы, которые ждут безотлагательного решения.

Глобальная информатизация общества, цифровизация практически всех сфер жизни, быстрое распространение принципов ESG в бизнесе и практической деятельности, осознание остроты экологических проблем, увеличение опасностей, связанных с изменением климата, в том числе рост числа природных катаклизмов, возрастание угроз эпидемий и пандемий, востребованность специалистов нового качества – всё это требует пересмотра объема и содержания метапредметного обучения и корректировки отраслевых образовательных программ высших учебных заведений.

Новые формы обучения в вузах и формат дистанционного общения происходили и до 2020 года, постепенно внедрялись новые формы обучения, включающие:

– передачу лекций, заранее записанных на электронных носителях;

- пользование оцифрованным библиотечным фондом;
- передача по электронной почте контрольных работ и отчетов об их выполнении и др.

Однако собственно цифровая трансформация проходила медленно с рядом факторов, среди которых:

1. Отсутствие финансовых средств у большинства вузов для приобретения новой техники и технологий, необходимых для создания инфраструктуры дистанционного обучения в новом формате.
2. Замедленное осознание важности перехода на цифру у руководящего персонала.
3. Отсутствие у администрации и профессорско-преподавательского состава уверенности в целесообразности и результативности новых форм обучения.
4. Отсутствие высокоскоростного интернета в ряде регионов, а также повсеместные перебои в его работе.
5. Неподготовленность большей части преподавателей к работе в цифровом формате. Например, проведенное в 2019 году исследование НИУ ВШЭ показало, что преподаватели, имеющие ученую степень, сами оценивали собственные возможности использования интернет-технологий при дистанционном обучении на 3,2 балла из пяти. Невысокая цифровая грамотность преподавателей и их нежелание выйти из привычной зоны комфорта ради освоения принципиально новых форм обучения усиливали их противодействие переменам.

6. Отсутствие методической базы и образовательных центров для преподавателей.

7. Медленный ход цифровизации основных административных процедур в вузе, которая нужна для успешного внедрения IT-технологий в учебный процесс. Даже те вузы, которые активно применяют информационные технологии, к 2020 году сумели охватить IT-системами примерно 10% рабочих процессов (например, инвентаризацию, составление расписаний, бронирование аудиторий и др.).

Сравнительно активнее шли процессы цифровизации в крупных вузах федерального и регионального значения.

Пандемия стала мощным катализатором цифровой трансформации всей системы образования в России.

Готовность к новшествам в организации образовательного процесса проявили далеко не все вузы. Необходимость срочного формирования новой образовательной среды и вынужденная работа в этой новой среде оказались непростой задачей. В некоторых странах вузы даже прекратили во время карантина обучение в любой форме. Например, администрация Университета Буэнос-Айреса решила, что только очное обучение приносит качественный результат, и отменила все занятия. Наблюдались и протесты студентов. Так, в африканских странах, ссылаясь на отсутствие технических средств и других необходимых условий, студенческие советы протестовали против онлайн-обучения.

Примечание. Из 183 стран, охваченных исследованием ЮНИСЕФ, в 71 стране доступ к интернету имеет менее половины населения, не все группы населения могут пользоваться телевидением и радиовещанием. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10%20CL.pdf>.

В России в группе вузов-лидеров стремительный переход на онлайн-обучение прошел сравнительно спокойно. В частности, данная тенденция наблюдалась в МГУ имени М.В. Ломоносова, СПбГУ, в ряде федеральных, национальных исследовательских и опорных университетов. Данные вузы получают широкую помощь от государства – финансовую, имущественную, организационную, становясь флагманами и в онлайн-обучении. Более того, некоторые из них предприняли первые шаги в формировании единой образовательной среды страны с помощью онлайн-платформ. Например, НИУ ВШЭ организовала межкампусные курсы для студентов Москвы, Перми, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода. В результате студенты могли слушать лекции из других городов по 700 дисциплинам, одновременно обучаться у группы преподавателей. Данная практика особенно актуальна в связи с малой мобильностью преподавателей по территории России, а также довольно слабыми горизонтальными связями между вузами.

В то же время значительная часть вузов не имела возможности срочно адаптироваться к условиям цифровой трансформации и вначале заменила онлайн-обучение заочно-дистанционным, что не одно и то же. Оказавшись перед необходимостью стремительного перехода в новую образовательную среду, российские высшие учебные заведения не спасовали, а стали быстро осваивать новшества. В условиях карантина пришлось срочно осваивать новую технологию передачи знаний, условия для которой были не готовы. Оказавшись в форс-мажорной ситуации карантина и самоизоляции, преподаватели стали использовать то, что ранее было им известно – Skype, Zoom, WhatsApp, некоторые отправляли студентам самостоятельно записанные на веб-камеру собственные лекции, качество записи которых оставляло желать много лучшего.

Требовались дорогостоящая техническая и технологическая инфраструктура (оборудование, программное обеспечение, широкополосный интернет). Вузы столкнулись с необходимостью использования технологий, рассчитанных на большое число участников образовательного процесса. В данном случае, подобная методика – исключительно американские или китайские технологии (нет даже западноевропейских, не говоря уже об отечественных). В результате для работы онлайн потребовался сопровождающий персонал.

Практика показала необходимость выбора цифровых платформ и прочих ПО, приспособивая их к местным условиям, с учетом грамотного их использовать, в то время как широкополосный интернет есть не везде, а там, где есть, работает с переменным успехом.

Возникла необходимость на ходу создавать новые методики преподавания, рассчитанные не на сидящих перед лектором студентов, а на студентов, которых никто не контролирует. Лектор стал конкурировать с гаджетами, на которые в любой момент отвлекались студенты-невидимки. Встал вопрос вовлечения аудитории в работу при отсутствии визуальных контактов и сохранения вовлеченности и постоянного взаимодействия слушателей с материалом лекции в течение всего занятия. Возникла необходимость для лучшего запоминания материала формировать презентации с учетом правил визуального дизайна, использовать эффективные метафоры, примеры из литературных произведений и известных кинофильмов, исторические сюжеты.

Особая сложность возникла для создания практических треков. Если для гуманитарных вузов можно было найти формы учебных проектов для практической работы, позволяющие сохранять режим самоизоляции, то некоторые профессии вообще нельзя изучать онлайн. Например, медицину, спорт, строительные специальности.

У студентов, в данной ситуации, возникли свои трудности. Во-первых, не все студенты имеют необходимые гаджеты. Во-вторых, не у всех есть дома интернет, когда приходится пользоваться интернетом в библиотеках, интернет-кафе и иных подобных заведениях.

Примечание. Эта ситуация характерна не только для так называемых «развивающихся стран». Например, в University of Strasbourg (Страсбургский университет, Франция) в марте 2020 г. обнаружилось, что 160 студентов не имеют компьютеров и/или доступа к интернету. Созданный для решения этой проблемы Чрезвычайный фонд собрал средства и приобрел для этих студентов компьютеры.

Также наблюдается факт увеличения объема материала, который студенты должны изучать самостоятельно. При этом, как показывает практика, большинство не знают основ тайм-менеджмента, не умеют планировать свое время. Далеко не у всех студентов имеется достаточная самомотивация для добросовестного обучения. Многие испытывают ослабление концентрации внимания от длительной работы с компьютером. В результате снижается качество образования.

Отсутствие живого общения со студентами и преподавателями, невозможность провести интересные дискуссии, обменяться опытом, оперативно получить разъяснение по непонятным вопросам, сравнить себя с одноклассниками, договориться с преподавателем о зачете во внеурочное время – все это негативно влияет на психоэмоциональное состояние студентов.

Ограничение возможностей контроля в условиях онлайн потребовало изменить методы текущей проверки усвоения материала и оценки успеваемости, заново разрабатывать формирующие и оценивающие тестовые задания, критерии оценки успешности их выполнения.

Организаторы онлайн-обучения столкнулись с противодействием переменам и со стороны части профессорско-преподавательского состава, уровень цифровой грамотности которого не позволял провести быструю перестройку формата обучения. В тоже время трудности возникали еще и по причине отсутствия опыта работы только онлайн, которая оказалась более трудозатратной, чем прежняя.

При утрате советской системы переподготовки кадров представляется важным начало деятельности консорциума, созданного Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ и казанским «Университетом Иннополис». В рамках этого консорциума студенты и преподаватели вузов повышают свою IT-квалификацию. Только в 2021 году предполагаемое число слушателей составит 16 тысяч человек, а всего к 2024 году в «Университете Иннополис» цифровые компетенции получат 80 тысяч методистов и преподавателей российских вузов.

Сейчас, когда важнейшим трендом нашей жизни становится цифровая трансформация, достаточно остро стоит вопрос воздействия гаджетов на здоровье человека. Многие эксперты и врачи высказывают опасения, связанные с воздействием цифровизации на здоровье человека и необходимостью формирования норм безопасности цифровой среды. Несмотря на то, что еще не проводились серьезные исследования изменений зрения, падения когнитивных способностей (памяти, внимания), в публикациях экспертов уже появились термины: цифровое слабоумие, цифровая (информационная) псевдодебилность, цифровая амнезия. Последняя возникает в связи с отсутствием тренировки памяти у большинства людей, хранящих записи в смартфонах и других гаджетах. Задача вузов – создать новое поколение не только грамотных, но и здоровых людей.

Примечание. Цифровое слабоумие (digital dementia) – это признаки слабоумия из-за чрезмерного потребления информации, которые встречаются в возрасте 10-30 лет. При наступлении цифровой (информационной) псевдодебилности у человека проявляются признаки дебилности, но без органических поражений мозга. Термин «цифровая амнезия» был введен в 2011 году тремя учеными – Betsy Sparrow из Колумбийского Университета, Jenny Liu из Университета Висконсина в Мэдисоне и Daniel M. Wegner из Гарварда. Опросы «Лаборатории Касперского», проводившиеся в 2015 году в странах Европы и в России выявили эффект цифровой амнезии («Digital Amnesia»), при которой люди забывают информацию, хранящуюся на цифровых устройствах.

Представляется, что с учетом многих обстоятельств правильно было бы развивать комбинированное обучения, сочетающее онлайн и офлайн форматы.

С одной стороны, выгоды и неизбежность онлайн-обучения известны и достаточно широко обсуждались. Можно только добавить, что онлайн-обучение экологично (приносит экономии энергии, бу-маги, сокращение выбросов углекислого газа), имеет социальную направленность (расширяет возможности инклюзивного образования, обучения молодежи из самых отдаленных регионов в лучших вузах страны, ведет к удешевлению обучения), делает прозрачными управленческие аспекты деятельности вузов. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что вузы принимают стратегию устойчивого развития и становятся привлекательными для инвесторов, ориентирующихся на принципы ESG.

С другой стороны, высшее образование невозможно без прямых контактов, интеллектуального общения на единой, общей территории. И в этом главная ценность университетов, где главенствует дух академичности, где транслируется явное и неявное знание.

Список литературы

1. Баландина Н.Г. Диверсификация российской экономики как фактор обеспечения экономического роста / Н.Г. Баландина // Экономика России: новые реалии и стратегии развития. XX Чайновские чтения: сборник статей (Москва, 19 марта 2020 года). – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2020. – С. 62–69.
2. Баландина Н.Г. Проблемы и перспективы цифровизации экономики России / Н.Г. Баландина, А.М. Белоновская // Экономика и предпринимательство. – 2021. – №2(127). – С. 273–277. – DOI 10.34925/ЕІР.2021.127.2.052.
3. Гюнтер И.Н. Современные методы обучения дисциплины «Банки и банковское дело» / И.Н. Гюнтер, Л.А. Молчанова // Материалы международной научно-методической конференции, посвящается 40-летию университета. –2018. – С. 266–273.

Егорченкова Наталья Борисовна

канд. филол. наук, доцент

Коробова Ольга Валерьевна

канд. филол. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»
г. Волгоград, Волгоградская область

К ВОПРОСУ ОБ АКАДЕМИЧЕСКОМ ЭТИКЕТЕ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются основные принципы и особенности дистанционного обучения в системе высшего образования в рамках электронной педагогики, позволяющей перенести процесс обучения в информационно-образовательную среду. Авторы анализируют произошедшие в процессе цифровой трансформации образовательного процесса в вузах изменения академического этикета и последствия этих изменений. В статье делается вывод о том, что, несмотря на наличие негативных для академического дискурса последствий дистанционного обучения, система высшего образования стоит на пороге позитивного развития, адекватного состоянию современного общества.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, высшее образование, индивидуализация образовательного процесса, академический этикет.

Дистанционное обучение, ставшее реальностью высшего образования во время пандемии COVID-19, разделило образовательный континуум на два периода: доковидный, традиционный и постковидный, сочетающий в себе элементы очного, заочного и электронного обучения. Наряду с не подвергающимися сомнению достоинствами Blended Learning [6, с. 75], новый период развития системы высшего образования характеризуется рядом особенностей, напрямую не связанных с самим образовательным процессом, однако оказывающими негативное влияние на его протекание и качественные параметры.

На сегодняшний день термин «дистанционное обучение» является наиболее употребимым для обозначения передачи знаний и доступа к информации посредством современных компьютерных телекоммуникаций [2, с. 111]. Мы предлагаем рассматривать такой вид обучения в рамках электронной педагогики, использующей методики и формы обучения в высокотехнологичных информационно-образовательных средах [4, с. 24]. Основными принципами дистанционного обучения следует считать:

1. Интерактивное взаимодействие обучающего и обучающихся посредством электронных средств связи. Для обеспечения данного пункта предполагается, в первую очередь, наличие системных знаний и навыков в области использования электронных средств обучения, таких как, например, образовательные платформы, конференц-платформы видеосвязи и т. п.

2. Самостоятельное освоение обучающимися определенного массива знаний. Студенты получают постоянный доступ к образовательному материалу в том виде и количестве, которые должны быть усвоены в рамках выбранного курса.

3. Необходимость выработки навыков и умений в информационно-образовательных пространствах. Помимо усвоения информации в рамках большинства курсов требуется обретение ряда навыков использования этой информации. Такие навыки могут формироваться в процессе выполнения заданий, предложенных и размещенных преподавателем на выбранных образовательных платформах.

4. Развитие способности к самообучению. Выполнение предыдущих двух пунктов предполагает наличие навыков самостоятельной работы.

5. Относительная независимость образовательного процесса от времени и расстояния. Обучающиеся занимаются в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе. При этом расстояние, на котором обучающийся находится от обучающего, не влияет на качество образовательного процесса [1, с. 2].

6. Индивидуализация образовательной траектории. Особый формат электронного обучения подразумевает индивидуальный подход к каждому обучающемуся с учетом его временных и электронных возможностей.

7. Максимализация важности обратной связи и индивидуальный подбор критериев оценивания. В связи с отсутствием очного общения face-to-face возрастает значение фидбэка, получаемого от обучающихся, а также возникает необходимость учета индивидуальных обстоятельств при оценивании работы каждого конкретного обучающегося [5, с. 181].

Перечисленные принципы электронного обучения определяют, с одной стороны, преимущественное положение этой формы получения образования перед другими. Но, с другой стороны, эти же принципы предъявляют специфические требования, прежде всего, к преподавателям, увеличивая объем их работы и необходимый уровень образования, умений и навыков.

Кроме того, такие особенности электронного образования, как отсутствие очного общения face-to-face, замененного контактами через электронные средства связи, а также индивидуализация образовательного процесса и критериев оценивания образовательной траектории каждого обучающегося, привели, к сожалению, к изменениям в академическом общении обучающихся и обучающего в системе высшего образования.

Во-первых, потеря эмоциональности в восприятии знаний и обретении навыков, обусловленная отсутствием очного воздействия преподавателя, определили потерю определенной доли интереса к получаемому образованию.

Во-вторых, самостоятельное освоение материала предполагает наличие у обучающегося жесткой самодисциплины [3, с. 363], которая как навык не всегда формируется в процессе школьного, довузовского, образования, что в первую очередь, оказывает негативное влияние на приобщение к принципам высшего образования прежде всего студентов первого года обучения.

В-третьих, отсутствие постоянного контроля приводит к тому, что большинство заданий выполняются не равномерно, а непосредственно перед тем, как они должны быть сданы на проверку, что отражается на уровне обретения навыков и умений.

В-четвертых, дистанционный формат общения нарушил субординацию между обучающимися и обучающим, что привело к замене академического этикета на сетевой по ряду причин:

- стандарты деловой коммуникации не соответствовали необходимости общения в сети, когда преподавателю приходилось отвечать в день на более, чем сотню сообщений;
- для экономии времени в сетевом общении приходилось пользоваться смайлами, что превращало деловую переписку в неформальную;
- нарушению иерархии способствовало размытие границ личной и профессиональной жизни. Он-лайн-занятия с включенными камерами способствовали переводу образовательного процесса в более личную плоскость, поскольку фоном для них была домашняя обстановка участников;
- в целях ускорения коммуникации многие преподаватели добавили своих студентов в списки «друзей» во многих социальных сетях, что определенным образом нарушило приватность жизни обучающихся, открыв всеобщему обозрению их личные интересы, религиозные и политические взгляды;
- кроме того, временные границы трансформировались негативным образом. Нормой стало выполнение заданий не в срок, а также предоставление выполненных заданий в непредусмотренное для этого время, например, после 12 ночи.

В результате, академический этикет высшего образования стал принимать как допустимые такие немислимые ранее возможности, как нарушение рабочего режима, выключенные у студентов во время занятий камеры и даже снижение уровня знаний обучающихся.

Профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений противостоит подобным нарушениям академического дискурса, рассматривая современное состояние образовательного этикета как переходный этап в развитии системы высшего образования. С одной стороны, смена системы иерархии на демократические отношения нарушает сложившийся порядок протекания образовательного процесса. Но, с другой стороны, равноправные отношения при условии их правильного использования позволяют образовательной системе стать частью современного мира, в котором больше ценятся креативность, свобода мышления и умение принимать решения самостоятельно.

Список литературы

1. Белянин В.В. Дистанционное обучение как неотъемлемая часть образовательной среды / В.В. Белянин, О.Б. Кузьмин, С.В. Сердюк [и др.] // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Междунар. Науч.-практ. Конф. (Чебоксары, 25 апр. 2018 г.) / редкол.: Л.А. Абрамова [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 20–22.
2. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века / Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопал. – Ростов-н/Д.: Мысль, 1999. – 368 с.
3. Кузнецова О.В. Дистанционное обучение: за и против / О.В. Кузнецова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №8–2. – С. 362–364.

4. Минькова Е.Н. Интеграция инфокоммуникационных технологий и традиционных подходов в обучении гуманитарным дисциплинам студентов ВУЗов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь: Ставропольский гос. университет, 2004. – 24 с.

5. Романов Е.В. Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации / Е.В. Романов, Т.В. Дроздова // Современное образование. – 2017. – №1. – С. 172–195.

6. Penkov B.V. Discourse of education: online and blended learning / B.V. Penkov // Сетевой научно-практический журнал «Научный результат». – Серия «Вопросы теоретической и прикладной лингвистики». – 2015. – №2. – С. 72–79.

Ильин Алексей Анатольевич

канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПО ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ СХЕМ В ПРОГРАММНЫХ СРЕДАХ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы моделирования электрических схем для дистанционного обучения студентов вузов; проанализированы способы проведения лабораторных занятий с использованием программных продуктов, моделирующих электрические схемы; обозначены проблемы кибербезопасности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, математическое моделирование электрических схем, виртуальная среда, кибербезопасность.

Для дистанционного обучения студентов вузов широко используются различные программные продукты, позволяющие проводить с обучающимися лабораторные работы по дисциплинам, связанным так или иначе с электротехникой и электроникой.

Сейчас широко представлены программные продукты, позволяющие моделировать процессы в электрических цепях на персональном компьютере. В каждом вузе, как правило, имеется доступ к учебным версиям программных продуктов, позволяющих моделировать процессы в электрических цепях в установленном и переходном режимах. Для постановки лабораторных работ с помощью программных продуктов желательно, чтобы программа позволяла собирать электрические схемы со стандартным набором элементов и использовать виртуальные приборы для измерения электрических величин, такие как амперметр, вольтметр, ваттметр и осциллограф. Также необходимо обеспечить набор основных источников электрической энергии: источников напряжения и тока различных форм (постоянный ток, синусоидальный ток различной частоты и другие).

Программное моделирование электрических схем с педагогической точки зрения, с одной стороны, дает возможность студентам экспериментировать с различными вариантами схем без опасения за создание возможных аварийных ситуаций, которые могли бы произойти в реальной жизни при некорректных изменениях в электрических схемах. С другой стороны, это позволяет выявить опасные режимы, при которых возможны аварийные ситуации и не повторять их на реальном оборудовании в будущем.

Помимо простых приборов, программные продукты позволяют использовать сложные алгоритмы для анализа процессов, протекающих в электрической схеме и строить различные характеристики (амплитудно-частотные, фазо-частотные и другие), проводить спектральный анализ сигналов, полученных в результате моделирования электрической схемы, получать виртуальные сигналы с помощью математических выражений и так далее.

Диалог с преподавателем при дистанционном обучении [1] может быть построен следующим образом:

- студенты получают задание от преподавателя посредством электронной почты, различных мессенджеров или путем аудиовизуального общения с помощью, например, вебкамеры;
- студенты проводят моделирование электрической схемы на персональном компьютере, снимают показания виртуальных приборов и анализируют результаты;
- демонстрируют работу смоделированной электрической схемы преподавателю с помощью средств мультимедиа и получают возможные дополнительные указания по усовершенствованию эксперимента;
- оформляют отчет о проделанной лабораторной работе, отправляют его преподавателю и защищают проделанную работу также в дистанционном режиме.

При выполнении дистанционной лабораторной работы, студенты проводят необходимые расчеты, используя, в том числе, математическое программное обеспечение [2–3]. Одной из важных задач современной подготовки обучающихся является обучение методам самостоятельной работы с использованием программного обеспечения. Выпускники вузов, получившие диплом по техническим направлениям подготовки, должны свободно владеть навыками работы с инженерным программным обеспечением, широко используемым на предприятиях при разработке новых наукоемких изделий. Поэтому непременным условием для преподавателей вузов должно быть владение современными программными продуктами, используемыми на тех предприятиях, куда трудоустраивается основной контингент выпускников.

Привлечение к преподаванию, в том числе в дистанционной форме, ведущих специалистов предприятий также является необходимой задачей вузов для выработки правильного направления при корректировке учебных планов и содержания рабочих программ профильных дисциплин. Согласование учебных планов с представителями предприятий оказывается необходимым условием для подготовки востребованных выпускников. Преподавателям вузов желательно регулярно проходить повышение квалификации, в том числе и в учебных центрах предприятий, для ознакомления с передовыми технологиями производства и с новыми, а также перспективными проектами. Наилучшей формой взаимодействия предприятия с вузом является выполнение при участии студентов научно-исследовательских работ по заказам предприятий.

В некоторых вузах появилась также возможность дистанционного управления реальным оборудованием посредством команд управления с персонального компьютера. Такое проведение дистанционных занятий накладывает дополнительную ответственность на преподавателя и обучающегося и позволяет сформировать высококвалифицированного специалиста, способного решать реальные задачи для нужд предприятий.

Еще одной важной задачей и проблемой при дистанционной подготовке студентов вузов по техническим направлениям подготовки является обучение студентов основам кибербезопасности. При этом остро встает вопрос в первую очередь обеспечение кибербезопасности устройств, имеющих удаленный доступ. Это касается современных устройств, работающих по цифровым технологиям в различных областях экономики, в том числе и в энергетике. В последнее время появляется большое количество вредоносных программ, способных привести к серьезным экономическим и техническим проблемам. Поэтому в учебные планы подготовки обучающихся необходимо вводить дисциплины, охватывающие вопросы кибербезопасности, как на бытовом, так и на профессиональном уровнях. Вопросам кибербезопасности, безусловно, должно быть уделено особое внимание, поскольку с одной стороны удаленный доступ к различным услугам и устройствам существенно упрощает и убыстряет процесс взаимодействия, а с другой стороны позволяет нанести ущерб, вызвать сбои в работе различных устройств со всеми вытекающими негативными последствиями. Студентов необходимо знакомить с мероприятиями и программным обеспечением, позволяющими предотвращать несанкционированный доступ к различным устройствам, обучая основам кибербезопасности.

Еще одной особенностью дистанционной работы со студентами технических направлений подготовки является возможность удаленного доступа к программно-техническим комплексам реального времени. Данные комплексы позволяют проверить работоспособность изделий, математических моделей или новых алгоритмов в режиме реального времени, имея возможность подключения к различным физическим устройствам, как по аналоговым, так и по цифровым каналам связи. Данные эксперименты можно проводить путем дистанционного управления физическими устройствами, имеющимися в лаборатории вуза. Это позволит выполнять научные эксперименты при подготовке выпускников квалификационных работ студентов, а также при научной работе аспирантов. При этом физически в лаборатории может находиться только инженер или преподаватель, работающий в данной лаборатории вуза. Это позволит вести серьезную научную работу со студентами и аспирантами вузов, которые физически находятся удаленно от вуза, а имеют лишь доступ к сети Интернет.

Список литературы

1. Ильин А.А. Особенности дистанционного обучения студентов вузов по техническим направлениям подготовки / А.А. Ильин // Образование и педагогика: теория и практика. – 2020. – С. 34–36.
2. Иванов В.Н. Применение компьютерных технологий при проектировании электрических схем / В.Н. Иванов. – М.: СОЛОН-Пресс, 2019. – 226 с.
3. Чернецова Е.А. Лабораторный практикум «Введение в MATLAB» / Е.А. Чернецова. – СПб: Российский государственный гидрометеорологический университет, 2006. – 88 с.
4. Андреев М.В. Цифровой моделирующий комплекс реального времени электроэнергетических систем «Real-time digital simulator (RTDS)»: учебное пособие / М.В. Андреев [и др.]. – Томск: Томский политехнический университет, 2016. – 158 с.

Литвяк Лариса Геннадиевна

канд. юрид. наук, доцент, начальник кафедры

Новороссийский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России»

г. Новороссийск, Краснодарский край

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье автор перечисляет отрицательные стороны дистанционного обучения в высшей школе, аргументируя свою позицию примерами из личного опыта преподавания в таком формате.

Ключевые слова: дистанционное обучение, карантин, высшее образование, отрицательные стороны, неэффективность удаленного режима.

В 2020 году наш филиал, как и многие образовательные организации высшего образования страны, на время карантина перешел на дистанционное обучение. Сделано это было вынужденно, но эти пять месяцев такой работы на удаленном режиме позволили увидеть плюсы и минусы такой формы работы с

обучающимися. Последних, то есть минусов, на мой взгляд, значительно больше, и они весьма существенны, что позволяет мне сделать свой субъективный вывод о неэффективности такого обучения в системе высшего образования. По крайней мере, полностью переходить на нее, отказавшись от очного общения с курсантами/слушателями, нельзя. Это полностью уберет остатки системы нашего, созданного еще в советский период, качественного образования. Конечно, жизнь не стоит на месте, прогресс не остановить, от такой формы обучения мы не сможем отказаться, но, на мой взгляд, она должна не заменять очного, живого общения с обучающимися, а дополнять его, делая таким образом процесс образования максимально качественным, быстрым, доступным, интересным, эффективным. У такого обучения много сторонников, которые видят в нем только положительные моменты. Но, проработав в таком режиме 5 месяцев, могу сказать, что плюсы дистанционной формы заключаются только в комфортности для человека – ты находишься дома, в максимально удобной обстановке и так далее и тому подобное. Говоря же об овладении, закреплении и проверке знаний обучающихся, прихожу к выводу, что эти позиции оставляют желать лучшего.

Итак, каковы же минусы дистанционного обучения:

1. Дважды за последние два года я проходила курсы повышения квалификации дистанционно. Могу сказать, что порой мне, преподавателю с более чем двадцатилетним стажем работы в образовательной организации, было очень трудно заставить себя выполнять задания, предусмотренные программами таких курсов. Что уж говорить об обучающихся, которым в режиме удаленной работы, без надлежащего контроля, выполнять мои задания и готовиться к групповым занятиям было весьма сложно. Лишь в нескольких человек не возникло трудностей с самоорганизацией и самомотивацией. Эти курсанты в принципе настроены на учебу, неважно в каком формате она проходит. Большая же часть обучающихся самостоятельно мотивировать себя не могли, поэтому они всячески пытались облегчить себе жизнь, используя банальную схему списывания домашнего задания, и это в лучшем случае.

2. Для меня лично и для многих моих курсантов не хватало личного общения. С помощью компьютерных технологий, на мой взгляд, трудно создавать благоприятную творческую атмосферу для усвоения материала, реализовывать индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Большинство моих курсантов/слушателей все-таки лучше запоминают материал, когда он подробно разобран в ходе лекции, законспектирован. В конце занятия подведены итоги, обсуждены моменты, оставшиеся не до конца понятыми обучающимися. Учебник они уже читают, зная материал, и им легче разбираться в изучаемой теме. В ходе живой лекции курсанты/слушатели имеют возможность задать преподавателю интересующие их вопросы, уточнить какие-либо моменты, коротко побеседовать по актуальным темам, предложить свой вариант решения спорной ситуации. Это все способствует формированию критического мышления, умения делать логические выводы, видеть пробелы в законодательстве и предлагать пути их решения. А эти все качества необходимы будущим специалистам, если мы хотим, чтобы они были высококвалифицированными. Минусом является и то, что отсутствует личное общение между самими обучающимися. Общением создается необходимое образовательное пространство!

3. Возможное отсутствие технических возможностей, таких как доступ к Интернету, компьютера, необходимого программного обеспечения. Кроме того, необходимы дополнительные денежные средства для приобретения программного лицензионного обеспечения для создания электронного материала по всем видам занятий. Нам был предоставлен ключ для активации видеоредактора MOVAVI ВИДЕОРЕДАКТОР 15 SE ACADEMIC EDITION (Windows), который можно было установить каждому сотруднику университета (филиала) у себя дома для подготовки видеоматериалов. Но ключ не действует уже год, а теперь, чтобы продолжить работу в этом редакторе, требуется минимум 1600 рублей! Кроме того, при размещении видеолекций, фильмов, презентаций преподавателя филиала столкнулись с проблемой нехватки места в памяти системы Moodle.

4. Сложности обучения по направлениям, где требуется выработка практических навыков (например, в нашем вузе по таким дисциплинам как огневая, физическая подготовка, русский жестовый язык дистанционное обучение трудно реализуется в принципе). Нельзя обучающегося научить дистанционно стрелять, а без этого практического умения и навыка служба в полиции невозможна.

5. Ограничение по форме образования, которая происходит в основном только в письменном виде. Это может стать существенным недостатком, учитывая то, что задействован только один тип памяти. Также преподавателям сложно проследить, самостоятельно ли обучающийся выполняет все задания, сдает промежуточную аттестацию. В ходе дистанционного обучения многим преподавателям нашего филиала приходилось дополнительно разрабатывать задания для групповых занятий, которые включали разные варианты заданий для каждого курсанта (представляете, сколько времени уходило потом на их проверку!), делать творческие задания (по типу «постройте схему...». «проведите отличие...». «напишите эссе...» и так далее). Таким образом, большую часть суток приходилось проводить за компьютером, вначале придумывая индивидуальные работы, а потом проверяя их. Кроме того, практически нет возможности проверить самостоятельно ли обучающимся было выполнено задание. Устно проверить пройденный материал бывает сложно из-за технических проблем, наличия возможности воспользоваться курсантами/слушателями всякого рода шпаргалками.

6. Значительно увеличивается учебная, методическая нагрузка на профессорско-преподавательский состав вуза. Практически круглые сутки во время дистанционного обучения преподаватели нашей образовательной организации находились за компьютерами, проводя занятия, придумывая

задания, а потом проверяя их, осваивая новые программы и системы для дистанционного обучения, размещая тесты в системе Moodle, переписываясь с обучающимися, заполняя электронный журнал.

7. Работа на аттестацию, по крайней мере, по таким дисциплинам как физическая, огневая подготовка. Откуда должны взяться оценки у обучающихся по указанным курсам? Сделать тест, прислать видео или фото как курсант/слушатель отжимаются, написать реферат и тому подобное. Разве это способствует формированию необходимых при изучении данных дисциплин знаний, навыков и умений? Конечно, нет, но выхода другого у преподавателей нет. А это одни из самых важных дисциплин для наших обучающихся!

8. Как много раз говорилось выше, преподаватели практически круглосуточно находились в экранов компьютеров. А это формирует цифровую зависимость в человека, негативно влияет в целом на соматическое и психическое здоровье человека.

Дистанционное обучения будет приемлемым, а в некоторых случаях и оптимальным, если речь идет об обучении людей семейных, повышающих свою квалификацию, желающих овладеть новой специальностью без отрыва от работы, иногородних обучающихся. Но это, как правило, замотивированные люди с высокой степенью самоорганизации. В ином случае дистанционная форма обучения просто будет удобным способом получить диплом о высшем образовании. О качественных знаниях в данном случае речь не может идти.

Итак, на мой взгляд, удаленный формат обучения сегодня не должен вытеснять очный, он должен его дополнять. Применять его следует лишь для освоения дисциплин социально-гуманитарной направленности. Дистанционное обучение наиболее удобно для заочной формы обучения.

Насретдинова Ирина Фарисовна

ассистент

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

***Аннотация:** в статье отражаются проблемы социализации речевой адаптации детей-билингвов. Обосновывается важность применения информационно-коммуникационных технологий при взаимодействии с родителями детей-билингвов. Рассмотрены направления работы с использованием цифровых технологий при взаимодействии с родителями детей-билингвов. Также в статье описаны преимущества информационно-коммуникативных технологий.*

***Ключевые слова:** дети-билингвы, родители двуязычных дошкольников, цифровые технологии, цифровизация.*

Билингвизмом называется двуязычие, что означает использование двух языков – родного языка и языка, не являющегося родным. Двуязычные дети – это те, кто говорит на двух языках и воспитываются в двуязычных семьях. Сегодня количество двуязычных детей с каждым годом увеличивается [5]. В связи с этим перед педагогами и родителями встает следующий вопрос: как воспитывать, обучать и адаптировать двуязычных детей.

Для детей-билингвов приход в дошкольное учреждение является настоящим испытанием. Травмирующим фактом, становится отрыв не только от родителей, но и от родной культуры, так как в детском саду они сталкиваются с другими правилами поведения, другими играми и, самое главное, с другими людьми, которые разговаривают на чужом им языке [1].

Актуальность исследования заключается в том, что в будущем двуязычные дети успешно социализируются, им необходимо в совершенстве овладеть речью, но этого невозможно добиться без совместной работы логопеда с родителями.

Речь многих детей-билингвов страдает логопедическими недочетами, как на русском, так и на родном языке. Часто недочеты в родном языке порождают недочеты в русском языке. Есть недочеты взаимосвязанные и взаимообусловленные, и есть недочеты независимые. Логопеды, владеющие только русским языком, не знают, как организовать работу с ребенком и его семьей на родном языке или на двух сразу [2]. Именно поэтому необходима помощь родителей.

Успех воспитательной коррекционной работы по преодолению речевого дефекта двуязычных детей предполагает активное участие родителей. Никакая педагогическая система не может быть полностью эффективной без взаимодействия с семьей. Родители часто не компетентны в вопросах психоречевого развития детей [4]. Для того, чтобы сотрудничество логопеда и семьи было более эффективным, необходимо четко определить задачи логопедической работы. Логопеду важно привлечь родителей к коррекционной работе, чтобы они познакомились с методиками обучения и развития речи. Родителям необходимо увидеть текущую проблему или, наоборот, убедить себя в успешности освоения определенных знаний и навыков.

Повседневную жизнь каждого человека невозможно представить без информационно-коммуникативных технологий. Информационно-коммуникативные технологии – это технологии доступа к различным информационным источникам (электронным, печатным, инструментальным, людским) и инструментам совместной деятельности, направленная на получение конкретного результата.

Информационные технологии, это не только и не столько компьютеры и их программное обеспечение. Под цифровыми технологиями подразумевается использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, то есть всего того, что может представлять широкие возможности для коммуникации [3].

Использование этих ресурсов в образовательном процессе – одно из современных направлений в образовании. Средства информационно-коммуникационных технологий помогают педагогу разнообразить формы поддержки учебного процесса, повысить качество работы с родителями двуязычных детей, а также популяризировать деятельность учителей и воспитателей в целом [4].

С помощью оцифровки родителям разъясняется суть логопедического заключения и основные направления работы с ребенком по заключению психолого-медико-педагогической комиссии и результатам речевого обследования ребенка [1].

Представим направления работы с использованием цифровых технологий при взаимодействии с родителями детей-билингвов [3]:

1. Информирование родителей. Необходимо создать специальную рассылку, чтобы помочь родителям быть в курсе всех событий в образовательном учреждении.

2. Просвещение родителей. Оптимальный вариант для такой работы – создать специальный сайт для родителей или страницы на сайте, где они смогут найти интересующие их материалы.

3. Родительское образование. Это направление можно назвать педагогическим и методическим обеспечением семьи. Такая удаленная поддержка родителей может сэкономить много времени обеим сторонам.

Преимущества информационно – коммуникативных технологий:

- минимум времени, в течение которого родители получают доступ к информации;
- возможность для педагога продемонстрировать документы и фотографии;
- обеспечение индивидуального подхода к родителям детей с особыми образовательными потребностями;
- оптимальное сочетание индивидуальной работы с родителями и групповой работы;
- увеличение объема информации;
- немедленное получение информации от родителей;
- обеспечение диалога педагога и родителей.

Сегодня использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе является одним из приоритетных направлений модернизации образовательной системы, что позволяет не только повысить качество образования, но и выйти на новый уровень взаимоотношений между участниками образовательного процесса на всех этапах коррекционно-педагогической деятельности [4].

Конечно, участие информационных и коммуникационных технологий во всех этих различных формах логопедической работы с родителями активизирует и улучшает общий процесс коррекции, позволяя воспринимать информацию на качественно новом уровне [1].

Использование цифровых технологий в процессе обучения повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что эмоционально стимулирует последующую поисковую активность участников и побуждает к конкретным действиям.

Список литературы

1. Бурд М.А. Психолого-педагогические основы взаимодействия детского сада и семьи в процессе воспитания и обучения русскому языку детей-билингвов дошкольного возраста: на примере Германии: дис. и автореф. по ВАК РФ 13.00.02/ 2011 г. – 248 с.
2. Габдулхаков В.Ф. Об особенностях подготовки учителя в условиях двуязычия / В.Ф. Габдулхаков // Брестчина и соседи: сборник научных трудов / Брестский государственный технический университет, Кафедра белорусского и русского языков, Научно-исследовательская лаборатория по социокультурным проблемам Пограничья; редкол.: Н.Н. Борсук, Т.Н. Рахуба, З.М. Заика; под общ. ред. М. П. Жигаловой. – Брест: БрГТУ, 2018. – С. 122–124. – Библиогр.: с. 124 (3 назв.).
3. Евтихова Н.Н. Инновационный подход взаимодействия с семьей для социокультурного развития ребенка / Н.Н. Евтихова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2201–2205. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53443.htm>
4. Павлова Е.В. Об актуальности разработки билингвальной образовательной программы дошкольного образования / Е.В. Павлова, А.-М. Ю. Николаева // Исследования языка и современное гуманитарное знание. – 2020. – Т. 2, №1. – С. 26–31. DOI: 10.33910/2686-830X-2020-2-1-26-31.
5. Шайгерова Л.А. Двуязычие и многоязычие как междисциплинарный феномен: социокультурный контекст, проблемы и перспективы исследования / Л.А. Шайгерова, Р.С. Шилко, Ю.П. Зинченко // Национальный психологический журнал. – 2019. – №1(33). – С. 3–15. doi: 10.11621/npj.2019.0101.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ахмадиева Гельнэфис Мингазимовна
педагог-психолог

Фадеева Мария Юрьевна
педагог-психолог

ГАПОУ «Казанский медицинский колледж»
г. Казань, Республика Татарстан

ОСОБЕННОСТИ МОТИВОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются понятия «мотивация» и «мотив», и их особенности в процессе обучения студентов. Также были выявлены мотивы студентов первого и второго курса обучения, выделены наиболее значимые для каждого из курсов.

Ключевые слова: мотив, мотивация студентов, процесс обучения.

Мотив – это причина, внутреннее побуждение, стимулирующее человека на постановку цели и ее достижение. Именно мотивы являются движущей силой каждой личности, одним из компонентов прогресса, приводящего к осуществлению целенаправленного действия.

Мотивы являются побудительными силами процесса обучения и усвоения материала [3]. Они должны быть как внутренними, так и внешними. Под внутренними мотивами мы можем понимать собственное желание студента обучаться, находиться в процессе обучения. Под внешними мотивами же можно рассмотреть какие-либо требования, намеки, принуждения, награждения со стороны родителей, знакомых и т. д. Интересы и потребности, установки и стремления эмоции и чувства, взаимодействуя друг с другом, могут являться мотивами, и, поэтому, они являются сложной динамической системой, осуществляющей принятие решений, анализ и оценку выборов. Непосредственно мотивы являются одним из содержательных компонентов мотивационной сферы студента.

Мотивация студента является основой для продуктивного и качественного обучения в учебном заведении современного мира. Лишь обладая мотивацией, студент будет с желанием учить материал, с удовольствием посещать занятия и усердно учиться [1].

Мотивация является внутренней энергией, которая включает активность студентов на учебе и в жизни в целом. Она базируется на мотивах, которые представляют собой определённые побуждения, стимулы, заставляющие человека действовать и совершать поступки.

Мотивация обучающихся студентов служит неким процессом, методом поощрения учащихся к познавательной деятельности, активатором развития образовательного контента. Для студентов мотивация – самый эффективный способ улучшить процесс обучения, поэтому важность ее неоспорима.

В данной статье представлены результаты исследования, целью которого было определить, меняются ли мотивы при переходе с первого курса на второй курс обучения. Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что профессиональные мотивы студентов обучающихся на первом курсе более выражены, чем у студентов второго курса. Альтернативная гипотеза предполагает одинаковые мотивы у студентов первого и второго курсов.

Для проверки гипотезы нами были сформулированы следующие задачи:

- изучить теоретический материал по учебным мотивам и мотивации студентов;
- провести исследование учебных мотивов студентов первого и второго курсов;
- провести сравнительный статистический анализ полученных результатов исследования.

Для исследования учебных мотивов студентов нами была использована методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин).

В результате исследования выяснилось, что самым популярным мотивом учебной деятельности среди студентов первого курса является мотив «Получить глубокие и прочные знания», его выбрали 19 студентов из 60. Следующим по степени значимости стал мотив «Стать высококвалифицированным специалистом», его отметили 14 студентов. Третьим по популярности стал мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» – 7 студентов, четвертым – «Постоянно получать стипендию» – 6 студентов, пятым по популярности стал мотив «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» – 4 студента.

Среди непопулярных мотивов оказались «Не запускать изучение предметов учебного цикла», «Не отставать от сокурсников», «Выполнять педагогические требования», «Достичь уважения преподавателей», «Быть примером для сокурсников» – их не отметил ни один студент.

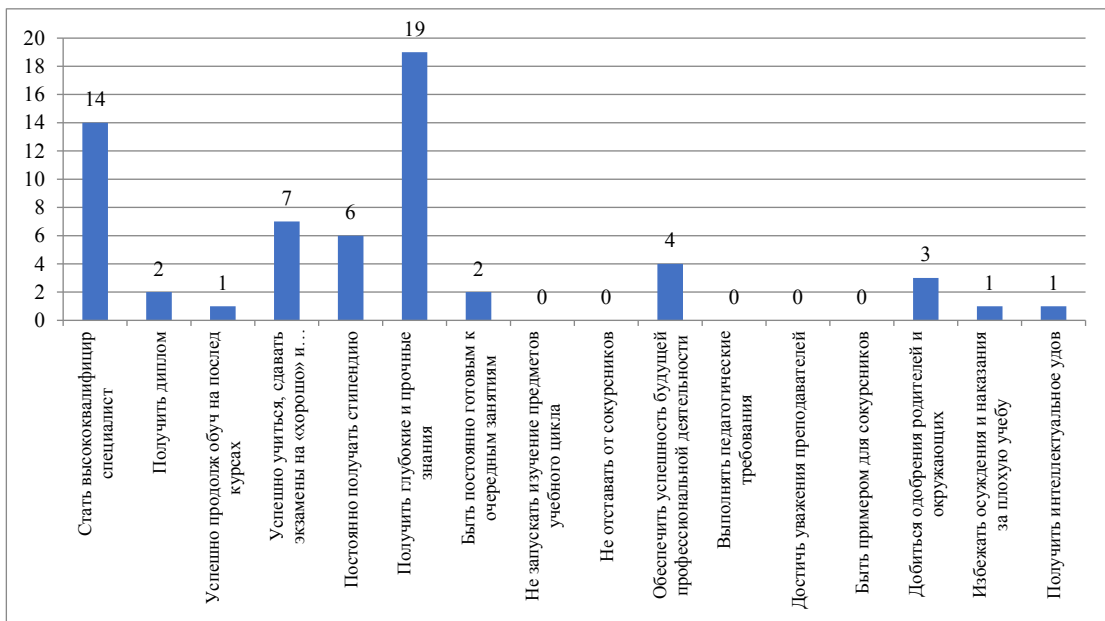


Рис. 1. Популярность учебных мотивов среди студентов первого курса

Самым популярным мотивом учебной деятельности среди студентов второго курса является мотив «Стать высококвалифицированным специалистом» – его выбрали 30 студентов. Вторым по популярности стал мотив «Получить диплом» – 17 студентов. Следующим стал мотив «Получить глубокие и прочные знания», его выбрали 5 студентов из 60», четвертым – «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» – 2 студента.

Такие мотивы, как «Не запускать изучение предметов учебного цикла», «Выполнять педагогические требования», «Достичь уважения преподавателей», «Быть примером для сокурсников» не набрали голоса.

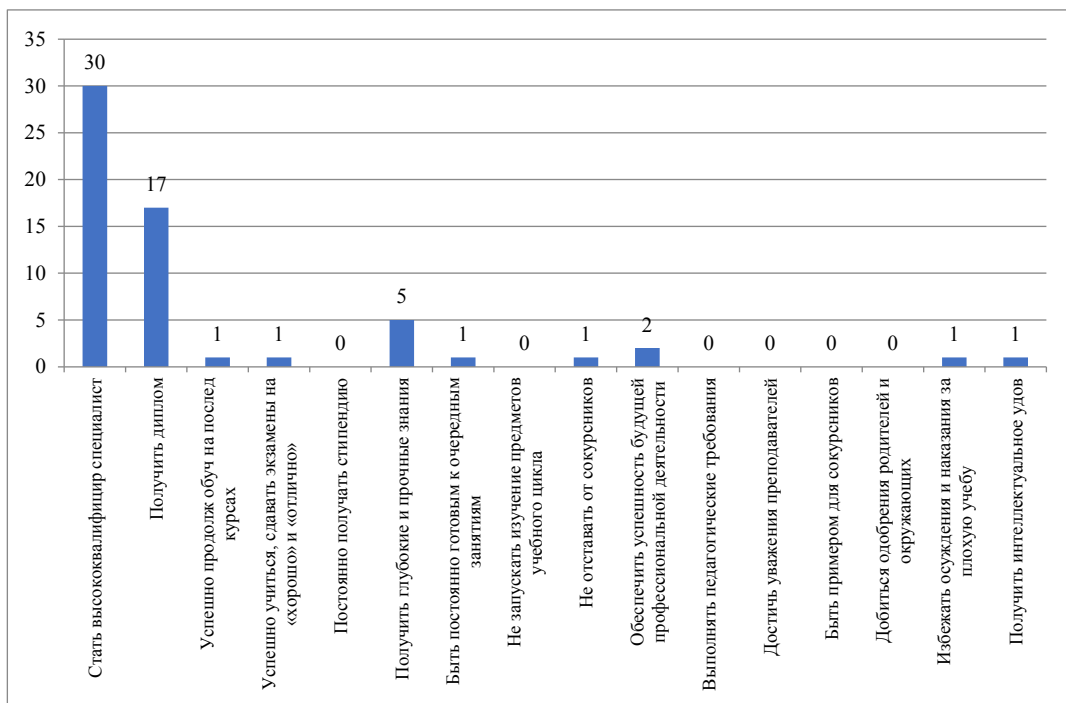


Рис. 2. Популярность учебных мотивов среди студентов второго курса

Сравнительный анализ с применением коэффициента Манна-Уитни показал, что значимые различия учебных мотивов студентов есть по следующим мотивам:

1. «Получить глубокие и прочные знания» ($U_{\text{эмп}}=1350$ находится в зоне значимости при $p \leq 0,01$).
2. «Стать высококвалифицированным специалистом» ($U_{\text{эмп}}=1320$ находится в зоне значимости при $p \leq 0,01$).
3. «Получить диплом» ($U_{\text{эмп}}=1350$ находится в зоне значимости при $p \leq 0,01$).
4. «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»» ($U_{\text{эмп}}=1620$, находится в зоне неопределенности, то есть значимости при $p \leq 0,05$, незначимости при $p \leq 0,01$).

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично. Существуют значимые различия в выраженности только части учебных мотивов. Например, по мотивам «Получить глубокие и прочные мотивы», «Стать высококвалифицированным специалистом» студенты, обучающиеся на первом курсе, более мотивированы. Также для студентов первокурсников достаточно значимым мотивом оказался мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». Видимо, это связано с перспективной возможностью потерять «место» при условии плохой успеваемости или не получать стипендию. Данное предположение подтверждается тем фактом, что мотив «Постоянно получать стипендию» оказался популярным у студентов первого курса.

Различия учебных мотивов студентов требуют дальнейшего изучения. Тщательный анализ специфики в учебной мотивации студентов поможет сделать мотивирующую политику учебных заведений более дифференцированной, гибкой, найти новые и эффективные решения.

Список литературы

1. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов ВУЗа / М.Н. Крылова // Перспективы науки и образования, 2013. – №3. – С. 86–95.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 40 с.
3. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 02.12.2021).

Брыкин Юрий Вадимович

канд. пед. наук, доцент, руководитель образовательной программы
ЧОУ ВО «Московский университет им. С.Ю. Витте»
г. Москва

Хрусталева Светлана Юрьевна

учитель
МБОУ «Средняя школа №1»
г. Мценск, Орловская область

ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению различных подходов и организационно-методологических аспектов включения школьников в активный творческий познавательный процесс посредством вовлечения обучающихся в творческие работы в образовательных организациях общего образования.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), универсальные учебные действия (УУД), творческие работы, репродуктивная познавательная деятельность, поисковая познавательная деятельность, творческая познавательная деятельность, исследовательские методы, метод проектов.

Образовательная программа Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) среди прочих параметров оценки динамики формирования предметных результатов образования выделяет творческие работы обучающихся, включая учебные и исследовательские проекты. А среди предметных результатов усвоения программы, еще и формирование личностных и метапредметных универсальных учебных действий (УУД), которые включают, среди прочего, развитие творческой активности школьников.

Умение творить, заниматься творчеством – одна из отличительных черт человека, один из показателей развития ребенка и его личностного роста.

В настоящее время получило развитие исследовательское и экспериментальное творчество школьников. Такую творческую деятельность называют поисковой. В процессе своего развития ребенок получает часть информации, опыта от взрослых людей, то есть постигает знания и умения в процессе репродуктивной деятельности. Другую часть он получает в процессе собственного поиска, изучая, исследуя действительность. При этом он делает свои собственные выводы, часто более значимые и весомые для него, чем те знания, которые он получает репродуктивно. Следовательно, навыки и

знания, полученные в процессе собственных наблюдений, опыта, исследования можно назвать продуктивными. Хотя, результатом исследовательского творчества не всегда является конкретный осязаемый продукт. Он может быть оформлен как продукт письменного и устного литературного творчества: доклад, реферат, исследовательская работа, исследовательский дневник, публичное выступление и т. д. (литературно-научное творчество) или даже технического творчества: таблица, модель, схема и др., а может быть предположением, гипотезой, выводом.

Также важно понимать, что в современной образовательной среде урока мы наблюдаем определенное «противоречие между необходимостью включения школьников в активную творческую учебную работу и недостаточной ориентацией процесса обучения на применение методик, позволяющих рационально сочетать репродуктивную и творческую (конструктивную) познавательную деятельность обучающихся» [1, с. 25].

Исследовательские потребности детей обусловлены биологически и в то же время потребность в исследовании, исследовательское поведение относится к высшему уровню образовательной траектории ребенка, поэтому еще со времен Сократа в практику обучения внедрялись исследовательские методы. Одним из таких методов можно считать «сократическую беседу», который в настоящее время усовершенствован и именуется «частично-поисковым» или «эвристическим» методом. Беседы Сократа состояли из наводящих вопросов, отвечая на которые собеседник сам находил ответ или убеждался в своей неправоте. Второй особенностью таких бесед являлась «игра» учителя в «незнание» вопроса. В эпоху возрождения педагоги включают в образовательный процесс наблюдения и самостоятельные опыты. Так в «Школе радости» Витторино да Фельтре в арсенале преподавателей были экскурсии, прогулки, т.е. живое общение детей с природой в ходе которого дети вели наблюдения, проводили свои опыты и делали свои выводы. Подобные подходы к образованию можно встретить и у Эразма Роттердамского (1468–1536), Ф. Рабле. Дж Локк выступал против «вербализации» обучения, оторванности образования от жизни и практической действительности, выдвигал идеи о необходимости выработки умения самостоятельно мыслить. Большое внимание исследовательской (продуктивной) деятельности в образовании уделял К.Д. Ушинский.

Отрицая насилие в воспитании, одним из первых сближает обучение и познание Ж.Ж.Руссо (теория «свободного воспитания»). Он пытается свести процесс обучения к поиску, развивать умения думать, искать решения проблем, учитывая интересы ребенка. Ф.А. Дисвергу принадлежит фраза «...плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить». В университеты исследовательские методы приходят только в XIX веке В. Гумбольдт проводит реформы в Берлинском университете и открывает исследовательские лаборатории.

В настоящее время каждая школа в своем кабинете биологии имеет наборы для исследовательской деятельности. Микроскопы, препараты, коллекции, гербарии и т. д. Современные лицеи и школы имеют свои собственные биологические лаборатории (в виде отдельных аудиторий, оснащенных необходимым оборудованием), аппаратуру для специфических исследований. К сожалению, большинство школ довольствуется арсеналом, полученным на баланс еще в 70–80-е годы. Многие школы получили новые «лаборатории» по образовательным программам, но они не спасают ситуации, т.к. сформированы без учета потребностей школ. Для организации лабораторной практики по предмету биология раздел «Растения бактерии, грибы и лишайники», в 5–6 классах имеется замечательно разработанная «база» от авторов В.В. Пасечника, В.В. Латюшина, Г.Г. Швецова [2]. Опытную и экспериментальную деятельность на уроке можно построить с помощью описаний, которые даются в тексте учебника или в тетради для лабораторных работ данных авторов. Причем, задания разработаны таким образом, что позволяют сочетать исследовательское творчество с художественным. В принципе, такую работу можно дополнять и другими творческими заданиями, в том числе на базе регионального материала. Это позволяет учителю реализовать краеведческий подход и вносит региональную составляющую в процесс обучения биологии.

Джон Дьюи в начале 20 века становится основоположником такого вида исследовательского творчества, как «метод проектов» – проектная технология. Проектная система обучения основана на решении какой-либо проблемы, задачи. Выполнение любого из видов творческой деятельности можно организовать, опираясь на проектную технологию, а конечный продукт творческой деятельности в этом случае можно считать продуктом проекта. Считается, что создать что-то новое, ранее неизвестное, в процессе творчества ребенок не может ввиду отсутствия необходимого опыта, навыков, знаний. Но детское творчество имеет огромное значение для развития самого ребенка, качеств необходимых для дальнейшей творческой деятельности во взрослой жизни. Т.С. Комарова считает, что продукт детского творчества имеет значение только для самого ребенка, а не общества, но отмечает субъективную ценность как «средство творческого роста» [3]. Мы можем согласиться с такой точкой зрения, но с оговоркой на исключения. В настоящее время известно немало примеров, когда продукт творческой деятельности школьников занимает достойное место среди научных достижений и инноваций, многие научные разработки школьников получают дальнейшее развитие и их роль для науки и общества значительна.

Таким образом, творческие работы школьников являются не только средством саморазвития креативных качеств, которые могут понадобиться обществу в будущем, т.е. субъективную ценность, но

и ценность вполне объективную. Творчество учеников не только путь саморазвития, но и путь раскрытия таланта и одаренности.

Список литературы

1. Брыкин Ю.В. Технология управления организацией индивидуально-групповой деятельности обучающихся / Ю.В. Брыкин // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и в вузе: сб. материалов междунар. конф. (Москва, 27–29 октября 2016). – М.: Московский государственный областной университет, 2016. – С. 25–28.
2. Пасечник В.В. Биология: методика индивидуально-групповой деятельности: учебное пособие для общеобразовательных организаций / В.В. Пасечник. – М.: Просвещение, 2016. – 109 с.
3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Для работы с детьми 2–7 лет. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду» / Т.С. Комарова, М.А. Васильева, В.В. Гербова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://thebib.ru/books/t_s_komarova/detskoe_hudozhestvennoe_tvorchestvo_dlya_raboty_s_detmi_2_7 лет_metodicheskoe_posobie_dlya_vospitateley_i_pedagogov-read.html

Буздalова Наталья Вадимовна

канд. пед. наук, доцент

Ермакова Оксана Николаевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** в статье авторы рассматривают сущность и содержание управления научно-методической работой в дошкольной образовательной организации как одного из аспектов совершенствования данного процесса. Описываются организационные, мотивационные и результативные условия, на основе которых обеспечивается процесс управления.*

***Ключевые слова:** научно-методическая работа, управление научно-методической работой, подходы к управлению научно-методической работой, условия управления научно-методической работой.*

Научно-методическая работа в образовательном учреждении – это один из важных аспектов его деятельности, которому нужно постоянно уделять внимание. Эффективность данной работы в дошкольной образовательной организации (ДОО) зависит от того, насколько продуктивно она организована, как происходит использование разнообразных педагогических средств, отвечающих возрасту детей, требованиям федеральных образовательных стандартов, содержанию программ обучения и воспитания, а также процессу модернизации. В связи с этим обеспечение эффективности образовательного процесса посредством совершенствования научно-методической работы является актуальной задачей на сегодняшний день.

При правильной организации научно-методической работы она способна мотивировать педагогов к профессиональному росту, освоению ими новых компетенций, что содействует повышению качества оказываемых образовательных услуг. Управление научно-методической работой дошкольного учреждения представляет собой целенаправленную организацию деятельности педагогического коллектива, направленную на научный поиск, апробацию и внедрение в образовательный процесс таких методов и приёмов обучения детей дошкольного возраста, которые будут способствовать повышению качества дошкольного образования.

Цель управления научно-методической работой состоит в обеспечении условий работы педагогов и воспитательной деятельности образовательного учреждения в режиме развития. Соответственно, в число задач входят следующие направления работы [3]:

- повышение квалификации педагогических кадров;
- изучение, апробация и внедрение новых методик, методов, технологий, средств обучения и воспитания;
- разработка методического обеспечения образовательного процесса в соответствии с требованиями;
- разработка учебных, научно-методических и дидактических материалов;
- помощь в профессиональном становлении молодых (начинающих) педагогов;
- создание условий для научной и инновационной деятельности педагогических кадров;
- оценка качества работы педагогической деятельности (диагностика, анализ и интерпретация результатов);
- сотрудничество с другими образовательными организациями, научно-исследовательскими учреждениями с целью обмена опытом и передовыми технологиями в области образования.

Цели и задачи научно методической работы определяют её содержание, которое конкретизируется по наиболее приоритетным направлениям, среди которых можно выделить следующие:

- учебно-воспитательное – повышение профессиональной квалификации педагогов ДОО;

- дидактическое – формирование обучающих материалов, обеспечивающих эффективность воспитательного процесса;
- психологическое – проведение психологических тренингов, снимающих барьеры и повышающие готовность педагогов к инновационным видам работы;
- физиологическое – обеспечение и поддержание здоровьесберегающей среды в ДОО;
- техническое – повышение уровня информационно-коммуникационной, компьютерной грамотности педагогов;
- самообразовательное – стимулирование педагогических кадров к самостоятельному и непрерывному повышению уровня теоретических знаний и практических навыков (чтение дополнительной литературы, посещение семинаров, мастер-классов и т. п.) [1].

Организация грамотной научно-методической работы дошкольной образовательной организации находится в зоне ответственности заведующего и методиста дошкольной образовательной организации. Порядок управления научно-методической работы складывается из следующих действий:

- определение цели, задач, ключевых направлений и принципов научно-методической деятельности в ДОО, ожидаемых результатов;
- определение ответственных сотрудников за реализацию программы научно-методической работы;
- утверждение стратегии реализации научно-методической работы, её мероприятий (программа, календарный план);
- формулирование системы оценки и критериев, позволяющих определить эффективность научно-методической работы;
- промежуточный контроль реализации научно-методической работы, анализ результатов;
- внесение и рассмотрение предложений, корректив, направленных на улучшение результатов [3].

Эффективность управления научно-методической работой может быть обеспечена взаимосвязью системного, деятельностного и синергетического подходов. Системный подход позволяет обеспечить полноту решения всех поставленных задач и взаимосвязь осуществляемых в этом направлении действий и процессов. Деятельностный подход предоставляет возможность проследить изменения в личностно-профессиональных качествах педагога, его рефлексивной деятельности. При этом источниками изменений является рост потенциала педагога, а следствием – повышение результативности обучения и воспитания дошкольников, что является одним из свидетельств эффективного управления научно-методической работой. Синергетический подход основан на взаимодействии взаимосвязанных между собой систем и субъектов дошкольного образования (образовательная среда ДОО, детский и взрослый коллективы), приводящее к повышению педагогического мастерства воспитателей, способствующее переходу от развития к саморазвитию [2].

Важное значение в совершенствовании научно-методической работы дошкольной организации имеют также организационные, мотивационные и результативные условия управления. Организационные условия – это создание нормативно-документационной, материально-технической базы, должное финансирование научно-методической работы, продуктивное информационное взаимодействие внутри дошкольной организации и с её внешними партнёрами. От организационных условий зависит исполнение всех решений руководителя ДОО, успешная реализация мероприятий научно-методической работы. К организационным условиям относятся также положительная, творческая атмосфера в педагогическом коллективе, основанная на сотрудничестве, доверии, взаимной поддержке. Мотивационные условия – это условия, создающие внутреннее побуждение к деятельности, исходящее от желаний, интересов, позиции педагогов. Руководителю и методисту ДОО важно пробудить у воспитателей интерес к новшествам в образовании, профессиональную потребность в освоении новых технологий воспитания и обучения детей. Без личной заинтересованности и стремления педагога совершенствовать своё профессиональное мастерство научно-методическая работа не даст ожидаемых результатов. К результативным условиям относится интеграция перспективных и продуктивных проектов в реально действующие программы, технологии, методы, модели обучения и воспитания; их понимание и принятие администрацией ДОО, педагогическим коллективом.

Не смотря на разную направленность, эти условия могут обеспечиваться с помощью одних и тех же методов и форм работы – это проведение тематических семинаров, мастер-классов, бесед, лекций, индивидуальных и групповых консультаций, мастер-классов и т. п. Например, консультации с методистом ДОО помогают построить индивидуальный маршрут научной деятельности педагога, организовать и сплотить коллектив для достижения конкретной цели (организационное условие). Семинары и тренинги с педагогом-психологом позволяют создать позитивный настрой, мотивировать педагогов на профессиональное развитие (мотивационное условие). Мастер-классы, проводимые наиболее опытными педагогами-новаторами, помогают преобразовать новые знания в практические умения и навыки, совершенствуют профессиональное мастерство педагогов. Создание и поддержание в ДОО этих условий полностью зависит от руководителя и методистов ДОО и является неотъемлемым компонентом управления.

Таким образом, совершенствование научно-методической работы в ДОО достигается, за счет выстраивания эффективной системы управления. Под системой управления научно-методической

работы ДОО понимается организация деятельности педагогического коллектива, результатом которой становится активность педагогов в осуществлении научного поиска, апробации и внедрении в образовательный процесс инновационных методов и приёмов обучения детей дошкольного возраста, что способствует повышению качества дошкольного образования. Управление научно-методической работой дошкольной образовательной организации основано на взаимосвязи системного, деятельностного и синергетического подходов и находится в зоне ответственности заведующего и методистов ДОО. Цель этой деятельности состоит в обеспечении комплекса условий, способствующих совершенствованию педагогического мастерства воспитателей и непрерывному развитию образовательной системы ДОО.

Список литературы

1. Голицына Н.С. Система методической работы с кадрами в ДОУ / Н.С. Голицына. – М.: Скрипторий, 2013. – 86 с.
2. Калугина А.Г. Эффективная модель управления деятельностью методической службы в образовательном учреждении / А.Г. Калугина // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы VIII международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 43–48.
3. Кривых В.В. Управление научно-методической работой в профессиональной образовательной организации на основе процессного подхода: дис. ... канд. пед. наук. – Казань: ИПиППО РАО, 2016. – 168 с.

Винокурова Арина Дмитриевна
студентка

Михеева Елена Павловна
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОРМООБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: статья посвящена изучению изображений геометрических фигур и тел на основе наглядно-образного мышления в процессе раннего становления личности. Представлена характеристика этапов освоения и исследования формы и создание новой.

Ключевые слова: структура группы геометрических тел, изменение положения в пространстве, этапы изучения формы.

Анализ исследований психологических трудов даёт основания утверждать, что в процессе становления личности наблюдение и восприятие формы объекта, манипуляции с ней обогащают интеллектуальное развитие ребёнка.

В связи с этим следует подчеркнуть, что обучение созданию формы или преобразование уже существующей является одним из актуальных этапов создания новых образов: памяти и воображения [1].

На основании проработанных специальных трудов выявлено, что процесс создания новой формы и преобразования, уже существующей понимается как процесс формообразования.

Рассмотрим подробнее организацию освоения этапов изучения формы и создание новой, формирующих умения анализировать пространственные свойства и отношения предметов.

Последовательные действия с формой.

Названный процесс характерен использованием различных операций: структурный анализ геометрических тел и исследование их поверхностей, чередование базовых форм, удаление частей из состава базовой формы, сравнение предметов и дополнение недостающих форм, анализ форм предметов (расчленение на простые составляющие), получение симметрии формы относительно одной или нескольких плоскостей.

Следует подчеркнуть, что на рассматриваемом этапе осознание по своему познавательному значению «равнозначно» зрению. В осознательном восприятии форма и величина предметов отражается вместе с их фактурой. На этом этапе формируется представление о величине объекта независимо от его положения в пространстве.

Преобразование положения и ориентации формы в пространстве.

Общеизвестно, что к пространственным свойствам предмета относятся: структура формы, структурные элементы формы и её положение в пространстве. Анализ расположения предметов в пространстве относительно базового объекта формирует пространственные представления. Названный психический процесс отражения предметов, которые в рассматриваемый момент могут не восприниматься, но воссоздаются далее на основе пережитого опыта учащихся.

Изменение ориентации частей предмета.

Психологические исследования свидетельствуют, что учащиеся начальной школы обладают таким представлением о величине объекта, которое не зависит от его положения в пространстве. Расположенные в перспективе предметы (далеко- близко) кажутся им разными по размеру. В связи с этим, необходимы действия, изменяющие положение структурных составляющих предмета в пространстве (вертикаль-горизонталь).

Создание сложной фигуры из простейших геометрических форм.

Общеизвестно, что учащиеся начальной школы лучше всего запоминают объекты, которые вызывают у них интерес. При этом они опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов и явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями. Именно наглядно-образное мышление характерно для детей младшего школьного возраста, от степени его развития зависит успешность их учебной деятельности. В связи с этим весьма актуально на рассматриваемом этапе в процессе игровой деятельности создавать новые объекты, опираясь на наглядный образец. Именно в этом процессе проявляются и развиваются интеллектуальные и творческие способности. В связи с этим рассмотрение этапов сборки игрушки, конструирование с опорой на наглядное изображение объекта обеспечивает развитие пространственных представлений необходимых для дальнейшей творческой деятельности.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что освоение этапов изучения геометрических форм и тел, их структурных элементов и игровая деятельность на основе составления из простейших геометрических форм новых фигур различной сложности определяет положительную динамику развития пространственного воображения, представления и мышления учащихся начальной школы, что обеспечивает становление способностей и стремление к творчеству, к созиданию, поиску нового.

Список литературы

1. Павлова А.А. П172 Черчение и графика. 8–9 классы: учеб. Для общеобразоват. учреждений / А.А. Павлова, Е.И. Корзина. – М.: Мнемозина, 2007. – 263 с. : ил. ISBN 978-5-364-00861-3.
2. Маклаков А.Г. М15 Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с: ил. – (Серия «Учебник нового века») ISBN 5-272-00062-5.

Дудковская Ирина Алексеевна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация: в статье рассмотрены возможности развития познавательных УУД обучающихся 7 класса при обучении информатике. Автором представлены задания для занятий по информатике.

Ключевые слова: УУД, познавательные УУД, процесс обучения информатике.

Информатика как учебный предмет позволяет учителю развивать обучающегося на разных этапах формирования и развития личности и интеллекта [2; 3]. Содержательная сторона информатики как учебной дисциплины (цифры, логика, ИКТ технологии, практическая значимость) позволяет развивать как логическое и образное мышление школьника, так и навыки практической деятельности.

В настоящее время во многих образовательных учреждениях школьный курс информатики вводится в 6-ом классе, на этом этапе происходит знакомство обучающихся с новой учебной дисциплиной. В 7-ом классе идёт нарастание сложности учебного предмета. В этот период перед обучающимися возникает ряд трудностей, таких как: появление новой терминологии, необходимой для изучения; обучающимся необходимо работать с новыми объектами, восприятие которых требует развитого абстрактного мышления. Начинается активный процесс познания, формируются первые навыки самостоятельного обучения и «добывания» необходимой информации.

Целью изучения курса информатики является всестороннее развитие мышления учащихся 7-х классов с использованием методов наглядности и повышение уровня интеллектуального развития с целью подготовки к дальнейшему изучению курса информатики. Достижение данной цели невозможно без развития познавательных УУД у обучающихся.

Следует отметить, что проблема развития познавательных УУД в обучении информатике описана в работах многих педагогов, психологов и методистов, таких как А.Г. Барышкин, У. Боумен, А.А. Вербицкий, Т.В. Власенко, Н.А. Кабалоев, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, О.Г. Ларионова, Н.Н. Манько, В.Ф. Шаталов и другие.

Информатика играет важную роль в формировании познавательного интереса у обучающихся, который, в свою очередь, является основой для формирования и развития познавательных УУД. Конечно, нет строго ограниченных рамок для того или иного задания в плане формирования (или развития) какого-либо отдельного компонента УУД. Так или иначе, все УУД развиваются в совокупности и безотрывно друг от друга. Однако, смещение акцента в сторону того или иного УУД всё же возможен.

Познавательный интерес и познавательный мотив являются важнейшими условиями в формировании познавательных УУД у обучающихся. Поэтому они являются основными составляющими в выборе методов, форм и средств повышения активности обучающихся на учебном занятии [1; 4].

Г.И. Щукина выделяет три группы стимулов познавательного интереса:

1. Стимуляция познавательного интереса при помощи содержания учебного материала, куда входят: новизна знаний, исторический аспект знаний, практическое подкрепление теоретического материала.

2. Стимуляция познавательного интереса при помощи организации познавательной деятельности обучающихся: проблемность, в которой должны содержаться поиск учащимися решения; творческий подход к организации учебного занятия.

Зависимость познавательного интереса от отношений между участниками учебного процесса, которые при добрых, доверительных отношениях будут настроены на большее проявление активности в образовательном процессе.

Формирование и развитие познавательных УУД на уроках информатики происходит с помощью различных видов заданий. Ниже представлен комплекс таких заданий. Комплекс не привязан к определённому УМК и может быть адаптирован под любую тему путём изменения содержания.

Задание 1. «Составь схему»

Цель задания: поиск и выделение необходимой информации; анализ данных и синтез, как составление целого из частей.

Обучающимся предлагается разделить на небольшие группы по 3–4 человека. Каждой команде даётся отрывок текста (Рис. 1) по теме урока и пустая схема (Рис. 2). Обучающимся необходимо изучить текст и вписать в схему необходимую информацию. После выполнения задания каждая группа представляет полученную схему. Правильность выполнения задания может оцениваться по следующим критериям:

- заполненность схемы;
- логичность расположения элементов;
- скорость выполнения задания.

Существует большое количество типов файлов. Вот некоторые из них:

- **текстовые документы** — имеют расширения **txt, doc, rtf, odt**;
- **графические** — файлы, содержащие изображения; их расширения — **bmp, jpg** и др.;
- **звуковые** — файлы, содержащие голоса и музыку; их расширения — **wav, mid, mp3** и др.

Рис. 1. Пример текста для задания «Составь схему»

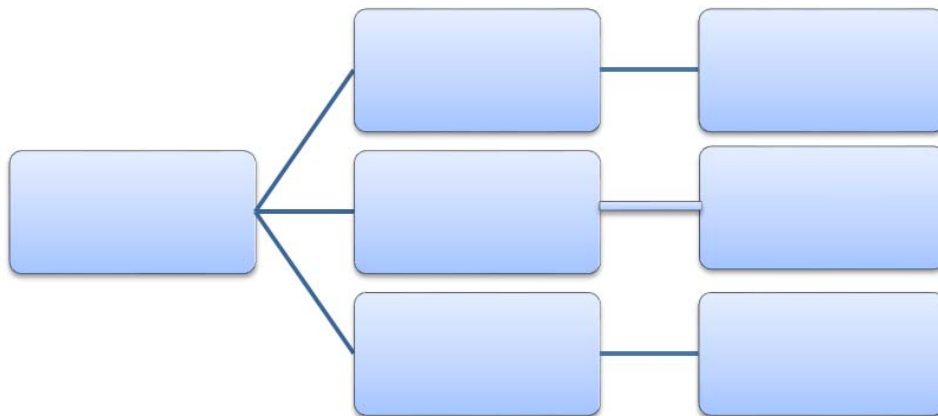


Рис. 2. Пустая схема для задания «Составь схему»

Задание 2. «Вопрос – ответ»

Цель задания: формирование умения формулировать вопрос, искать способ нахождения необходимой информации.

Задание выполняется в парах. Каждому обучающемуся выдаётся бланк ответов с разной недостающей информацией (рис. 3). Задача обучающихся правильно сформулировать и задать вопрос своему напарнику и полностью заполнить свой бланк ответа. Ниже приведён пример подобного задания по теме «Назначение служебных клавиш». Для того, чтобы выполнить задание, один из обучающихся садится за компьютер и с помощью служебных клавиш проверяет себя и своего напарника.

Действие	Сочетание клавиш (клавиша)

Действие	Сочетание клавиш (клавиша)
Копировать	
Вставить	
Вырезать	
Отменить	
Удаляет символ слева от курсора	
Включает/выключает ввод прописных букв	
При одновременном нажатии с буквенной клавишей включает ввод прописной буквы. При одновременном нажатии с числовой клавишей включает символы	

Рис.3. Бланки ответов для задания «Вопрос – ответ»

Список литературы

1. Александрова З.А. Развитие метапредметных результатов обучающихся 8-х классов на уроках геометрии / З.А. Александрова // Конструктивные педагогические заметки. – 2020. – №8.1 (13). – С. 212–222.
2. Дудковская И.А. Дидактические материалы организации исследовательской деятельности учащихся / И.А. Дудковская // Конструктивные педагогические заметки. – 2021. – №9.2 (16). – С. 85–99.
3. Ижденева И.В. Средства когнитивизации обучения информатике / И.В. Ижденева // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 21–25.
4. Тарасова О.А. Интерактивные методы в педагогическом вузе в рамках организации практико-ориентированного обучения / О.А. Тарасова // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 40–45.

ВОСПРИЯТИЕ В МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются условия эффективного восприятия в мультимодальной интеракции участников педагогического дискурса. В результате исследования было установлено, что в интеракционном пространстве обучающего занятия мультимодальные средства коммуникации используются педагогом для управления восприятием сообщаемой им информации, а учениками – для невербального взаимодействия с педагогом в качестве обратной связи. Единое визуальное пространство занятия обеспечивает взаимное восприятие участников педагогической интеракции и позволяет преподавателю корректировать стратегию изложения материала в зависимости от коммуникативного поведения «слушающих» учеников.

Ключевые слова: мультимодальная интеракция, педагогический дискурс, кинесические знаки, механизм взаимного восприятия.

Взаимодействие между педагогом и учащимися традиционно рассматривается как сложный социально-психологический процесс, содержанием которого является обмен информацией, селекция и трансляция социокультурного опыта, а также планирование, учёт и оценка результатов совместной деятельности.

Изучению характера и особенностей педагогической интеракции, способов модели коммуникативной организации педагогического дискурса как институционального взаимодействия, эффективности стратегий регулирования образовательного процесса, используемых преподавателем в ходе занятия, всегда уделялось огромное внимание ученых разных научных направлений. Однако интеракционные процессы, касающиеся роли восприятия участников речевого взаимодействия в педагогической интеракции, изучены недостаточно.

Педагогической интеракцией считается «комплексный и целенаправленный процесс взаимодействия, нераздельно связанный с невербальными компонентами общения, и, соответственно, состоящий из одновременного «содружества» многих модальностей, имеющих целью придать некое социальное значение конкретной ситуации» [4, с. 935]. Это прежде всего вербальный уровень коммуникации, дополненный, просодией, кинесикой, проксемикой, окулесикой, а также материальное окружение интерактантов. Использование средств таких модальных уровней обусловлено наличием единого визуального пространства в педагогической интеракции, благодаря которому участники могут непосредственно взаимодействовать друг с другом.

Выбор того или иного знака обусловлен прежде всего статусной ролью коммуникантов: выступают ли они в роли «легитимного оратора», использующего как вербальный, так и невербальный уровни коммуникации, или в роли коммуникантов, взявших вербальную паузу, но активно принимающих участие в интеракции с помощью средств других модальных уровней [3, с. 108].

В зависимости от цели занятия «легитимным оратором» может выступать преподаватель, когда он, например, объясняет материал, или же учащийся, отвечающий урок.

Одной из наиболее главных задач преподавателя как фокусной личности является облегчить восприятие сообщаемой им информации с целью оптимального ее усвоения учениками. Для этого преподаватель чаще использует стратегию акцентного выделения релевантной информации с целью сфокусировать внимание учащихся на излагаемой информации, подчеркнуть и усилить вербальный контекст. Кроме того, используются «кинесические знаки, обозначающие сегментирование высказываемых мыслей, переход от одного этапа к другому, демонстрирующие последовательность событий, аргументов» [1, с. 109].

Такие мультимодальные средства, как «щепотка» или «поднятый палец», а также различные мимознаки («символическое увеличение глаз», вскинутые брови), привлекают внимание учеников и заставляют их сконцентрироваться на важном. Таким образом преподаватель может управлять активным и пассивным восприятием ученика.

Используя различные мультимодальные средства, преподаватели могут также стимулировать ассоциативное мышление учеников, чтобы активизировать его восприятие. К таким средствам относятся прежде всего невербальные знаки демонстрации величины или степени важности событий, а также сложности и запутанности событий. С данными кинесическими компонентами сочетаются обычно такие языковые средства как *so*, *so groß*, цифровая информация, прилагательные, сравнительные обороты, *schnell*, *plötzlich*, *Probleme*, *Anstöße*, *Schwierigkeiten*, *schwierig*, *kompliziert*, *verwirrend*.

Мультимодальные средства служат также для сегментации высказываний педагога, выступающие средствами пунктуации. В качестве примера можно назвать «акцентированный счет на пальцах», «показывание числа пальцами рук» [1, с. 110].

В сценарии взаимодействия педагога в роли «легитимного оратора» и учеников, воспринимающих сообщаемую им информацию, единое визуальное пространство позволяет «молчащим» ученикам «также участвовать в коммуникации при помощи жестов, мимики, взгляда и т. д., которые замещают речевое высказывание» [2, с. 37–40].

Такой способ участия в интеракции рассматривается в рамках «концепции вербальной абстиненции» [5, с. 263–264]. Таким образом преподаватель, анализируя такое псевдопассивное поведение учеников, может оценить уровень концентрации учеников и степень восприятия ими материала.

Различные манипуляции учеников (кручение, постукивание, переворачивание) с имеющимися под рукой предметами (карандаш, ручка, лист бумаги и т. д.) свидетельствуют прежде всего о когнитивной обработке вербального и невербального информационного модусов, об анализе получаемой информации.

Такой жест, как «обе руки свободно лежат ладонями на столе, локти свисают со стола» обозначает открытость и спокойствие ученика и демонстрирует понимание воспринимаемого материала.

Наиболее убедительным сигналом эффективного восприятия является так называемый «академический кивок», однозначно и прямо демонстрирующий понимание информации. Сопровождающее данный жест закрывание глаз свидетельствует также о когнитивной обработке информации.

Для преподавателя такое коммуникативное поведение «слушателей» имеет ободряющий эффект и стимулирует продолжать выбранные им стратегии.

Однако не всегда восприятие информации проходит гладко. Несмотря на все усилия преподавателя, информация может оказаться сложной для понимания учеников, и они активно демонстрируют это невербально.

Мультимодальные средства непонимания различны. «Соблюдая условия мультимодального наложения, пассивные интерактанты используют прием *уклонения*, задействуя такие невербальные средства коммуникации, как «избегание визуальных контактов», когда молчащий участник интеракции отводит глаза в сторону, вверх или закрывает их или, наоборот, «фиксированный визуальный контакт» [6, с. 115]. Преподаватель воспринимает такие интерактивные действия учеников как демонстрацию лишком высокой концентрации ученика, тщетно пытающегося обработать воспринимаемую информацию.

Созданное «молчащими» коммуникантами таким образом непонимание является сигналом для преподавателя изменить стратегию изложения информации. В процессе своего выступления ему приходится усилить вербальный модус различными невербальными и паравербальными средствами. Например, увеличение темпа речи, расфокусирование ранее высказанной информации с многократным повторением и перфразированием до тех пор, пока ученики не продемонстрируют своё понимание материала.

Таким образом, комплексное использование мультимодальных средств коммуникации позволяет педагогу управлять восприятием сообщаемой им информации, активизировать его с помощью акцентного выделения релевантной информации, а также стимулирования ассоциативного мышления учеников. Кроме того, единое визуальное пространство, обеспечивающее взаимное восприятие участников педагогической интеракции, позволяет преподавателю корректировать стратегию изложения материала в зависимости от коммуникативного поведения «слушающих» учеников.

Список литературы

1. Егорченкова Н.Б. Координативные ресурсы мультимодальной интеракции в политическом ток-шоу / Н.Б. Егорченкова, Н.Л. Шамне // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2016. – Т. 15. – №1. – С. 107–118.
2. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения [Текст] / А. Меграбян. – СПб: Речь, 2001. – 256 с.
3. Петрова А.А. Мультимодальные аспекты исследования интеракции [Текст] / А.А. Петрова // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 2, Языкознание. – Волгоград: Изд-во ВолГУ. – 2008. – №2 (8). – С. 105–111.
4. Hausendorf, H. Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis [Text] / H. Hausendorf // Lehr(er)buch Soziologie. Eine systematische Einführung für die pädagogische Ausbildung und Berufspraxis. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. – S. 931–957.
5. Heidtmann, D. Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung [Text] / D. Heidtmann, M.-J. Föh // Studien zur deutschen Sprache. – Tübingen: Narr, 2007. – Nr. 38. – S. 263–292.
6. Schmitt, R. Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik [Text] / R. Schmitt. – Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2011. – 240 S.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В АППЛИКАЦИИ

***Аннотация:** в статье определена проблема развития художественных способностей детей старшего дошкольного возраста. Утверждается, что эффективным средством их развития является аппликация. В статье представлены результаты исследования художественных способностей старших дошкольников, а также результаты апробации организационно-педагогических условий по их развитию.*

***Ключевые слова:** способности, художественные способности, старший дошкольный возраст, педагогические условия, аппликация.*

Одной из основных задач дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО является создание благоприятных условий для художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. В целевых ориентирах акцентируется значимость творческого развития личности [6]. В исследовании известных психологов и педагогов (Н.П. Сакулина, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова) подчеркивается необходимость решения проблемы развития художественных способностей личности средствами искусства, начиная с дошкольного возраста [2; 3; 5].

Изучив работы Н.П. Сакулиной, Г.Г. Григорьевой мы пришли к выводу о том, что художественные способности – это способности к художественному творчеству в определенном виде искусства, указывающим на высокую степень мастерства в нем, предполагающие умение продуцировать замысел произведения и создать его технически, используя адекватные средства выразительности, и навыки, делающие их эффективными [5; 1].

Предпосылками развития художественных способностей в дошкольном возрасте являются познавательная активность, возрастающая эмоциональная активность и способность к подбору впечатлений или образов, увеличение объема знаний о себе самом, об окружающем мире, совершенствование процессов восприятия сенсорных эталонов, развитие художественного воображения, возрастающий интерес к художественно-творческой деятельности.

Одним из эффективных средств развития художественных способностей детей дошкольного возраста является такой вид изобразительной деятельности, как аппликация, которая в работах С.В. Погодиной рассматривается как разновидность детской изобразительной деятельности, опирающейся на законы живописи и декоративно-прикладное искусство для отражения субъектного отношения к действительности в декоративно-силуэтной плоскости через использование различных аппликативных техник и приемов, материалов (картон, бумага ткани, природные и бросовые материалы) [4].

Изучение практического опыта показало, что педагоги дошкольной образовательной организации не используют в полной мере возможности аппликации для развития художественных способностей. Анализ научной литературы также показал, что проблема педагогических условий развития художественных способностей старших дошкольников в процессе аппликации рассмотрена недостаточно. В связи с этой темой является актуальной.

Изучение художественных способностей осуществлялось на базе МБДОУ «Детский сад «Урғы» Ольхонского района.

Констатирующий эксперимент предполагал исследование педагогических условий развития художественных способностей детей старшего дошкольного возраста и изучение их особенностей у детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем эксперименте проводилось исследование педагогических условий развития художественных способностей детей старшего дошкольного возраста. Для этого была проведена экспертиза «Центра творчества», которая показала, что в группе нет таких рекомендованных материалов как бумага разных цветов и оттенков, кальки, чертежно-рисовальной бумаги, гофрированной, самоклеющейся, тонированной и глянцевой бумаги; отсутствует и бросовый материал; нет картона разной плотности. В группе полностью нет материалов растительного происхождения, тканей, декоративных украшений (лент, тесьмы, бумаги для квиллинга, пуговиц и пр.). Наблюдения показали, что дети рисуют на обычной ксероксной бумаге, не для рисования. Кроме того, чтобы взять краски детям нужно спросить разрешение. Педагоги так же запрещают использовать оборудование для лепки и аппликации. Например, педагоги запрещают брать цветную бумагу и ножницы, так же дети не могут взять клей. Все материалы используются только в рамках непосредственной образовательной деятельности. Таким образом, «Центр творчества» соответствует требованиям насыщенности на 40% от рекомендуемого. Но все оборудование при этом отвечает требованиям эстетичности и безопасности.

Изучение и анализ профессиональной компетентности педагогов по вопросу художественных способностей показал, что у 50% педагогов выявлен критический и базовый уровень профессиональной

компетентности к развитию художественных способностей детей и у 20% повышенный уровень готовности педагогов к развитию художественных способностей детей. Педагоги характеризуются недостатком знаний о развитии художественных способностей. Они не могут перечислить методы и приемы, формы развития художественных способностей, охарактеризовать дифференциацию задач по развитию художественных способностей, обозначить организацию работы в центрах активности, связанных с развитием художественных способностей, охарактеризовать особенности организации условий в данном направлении. Так же у педагогов наблюдаются трудности при организации образовательной деятельности, направленной на развитие художественных способностей, педагоги неверно ставят задачи образовательной деятельности, подбираются методы и приемы работы. Педагоги при планировании недостаточно учитывают уровень развития художественных способностей детей. При этом при планировании понимают значение развития художественных способностей, испытывают потребность в расширении своих знаний, совершенствовании профессиональных умений и навыков по вопросу художественных способностей детей дошкольного возраста. Например, воспитатель Ирина Николаевна ответила следующим образом, художественные способности – это такой вид художественного творчества. К старшему дошкольному возрасту задачи по развитию художественных способностей я думаю усложняются. Сейчас затрудняюсь ответить, но думаю, программа образовательная даст какой-либо ответ».

Изучение уровня компетентности родителей по вопросу развития художественных способностей детей старшего дошкольного возраста показало, что достаточный уровень среди родителей выявлен не был, 35% были определены к базовому уровню, 65% родителей были отнесены к критическому уровню. Например, П.О.Д. ответила следующее «Я не знаю, нужно ли вообще развивать у детей художественные способности», «Воспитатели лучше меня знают нужно ли развивать у моего ребенка художественные способности». Например, Х.Н.Е. написала следующее: «К сожалению, я недостаточно подготовлена для развития у ребенка художественных способностей, но я заинтересована в помощи педагогов в расширении своих знаний и умений по данному вопросу, так как это важно для развития моего ребенка».

Анализ художественных способностей детей старшего дошкольного возраста по следующим критериям: способность восприятия (эмоционально-эстетическая отзывчивость; целостность восприятия художественного образа; адекватность «прочтения» средств выразительности в соответствии с идейно-смысловой концепцией авторского художественного образа; образность названия); способность исполнительства (идейно-смысловая целостность художественного образа; умение комбинировать техники и материалы в соответствии с задуманным художественным образ; оригинальность; образное название); художественная (творческая) способность (идейно-смысловая целостность художественного образа; адекватное использование средств изобразительной выразительности; устойчивость, оригинальность, образное название; представления детей об аппликации как продуктивной деятельности: объем; глубина; системность; осознанность представлений; словарный запас; интерес).

Было выявлено, что количество детей с высоким уровнем развития художественных способностей составило 8% человек, со средним уровнем 60% человек, с низким уровнем 32%. Преобладающий уровень характеризуется тем, что дети испытывают незначительные затруднения в передаче формы предмета, в определении строения предметов, в передаче пропорций предметов в изображении, выбирают вариативные варианты под руководством педагога. У дошкольников данной группы в основном сформированы умения составлять алгоритм работы над аппликацией и следовать ему, однако при этом им необходима помощь со стороны педагога или опора на образец. При этом дети понимают, что такое аппликация, выделяют ее отличительные особенности от других продуктивных видов деятельности.

Далее был проведен формирующий эксперимент, направленный на развитие художественных способностей старших дошкольников в аппликации.

На формирующем этапе эксперимента работа была организована в 4 этапа:

1 этап был направлен на обогащение развивающей предметно-пространственной среды в «Центре творчества» специально подобранными дидактическими играми, а также игровыми пособиями, дидактическим материалом, игровыми заданиями направленными на развитие художественных способностей у детей старшего дошкольного возраста в аппликации. В соответствии с тематикой недели мы еженедельно дополняли, изменяли развивающую предметно-пространственную среду. На постоянной основе в Центр творчества были добавлены: безопасные ножницы, листы бумаги, в том числе и обрезки, обои, сундучок для творчества, в котором дети могли брать аксессуары для украшения аппликации: бантики, нитки, резинки, пробки, глазки и пр. Так же Центр творчества был дополнен природным материалом: кусочками моха, солью, листьями, цветами, плодами, ветками, корнями, корою. Так же в центр были добавлены кусочки ткани, пряжа, войлок. Центр был наполнен бросовым материалом: разными по величине картонными коробками, пластиковыми бутылочками, целлофановыми пакетами.

На 2 этапе была проведена система непосредственной образовательной деятельности в рамках организованного пространства, направленной на развитие художественных способностей детей старшего дошкольного возраста.

На подготовительном этапе при проведении занятий мы ставили задачу развития художественного восприятия. Для этого мы ставили задачу развивать целостного восприятия какого-либо предмета, выделяя отличительные его особенности. Так, например, в рамках темы «Наш город» мы развивали художественное восприятие путем анализа разных видов домов (чем схожи, чем отличаются, что есть особенного в каждом доме). На основном этапе в аппликации мы обязательно уделяли внимание техническим умениям и ручной умелости, так понимали, что качество и результат зависят от того, как дети владеют техническими умениями.

На этом этапе мы детей познакомили с разными способами вырезывания и совершенствовали уже приобретенные навыки. Так, например, в рамках темы «Веселые портреты» мы знакомили старших дошкольников со способом вырезывания овала из бумаги, сложенного напополам по самостоятельному нарисованному контуру. А по теме «Цветные ладошки» развивали ручную умелость посредством вырезания изображения сложного контура кисти руки. На протяжении всех занятий с детьми мы работали и над умением сочетать разные техники и материалы в соответствии с задуманным художественным образом. Так, например, Маша К., при украшении окон использовала кусочки ткани – это шторы, на которые она наклеили фольгированную бумагу. В результате у девочки получилась домашняя уютная обстановка.

На протяжении всех занятий мы так же работали и над оригинальностью работы. Детям предлагалось украсить работу разными дополнительными средствами. Для этого всегда ставился «художественный сундучок», в котором хранились стразы, ткань, кожа, различные украшения. Дети могли взять то, что им нравится и доформить образ, сделав его законченным. Так, Даша П. по теме «Зайчишка трусишка и храбришка» дополнила свою иллюстрацию ватой «как буд-то зима», на уши и хвост зайцу наклеила искусственный мех, в дополнение дорисовала снег и украсила его небольшим количеством блесток. Получилась очень красивая аппликативная композиция.

На 3 этапе была проведена работа с педагогами. Для развития рефлексивного компонента мы предложили педагогам дать оценку РППС по развитию художественных способностей детей старшего дошкольного возраста в «Центре творчества» и оценить уровень на основе рефлексивных карт. В рамках когнитивного компонента формирования профессиональной компетентности педагогов по развитию художественных способностей детей старшего дошкольного возраста нам было важно актуализировать представления педагогов о развитии художественных способностей детей старшего дошкольного возраста и аппликации. Для этого был составлен доклад и осуществлена мини-лекция с демонстрацией видеофрагментов. В рамках практического компонента формирования профессиональной компетентности педагогов по развитию художественных способностей детей старшего дошкольного возраста нам было важно подобрать игры и задания по развитию художественных способностей детей старшего дошкольного возраста, которые можно использовать в центре творчества и предложить родителям.

На 4 этапе была проведена работа с родителями. Нам было важно познакомить их с особенностями и значением развития художественных способностей детей старшего дошкольного возраста в аппликации и обеспечить понимание необходимости создания условий для развития художественных способностей детей старшего дошкольного возраста. Для этого было проведено небольшое информирование, сопровождающееся презентацией. По итогам проведения работы был проведен контрольный этап исследования, который был направлен на повторное исследование художественных способностей детей дошкольного возраста, педагогов и родителей для изучения эффективности проведенной работы.

Исходя из полученных данных в ходе контрольного экспериментов, был сделан вывод о наличии количественно-качественной динамики художественных способностей детей дошкольного возраста.

В результате увеличилось общее количество педагогов, достаточно подготовленных к развитию художественных способностей: количество педагогов на высоком уровне увеличилось на 50% (было 20% стало 70%), количество педагогов с базовым уровнем не изменилось (было 30% стало 30%), количество педагогов с низким уровнем уменьшилось на 50% (с 50% до 0%).

Оценка степени оснащенности развивающей предметно-пространственной среды группы в ходе экспериментальной работы также выявила положительную динамику. Уровень оснащенности повысился на 25%. Сама среда стал существенно изменяться и дополняться в соответствии с темами неделями. Количество родителей с достаточным уровнем увеличилось на 45% (было 0%, стало 36% родителей). Процент родителей, отнесенных к частичному уровню, остался без изменений (36%), количество родителей недостаточного уровня значительно уменьшилось на 36% (с 64% до 28%). Изучение художественных способностей детей показало, что количество детей с высоким уровнем отмечается у 40% (ранее 8%) младших дошкольников. 48% (ранее 44%) детей мы отнесли к среднему уровню. К низкому уровню мы отнесли 12% (ранее 48%) детей.

Таким образом, созданные нами организационно-педагогические условия, обеспечили повышение уровня развития художественных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности [Текст] / Г. Г. Григорьева. – М.: Просвещение, 1999. – 344 с.
2. Казакова, Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество [Текст] / Т.Г. Казакова. – М.: Просвещение, 2006. – 116 с.

3. Комарова, Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду [Текст] / Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 2005. – 176 с.
4. Погодина, С.В. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием художественных эталонов [Текст] / С.В. Погодина // Дошкольное детство. – 2017. – №9. – С. 16–18.
5. Сакулина, Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду. Пособие для воспитателей [Текст] / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 2012. – 205 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 г. №1155 [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>
7. Флёрина, Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Флёрина. – М.: Учпедгиз, 2006. – 160 с.

Кудряшова Наталья Михайловна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА НАСТАВНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:** в статье рассмотрена важность организации процесса наставничества при подготовке студентов-бакалавров педагогического направления, определены задачи наставничества. Также показана роль наставника в формировании личности и ориентиров профессионального развития будущего учителя.*

***Ключевые слова:** личность, наставник, наставничество, педагогическое образование, профессиональное развитие.*

В настоящее время доступность высшего образования приводит к тому, что с каждым годом увеличивается количество студентов, обучающихся на педагогических специальностях не только со значительными в базовых знаниях по основным предметам, но и с низким уровнем готовности к обучению в самом вузе. Закономерно, что введение в профессию таких студентов затруднено и требует дополнительной работы педагогов вуза. На наш взгляд, изменить сложившуюся ситуацию возможно лишь при условии системного применения всех ресурсов социальной среды вуза.

На начальном этапе велика доля общеобразовательных предметов, поэтому решаются только воспитательные задачи, связанные с адаптацией студентов 1–2 курсов к условиям обучения, включением их в активную, творческую жизнь университета, оказанием помощи в сдаче зачетов и экзаменов и т. д. В нашем вузе данную работу осуществляют кураторы из числа преподавателей и тьюторы из числа студентов старших курсов.

Начиная с 3 курса назревает потребность решения более сложных задач: самоопределение студента, введение его в профессию, самоосознание собственного статуса и формирование новой модели поведения. Для этого необходим комплексный подход и подключение института наставничества, на настоящий момент находящейся на этапе формирования. Это новое направление работы педагогов вуза, до настоящего момента оно использовалось для адаптации молодых учителей в школах, теперь же каскадируется и на подготовку студентов.

В ряде вузов наставничество приравнивается к кураторству младших курсов [2], а в нашем вузе под наставником подразумевается преподаватель, осуществляющий воспитательную деятельность, являющийся духовным посредником между обществом, профессией и студентом в освоении общей и профессиональной культуры, организующий систему ценностных отношений через разнообразные виды деятельности студенческого коллектива, создающий условия развития каждой личности, защищающий интересы студентов. Но при этом, наставник решает комплекс задач, более соответствующих деятельности куратора:

- 1) составление социально – бытового портрета каждого студента;
- 2) отслеживание динамики посещаемости;
- 3) контроль текущей и промежуточной успеваемости, оказание в случае необходимости помощи в организации учебного процесса;
- 4) привлечение сторонних специалистов для помощи в профилактике проявлений деструктивного, асоциального поведения;
- 5) информирование обучающихся о психологической помощи в университете;
- 6) формирование и поддержание в университете атмосферы доброжелательности, взаимопомощи, творчества и высокой дисциплины;
- 7) привлечение студентов к культурно-массовой, спортивно-массовой, общественной работе в вузе;

8) реализация задачи социальной защиты студентов и формирование у них готовности к социальной самозащите;

9) оказание дозированной помощи студенту в решении возникающих перед ним проблем, через представление и защиту его интересов в органах управления института/факультета и вуза;

10) на основе личного опыта обучение студентов целеполаганию, планированию, распределению обязанностей, организации коллективных дел, объективному анализу деятельности, самоанализу.

На наш взгляд, эти задачи относятся к начальной, адаптационной стадии работы со студентами 1–2 курса, только две последние задачи содержат элементы, относящиеся непосредственно к наставничеству, которое призвано подготовить студента к осознанной самостоятельной педагогической деятельности, сформировать его как будущего учителя.

Важно определить текущие личностные ориентиры и мотивационный профиль студентов с тем, чтобы подобрать оптимальные методы своеобразной коррекции и формирования качеств и навыков, позволяющих успешно осуществлять педагогическую деятельность. Следовательно, задачами наставничества могут выступать:

- 1) определение потенциала и значимых характеристик каждого наставляемого;
- 2) адаптация к новой учебно-профессиональной роли (исследователь, практик, молодой учитель) [1];
- 3) повышение мотивации к педагогической деятельности, выделение этапов профессионального развития, закрепление в профессии;
- 4) создание условий для осознанного выбора образовательной траектории и личностного развития;
- 5) формирование ценностных ориентиров;
- 6) развитие необходимых для успешной педагогической деятельности качеств и навыков, готовности постоянно развиваться и самосовершенствоваться.

Приведем пример практического решения вышеуказанных задач.

Мы провели анкетирование/опрос у студентов 4 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Начальное образование и английский язык», которое позволило сформировать образ наставника.

Анкета

№ n/n	Вопросы / Варианты ответа	
1.	Как лично Вы понимаете наставничество в педагогическом процессе подготовки бакалавров?	
2.	Какую бы помощь лично вы хотели «получить» от наставничества?	Отметьте выбранные варианты «V»
2.1	Помощь в профессиональном самоопределении	
2.2	Ориентиры профессионального и личностного развития	
2.3	Углубленное изучение какого-либо предмета	
2.4	Выработку навыка результативного взаимодействия с обучающимися	
2.5	Выработку навыка результативного взаимодействия с родителями/семьями обучающихся	
2.6	Помощь в трудоустройстве	
2.7	Другое (укажите, что именно):	
3.	Планирует ли Вы после завершения обучения работать по профессии?	Отметьте выбранный вариант «V»
3.1	«Да»	
3.2	Скорее «да», чем «нет»	
3.3	Скорее «нет», чем «да»	
3.4	«Нет»	

4.	<i>Чувствуете ли Вы себя готовым к профессиональной деятельности на настоящий момент?</i>										<i>Отметьте выбранный вариант «V»</i>		
4.1	«Да»												
4.2	Скорее «да», чем «нет»												
4.3	Скорее «нет», чем «да»												
4.4	«Нет»												
5.	<i>Оцените степень Вашей готовности к преподаванию основных дисциплин и внеклассной деятельности (1 - минимальная, а 10 – максимальная степень готовности)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
5.1	Математика												
5.2	Русский язык												
5.3	Литературное чтение												
5.4	Окружающий мир												
5.5	Английский язык												
5.6	Внеклассная деятельность												
5.7	Классное руководство												
5.8	Работа с родителями/семьями обучающихся												
6.	<i>Какой подготовки Вам не хватает в образовательном процессе?</i>										<i>Отметьте выбранные варианты «V»</i>		
											<i>Теория</i>	<i>Практика</i>	
6.1	Подготовка к преподаванию отдельных предметов (укажите, каких именно):												
6.2	Подготовка к классному руководству												
6.3	Подготовка к работе с родителями/семьями обучающихся (общение, проведение родительских собраний и др.)												
6.4	Подготовка к организации и проведению внеклассной работы												
6.5	Подготовка к воспитательной работе с учениками (личностное развитие, стимулирование к обучению и др.)												
6.6	Подготовка к совместной педагогической работе с психологом												
6.7	Другое (укажите, что именно):												
7.	<i>Личностные характеристики/умения</i>					<i>Отметьте «V» те, что необходимы учителю начальных классов</i>					<i>Отметьте «V» те, что Вам хотелось бы в себе развить/сформировать</i>		
7.1	инициативность												
7.2	целеустремленность												
7.3	трудолюбие												
7.4	коммуникабельность												
7.5	умение урегулировать конфликтные ситуации												
7.6	поддержка дисциплины												
7.7	учёт особенностей детской физиологии и психологии												
7.8	координация активности детей												
7.9	Другое (укажите, что именно):												

8.	<i>В диагностике каких собственных личностных качеств/характеристик Вы заинтересованы?</i>	<i>Отметьте выбранные варианты «V»</i>
8.1	Уровень обучаемости и способности к развитию	
8.2	Степень и характеристика работоспособности	
8.3	Интеллект (динамика, системность)	
8.4	Личностные качества, важные для профессиональной деятельности	
8.5	Другое (укажите, что/какие именно):	
9.	<i>В каких мероприятиях Вы хотели бы поучаствовать?</i>	<i>Отметьте выбранные варианты «V»</i>
9.1	Совместное посещение открытых уроков и занятий, внеклассных мероприятий учителей различных школ и их последующий подробный анализ	
9.2	Посещение мастер-классов учителей начальных классов в школах г. Рязани и Рязанской области	
9.3	Занятия по совместной подготовке и отбору дидактического материала для проведения уроков и внеклассных мероприятий в школах г. Рязани и Рязанской области	
9.4	Занятия по совместной разработке планов-конспектов уроков по теме, занятия по внеурочной деятельности, внеклассные мероприятия	
9.5	Изучение и подбор методической литературы по образовательным предметам	
9.6	Беседы по определенным разделам педагогики, научному содержанию предмета, частной методике преподавания	
9.7	Консультации с учителями г. Рязани и Рязанской области по частным вопросам методики преподавания и проведения внеклассных мероприятий	
9.8	Другое (укажите, что/какие именно):	

Большинство бакалавров считает, что наставник – это человек, от которого они ждут помощи не только в учебе, но и в урегулировании межличностных/внутриличностных конфликтов, эмоциональной поддержке. Только 36% респондентов чувствует себя готовыми к профессиональной деятельности, при этом третья часть опрошенных затрудняется с ориентиром личностного и профессионального развития, не готова к преподаванию основных дисциплин начальной школы и нуждается в гарантированном трудоустройстве, помощь в котором возлагают на наставника.

Только 6% определяют наставника как проводника в профессиональном самоопределении.

Наименее уверенно опрошенные чувствуют себя в классном руководстве (затруднения отметили 91% респондентов), в работе с семьями/родителями обучающихся (82%), преподавании отдельных предметов (73%), внеклассной работе (64%), при этом только 45% опрошенных готовы работать над формированием этих навыков. По их мнению, это возможно с помощью встреч, посещения реальных мероприятий и мастер-классов с учителями-практиками, готовыми делиться личным опытом и наработками.

Важно отметить, что приоритет отдается только навыкам самопрезентации, коммуникабельности и умению урегулировать конфликты, и не осознается значимость инициативности, целеустремленности и знания особенностей развития обучающихся.

Таким образом, результаты опроса показали весь спектр проблем и неготовность студентов к практической педагогической деятельности. Что подтверждает необходимость института наставничества для формирования личности молодого учителя и успешного введения бакалавров-педагогов в специальность, включая и процесс подготовки самих наставников [3]. Наставничество должно стать неотъемлемым компонентом современной системы высшего образования.

Список литературы

1. Винтин И.А. Организация воспитательной работы в вузе во внеурочное время / И.А. Винтин // Педагогика. Научный журнал. – 2004. – №9. – С. 58–64.
2. Положение о кураторе (наставнике) студенческой академической группы // Воронежский государственный педагогический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.vspu.ac.ru/uvr/doc/Kyurator.doc.pdf.
3. Филатова Е.В. Организация наставничества как формы социального партнерства в области профессионального образования / Е.В. Филатова // Вестник КемГУКИ. – 2012. – №18. – 198 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация: в статье представлена методика работы с аутентичным художественным произведением на занятиях по домашнему чтению. Предложены упражнения для формирования лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции, для развития навыков разговорной речи, для контроля понимания прочитанного. Данные упражнения можно использовать в процессе преподавания английского языка на филологических факультетах, а также для составления собственных учебно-методических пособий.

Ключевые слова: аутентичный текст, практический курс английского языка, домашнее чтение, аспект обучения, иноязычная коммуникативная компетенция.

В процессе преподавания практического курса английского языка на профильных направлениях подготовки особая роль отводится работе с аутентичными художественными произведениями англоязычных авторов. С этой целью преподаватели кафедры английского языка Смоленского государственного университета создали ряд учебно-методических разработок по домашнему чтению, которое является одним из аспектов практики речи. На занятиях используются упражнения, направленные на формирование у студентов коммуникативных умений и навыков, совершенствование навыков чтения художественного текста, говорения и письма, контроль понимания прочитанного, активизацию новых и ранее изученных вокабулярных единиц.

Задания включают работу на активную и пассивную лексику, отрывки для тренировки техники чтения и перевода, упражнения тренировочного и коммуникативного характера, дополнительные задания, позволяющие преподавателю варьировать упражнения в зависимости от уровня обученности группы.

Примеры заданий для студентов 1 курса по произведению П.Л. Трэверс «Мэри Поппинс».

1. Read chapter 6 (p. 51–64).

2. Translate the following words without a dictionary: extraordinary, ordinary, pardon, biscuit, syrup, fig, distance, atmosphere, breeze, stylish, manner, ceremony, compass, gigantic, circus.

3. Read and translate the following passages into Russian:

p. 51–52 «It was not ... upon him»; p. 55–56 «Against his will ... the box».

Be ready to read them aloud.

4. Study the following vocabulary items and remember the situations they are used in the chapter: (p. 52) to make an effort; (p. 52) to be naughty; (p. 53) to be ashamed of; (p. 53) to be astonished at; (p. 54) not to care a bit; (p. 55) in a whisper; (p. 55) to make (no) difference; (p. 57) to look in; (p. 58) to find oneself in; (p. 58) to share.

Make up a situation of your own using not fewer than 6 items of the given list.

5. a) Translate the following word-combinations from the text:

I – know – better – than – you expression; ten – times – splendid Sir;

more – than – royal invitation.

b). Give Russian equivalents to the following:

stay – at – home man, take – home pay; bring – your – own bottle party;

I – don't – know – your – name girls; sink – or – swim method.

c) Translate into English: человек, которого неизвестно, как зовут; настроение «кому какое дело»; девушки, которые отвечают, что они вас не знают; демонстрация, направленная на запрещение ядерного оружия.

6. a) Analyse the structure of the following verbs and translate them into Russian: threaten, quicken, redden, blacken, weaken, widen, deepen, frighten, brighten.

b) Answer the following questions: 1. When do the days begin to lengthen? 2. Do the coming examinations frighten you? 3. What can you do to brighten the room?

4. Do rudeness and cruelty sicken you? 5. What heightens your interest in your studies?

c) Form the verbs and use them in the following sentences in the proper form:

1. Jane's manner (soft) Michael's disappointment. 2. The triumphant smile on the man's face (stiff). 3. The room was beginning (dark). 4. The boy was carried by the children, their faces (black) with burnt cork. 5. The director (loose) his collar and settled himself comfortably on the sofa. 6. The news (sad) the family. 7. Our connections with European countries (wide).

7. *Translate into English:* 1. Я попыталась подружиться с мальчиками, но мне это не удалось. 2. Майкл проснулся и понял, что он сегодня будет себя плохо вести. 3. Мне очень стыдно за то, что я плохо себя вела во время обеда. 4. Мне совершенно безразлично, кто будет платить ваши долги. 5. Элиза была поражена смелостью своей сестры. 6. «Когда я увижу вас снова?» – спросил Филипп шепотом. «Никогда», – ответила она, пораженная. 7. Мой возраст не имеет никакого значения. 8. Не могли бы вы заскочить к Эйлин и узнать, не нужно ли ей помочь. 9. Я живу в этой комнате с моей коллегой. 10. Я и не думала, что через несколько лет я окажусь здесь снова.

8. *Retell the chapter according to the following outline:*

What did Michael feel when he woke up? Prove that he was naughty. What did Mary Poppins think of Michael's behaviour? What did they find on the path? Describe their trip to the North, South, East and West [1].

Примеры заданий для студентов 2 курса направления по произведению А. Кристи «Происшествие в Кингз Эббот».

1. *Read Chapters 17–18 (p. 148–163).*

2. *Transcribe and translate the following words:* exhilaration, whilst, eluctantly, courage, genuinely, inadvertently, ecstatically, bewilderment, collapse, bow, exposure, fibre, exaggerate, tedious, query.

3. *Read aloud and translate the following passages:*

p. 153 «I see no object... was involved»; p. 162 «We'll verify that statement... to do with it?»

4. *Study the following word-combinations. Bring out the situations in which they are used in the chapters:* (p. 148, 162) on the one (other) hand; (p. 148) to take smb by the arm; (p. 156) to get into mischief; (p. 157) to wreck one's life; (p. 157) to overreach oneself; (p. 159) the other day; (p. 159) to remind (of); (p. 160) at the sight of smth.

5. *Make up a situation of your own using not fewer than 6 items of the given list.*

6. *Give the English equivalents:* вскочить (на ноги) (148), ломать комедию (149), подслушать разговор (149), чековая книжка (151), искренне верить (152), жертва шантажа (152), проходить через чьи-либо руки (152), доход (153), расплата, (153), честный гражданин (157), жадность (157), нести яйца (157), с усмешкой (158).

7. *Translate the following sentences into English (in writing):* 1. С одной стороны, Маргарет понимала, что пора перестать ломать комедию, но, с другой стороны, она все еще надеялась, что муж не поймет, что она обманула его. 2. Мистер Браун схватил грабителя за руку и отвел в полицейский участок. 3. Если молодой человек попадет в переделку, расплаты не избежать. 4. Девушка взяла на себя непосильную задачу, поступив сразу в два института. 5. Честный гражданин не может быть замешан в преступлении. 6. Эта история напомнила мне о славном прошлом нашего города. 7. Его жадность привела к тому, что он разрушил свою семейную жизнь. 8. На днях Лена, студентка 4 курса медицинской академии, присутствовала на операции. При виде крови девушка чуть не упала в обморок.

8. *Translate the following sentence into Russian, paying attention to the words in italics:* a) I should never have guessed it, mademoiselle, said Poirot, with a gallant little bow. b) *Make up some sentences according to the model for your group-mates to translate them from Russian into English.*

9. *Answer the following questions in detail:* Why did Dr. Sheppard expect reproaches from Poirot? Why did Poirot invite Dr. Sheppard to accompany him after the funeral? What was the reason for suspecting Parker of blackmailing? Did he really blackmail Mr Ackroyd? What was the purpose of Poirot's visit to M. Hammond? What was the cause of embarrassment when Poirot had lunch with Dr. Sheppard and Caroline? How did Poirot account for his visiting Cranchester? Why did Caroline consider Poirot's conclusions about the murder to be wrong? How did he object to her point of view? [2].

Примеры заданий для студентов 3 курса по произведению Н. Хорнби «О мальчике».

1. *Read chapters 34 – 36 (p.256 – 278).*

2. *Read and translate the following passages aloud:* p. 256 «Life was, after all, like air ... she answered the phone»; p. 262 – 263 «Will doubted ... hugged her».

3. *Study the following vocabulary items. Remember and reproduce*

the situations in which they are used by the author: (p. 258) to wince at ; (p. 258) to be the last straw; (p. 258) to have the nerve to do smth; (p. 259) to have a knack of; (p. 261) to give a piece of one's mind; p. (263) to appeal to; (p. 262) to be lost for words; (p. 264) to start with a clean sheet; (p. 260) to be accomplice to.

4. *Make up a situation of your own using no fewer than 7 items of the given list.*

5. *Translate the following word-combinations into Russian:* to give no indication of being aware, a figurative meaning, straightforward team spirit, to exchange bodily fluids, to pull off the same trick, a frosty silence, to mix with the wrong crowd, in unpromising shapes and sizes, to play truant, to sound daft, extra people, to give smb a lift, to be smb's senior, in the intervening months.

6. a) *Comment on the difference between the Infinitive and gerund in the following sentences:* They stopped to get petrol. Suddenly everyone stopped talking.

You must remember to fetch Mr Lewis from the station tomorrow.

I still remember buying my first bicycle. We regret to inform the passengers that the 14.50 is one hour late. I regret leaving school at 14 – it was a mistake. She stopped talking about that and went on to describe her other problems. She went talking about her illness until we all went to sleep.

b) *Make up sentences of your own on analogy.*

7. *Translate the following sentences into English:* 1. При виде паука девочка вздрогнула. 2. Уверю вас, что этот человек возьмет деньги, не поморщившись. 3. Эта задержка стала последней каплей. Теперь мы будем действовать без вашего разрешения. 4. У меня хватит смелости высказать Чарли все, что я думаю. 5. Макс просил родителей изменить свое решение и взывал к их здравому смыслу. 6. Каждый понедельник я собираюсь начать новую жизнь: начать делать зарядку, придерживаться диеты, не смотреть телевизор. 7. Этот человек отбывает пожизненное заключение за пособничество преступлению. 8. Умение внушать людям доверие – это ее особый дар. 9. Его телефонный звонок был таким неожиданным, что я потерял дар речи.

8. *Answer the following questions in detail:*

Chapter 34: What was Will's idea of life? Why didn't Rachel turn up? Why did he remember the Dead Duck Day? What did Ellie's mother look like? What did she think of her daughter? Why didn't Will agree with Jessica who had the nerve to tell him that he was missing out? When and how did the atmosphere in the car change? Who had a knack of creating bridges, connecting people remaining unconnected himself? Why did Will think that Kurt Cobain's suicide was somehow connected with Marcus's being in the police? Whom were they waiting for? What did the owner of the shop look like? How did it affect Ellie? What proved Will's suspicion that Fiona was determined to act? Why did Will think it to be good news? What was Will turning over in his head while looking at the strange group of people? What did Marcus think of Ellie? What was Will's attitude to the idea that «we are all single»?

Chapter 35: Why did Marcus agree to go to Cambridge with his Dad? Why couldn't Clive be the necessary kind of Dad? What speculations did his arrest arouse in Marcus? What discovery did Marcus make getting down Clive's tin? What was the result of Clive's «big think»? Why did he understand the value of extra people around him? What was the end of his adventure?

Chapter 36: What feelings and emotions did Will experience after all those events? What did Will do to wriggle his way into Rachel's life? Why were the first two outings difficult? What did Will think about the British museum? What lucky idea occurred to him when he was on the verge of abandoning the whole thing? How did Marcus change in the intervening months? Why was Will sure that Marcus would be OK?

Cultural Note

What do you know about Eleanor Toyah (Toyah Wilcox), Kit-Kat, Diet Lilt, Hertfordshire, Julio Iglesias? [3].

Примеры заданий для студентов 4 курса по произведению Х. Ли «Убить пересмешника».

1. *Read Chapters 3, 4 (p. 25 – 47).*

2. *Read and translate the following passages aloud:*

p. 32 «By late afternoon... he did not press me»; p. 43 «Until it happened... chasing and shouting.»

3. *Study the following words and word-combinations. Be ready to bring out the situations in which they are used in the chapters:* (p. 26) to catch up with smb; (p. 27) to help oneself to smth; (p. 28) to be smb's fault; (p. 31) to take advantage of smth; (p. 33) to make up with smb; (p. 37) can't help doing smth; (p. 37) to stop smb. from doing smth; (p. 43) to contradict smb; (p. 44) to accuse smb. of smth; (p. 45) to get into trouble.

4. *Find in the text the English equivalents of the following Russian words and word-combinations:* высокомерно / надменно (28), избавить к.-л. от (унижения) (28), разбить, разрушить, расстроить (29), намереваться сделать ч.-л. (30), действовать осмотрительно (31), воспользоваться ч.-л. (31), вне пределов досягаемости (32), с ее стороны (34), недоступно пониманию (36), обманом лишать к.-л. чего-либо (37), конфликт (39), указать на что-то (39), придерживаться ч.-л. (41), восстанавливать ч.-л. (44), держать рот на замке (44), отговорка (46), иметь отношение к к.-л. (46).

5. *Grammar focus.*

Try to determine what grammar phenomenon we deal with in every sentence. Explain the rules according to which these sentences are formed: 1. Walter looked as if he had been raised on fish food... (p. 26). 2. Atticus greeted Walter and began a discussion about crops neither Jem nor I could follow (p. 27). 3. He would probably have poured it into his milk glass had I not asked what <...> he was doing (p. 27). 4. Are you going to take out your disapproval on his children? 5. ...if you tell Miss Caroline we read every night she'll get after me... (p. 36).

6. *Answer the questions in detail:* How did Scout try to take out her bad mood on Walter? What was her brother's reaction to it? How did Jem treat Walter on their way to their place?

How did everything come off at their place? Why was Calpurnia angry with Scout? How did Scout try to take revenge on her? What was Miss Caroline frightened by? Who came to her rescue? How did she try to sort everything out? What do we learn about the Ewells? How did Burris Ewell behave after Miss Caroline let him remain at the lesson? How did Calpurnia treat Scout after her return from school? How did Scout try to persuade her father to let her stay away from school? What counterarguments did her father find and what did they finally agree on? How did the remaining days of Scout's school year pass? Why was she under the impression that she was cheated out of something? What discovery did she make on her way home on the last day of the school year? What discovery did Jem make when summer was on the way? What conclusions concerning the found Indian-heads did Jem make? What did Dill tell his friends about his train trip upon his arrival? What did they indulge in on their first day together? What new game did the boys invent and what parts did all of them play? How came Atticus learnt about their game? Why was Scout willing to quit the game? [4].

Примеры заданий для студентов 5 курса по произведению С. Моэма «Луна и грош».

1. *Read chapters 16–24 (p. 74–102).*

2. *Read and translate the following words:* demeanour, prestige, calling, terminus, exclusiveness, vindictive, concierge, derisive, buffon, brigand, shop-soiled, effrontery, pickpocket, writhe, exuberance, pantaloons, comeliness, easel, cadaverous.

3. *Read and translate the following passages:* p. 78–79 «It was because ... to laugh»; p. 81–82 «She flushed ... natural».

4. *Study the following words and word-combinations and remember the situations in which they are used by the author of the book:* (75) to face the world anew; (76) to start afresh; (81) to take eyes off smb; (87) to make a (good, poor) living; (88) out of charity; (88) to go through; (96, 97) to be hard up; (101) to be in high fever; (102) to make oneself useful.

5. *Make up a situation of your own using as many word-combinations of the given list as possible.*

6. *Translate the following word-combinations from the book into Russian:*

(89) perfect indifference to comfort, (89) to devour, (89) somehow or other, (89) to live on a loaf of bread and a bottle of milk, (90) unmeasurable contempt, (92) sardonic twinkle, (92) a look of not ill-natured malice, (93) for good and all, (93) to walk with one's head among the stars, (93) to share smb's modest fare, (94) to lead a sedentary life, (94) to pout one's lips, (95) to be indifferent to the susceptibilities of the others, (96) to make an ingenuous appeal to smb's sympathies.

7. *Translate the following sentence into Russian and make up your own examples with the same structure:* I wish I knew how to describe his smile.

8. *Translate the following sentences into English using your active vocabulary:* 1. Я слишком стар, чтобы смотреть на мир по-новому. 2. Давай начнем все сначала. И кто старое помянет – тому глаз вон. 3. Рассказ, который я написал вчера, мне не нравится. Надо его переписать. 4. Предполагается, что мы будем устанавливать оборудование за свой счет? Нет, так не пойдет! 5. Все гости хорошо посмеялись надо мной, но я не обижаюсь. 6. Она ни на минуту не сводила глаз с ребенка, который играл в песочнице. 7. «Говорят, царевна есть, что не можно глаз отвести...». 8. Как учительница музыки она зарабатывает очень мало. 9. Мистер Рочестер не хотел, чтобы Джейн заботилась о нем. Он думал, что она делает это из жалости. 10. Некоторым школам не хватает учителей.

9. *Answer the following questions in detail:* In what way did Mrs. Strickland plan to make her living? How did Mrs. Strickland change in the years that passed? What kind of man and painter was Dirk Stroeve? Describe the narrator's second meeting with Charles Strickland? Speak about the relations between Charles Strickland and Dirk Stroeve? How did the episode brought out by Dirk Stroeve characterize Strickland? What did the author learn about Charles Strickland's life in Paris? What relations were established between the author and Charles Strickland? What happened to Charles Strickland? [5]

Мы считаем, что подобная структура занятия, на котором обсуждается аутентичное художественное произведение, способствует эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции у будущих педагогов и переводчиков.

Список литературы

1. Практический курс английского языка: учебные задания для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») / сост. О.Ю. Головинская, Л.Ю. Мاستыкина. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2010. – 28 с.

2. Практический курс английского языка: учебные задания по произведению А. Кристи «Происшествие в Кингз Эббот» для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / сост. О.Ю. Головинская, Л.Ю. Мастыкина. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2012. – 44 с.

3. Практический курс английского языка: учебные задания по произведению Н. Хорнби «Всё о мальчике» для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») / сост. О.Ю. Головинская, Л.Ю. Мастыкина. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2014. – 32 с.

4. Практический курс английского языка: учебные задания по произведению Х. Ли «Убить пересмешника» для студентов 3–4 курса, обучающихся по направлению «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение») / сост. Ю.Л. Сапожникова. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2013. – 60 с.

5. Практический курс английского языка: учебные задания по произведению С. Моэма «Всё о мальчике» для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») / сост. О.Ю. Головинская, Л.Ю. Мастыкина. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2019. – 32 с.

Мороз Евгения Марковна

учитель

МБОУ «Сосновская СОШ»

с. Сосновка, Кемеровская область

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: целью работы является определить роль игры на уроках в начальной школе. Практическая значимость методической разработки в том, что в ней приведены примеры конкретных дидактических игр, для учеников начальной школы.

Ключевые слова: игра, структура игры, дидактическая игра, Чаша, Математическая рыбалка, Домики, Волшебный магазин.

Учитель начальной школы решает множество задач по воспитанию и обучению растущей и развивающейся личности. Как это сделать наилучшим образом? Наиболее эффективный метод обучения в начальной школе – игровой.

По определению, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В структуре игры как деятельности ограничено входит целеполагание, планирование, реализация цели, анализ результатов. Особое значение приобретают игры в учебной деятельности.

Дидактические игры – одна из форм обучения, позволяет сделать интересным изучение базового материала. С помощью дидактической игры мы можем решить проблему мотивации учебной деятельности.

Хочу поделиться разработками дидактических игр, которые уже использовались мной при работе с детьми. Ученикам такие виды заданий очень нравятся, и качество усваивания того или иного материала значительно возрастает.

Игра «Чаша». Распечатываем или рисуем две чаши, на которые наклеиваются надписи, например «четные», «нечетные» или «гласные» и «согласные» и т. д.

Задание: распределить по чашам фрукты, буквы или цифры.

«Математическая рыбалка». Эту игру можно применить при проверке усвоенного материала. Цель проверить навыки устного счета в пределах 10.

Оборудование: рыбки из бумаги (на рыбках примеры), ведро с цифрой из бумаги на доске. Содержание: играют команды школьников, по очереди берут рыбку и решают пример. Решил правильно – поймал рыбку. За каждую рыбку участник получает жетон, та команда, которая получит больше жетонов, выигрывает.

Учащиеся с большим удовольствием решают задачи, преподнесенные в игровой форме. Такие игры удачно разнообразят занятие устным счетом, вносят в урок оживление, помогают развивать воображение и память.

На уроке труда можно изготовить домики сказочных героев и раскрасить, затем использовать на различных уроках. Приведу несколько примеров использования таких «домиков».

На уроках русского языка слова можно записать в три столбика по частям речи, в два столбика слова с шипящими согласными на конце слова и т. д. Такие задания часто даю после изучения данной темы.

Очень важно научить понимать, почему объекты могут «жить» в одном домике, что их связывает, чем они похожи. В этом случае развивается мышление и устанавливается логическая последовательность.

На уроках литературного чтения так же возможно использовать эти «домики». Например, распределить героев на злых и добрых.

Даже чтение слогов на уроках литературного чтения можно превратить в интересную игру «Волшебный магазин».

Для ее проведения не нужно предварительной подготовки и специальных наглядных пособий. Достаточно записать определенные слоги на доске в столбик, над ними нарисовать крышу, внизу вход в магазин. Можно предложить игровую ситуацию «Угадай-ка». Поскольку наш магазин «волшебный», в нем можно «купить» все возможные предметы. Учащиеся делят слово на слоги, выделяют слог, в котором есть изучаемый на уроке звук, а затем уже оттискивают нужный «этаж». Задания могут быть и более сложными. Например: «Наименование, каких товаров вы сможете прочитать на пятом этаже нашего магазина?» Ученики читают слог, расположенный на данном этаже, и пробуют подобрать слова, в которых этот слог содержится.

Заключение

Игра – основная форма деятельности младших школьников, поэтому в урок необходимо включать игру, но игру не ради развлечения, а игру обучающую, требующую сложных мыслительных операций, анализа и синтеза.

Что касается частоты использования игр на уроках, то здесь следует быть осторожным. Слишком частое использование может привести к тому, что детям надоест играть и, в этом случае, результат

будет достигаться противоположный. Поэтому организовывать урок-игру, как советуют многие педагоги-исследователи в этой области, следует не чаще 1–2 раз в месяц, игровые же моменты можно применять на каждом уроке в начальной школе, будь то урок русского языка или урок технологии.

Список литературы

1. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе [Текст] / М.Г. Ермолаева. – Каро, 2008.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой [Текст] / Н.П. Аникеева. – М., 2010.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 2009.

Помелов Николай Александрович

студент
Институт искусств и художественного образования
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»

Михеева Елена Павловна

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ИЗОБРАЖЕНИЕ АРХИТЕКТУРНЫХ ОБЪЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются этапы обучения изображения формы геометрических тел на плоскости; значения упражнений, раскрывающих особенности построения перспективных изображений; взаимосвязь процессов наблюдения объектов и пространственных представлений.

Ключевые слова: структура формы, формообразование, перспективные изображения, пленэрная практика, упражнения, формирующие умение изображать объемные формы на плоскости.

Многие учащиеся, начинающие заниматься изобразительной деятельностью, сталкиваются с определенными трудностями в передаче объемов зданий и других архитектурных объектов во время пленэрной практики. Зачастую на работах учащихся можно увидеть деформированные, бесформенные архитектурные сооружения, их искаженное перспективное изображение и неправильное положение в пространстве. Все это является следствием отсутствия достаточного объема усвоенных знаний о принципах линейной перспективы, об основных законах формообразования. Для грамотного изображения архитектурного сооружения необходимо владеть теорией и знать методы построения трехмерных пространственных форм на двухмерной плоскости.

Следует заметить, что во процессе систематического изображения архитектурных объектов, определенно, происходит накопление навыков и повышение опыта в передаче геометрической формы сооружений. Однако без видения, понимания и знания структуры и объемов формы, маловероятно, что учащийся сможет добиться, действительно, достоверного отображения наблюдаемого объекта на плоскости.

Представляется необходимым подчеркнуть, что анализ существующих методик обучения исследованию структуры формы геометрических тел и отображению их на плоскости дал основания выявить определенную последовательность изучения учебного материала обозначенной темы. Рассмотрим эти этапы подробнее.

На начальном этапе необходимо научиться читать и анализировать форму известных геометрических тел, усвоить их дефиницию, уметь классифицировать форму по определенным признакам. Для этого существует ряд упражнений на чтение изображений геометрических тел на основе изучения способов проецирования объемных тел на плоскости. Далее необходимо выполнять упражнения на манипулирование с группой геометрических тел в пространстве, отображение этих действий на плоскости. Названные умения позволят понимать положение этих тел в пространстве, проводить с ними различные мысленные манипуляции. Затем необходимо упражняться в получении новых форм, например, моделирование новых деталей, сопряженных с данными, а также соединения простых геометрических тел и создание геометрических композиций. Отметим, что любую архитектурную композицию можно расчленить на максимально простые геометрические тела. Поэтому формировать у учащегося в процессе пленэрной практики умение видеть, понимать и анализировать соединение одного простого объема с другим, является, наверное, самым важным в изображении зданий и других архитектурных сооружений.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что от понимания и усвоения данных заданий зависит дальнейшие успехи в овладении изобразительной грамотностью, ориентации в пространстве.

Подчеркнем, что человек с ранних лет сталкивается с необходимостью ориентироваться в пространстве. По мнению многих исследователей, при помощи взрослых ребенок усваивает самые простейшие представления об этом: слева, справа, вверху, внизу, в центре и другие. Все эти понятия способствуют развитию пространственного воображения у детей. Умение ребенка представить, спрогнозировать, что произойдет в ближайшем будущем в пространстве, закладывает у него основы анализа и синтеза, логики и мышления.

Понятие пространственного представления рассматривается в известных психологических трудах, как представления о пространственных и пространственно-временных свойствах, и отношениях, величине, форме, расположении объектов относительно друг друга, расположении объектов в пространстве. Следует подчеркнуть, что незавершенность сложного процесса формирования пространственного воображения человека, может привести к неправильному восприятию объема и окружающего мира в целом, что ведет к совершению ошибок глазомера при наблюдении и неправильному определению пропорций объектов [2]. В связи с этим сформированные пространственные представления и понимание объема крайне важны для человека, не только для точного изображения различных объектов, но и для правильного восприятия окружающей нас действительности. Следует отметить, что помочь начинающим художникам развить восприятие формы и пространства предназначены вышеописанные упражнения.

Необходимо заметить, что не менее важный этап в подготовке к пленэрной практике, является обучение различным способам и совокупности приёмов изображения объёмных форм и пространственных отношений на плоскости, «в результате применения которых возникает конструкция, обеспечивающая однородность восприятия всех элементов изображения», то есть формирование навыка выполнять перспективные изображения групп геометрических тел [1].

Подчеркнем, что на этом этапе любое здание или иной архитектурный объект, является набором линий и плоскостей, которые имеют свойство в процессе наблюдения сокращаться по мере удаления от точки зрения. Так учащийся видит объекты собственными глазами, и так же это должно отображаться на плоской поверхности, его работы.

Отметим, что приобретение устойчивых знаний о выполнении перспективных изображений, достигается в процессе решения графических задач, начиная с изображения элементарных форм, заканчивая полным построением архитектурного объекта на плоскости с соблюдением всех правил. Рассмотрим выявленную последовательность освоения названного учебного материала: изображение точки и прямой в перспективе; изображение плоскости в перспективе; изображение углов в перспективе; построение в перспективе архитектурного объекта по плану и фасаду (метод архитектора); правила и законы построения теней в перспективе.

Следует подчеркнуть, что в процессе изображения архитектурных сооружений с натуры, совершенно не обязательно точно выстраивать все перспективные сокращения, но знание и понимание законов перспективы определенно облегчит процесс построения объекта и повысит ваше понимание пространства, в котором данный объект находится.

На основании всего вышесказанного, можно утверждать, что навыки изображения архитектурных объектов в процессе пленэрной практики, формируются из совокупности опыта, приобретенного на занятиях изобразительным искусством, понимания принципов образования формы объектов, а также знания законов линейной перспективы. Подчеркнем, что прежде, чем приступать непосредственно к пленэрной практике, учащимся необходимо иметь достаточное количество знаний по вышеописанным темам так как, без правильного пространственного восприятия окружающего нас мира, крайне трудно грамотно отобразить, объёмный трехмерные объекты на двухмерной плоскости. Отметим, что в трудах психологов, в работах ученых, посвятивших свои исследования особенностям изобразительной деятельности учащихся, справедливо указывается на весьма обширную взаимосвязь рисования и черчения для развития пространственного восприятия учащихся. При этом не малое внимание обращается на то, что на занятиях изобразительного искусства, учащиеся приобретают способность правильно воспринимать и анализировать форму и конструкцию изображаемых предметов, различать их положение в пространстве, величину и пропорции [1].

Список литературы

1. Макарова М.Н. Перспектива. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство» / М.Н. Макарова. – М.: Академический Проект, 2002. – 512 с. ISBN 5-8291-0133-5.

2. Сапрыкина Н.А. Основы динамического формообразования в архитектуре. Учебник для вузов / Н.А. Сапрыкина. – М.: 2Архитектура-С», 2005. – 312 с. ISBN 5-9647-0042-X.

ЭКСКУРСИЯ-КВЕСТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

***Аннотация:** автором поставлена задача раскрыть возможности использования технологии экскурсии-квеста как образовательного события в системе патриотического воспитания, на примере реализованного социального проекта по проведению городских экскурсий-квестов для школьников показать эффективность образовательных событий такого формата в изучении истории малой родины и формировании патриотических чувств на основе глубоких знаний о роли земляков в истории города и страны.*

***Ключевые слова:** образовательное событие, экскурсия, квест, деятельностный метод, активные методы обучения.*

*Родину любят не за то, что она велика,
а за то, что она своя.*

Сенека Младший

Особая роль в нравственно-патриотическом воспитании принадлежит краеведению, знанию истории родного края. От истории дома, улицы, района и биографий наших «соседей» – людей, живущих здесь в разные времена и создававших облик города, творивших его историю – мы естественным способом приходим к осознанному патриотизму, который и хотим видеть у нового поколения, нынешних подростков и молодежи. Очень важно, чтобы гордость за достижения земляков, уважение к прошлому и настоящему страны, уверенность в ее будущем «прорастала» из простых, близких подростку понятий.

Патриотизм имеет три составляющие: глубинное чувство принятия страны; чувство своей принадлежности и чувство причастности (свой личный вклад) к делам страны, своей малой родины, родной школе, классу, семье. Знать и понимать, чем гордишься, уметь рассказать об этом другим людям, привести близкие и понятные примеры – всему этому может научиться подросток, если учитель реализует деятельностный подход в обучении и воспитании.

Основная цель организации образовательного события, направленного на формирование патриотического сознания, – погрузить подростка в ситуацию, когда он сам или в команде одноклассников сможет определить важные для себя объекты изучения, поставить поисковую задачу, исследовать доступные источники информации об объектах (людях), оформить и представить результаты.

Среди инновационных технологий в патриотическом воспитании и социализации детей в настоящее время широкое распространение получили квесты. Экскурсия-квест – это тот формат, который позволяет реализовать все основные задачи образовательного события, сочетает наглядность, мультимедийность и интерактивность.

Наглядность включает в себя различные виды демонстраций, презентаций, видео, а в ходе городской экскурсии-квеста – это городские объекты, фотоматериалы из «портфеля экскурсовода», карта маршрута, лист фотоориентирования и т. д.

Мультимедийность добавляет к традиционным методам использование звуковых, видео-, анимационных эффектов. В городском квесте это могут быть аудио и видеоматериалы, которые доступны участникам по QR-кодам из заданий.

Интерактивность объединяет все вышеперечисленное, предоставляет возможность участникам квеста полнее раскрывать свои способности, обеспечивает реализацию деятельностного метода в образовании и воспитании.

Экскурсию-квест «Хранят их имена названия улиц» создали и провели в рамках социального проекта ученики, учащиеся одной из нижегородских школ в год 75-летия Победы. Активом проекта по созданию данного образовательного события стали участники кружка при школьном музее, которые не только разработали сценарий квеста, обеспечили его содержательную часть фактической информацией, создали методическое пособие и технологическую карту, но и неоднократно реализовали это образовательное событие на улицах города.

Пешеходная экскурсия по улицам Московского района города Нижнего Новгорода, названным в честь земляков – героев Советского Союза, способствовала формированию у учащихся осознанного патриотизма.

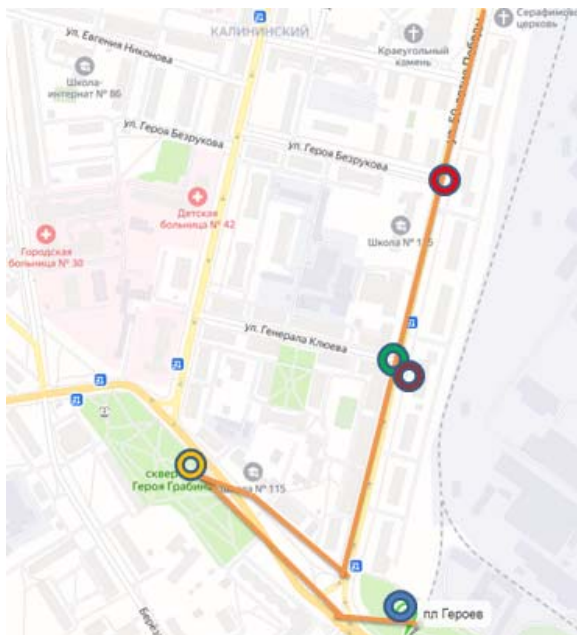


Рис. 1. Карта маршрута квеста «Хранят их имена названия улиц»

При подготовке и проведении квестов команда проекта прошла через следующие этапы:

- подготовительный – выбрали место для проведения квеста, построили маршрут и нанесли его на карту с обозначением ключевых точек (локаций), разработали карточки-задания и QR-коды для ориентирования и выполнения дополнительных заданий;
- этап прототипирования, на котором сначала по карте с условным выполнением заданий, а затем на местности команда проекта прошла квест, скорректировала некоторые задания и временные рамки на их выполнение;
- основной – участники были собраны в начальной точке, ознакомлены с правилами и материалами квеста. Команды выбрали названия, получили карту маршрута и листы фотоориентирования, пакет заданий и прошли квест в соответствии с правилами.

- Мы сможем представить, как по этим улицам шагали на уроки в соседние школы мальчишки - будущие герои СССР. Узнаем, как дружили они, чем увлекались, как получали профессию и приходили на работу на знаменитые заводы – производители оружия Победы. Как уходили с этих заводов на фронт. Как начинали своё восхождение к подвигу. Мы поймём, как помогают хранить память о героях тихие улочки, простые дома, мемориальные доски, памятные знаки и монументы.

Рис. 2. Пример карточки квеста. Вводная информация для команды

– заключительный: подведены итоги, проанализированы действия команд во время прохождения квеста, подсчитаны баллы; получена обратная связь от участников о том, была ли интересна им тема квеста (жизнь и подвиги героев-земляков), что нового увидели они в знакомых улицах и зданиях, что запомнили.

Аналитический этап показал, что более 85 процентов участников позитивно восприняли и сам формат мероприятия, и его тематику. Около 80 процентов участников отметили, что во время прохождения квеста впервые увидели на домах своих родных улиц памятные знаки, посвященные героям-землякам. Положительным воспитательным эффектом данного образовательного события организаторы признали также предложения участников квеста о тематике будущих квестов, в частности, о знаменитых земляках, чьи достижения лежат в области культуры и науки.

Помимо нравственно-патриотического, проект имеет также и социальную значимость. Он объединяет учителей, учеников и родителей в процессе подготовки и реализации образовательного события.

Проект продолжает развиваться не только в масштабе и по количеству участников, но и в направлении дальнейшего изучения истории города и биографий земляков. Он направлен на решение проблемы низкой заинтересованности школьников в истории Отечества и родного края. Реализация проекта будет способствовать росту интереса к важным историческим событиям и процессам, к формированию чувства гордости за героев-земляков, участвовавших в Великой Отечественной войне, любви к родному городу и району. Пешеходные экскурсии также будут способствовать формированию здоровых привычек, навыков ориентирования в городском пространстве, экологически ориентированного поведения.

Список литературы

1. Владыко А.В. Квест-технология в образовании и воспитании / А.В. Владыко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-kvest-tehnologiya-v-obrazovanii-i-vozpitanii-4071889.html>

2. Осипова Л.П. Квест как интерактивная технология гражданско-патриотического воспитания детей и подростков / Л.П. Осипова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smolcrtdu.admin-smolensk.ru/files/341/vystuplenie-osipova.pdf>

Соковнина Анна Лазаревна

педагог-организатор

МБОУ «Лицей №34»

г. Мытищи, Московская область

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ЛИЦЕЕ №34 г.о. МЫТИЩИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНИНА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

***Аннотация:** в статье рассматривается опыт работы по гражданско-патриотическому воспитанию в современной школе. Автором представлена система гражданско-патриотического воспитания в МБОУ «Лицей №34» г.о. Мытищи.*

***Ключевые слова:** родина, урок мужества, Дни воинской славы, Памятные дни, гражданско-патриотическое воспитание, гражданская позиция, ветеран, Великая Отечественная война.*

В советской школе гражданско-патриотическое воспитание велось планомерно, системно, повсеместно, чего нельзя сказать о сегодняшнем дне.

Хочу поделиться с вами системой гражданско-патриотического воспитания в лицее №34 городского округа Мытищи. Лично для меня воспитание гражданина, а именно это я и вижу целью гражданско-патриотического воспитания, не пустой звук.

Мне бы хотелось, чтобы у сегодняшнего школьника, при всех его отличиях от меня и моего поколения, была сходная со мной система ценностей. Именно поэтому я рассказываю ребятам о людях и событиях, которыми я горжусь, об исторических датах, которые сыграли определяющую роль в истории нашей страны.

Любая кропотливая работа подразумевает систему. Есть такая система и у нас. Прежде всего эта работа гражданско-патриотического клуба «Отечество». Он существует в Лицее уже три года. Войти в него, стать его членом, может каждый школьник, начиная с пятого класса. Каждую неделю у нас проходят заседания клуба. Чаще всего на заседании выступаю я. Но и ребята нередко готовят наши встречи. О чем же мы говорим? В первую очередь, это Дни воинской славы и Памятные дни (согласно календарю). Бородинская битва, День народного единства, Московская битва, Блокада Ленинграда – какие события прячутся под этими названиями, и какую роль они сыграли в истории нашей Родины.

Особой строкой в тематике наших встреч проходят люди: выдающиеся военачальники (Александр Суворов, Михаил Кутузов, Николай Раевский, Александр Невский, Георгий Жуков, Константин Рокоссовский и т. д.), герои (Дмитрий Карбышев, Зоя Космодемьянская, Виктор Талалихин и т. д.). Мы изучаем события, которые оставили заметный след в истории: Нюрнбергский процесс, Первый полёт человека в космос и др. Наш взгляд устремлён не только в прошлое. Большое внимание мы уделяем подвигу людей, которые совершили его в наши дни, в горячих точках и не только. Члены клуба

индивидуально и коллективно принимают участие во всероссийских конкурсах и викторинах, завоевывают призовые места. Мы обсуждаем, кто сегодня является защитником нашей страны. Вооруженные Силы Российской Федерации, Федеральная служба безопасности, Служба внешней разведки, – об этих и других структурах получают ребята первые знания. Мы говорим о том, что такое Центр специального назначения, группы «Альфа» и «Вымпел», когда и с какой целью были созданы, какие задачи выполняют, наиболее известные операции, в которых они принимали участие, герои этих подразделений. Ребята в клубе готовят классные часы и проводят их в различных параллелях лица.

Огромное внимание мы уделяем проведению Уроков Мужества, Уроков Славы, Уроков Памяти. В День солидарности в борьбе с терроризмом мы рассказываем о трагедии в Беслане. В ноябре Уроки Мужества посвящены Параду на Красной площади 7 ноября 1941 г. в ознаменование 24-й годовщины Великой Октябрьской социалистической революции. В декабре эти уроки проводятся по темам: «5 декабря – День начала контрнаступления советских войск против немецко-фашистских войск в битве под Москвой (1941 год)», «День Героев Отечества», «День Неизвестного солдата». В январе Уроки Памяти посвящены Международному дню памяти жертв Холокоста, а Уроки Славы – дню Полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады (1944 год) и так далее. Отдельной строкой проходит празднование 9 мая. В лицее в это время проходят торжественные линейки, конкурсы военных песен, конкурсы чтецов, учащиеся собирают книгу памяти, в лицее проходит акция Бессмертный полк.

Тематика наших уроков зависит не только от возраста ребят, но и от каждого конкретного класса. Каждая такая встреча находит невероятный отклик у детей. Они не просто внимательно слушают, сопереживают, они сопоставляют себя с героями нашего рассказа, пытаются определить, как бы поступили они в подобной ситуации. Хочется особо отметить, что ни одна из подобных встреч не прошла для детей бесследно. Об этом довольно часто в самых разных ситуациях они говорят мне: «А помните, вы нам об этом рассказывали?»

В своих беседах я использую фрагменты документальных и художественных фильмов. Документальные фильмы как правило рассказывают о войне. И здесь действительно лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. «Обыкновенный фашизм» и «Великая Отечественная», – эти документальные фильмы по-прежнему лежат в основе патриотического воспитания школьников. Среди художественных фильмов я стараюсь выбрать фильмы о войне, о подвиге, о выборе, который делает человек в решающую минуту. Некоторые фильмы учащимся смотреть очень тяжело, события развиваются очень медленно. «А что будет дальше?» – без конца спрашивают меня. Так мы смотрим «Повесть о настоящем человеке», но этот фильм никогда не сотрется из памяти. После его просмотра я задаю только один вопрос: «Чему нас учит этот фильм?» Прошу сказать одно слово. И всегда слышу в ответ: «Не сдаваться!» Я свое дело сделала. Ребята узнали главное: не сдаваться.

Я люблю показывать школьникам фильм «Время первых». Они смотрят его на одном дыхании. Он учит верности своей мечте, трудолюбию, он учит не сдаваться. Такие фильмы вызывают гордость за наших соотечественников, за нашу страну, за ее прошлое и будущее. На очереди телевизионный фильм «Седьмая симфония».

На Уроки Мужества мы приглашаем ветеранов Великой Отечественной войны и ветеранов труда, участников и свидетелей событий, о которых мы рассказываем.

У нас в гостях были «дети войны» и даже Герои России.

Мы очень трепетно относимся к нашим ветеранам. Для нас каждая встреча с ними – праздник. Они делятся с нами своими детскими воспоминаниями о Великой Отечественной войне. Наши ветераны находят какие-то особенные слова для ребят. И дети потом засыпают гостей вопросами, просьбами рассказать еще о чем-нибудь. Учащиеся иногда задают наивные вопросы, но эти вопросы идут от самого сердца. Одна наша гостья рассказывала, как на ее глазах немцы начали бомбить Сталинград, и одна из бомб попала в ее дом. Другая – о том, как жила в блокадном Ленинграде. Воспоминаний немного, они отрывочные, но их хватает для того, чтобы мы задумались о ценности человеческой жизни, взаимопомощи, силе духа, цене хлеба. И наша беседа не заканчивается с окончанием урока, а я надеюсь, продолжается и дома, когда дети рассматривают пожелтевшие письма с фронта или перебирают военные награды, хранящиеся в семейном архиве.

Однажды гостем нашего лица был Герой России. С его помощью был освобожден самолет, захваченный террористами. Гражданский летчик, самый обычный человек, совершенно неприметный. Но оказывается, что подвиг живет рядом с нами и его может совершить каждый человек. Или не каждый? Такие встречи остаются в памяти надолго, и многим ребятам помогают задуматься о себе, о своем будущем.

Я поделилась с вами информацией только о части мероприятий, которые мы проводим в Лицее, их очень много. Ещё раз хочу повторить, каждая встреча вызывает живой отклик наших слушателей. Происходит это не только потому, что эта работа мне очень интересна, но ещё и потому, что я очень тщательно готовлю каждый урок, каждое занятие. Я перечитываю огромное количество литературы (не только в интернете), как говорили раньше «пропускаю все через себя». Я должна весь этот материал прожить, и только после этого я выхожу к ребятам.

Помните, когда-то защищать свою Родину было честью. Это и сейчас – большая честь. Только не все об этом знают. Я очень хочу, чтобы учащиеся нашего лица гордились своей страной, направляли свою деятельность на созидание её благ и являлись надёжными защитниками нашей страны. И моими защитниками тоже.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ИГРА – РАЗНОВИДНОСТЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в статье проанализирована сущность и практическая ценность математических игр для активизации познавательной деятельности учащихся, исследованы положительные свойства взаимосвязи игровых и проблемных ситуаций, а также классифицированы виды математических игр по различным критериям. Обосновано, что математическая игра – наиболее многокомпонентная обобщающая разновидность активных методов обучения и описаны положительные эффекты от успешного внедрения исследуемого концепта в образовательный процесс, построенный на началах развивающего обучения. Приведена краткая характеристика игр, используемых в системе развивающего обучения. Предложено определять уровень степени сформированности самостоятельности школьников по наличию следующих компонентов: эмоциональный, деятельный, индивидуализированный.*

***Ключевые слова:** дидактическая игра, математика, познавательная активность, школьники, развивающее обучение, проблемные ситуации.*

Дидактическая игра – это наиболее интересная для учеников многокомпонентная обобщающая разновидность активных методов обучения, при которой учебная и познавательная деятельность учащихся организуется в виде игры. Такие игры, внедряемые в уроки математики, способствуют активизации мыслительной деятельности учащихся, а также делают учебный процесс более эмоциональным и радостным, инициируют нарастание познавательного интереса учащихся к рассматриваемым темам. Отмечая особенности дидактической игры, следует обратить внимание на ее групповой характер – она нуждается в интенсивном взаимодействии между учениками, так как цель игровой деятельности может быть достигнута лишь совместными усилиями. Все указанные выше особенности дидактической игры как метода обучения нашли свое освещение в педагогической литературе, однако проблема взаимосвязи игры и проблемных методов обучения, игровых и проблемных ситуаций требует дальнейшей теоретической разработки и проверки практикой.

Цель исследования заключается в определении сущности и ценности математической игры.

Задачи: классифицировать виды дидактических игр на уроках математики; обосновать методику внедрения математических игр в образовательный процесс, построенный на началах развивающего обучения.

Методы исследования: теоретическое моделирование; анализ, синтез, дедуктивный метод.

Педагогические задачи – учебные, развивающие, воспитывающие – являются главными и составляют базис мотивации дидактической игры, а достижение игровой цели (успешное исполнение роли, принятие правильных игровых решений, получение максимального количества баллов) – второстепенными.

Опыт свидетельствует, что игровые ситуации становятся интересными для учеников тогда, когда в основе их есть некое противоречие, когда необходимо вести поиск информации, которой не хватает, или, когда не совпадают позиции, интересы учеников, занятых в игре, что, конечно, вызывает дискуссии. Таким образом, принцип проблемности реализуется прежде всего в содержании учебного материала, который задается в виде системы конкретных проблемных ситуаций, а также в процессе самой игровой деятельности, когда учащиеся решают проблемы, которые неожиданно возникают, намечают варианты действий, принимают решения в условиях, которые изменяются.

Однако, в процессе разработки компьютерных математических игр необходимо учитывать и возможные отрицательные факторы, возникающие при их активном использовании [3, с. 323–324].

Можно выделить репродуктивные, частично-поисковые, поисковые и творческие виды игр. Дидактические игры, в процессе которых репродуцируются знания учащихся с целью формирования необходимых умений и навыков, относятся к репродуктивным. Деятельность на уроке направляется и контролируется учителем. Эти игры предусматривают наличие и использование образца в решении учебной задачи [4, с. 59].

Игры, содержание которых хотя и базируется на имеющихся у учащихся знаниях, но предполагает элементы поиска, необходимость осуществлять логические операции, отбирать нужные знания и использовать их в определенной последовательности, можно отнести к частично-поисковым [5, с. 5].

Игровой смысл определяет содержание игрового действия, а игровое действие дает возможность детям учиться в тот момент, когда они играют. В школьном возрасте часто сталкиваются с таким социальным явлением как «драка». Игры, направленные на исследование возможностей снижения динамических нагрузок при ударе, вызовут несомненный интерес [2, с. 52].

В поисковых математических играх школьники находят правильный ответ, необходимую геометрическую фигуру на заданном фоне игры.

Творческие игры включают много разновидностей. При этом предполагают активное участие обучающегося в создании сюжета игры и наполнения её содержанием.

Для выполнения всех игр предусматривается включение самоконтроля.

Математические игры, рассчитанные на формирование общеинтеллектуальных умений у школьников, проводятся на уроках, а также во внеурочное время.

В зависимости от того, какие используются материалы в дидактических играх, выделяют следующие виды математических игр: предметные игры, предметно-словесные, словесные, игры с цифрами и числами, игры-путешествие во времени, игры на ориентирование в пространстве, игры с геометрическими фигурами, игры на логическое мышление, игры-поручения, игры-предложения, игры-загадки, игры-беседы.

Приведем краткую характеристику математических игр, используемых в системе развивающего обучения.

Игры с цифрами и числами. Используя некий сюжет эти дидактические игры знакомят детей с образованием всех чисел, путем сравнения равных и неравных групп предметов. Эти игры активизируют умственную деятельность учащихся, формируют умение устанавливать связи между компонентами, развивают вычислительные навыки [1, с. 199].

Игры-путешествие во времени. Например, дети знакомятся с выполнением расчётов с использованием календаря.

Ориентирование в пространстве. В системе развивающего обучения ставится задача научить детей ориентироваться в специально созданных пространственных ситуациях и определять свое место.

Игры на логическое мышление. С целью развития математического алгоритмического мышления используются различные игры и упражнения: задачи на преобразование фигуры, продолжение ряда фигур, знаков, на поиск чисел.

Игры-путешествия. Цель – усилить представление, добавить познавательное содержание к непривычной ситуации, обратить внимание детей на то, что находится рядом и на их взгляд не имеет большого значения.

Игры-поручения. В основе этих игр лежат игры с предметами, игрушками, карточками, фигурами; содержание игры – словесное поручение (посчитать предметы, разложить предметы по форме и т. д.).

Игры-загадки. Главной особенностью является логическая задача в основе игры, которая вынуждает размышлять, догадываться, находить собственные пути решения, что является составляющими умственного труда.

Игры-беседы (игры-диалоги, полилоги). Учат воспринимать математические категории (их сущность и назначение) на слух, высказывать свое суждение, обсуждать сказанное. Все это характеризует активный поиск решения задач. В таких играх обязательно присутствуют увлекательные задания и задачи, решение которых требуют умственного усилия. Дидактизм в игре должен комбинироваться с любопытством, юмором, шуткой [6, с. 88].

Итак, математическая игра создает особую атмосферу творчества, соревнования и способствует росту познавательной самостоятельности, инициативности – обязательных компонентов познавательной деятельности. Мы предлагаем определять уровень самостоятельности школьников по наличию следующих компонентов:

- эмоциональный – ученики проявляют интерес к заданию по математике, слушают учителя или товарищей относительно путей решения проблемы;
- деятельный – ученики высказывают стандартные предложения для решения задачи, пытаются их выполнить вместе с классом;
- индивидуализированный – предполагает наличие творческого подхода к познавательной деятельности, возможность самостоятельно оперировать знаниями, умениями, навыками.

Использование математических игр предполагает формирование у учащихся систематизированных знаний по изученной теме и структурирование организации их познавательной деятельности средством игры. В своем исследовании мы аргументировали, что для усвоения материала путём способа обобщения и систематизации знаний познавательная деятельность учащихся должна направляться специальной совокупностью дидактических игр и учебными задачами проблемного характера.

Список литературы

1. Васильева Е.В. Развитие некоторых личностных и метапредметных компетенций среднего общего образования с использованием командных математических игр / Е.В. Васильева, Л.В. Селиверстова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – №1(22). – С. 197–200.
2. Гонтарский В.В. Способы снижения динамических напряжений при ударе / В.В. Гонтарский // Актуальные проблемы научного и производственно-технического развития российского общества: Сборник лучших научных докладов участников XXIV Внутривузовской студенческой конференции, посвященной 100-летию Кубанского государственного технологического университета и 60-летию Армавирского механико-технологического института, Армавир, 20 апреля 2018 года. – Армавир: АГПУ, 2018. – С. 50–52.

3. Линник А.П. Краткий обзор достоинств и проблем современных информационных технологий / А.П. Линник, С.А. Прошкин // Условия, императивы и альтернативы развития современного общества в период нестабильности: экономика, управление, социология, право: сборник научных трудов (Тихорецк, 12 мая 2020 года) / под общей ред. Е.В. Королук. – Тихорецк: ФГБУ «Российское энергетическое агентство» Минэнерго России Краснодарский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2020. – С. 319–328.

4. Матвеева Т.В. Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса учащихся на уроках математики / Т.В. Матвеева // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2017. – Т. 2. – №4. – С. 58–61.

5. Никишин И.О. Методы преподавания технических дисциплин / И.О. Никишин, В.И. Родионова, Л.А. Швачкина // Дневник науки. – 2021. – №10(58).

6. Новгородцева Г.И. Роль математической задачи в развитии познавательной активности учащихся / Г.И. Новгородцева // Современные проблемы и перспективы обучения математике, физике, информатике в школе и вузе: Межвузовский сборник научно-методических работ / ответственный редактор С.Ф. Митенева. – Вологда: ВГУ, 2018. – С. 88–91.

Тарасова Ольга Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Куйбышев, Новосибирская область

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧЕЙ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы организации работы обучающихся над проектной задачей. Автор описывает требования к проектным задачам, основные положения, которые необходимо учитывать при самостоятельном составлении проектных задач.*

***Ключевые слова:** проектная деятельность, проектная задача, требования к проектной задаче, этапы работы над проектной задачей, составление проектной задачи.*

В настоящее время система образования в России характеризуется обновлением содержания, методов и средств обучения, новыми подходами к его проектированию и практической реализации. Современная школа должна формировать не только систему знаний, умений, навыков, но и опыт саморазвития и личностной ответственности обучающихся.

Проектная деятельность, которая обладает специфическими характеристиками, является основной дидактической единицей образования.

В процессе работы над учебными проектами происходит не только овладение средствами и способами некоторой деятельности, но и личностное развитие обучающегося. Проектная деятельность позволяет более успешно реализовывать задачи развития школьников, к которым можно отнести формирование приемов умственной деятельности; адекватной трудовой мотивации; становления субъективной позиции в учебной деятельности и др.

Следует отметить, что обучающиеся 5–6 классов не имеют достаточных знаний, умений и навыков, которые они смогли бы применить при выполнении проектов. В связи с этим появляется необходимость пропедевтического этапа, в течение которого обучающиеся могли бы освоить приемы и умения, связанные с проектной деятельностью. На этом пропедевтическом этапе рекомендуется использовать проектные задачи, которые будут включать обучающихся в активную проектную деятельность.

В трудах автора технологии проектных задач А.Б. Воронцова дается определение проектной задачи, описываются их виды и предназначения. Под проектной задачей исследователь понимает задачу, которая приближена к некоторой жизненной ситуации и при её решении обучающемуся необходимо применить определенные знания и совершить ряд действий в нестандартной для него ситуации. Проектная задача является инструментом формирования умения учиться, взаимодействия в группе. Проектная задача способствует повышению познавательного интереса обучающихся и является средством формирования проектных действий и умений.

Выделим некоторые требования к проектным задачам.

1. Сюжет проектной задачи должен быть связан с некоторой реальной (жизненной) ситуацией.
2. Проектная задача должна быть сформулирована таким образом, чтобы её легко можно было разбить на несколько взаимосвязанных сюжетом заданий.
3. При решении проектной задачи обучающийся может двигаться от задания к заданию как последовательно, так и выборочно (в зависимости от уровня подготовленности).
4. Взаимосвязанные задания должны содержать определённые «шумы» (отвлекающие моменты), которые создают различные помехи при решении проектной задачи.
5. Итоговое (ключевое) задание должно объединять все предыдущие задания, связанные общим сюжетом.

Анализ педагогической литературы позволил выделить этапы работы над проектной задачей.

1. Разбиение класса на рабочие группы (4–6 человек); знакомство обучающихся с общим содержанием проектной задачи; выявление возможностей группы по решению отдельных заданий и их распределение между членами группы.

2. Решение отдельных заданий в группах, при этом учитель может распределить задания между обучающимися с учетом их возможностей. Учитель должен вести контроль за «сильными» учениками, оказывающими помощь «слабым», по запросу обучающихся учитель оказывает консультативную помощь каждой группе.

3. Объединение отдельных выполненных заданий в конечный «продукт»; сравнение полученной модели с реальностью.

4. Ознакомление с результатами работы каждой группы, обсуждение результатов работ, представление результатов решения проектной задачи.

5. Организация рефлексии, которая позволит оценить образовательный эффект от решения проектной задачи. На этом этапе обучающимся можно предложить следующую анкету (таблица 1).

Таблица 1

Вопросы для организации рефлексии по итогам решения проектной задачи

<i>Вопросы анкеты</i>	<i>Ответы</i>
Перечисли важнейшие этапы работы твоей группы.	
Опиши свой вклад в работу своей группы.	
Что у тебя не получилось при решении задания твоей группы?	
Что нового узнал в ходе решения задания?	
Над чем придется дальше работать, чтобы ликвидировать «белые пятна» в своих знаниях?	

Проанализировав методическую литературу, пришли к выводу, что существует достаточно методической литературы, посвященной использованию проектных задач в начальном общем образовании, чего нельзя сказать об основном общем образовании.

Составить проектную задачу довольно сложно, т.к. необходимо найти идею, которая будет интересна обучающимся; ситуацию, в которую следует заложить условие задачи, цель, продукт и частичные данные. Кроме этого, необходимо помнить, что проектная задача может решаться на одном уроке. В этом случае время на ее решение необходимо от 15 до 30 минут. Но можно составить проектную задачу, которая может решаться несколько часов или даже недель.

Чем больше времени требует решение проектной задачи, тем объемнее система задний и больше справочного материала, который должен предоставить учитель для обучающихся.

Опишем основные положения, которые необходимо учитывать при самостоятельном составлении проектных задач.

1. Тщательно продумать формулировку ситуации, которая содержащей некоторую проблему. В описанной ситуации должна быть скрыта формулировка цели деятельности обучающихся.

2. Наличие заданий, связанных с основной задачей (с её сюжетом), справочного материала для решения проектной задачи.

3. Решение проектной задачи должно быть направлено на создание конкретного «продукта».

4. Итоговый «продукт» оценивается публично.

Анализ методической литературы позволил выработать следующий алгоритм разработки проектной задачи.

1. Определитесь с темой (предметное содержание), месяц, в котором планируете предложить обучающимся решение проектной задачи.

3. Проанализируйте, основные знания, которые школьники должны получить.

4. Продумайте ситуации, в которых обучающиеся могут применить знания.

5. Продумайте способ преподнесения ситуации детям (по содержанию, по оформлению), чтобы вызвать их любопытство и интерес.

6. Продумайте элементы проектной задачи, конечный «продукт». Именно они будут влиять на весь процесс решения проектной задачи.

И в заключении отметим, что современному учителю необходимо искать адекватные средства реализации учебного процесса для достижения обучающимися образовательных результатов. Новые образовательные результаты могут быть достигнуты через организацию проектной деятельности обучающихся. Специально созданная система проектных задач поможет сформировать навыки проектной деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Александрова З.А. К вопросу о внедрении инноваций в систему образования на основе компетентностного подхода / З.А. Александрова // Философия образования. – 2012. – №1 (40). – С. 146–153.

2. Воронцов А.Б. Проектная задача как инструмент мониторинга способов действия школьников в нестандартной ситуации учения / А.Б. Воронцов // Начальная школа. – 2007. – №6. – С. 21.

3. Дудковская И.А. Дидактические материалы организации исследовательской деятельности учащихся / И.А. Дудковская // Конструктивные педагогические заметки. – 2021. – №9–2 (16). – С. 85–99.
4. Ижденева И.В. Развитие познавательного интереса школьников в рамках когнитивного обучения / И.В. Ижденева // Развитие образования. – 2020. – №3 (9). – С. 102–106. – ISSN 2619-1466. doi:10.31483/г-85990
5. Инновационные подходы в педагогике: коллективная монография / З.А. Александрова, И.А. Дудковская, И.В. Ижденева, О.А. Тарасова, Н.П. Шаталова; М-во образования и науки Рос. Федерации; Новосиб. гос. пед. ун-т (Куйбышев. фил.). – Новосибирск: Немо Пресс, 2017. – 303 с.
6. Тарасова О.А. Подготовка бакалавров педагогических вузов к реализации личностно-ориентированного обучения в школе / О.А. Тарасова // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (г. Куйбышев, 19 декабря 2019). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – С. 117–122.
7. Тарасова О.А. Проектная деятельность как необходимый компонент подготовки бакалавров педагогического образования / О.А. Тарасова // Конструктивные педагогические заметки. – 2017. – №5–2 (7). – С. 126–131.

Тарасюк Владимир Борисович
доцент

Травкин Евгений Иванович
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
г. Курск, Курская область

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

***Аннотация:** в работе рассматривается комплексная организация учебного процесса при подготовке будущих преподавателей информатики в рамках системно-деятельностного подхода на основе проектирования, разработки, тестирования и использования в реальных учебных условиях информационной системы управления обучением, показана педагогическая модель учебного процесса и предлагается перечень необходимого программного инструментария.*

***Ключевые слова:** педагогическая модель, системно-деятельностный подход, преподаватель информатики, информационная система управления обучением, цифровая трансформация.*

В условиях цифровой трансформации педагогическая деятельность приобретает новые грани, направленные на формирование у обучающихся актуальных учебных действий. Как отмечает Е.И. Исаев: «Педагогическая деятельность становится сложноорганизованной, включает в себя совокупность высокоинтеллектуальных видов деятельности: исследования, проектирования, управления» [1, с. 111]. Значимую роль в условиях цифровой трансформации образования на уровне среднего общего образования в данных условиях отводиться преподавателям информатики.

Обобщая требования Профессионального стандарта педагога, отметим, что обобщенная трудовая функция педагога представляется как «педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях различного уровня» [2, с. 13]. Как следует из стандарта к основным характеристикам педагога относятся деятельностные.

Организация учебного процесса на основе системно-деятельностного подхода позволяет направить педагогические действия обучающихся на активную, разностороннюю и постоянно усложняющуюся деятельность, в большей степени самостоятельную. Подготовка будущих преподавателей информатики к реализации профессиональной деятельности в современных условиях может быть эффективно организована междисциплинарно на основе проектирования, разработки, тестирования и использования в реальных учебных условиях информационной системы управления обучением (ИСУО). ИСУО представляет собой проблемно-ориентированную систему управления базами данных, позволяющую конструировать учебные курсы, управлять учебной траекторией обучающихся, организовывать коммуникацию между субъектами учебного процесса, автоматизировать процесс проверки промежуточных знаний, формировать отчетность о характеристиках учебного процесса, обобщать данные для принятия решений по оптимизации учебной деятельности. ИСУО организуется в виде программно-аппаратной платформы для цифрового обучения.

Создание такой ИСУО в рамках системно-деятельностного подхода, являясь стержневой задачей, позволяет комплексно формировать корпус универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Разработка системы предполагает групповую работу творческого коллектива под руководством опытных педагогов.

Отправной точкой является формирование требований к функционалу разрабатываемой системы, который представлен ниже.

1. Обеспечивает коммуникацию обучающихся с преподавателем с помощью соответствующего интерфейса.

2. Обеспечивает регистрацию в системе и доступ обучающихся к учебному материалу.

3. Предоставляет преподавателю инструменты для конструирования и адаптации учебных модулей РПД.

4. Позволяет автоматизировать процесс проверки промежуточных знаний и формирования соответствующей отчетности.

5. Позволяет организовать групповое обучение для доступа к общим курсам и формирования отчетности по группе.

6. Обеспечивает защиту персональных данных пользователей и разграничение доступа к элементам системы.

Процесс разработки ИСУО должен продолжаться в течение срока обучения и являться элементом выпускной квалификационной работы. С учетом этого данный процесс может быть описан визуальной моделью, представленной ниже в форме матрицы (см. таблицу 1)

Таблица 1

Педагогическая модель учебного процесса, реализующего системно-деятельностный подход путем создания ИСУО

№	Этапы разработки ИСУО	Функции ИСУО	Дисциплина	Семестр	Компетенции
1	2	3	4	5	6
1.	Определение педагогических и технических требований к ИСУО и ее функционала.	I, II, III	Использование информационной образовательной среды в проектной деятельности по предмету	I, II	ОПК-2; ОПК-4
			Вводный курс информатики		ПК-2
2.	Формирование комплекса учебных материалов для формирования содержательной основы ИСУО	III	Разработка цифровых дидактических материалов по предмету	I, II	ОПК-2; ОПК-9
			Цифровые технологии в образовании		ОПК-2; ОПК-9
			Практический курс решения задач по информатике и ИКТ		ОПК-2; ОПК-8
			Общие вопросы теории и методики обучения информатике и ИКТ		ОПК-1; ОПК-5
			Геоинформационные системы		УК-1; ОПК-8
			Вводный курс программирования		ПК-2
3.	Проектирование ИСУО	I, II, III	Пакеты прикладных программ	III, IV	ОПК-2
			Разработка педагогических программных средств		ПК-1; ПК-2
			Основы программирования		ПК-2
4.	Разработка интерфейса, протоколов обработки и представления данных	I, II, III, IV, V	Компьютерная графика	III, IV	ОПК-8
			Базы данных		УК-1; ОПК-8
			Языки и методы программирования		ПК-2
			Учебная практика		УК-2; УК-6; ПК-2
5.	Детальная разработка программных модулей, процедур и запросов	I, II, III, IV, V	Разработка образовательных Интернет-ресурсов	V, VI	ОПК-8
			Объектно-ориентированное программирование		ПК-2
6.	Наполнение ИСУО учебными материалами	III, IV	Общие вопросы теории и методики обучения информатике и ИКТ	V, VI	ОПК-1; ОПК-5
			Мультимедиа технологии		УК-1; ОПК-8
			Web-дизайн / Интернет-технологии		ПК-1; ПК-2
7.	Тестирование и организация администрирования ИСУО	I, II, IV, V, VI	Информационные системы	V, VI	УК-1; ОПК-8
			Современные языки программирования		ПК-2
			Компьютерные сети / Сетевые технологии		ПК-1; ПК-2

1	2	3	4	5	6
8.	Разработка сопроводительной документации и организация методической поддержки по применению ИСУО	I	Производственная практика I	VII-VIII	ОПК-4; ОПК-6; УК-3; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ОПК-7; ОПК-8
9.	Применение ИСУО в условиях реального учебного процесса	I, II, III, IV	Теория и методика обучения информатике и ИКТ по программам основного общего образования		ОПК-1; ОПК-3; ОПК-5
			Теория и методика обучения информатике и ИКТ по программам среднего общего образования		УК-3; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-7
			Информационные технологии обработки данных педагогического исследования		УК-1; ОПК-8
			Производственная практика II	УК-2; ПК-2; ПК-1	
10.	Комплексная презентация результатов выполнения проекта ИСУО		Государственная итоговая аттестация		УК-1; УК-2; УК-3; УК-4; УК-5; УК-6; УК-7; УК-8; УК-9; УК-10; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ОПК-7; ОПК-8; ОПК-9; ПК-1; ПК-2

Обратим особое внимание на широкие возможности организации комплексного изучения учебного материала, которое позволяет концентрироваться на межпредметных связях, воплощая сформированные компетенции в конкретные компоненты разрабатываемой ИСУО.

Разработку ИСУО возможно организовать свободно распространяемым программным обеспечением. Например, такими как: Unix- подобные операционные системы, LibreOffice, OpenOffice.org, LAMP, Blender, GIMP, MySQL, PostgreSQL, PHP, Python, Ruby и др. Применение свободно распространяемого ПО позволит обеспечить большую гибкость и универсальность организации учебного процесса.

Список литературы

- Исаев Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация / Е.И. Исаев // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, №5. – С. 109–119, С. 111.
- Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, №3. – С. 11–31.

Igor E. Trusov
master's degree student
FSAEI of HE "Samara National Research University"
Samara, Samara region

CHILDREN'S CRITICAL THINKING SKILLS DEVELOPING IN LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract: the article is devoted to the problem of developing critical thinking skills in teaching foreign languages. Some differences are considered both in teaching a foreign language in general education schools and in private ones. The role of parents in teaching their children is also considered.

Keywords: critical thinking, teaching competence, the role of parents in education.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: статья посвящена проблеме развития навыков критического мышления при обучении иностранным языкам. Рассмотрены некоторые различия, как в обучении иностранному языку в общеобразовательных школах, так и в частных. Также рассмотрена роль родителей в обучении их детей.

Ключевые слова: критическое мышление, учительская компетентность, роль родителей в образовании.

The number of people learning foreign languages is increasing every day. New technologies and modern approaches in private language schools are applied by teachers, who want to be up to date. However, most of the teachers face to such a problem as a lack of critical thinking skills and analytical skills.

Seemingly, teachers in private schools are obliged to play lots of different roles so as to solve different educational issues. It really helps them to solve most of the problem such as anticipating of difficulties with children's understanding, defining learner's needs, reaching aim of the lesson. But do only these things really help teachers to get children as a people who have the ability to apply their skills in different areas in a life? Undoubtedly, they need something more, then just learning foreign languages. Teachers sometimes have to increase fundamental skills, which are so crucial for their learners. But now we need to concentrate on using these skills in learning of foreign languages.

So, why analytical thinking skills are so important for children? First of all, we know large number of languages are not synthetic, but logical ones. They definitely require to use additional skills. Thus, the earlier children can get used to understand simple logical grammar constructions the easier it will be for them in the future. For example, when adult learners think, they often use their analytical skills to find and understand simple repeating chunks. It also helps to save the time. They are able to see similarities, for example, in prefixes, word-constructions, and other rules. Of course, we must understand it is not easy for all children acquire these skills. Most approaches in foreign languages learning were developed so as to avoid explaining difficult grammatical, lexical rules and spending much time for it.

Critical thinking skills are also really important since they help children to define discrepancies. How does it work? For instance, doing any translating task learners often have to answer the questions. First of all, they must read the text, understand it and translate. Learners may see a couple of words and create their own sense, which may be quite far from the original meaning, even though they know the base forms, grammar rules and main principals of sentence construction. But using critical thinking skills, they can analyze their own example, and realize it look very strange and illogical. Using critical thinking skills can help them not to waste the time as well as to give more appropriate answers.

Nevertheless, we must admit many other personalities, such as attention span, motivation and the text itself.

Unfortunately, state schools cannot provide children with developing all of the skills are talked above. Due to a large number of learners in classes, it is always challenging for teachers. They are often in a quandary between doing their professional needs in order to follow the curriculum and things that will help children in the future.

Thus, understanding that, teachers in private language schools have to make an informed choice with their work. It means not only do they have to follow classical educational standards and requirements, but also use their personal methods according to each learner's needs. Sometimes they have to start from the outset so as to reach this aim.

However, parents also should be considered as one of the main things which can play the biggest role in children's education. They sometimes do not realize the importance of developing critical thinking skills and analytical skills, since they just fail to take it into account. If teachers consider themselves as a well-qualified specialist, who are interested in doing their work perfect and caring about the result, have to convey this message to parents. It would be better if parents start developing children in many other areas of their education and doing collaborative work.

Teachers, who consider their learners as a personal project and look at this as such a challenge can try to develop these skills in order to make their job perfect. They should make developing critical thinking skills and analytical skills as a priority in children's education, no matter how much time it will take.

Шевченко Владимир Федорович
старший преподаватель
Институт военного обучения
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Таганрог, Ростовская область

КРАТКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В СТУДЕНЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ

Аннотация: статья посвящена краткому анализу концепций и стилей обучения, формирующих творческие процессы в обучающей организации. Предметом изучения является студенческий коллектив в рамках образовательного учреждения. В качестве исследовательской задачи автором включено изучение подходов к возможностям мобилизации потенциала управления для обеспечения необходимого творческого уровня развития студентов в обучающей среде. Поставленная автором цель – провести видовой анализ образовательной среды в дидактическом звене, сочетающем традиционные подходы к обучению с динамикой современного образовательного процесса, сравнение программ, моделей и методов дидактики. В статье рассмотрены сильные и слабые стороны самообучающейся организации, «школы социальных систем», индивидуально-ситуативного стиля управления, «спирали знания», а также некоторые методы дидактического управления и управления взаимодействием. Основное внимание в статье уделено задаче саморегулирования деятельности студенческих коллективов, а также инструментам, использование которых позволяет рационально сочетать обучение с техническими возможностями дидактики. Автор делает вывод, что современная концепция рассматривается, как фактор повышения рейтинга и конкурентоспособности образовательного учреждения.

Ключевые слова: образовательное учреждение, студенческий коллектив, виды управления, стили обучения, анализ, концепции, варианты развития.

Для членов студенческих коллективов совместная учёба, в определённом смысле, становится вызовом, стимулирует жизненные силы [2].

К сильным сторонам студенческого коллектива, как к самообучающейся организации можно отнести: высокую подвижность и инновационность структурной и ролевой организации группы. К слабым сторонам самообучающейся организации относится условие, что студенческий коллектив принужден налаживать сложную систему отношений и студенты могут ощущать нарастание стресса.

К «школе социальных систем» относят работы Г. Саймона и Д. Марча, которые мультиплицировали теорию «человеческих отношений» с методологией обучения. Рассматривая организации, равно как общественные системы, Г. Саймон и Д. Марч создали теорию рационального поведения [7]. Применительно к образовательной организации задачу для студенческих коллективов можно сформулировать, как достижение результата с помощью манипулирования сознанием членов, предлагая им важные и вознаграждаемые ценности и мотивы.

Такая модель функционирования целей и ценностей выглядит идеальной, с чем можно и не соглашаться.

Индивидуально-ситуативный стиль обучения предполагает формальное равенство участников учебного процесса и учет руководителем психоэмоциональных рефлексивных особенностей студентов и социальных группировок. В этой модели большое значение имеет умение руководителя налаживать межличностные отношения для достижения высоких результатов, которые определяются связями, возникающими непосредственно в практике отношений.

Высокая самоэффективность порождает стремление к творческому подходу к обучению в студенческих коллективах.

Нисходящий уровень определяет позитивные ориентиры по уровню готовности студентов и студенческих коллективов к новым подходам по овладению знаниями. На следующем уровне выстраивается модель поведения по определению характера мотивации студентов и студенческих коллективов к индивидуально-ситуативному стилю обучения. Завершает стратификацию этап преодоления препятствий согласно прогнозу поведения студентов [1]. Предполагается, что правильно выстроенный индивидуально-ситуативный стиль овладения знаниями неизменно приводит к успешному решению проблем обучения и исправлению сложной ситуации успеваемости в студенческих коллективах.

Концепция обучения, предложенная японскими учёными Нонака И., Такеучи Х. как правило, начинается с создания «спирали знания» и поля взаимодействия. Это поле способствует распространению опыта и интеллектуальных моделей диалога с образованием связей между только что созданным и уже существующим знанием, но принадлежащим другим студенческим коллективам [4].

Можно сказать, что концепция обучающейся организации представляет собой конечную формулировку организационного развития и его наивысшую ступень. Эта стадия описывается в терминах горизонтальной или сетевой организации и формирования корпоративной культуры отношений, ориентированной на людей. В каком-то смысле в обучающейся организации значительно увеличивается объем коллективного «разума», неизмеримо возрастают его возможности [3].

Концепция управления инновациями в дидактических подходах к обучению самоорганизующихся студентов и студенческих коллективов предполагает, что энтропия творческого потенциала и активности группы будет уменьшаться или оставаться неизменной [6].

Для решения главной задачи самоорганизации необходимо рассмотреть учебную деятельность выбранного звена и провести системный анализ его состояния, корректировать и устранять негативные последствия отклонений от плановых показателей при перманентном мониторинге текущего качества, как учёбы студенческих коллективов в целом, так и качества обучения индивидов, слушателей и студентов образовательной организации.

Переход от формально организованного восприятия процесса обучения к интеллектуальному позволяет дифференцировать уровни управления знаниями; выявить сильные и слабые стороны концепций и стилей обучения; выделить атрибуты, присущие самообучающимся индивидуумам и самоорганизующимся коллективам [5]. Важно, что в процессе реализации современной концепции обучающейся организации осуществляются меры по устранению негативных последствий возможных отклонений и происходит корректировка моделей дидактики и программ освоения знаний.

В условиях необходимости расширения функций и элементов учебного процесса в практику дидактики входят и внедряются новации стандартов отношений, повышающие эффективность обучения студентов и рейтинг университета. А также, при правильном выборе и полном погружении в желаемую творческую концепцию, эти новации изменений стилей и концепций обеспечат принятие необходимых положительных решений по выбору объекта реструктуризации групповых и индивидуальных отношений в дидактических звеньях, для приведения их в соответствие с новыми подходами и требованиями университетской системы обучения.

Список литературы

1. Безверхая Л.Ф. Проблемы эффективности образования и усвоения знаний / Л.Ф. Безверхая, Л.И. Априщенко // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы. – Чебоксары: ЧРИО, 2020. – С. 38–42.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989.
3. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 2013.
4. Нонака И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи. – М., Альпина Бизнес Букс, 2003.
5. Саратовцев Ю.И. Управление изменениями. Учебник для ВУЗов / Ю.И. Саратовцев. – М.: ЮРАЙТ, 2016.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001.
7. Simon H. Organizations / H. Simon, D. March. – New York, 1958.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акинина Лидия Николаевна

профессор

ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная
консерватория им. М.И. Глинки»

г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПОСТРОЕНИЯ УРОКА КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА ДЛЯ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ «АКТЁР МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА»

Аннотация: в статье рассматриваются основные отличия преподавания классического танца студентам-вокалистам от студентов других актёрских специальностей. Кратко представлены некоторые проблемы и способы их преодоления при работе со взрослыми людьми, обладающими большими голосами. Дана характеристика движений классического тренажа для его сознательного исполнения вокалистами.

Ключевые слова: вокалист, классический танец, академический вокал, оперно-музыкальный театр.

Молодые педагоги классического танца отлично владеют теоретическими знаниями, многие педагоги имеют и практический опыт, будучи в прошлом танцовщиками. Тем не менее начинающий педагог встречается с трудностями в работе со студентами музыкальных вузов, которые по программе обязаны познакомиться со школой классического танца. Пластическая подготовка будущего вокалиста может быть успешна только в том случае, если самому педагогу-хореографу понятна природа вокала. Смысл обучения – научить вокалиста органично применять познания в технике движений при исполнении вокального произведения, совмещать физические действия и звукоизвлечение.

Годы многолетней балетмейстерской и педагогической практики показали, что студенты вокальной специальности глубоко отличаются от студентов балетных и драматических школ. Об этом писал К.С. Станиславский: «Психология певца, которому природа вложила в горло капитал, совсем особая» [5, с. 391]. А вот что пишет замечательный педагог, основатель стройной системы пластического образования и автор учебника «Основы сценического движения» Иван Эдмундович Кох: «Педагогические наблюдения показали, что подвижность процессов высшей нервной деятельности у вокалистов среднем несколько ниже, чем у студентов драматических учебных заведений. У певцов наблюдается также некоторое отставание в координации движений и уровне двигательной памяти – это значительно понижает их возможности во внешних выразительных средствах» [3, с. 467].

Студенты поступают в консерваторию после окончания музыкальных училищ. То есть старше 18 лет – это возраст, когда заканчивается формирование костной и мышечной систем. Организм становится взрослым. Голос, справедливо, является основополагающим аргументом при поступлении в высшее учебное заведение, связанное с вокалом и музыкой. Однако именно мозг, сосредоточенный на управлении, такими исключительными горловыми связками, которые призваны извлекать уникальные певческие звуки, – преподносит некоторые особенности, в воспроизведении, в запоминании, и в отношении к физическим нагрузкам. Проще говоря, у вокалистов, практически от природы сформирован некий «психофизический» страх перед движением, которое может, якобы помешать свободному «полёту» звука. Оттого и процесс изучения, запоминания и воспроизведения движений – увеличен во времени, потому как по времени, связан сначала, с преодолением «комплекса страха». Это обязательно нужно знать, учитывать, и при работе со студентами отделения «Актёр оперно-музыкального театра», ни в коем случае не сравнивать этих студентов со студентами хореографических и театральных училищ. Работа педагога на отделениях, связанных с вокалистами, должна быть ещё и работой психолога, воспитателя, которая должна убрать ненужные комплексы и зажимы, а не нанести новые психологические травмы и не принести вреда.

1. Проблема с координацией, медленная мышечная память, порождает у вокалиста, страх перед движением.

2. Не зная возможностей его преодоления, страх перерастает в стресс и нежелание посещать «движенческие» предметы.

3. Стресс вызывает глубокую депрессию, так как пропуски, грозят либо отчислением из вуза, либо лишением роли.

Это значит, что педагог-хореограф должен соблюдать некоторые правила при работе с вокалистами, или при постановке вокально-танцевальных номеров.

1. Более спокойный темп речи на репетиции, очень спокойный музыкальный темп при сопровождении тренажа или при проучивании комбинаций.

2. Приходить на урок или на постановочную репетицию, с заранее поставленным материалом. Мозг вокалиста не усваивает много беспорядочных вариантов комбинаций.

3. Не перегружать комбинацию у станка или подтанцовку, большим количеством движений. Нужно понимать, что по своей природе – вокальная и движенческая координация, между собой – малосовместимы. Мозг певца выполняет двойную сложнейшую работу – координируя вокальные связки и движения членов тела, в момент пения и танца.

4. При показе движений – медленно и подробно рассказывать и демонстрировать каждое упражнение. После показа новой комбинации, повторять всю композицию сначала, что бы, мозг постепенно усваивал полный текст танца и вокального произведения.

5. Не сравнивать певца с другими певцами и не приводить в пример артистов других жанров. Это неграмотно и не профессионально – со стороны педагога.

6. Не применять принуждения, если певец чувствует страх перед выполнением сложного (акробатического) упражнения.

7. Не допускать голосовых оценок партнёров (усмешек, подзадориваний, и т. д.) в момент выполнения упражнений.

8. Не оставлять без внимания ни одного вокалиста.

9. Не забывать поощрять самостоятельное творчество и малейшие победы над собой.

Студенты должны уяснить, что изучение классического танца поможет им понять природу танца и в будущем они смогут – свободно понимать и исполнять любые задачи режиссёров и хореографов.

На первых двух курсах изучаются основные движения классического танца, вырабатываются выносливость, самодисциплина, обращается внимание на формирование правильного расположения тела в пространстве. Но нужно всегда помнить педагогам, что стоящие у станка студенты – люди взрослые, что их профессиональные данные могут совсем не соответствовать требованиям «балетной» науки. Поэтому необходима некоторая корректировка канонов классического танца, в отношении выполнений выворотных позиций ног, разворотов колена. Выворотность стоп и паха, должна нести условный характер, который приемлем для студентов старше 18 лет, и не доставлять болевых ощущений и травм.

Однако проучивание базисных движений классического танца, должно проходить по всем методическим «раскладкам» и темпам, которые приняты при обучении классическому танцу, с грамотными и понятными объяснениями. Взрослые студенты, должны чётко понимать, чем они занимаются и для чего, это им нужно. PLIE- студенты должны осознавать, что это сила и эластичность движений, это умение выглядеть лёгким, ловким, грациозным. Однако, учитывая, что вокалисты, могут не обладать идеальной выворотностью, – допустимы исполнение позиций с условными погрешностями. *Battement Tendu* – студенты должны понять, что это движение формирует мышечную структуру ноги, если грамотно его исполнять. Однако, ребятам необходимо разъяснить, что самое главное, в выполнении этого движения, – это умение работать не внешней, а внутренней системой мышц; это правило помогает долгое время сохранять бёдра в хорошей форме, без гиперболизированной мышечной массы, что немаловажно в карьере артистов. *Battement Jete* – студенты должны понять, что движение очень важное, в формировании навыка моментальной фиксации мышц, максимального подчинения мышечной системы мозгу. Педагог должен объяснить, что это движение полезно выполнять на минимальной высоте, не выше 20 градусов. *Rond De Jamb Par Terre*, *Battement Fondu* – создано для активизации связок тазобедренного сустава, для развития эластичности, подвижности, укрепления их. Для студентов – вокалистов, возможно соединение двух движений в комбинации: – *Фондо* развивает эластичность и крепость не только паховых связок, но и укрепляет «ахилл». *Battement Frappe* – дать понятие о том, что сильный удар одной ноги по другой, выполняется с задачей укрепления ахиллеса сухожилия опорной ноги.

Releve Lent, *Battement Developpe* – очень полезное движение, укрепляющее мышцы спины и пресса. Учитывая, что студенты – вокалисты, имеют право не обладать паховой растяжкой, не нужно требовать при выполнении этого движения – высоты больше 60-90 градусов. Но строго следить, что бы подъём ноги шёл, только от «нижних» точек бедра. *Grand Battement Jete* – продолжение укрепления спины и пресса. Строго следить за тем, чтобы бросок ноги шёл от «нижней точки» бедра и нога возвращалась на пол, на сильно вытянутые пальцы, не «промазывая» положение *Battement Tendu*.

В экзерсисе на «середине» зала, мы сохраняем традиционность его построения. Однако, опять же, учитывая, что перед нами взрослые люди, будущие актёры, а не танцовщицы, – можно исключить из упражнений на середине такие движения, как *Rond De Jamb Par Terre*, *Battement Frappe*, и не заставлять взрослых, не выворотных от природы студентов, стоять на середине зала, в идеально-выворотных позициях. Однако, необходимо, что бы студенты отделения «Музыкальный театр», владели и были ознакомлены с исполнением таких элементов классического танца как – *Fouette с Effasse* на *Effasse*, которое хорошо развивает подвижность в тазобедренном суставе, различными видами *Sissonne Tombee*, необходимое для правильного перенесения центра тяжести, умели грамотно делать *пирюэты*, *Tours Chaines*, – которые очень часто встречаются в постановочной работе.

Аллего – разъяснить студентам, что прыжки являются необходимым средством в формировании гармоничной мышечной структуры тела. Мозг человека воспринимает более положительно, те

движения, которые не несут в себе излишней медлительности (темп черепахи), или излишней суетливости (темп мыши). Самое приятное для мозга – это, так называемая «кошачья» пластика, которой обладают хищники. Подобной пластике можно научиться, при соответственно развитой мышечной системе. Её помогают формировать различные прыжки классического танца. Основные требования к прыжкам на первом этапе обучения, – мягкое плие в начале и в конце прыжка. Не нужно требовать идеальной выворотности от студентов, учитывая их возраст и физические данные, не соответствующие данным балетных танцовщиков. Не надо требовать во время прыжков, от студентов – вокалистов, держать руки в «подготовительной позиции». Предпочтительнее «бальная» позиция, как в историко-бытовом танце, что бы, не возникло излишнего зажима кистей рук, во время исполнения прыжка. При грамотном и профессиональном обучении классическому танцу, студенты с отделения «Музыкальный театр», должны грамотно и чисто выполнять такие прыжки, как – несколько видов Pas Assamble, несколько видов Pas Jete, Pas Echappe, Sissonne в Arabesqu, Pas Tombe, различные Sisonne Ouvert, Sisonne Ferme, Grand Pas De Chat, Jete Entrelase и для особо одарённых студентов, возможны к исполнению некоторые разновидности прыжков в форме En Tournant.

Разумное, но обязательное преподавание классического танца для студентов – вокалистов отделения «Актёр оперно-музыкального театра» – делает будущих артистов не только более выразительными, но и более привлекательными для работодателей. Номера современных спектаклей, оперетт и мюзиклов, требуют высокой техники, грамотно обученного тела и натренированной профессиональной памяти. Сильная внутренняя энергетика натренированного тела выигрывает по сравнению с энергетической рыхлостью тех актёров, которые не обучались классическому танцу в полной мере. И это естественным образом сказывается на карьерном росте молодых артистов. Классика остаётся в приоритете.



Рис. 1. Урок классического танца на кафедре Музыкального театра Нижегородской консерватории имени М. Глинки

Список литературы

1. Акинина Л.Н. Методические рекомендации по изучению курса «Классический танец: учебное пособие для вузов искусств / Л.Н. Акинина. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородской консерватории, 2014.
2. Кох И.Э. Основы сценического движения / И.Э. Кох. – Л.: Искусство, 1970. – 467 с.
3. Станиславский К.С. Собрание сочинений. Т. 1 / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1954.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОГО ЧТЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация: в статье рассматривается проблема организации одного из обязательных компонентов программы по иностранному языку в неязыковом вузе – внеаудиторного чтения. У преподавателей нет единого мнения относительно содержания, форм и методов его проведения. По мнению автора, основными критериями отбора материалов для осуществления данного вида учебной деятельности являются профессиональная направленность, актуальность и аутентичность текстов. Их сложность должна соответствовать языковой подготовке обучающихся, а тематика должна согласовываться с уже изученным материалом. Из всех видов предпочтение отдается беспереводному чтению, а комплекс заданий должен быть направлен не только на проверку понимания, но и на развитие интеллектуальных способностей обучающихся.

Ключевые слова: внеаудиторное чтение, критерии отбора материала, беспереводное чтение, проверка понимания.

На протяжении многих лет внеаудиторное чтение является обязательным компонентом рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Вспоминается время, когда внеаудиторное чтение сводилось к переводу так называемых «тысяч» с последующей проверкой перевода в устной форме при обязательном наличии словаря по тексту. С тех пор цели и формы данного вида работы существенно изменились, однако существуют различные точки зрения на его содержание. Так, под внеаудиторным чтением понимается самостоятельное чтение и перевод профессионально ориентированных текстов на иностранном языке, написание реферата по прочитанному тексту и составление терминологического словаря [10]. Некоторые преподаватели полагают, что задания по внеаудиторному чтению должны включать в себя упражнения, например, на сопоставление лексических единиц, подбор синонимов/антонимов, аналитические упражнения по словообразованию [2]. Другие рассматривают этот вид самостоятельной работы как средство развития навыков беспереводного понимания текста [6].

В рабочей программе по дисциплине «Иностранный язык» по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность прописано следующее содержание самостоятельного чтения как одного из аспектов дисциплины: выполнение лексико-грамматических заданий, составление словаря-минимума терминов по темам, перевод аутентичных текстов, поиск и подготовка материала для устных презентаций, монологических высказываний, написание резюме, реферата, подготовку к тестам [4]. Можно заметить, что при подобной трактовке понятия внеаудиторное чтение мало чем отличается от обычных аудиторных занятий.

Не существует также единого мнения специалистов относительно отбора материала для чтения. Предлагается подбирать тексты на веб-сайтах (классические детские рассказы, краткие биографии) [9], использовать для этой цели тексты различных функциональных стилей (публицистические, художественные, научно-популярные) [8], обращаться только к художественным произведениям, в том числе адаптированным [2; 5]. При этом подчеркивается значимость текстов, содержащих информацию о стране изучаемого языка. Однако наиболее часто предпочтение отдается текстам профессиональной направленности [6; 7; 10]. Аутентичность текстов рассматривается как одно из главных требований к материалу [10; 6], однако если уровень владения иностранным языком недостаточно высок для чтения оригинальных материалов, допускается использование учебно-аутентичных материалов с частично адаптированными текстами [7].

Организация самостоятельного чтения ставит перед преподавателем следующие вопросы:

– должно ли чтение носить групповой характер, когда все обучающиеся читают один текст, но получают разные задания, либо это должно быть индивидуализированное чтение, когда каждый обучающийся работает со своим текстом;

– следует ли преподавателю самому подбирать и распределять тексты с учетом языковой подготовки студента, либо предлагать каждому выбрать текст по своим интересам из предложенных [1].

Поскольку интернет-ресурсы предоставляют огромное разнообразие материалов практически по любой теме, преподаватель может дать возможность обучающимся самим подобрать материал, снабдив их ссылками на информационные источники [3]. По мнению автора, организационные методы проведения внеаудиторного чтения могут чередоваться и зависят от языковой подготовки и других особенностей конкретной группы.

Особое значение имеют критерии отбора материалов для внеаудиторного чтения, которые рассматриваются в работах [2; 6; 8; 10]. По нашему мнению, наиболее важными являются следующие:

профессиональная направленность, актуальность и достоверность информации, аутентичность текстов. Сложность текстов должна соответствовать уровню языковой подготовки обучающихся, поэтому допускается частичная адаптация текстов за счет сокращения объема, более четкого структурирования, в том числе путем выделения ключевых слов и словосочетаний каждого абзаца/ части. Замена некоторых сложных конструкций или их перевод в виде ссылок внизу страницы или в после-текстовых комментариях также поможет обучающимся справиться с заданиями. Непременным условием успешного выполнения поставленных задач является наличие у обучающихся базовых знаний лексического, грамматического материала, а также необходимого уровня фоновых знаний, в том числе в области их будущей профессии. Содержание текстов должно быть связано с изучаемой или ранее изученной темой с тем, чтобы количество незнакомых слов было сокращено до минимума. Желательно, чтобы материалы носили воспитательный характер, расширяли культурный и профессиональный уровень обучающихся.

Еще один вопрос, который встает перед преподавателем, разрабатывающим материалы для внеаудиторного чтения, какие виды чтения наиболее подходят для самостоятельной работы. Ввиду широкого использования обучающимися в работе над учебными текстами систем машинного перевода (*Google translate*, *Yandex translate*), перевод перестал быть эффективным средством проверки понимания прочитанного, как это практиковалось ранее. Мы полагаем, что из всех видов чтения, которые имеют место при обучении иностранному языку в вузе – изучающего, ознакомительного, поискового, просмотрного – следует отдавать предпочтение быстрым, беспереводным видам. Соответственно, проверка понимания прочитанного должна соответствовать поставленным задачам. Особое значение приобретает разработка комплекса заданий, лежащих в основе формирования и совершенствования навыков и умений в этих видах чтения.

Среди заданий, направленных на проверку общего понимания всего текста, отметим следующие:

- озаглавить текст, название которого скрыто от обучающихся;
- сформулировать основную идею текста;
- выбрать из нескольких предложений то, которое наиболее полно соответствует содержанию текста.

Следующий блок заданий направлен на проверку того, как обучающиеся ориентируются в структуре текста:

- найти в тексте абзацы, в которых содержатся ответы на предложенные вопросы;
- соотнести предложения, формулирующие ключевую информацию абзацев, с соответствующими абзацами;
- указать, в какой части текста находится данная информация;
- расположить предложения из текста в правильном порядке;
- составить план текста, дав название каждому абзацу.

Более детальную проверку понимания можно осуществить с помощью следующих заданий:

- найти в тексте ответы на вопросы;
- найти в тексте информацию, которая может подтвердить или опровергнуть следующие утверждения;
- ответить на вопросы к тексту, выбрав один из предложенных вариантов;
- закончить предложения, выбрав один из нескольких предложенных вариантов;
- выбрать из предложенных утверждения/факты, которые были или не были упомянуты в тексте.

На наш взгляд, немаловажно, чтобы формулировка вопросов и заданий, а также предлагаемых для выбора ответов не совпала с текстом. В противном случае может иметь место механический поиск ответов без понимания смысла как вопросов, так и ответов.

Заключительный блок заданий направлен на формирование умений сделать выводы, обобщить полученную информацию, выразить свое мнение относительно содержания прочитанного:

- разделить текст на логические части, не совпадающие с членением текста на абзацы;
- выделить в тексте основную информацию;
- определить, можно ли, прочитав текст, сделать следующие выводы;
- выразить свое мнение по затронутым в тексте вопросам;
- составить аннотацию к тексту.

Внеаудиторное чтение – это форма самостоятельной работы, при организации которой преподаватель может осуществить на практике один из базовых дидактических принципов современного образования – принцип индивидуализации и дифференциации обучения. Подбирая материалы и разрабатывая задания, преподаватель может и должен учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их склонности и интересы. Дифференциация учебного материала, разработка систем заданий различного уровня сложности и объема способствует повышению активности и усилению мотивации к изучению иностранного языка.

В рамках данной формы учебной деятельности и с целью развития интеллектуальных способностей студентов, задания могут включать элементы поисковой и научной работы, например, обучающимся предлагается самостоятельно подобрать тексты в информационных ресурсах сети Интернет, обработать их, выбирая основную информацию и составить реферат по нескольким прочитанным текстам одной или схожей тематики.

Подводя итог, мы можем утверждать, что при правильной организации внеаудиторное чтение, как один из компонентов программы по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе, может стать стимулом для изучения языка как источника получения новых знаний, ресурса для получения профессионально значимой информации. Тщательно продуманная система контрольных заданий позволяет повысить эффективность учебного процесса, а также способствует формированию у студентов навыков самостоятельной работы, которые необходимы для дальнейшего самообразования и саморазвития.

Список литературы

1. Гребенник Е.А. Особенности перевода и обработки текстов по внеаудиторному чтению в военном вузе / Е.А. Гребенник, Е.Ю. Ломтева // Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и переводоведения: материалы конференции. – Омск, 2021. – С. 40–43.
2. Дубровина В.Ю. Внеаудиторное чтение на иностранном языке как аспект гуманитаризации высшего технического образования / В.Ю. Дубровина, Н.М. Лапшина, Е.В. Сухова // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – №3–2 (59). – С. 102–108.
3. Игумнова О.В. Возможности использования lms moodle для организации внеаудиторного чтения по дисциплине «Иностранный язык» на неязыковых факультетах образовательных организаций высшего образования / О.В. Игумнова // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2021. – №1 (13). – С. 18–24.
4. Иностранный язык: рабочая программа дисциплины / авт.-сост. Л.Г. Кочеткова. – Рязань: Академия ФСИН России, 2021. – 20 с.
5. Королева Е.В. Целесообразность использования художественных произведений для организации внеаудиторного чтения в неязыковом вузе / Е.В. Королева // Вопросы педагогики. – 2021. – №10–2. – С. 162–165.
6. Малкова Т.В. К вопросу о повышении эффективности внеаудиторного чтения как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Т.В. Малкова, Н.В. Хисматулина, С.А. Пугачева // Вопросы педагогики. – 2021. – №5–2. – С. 206–209.
7. Малкова Т.В. Методические и практические вопросы организации внеаудиторного чтения по иностранному языку для курсантов, обучающихся по направлению подготовки «судебная экспертиза» / Т.В. Малкова, Н.В. Хисматулина, С.А. Пугачева // Вопросы педагогики. – 2021. – №6–1. – С. 250–253.
8. Монгина Ф.М. Отбор текстов для хрестоматии по внеаудиторному чтению / Ф.М. Монгина, В.С. Скрыбина // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сборник статей конференции. – Краснодар, 2020. – С. 132–142.
9. Нерушева Т.В. Обучение внеаудиторному чтению как необходимое условие качественной языковой подготовки / Т.В. Нерушева // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – №4, т. 9. – С. 94–98.
10. Пушкарева И.А. Организация внеаудиторного чтения в процессе изучения иностранного языка / И.А. Пушкарева // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. – 2018. – №2 (2). – С. 51–56.

Глебова Мария Владимировна

канд. физ.-мат. наук, доцент

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза, Пензенская область

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРОМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье рассматривается одна из проблем, с которой сталкивается начинающий учитель математики – качественное оценивание знаний школьников. Актуальность исследования определяется тем, что в современном цифровом мире в интернете имеются решебники к основным дидактическим материалам, разработанных для учебного процесса. Перед будущим учителем того, чтобы качественно оценить знания школьников, стоит задача составления вариантов самостоятельной или контрольной работы индивидуально для каждого обучающегося. Возникает вопрос: как это сделать быстро и качественно? Для решения этого вопроса предлагается при обучении будущих учителей математики решению задач с параметрами обратить внимание на богатый дидактический потенциал этих задач.

Ключевые слова: подготовка учителей математики, составление дидактического материала, задачи с параметрами.

Введение

Одной из традиционных форм контроля знаний и умений учащихся в течение уже долгих лет остаются самостоятельные работы, состоящие из нескольких уравнений/неравенств и т. п. Подобные работы требуют от учителя создания большого количества однотипных задач, позволяющих составить различные варианты одинаковых по уровню сложности заданий. Работа по вариантам может проводиться не только в рамках контроля знаний, но и в обучающем режиме. Возникает вопрос: как составить индивидуально для каждого школьника проверочные задания, не нагружая педагога многовариантной проверкой работ учащихся? Для этого необходимо вооружить будущего учителя знаниями методов составления задач. Кто-то скажет, что сегодня существует огромное количество готовых

сборников с задачами различного уровня сложности и на все темы, якобы учителю незачем так «заморачиваться». А «заморачиваться» на самом деле определенно стоит! В одном ряду с каждым сборником задач стоит и сборник с решением всех этих задач. Каждый ученик современной школы имеет доступ к обоим сборникам. Задачи с параметром предоставляют учителю по математике широкие возможности в составлении задач. Поэтому будущих учителей не только надо учить решать задачи с параметрами, но и научить работать с этими задачами, как с дидактическим материалом.

Материалы и методы исследования

В данной работе использовались метод наблюдения, опросные методы (беседа). Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. В исследовании принимали участие бакалавры по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Математика» в количестве 19 студентов.

«Эффективная подготовка будущих учителей математики требует целенаправленной работы по приобщению к основным видам профессиональной деятельности» [1]. За время обучения будущие учителя математики проходят две активных практики, на которой они пробуют себя в качестве учителей математики. Первая – это практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, вторая – производственная, то есть педагогическая. Обе эти практики являются обязательным видом учебной работы бакалавра. Первая практика проходит в 7 семестр, вторая – в 8 семестре. Проходят они на базе образовательных организаций (школ, лицеев, гимназий). После первой практики студенты на конференции делятся своими впечатлениями. Поделились одной из трудностей, с которой они столкнулись – это качественное оценивание знаний школьников по пройденному учебному материалу.

Дело в том, что на сегодняшний день в интернете доступны не только сами пособия для самостоятельных и контрольных работ, но и доступны к ним решения. Получается так, что в классе 32 ученика и пока учитель отвлекается на одного ученика, некоторые могут найти решение в интернете, а некоторые, вообще, приносят из дома готовые распечатки решения по всем вариантам текущей самостоятельной работы. Как же качественно оценить знания школьников? Как одно из возможных решений – это составление авторских задач, причем индивидуальных для каждого школьника. Как это сделать учителю, не потратив много усилий и времени на составление и проверку этих заданий?

Во время подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Математика» в рамках курса «Практикум решения задач по алгебре» предусмотрено изучение решению задач с параметрами. По программе они учатся решать различные типы задач с параметром и различными способам их решения. Однако, «математическое образование будущего учителя математики рассматривается не только как достигнутый результат его предметной обученности, но и как психолого-педагогической и методической обученности» [2]. Поэтому при изучении этой темы важно уделить особое внимание не только решению задач с параметром, но и их дидактическому потенциалу. Одной из важной профессиональной компетенцией будущего учителя является компетенция, позволяющая сформировать у него навыки составления своих авторских задач.

Рассмотрим на простейшем примере, например, квадратное уравнение с параметром. Решив уравнение с параметром, учитель будет иметь большой банк заданий такого типа уравнений. Поскольку, при каждом заданном значении параметра получаем конкретное уравнение и к нему ответ. Это позволит составить индивидуально для каждого школьника полноценную самостоятельную работу, включающую всевозможные случаи при решении квадратного уравнения. Надо просто подставить конкретные значения параметра, удовлетворяющего соответствующим условиям на ответ в этом уравнении. Причем, заметим, что у учителя имеется, так называемая, общая формула ответов, позволяющую быстро проверить правильность ответов учащихся, что значительно сэкономит время. Аналогично, можно поступить с любым типом уравнения или неравенства.

Следовательно, научив будущих учителей математики, решать задачи с параметром, мы не только повысим математические знания, но и обеспечим их эффективным приемом составления авторских заданий, удовлетворяющих изначальным условиям.

Умение переформулировать задание – это еще один не менее важный навык, которым должны овладеть будущие учителя. Как правило, если ученик видит у соседа по варианту другую формулировку задачи, у него пропадает интерес заглядывать в чужую тетрадь. Этот факт стоит взять во внимание учителю. Одну и ту же задачу можно по-разному преподнести. Например, при решении неравенств с параметром:

1 вариант. При каких значениях параметра p решение неравенства $(p - x^2)(p + x - 2) < 0$

не содержит решения неравенства $x^2 \leq 1$?

2 вариант. Найдите все значения параметра a , при котором система

$$\begin{cases} (a - x^2)(a + x - 2) < 0 \\ x^2 \leq 1 \end{cases}$$

не имеет решений.

Фактически учитель предлагает учащимся одно и то же задание, но из-за непохожей формулировки кажется, что задачи абсолютно разные. Аналогично при составлении неравенств с параметром иногда имеет смысл заменять деление умножением и наоборот. Например,

1 вариант. Найти все значения параметра a , при которых для любых значений x таких, что $x \in [1, 2]$ выполняется

$$\frac{x-2a-1}{x-a} < 0.$$

2 вариант. Найти все значения параметра a , при которых для любых значений x таких, что $x \in [1, 2]$ выполняется

$$(x - 2a - 1)(x - a) < 0.$$

Результаты исследования и их обсуждения

Обсуждения проводились со студентами после применения вышеуказанных рекомендаций на второй педагогической практике. По словам студентов, во время проведения самостоятельной работы, на которой у каждого школьника был индивидуальный вариант, они были более сконцентрированными и не отвлекали друг друга. И уже на следующую самостоятельную школьники лучше подготовились (не было надежды списать, а надо было надеется только на себя).

Выводы

На сегодняшний день учителю мало уметь решать задачи. Современное общество требует от него творчества, инициативности, постоянного развития. Задачи с параметром не только открывают широкий простор для развития математических знаний и являются «средствами развития математической культуры будущего учителя математики» [3], но и имеют огромный дидактический потенциал. Работая с задачами с параметром как с дидактическим материалом, мы формируем у будущих учителей математики методические навыки по составлению новых задач. Они дают возможность облегчить рутинную работу учителя, уступив место творчеству. Именно поэтому важно уделить особое внимание задачам подобного типа при подготовке студентов – будущих учителей математики.

Список литературы

1. Торогельдиева К.М. Некоторые аспекты эффективной подготовки будущих учителей математиков / К.М. Торогельдиева // Молодой ученый. – 2017. – №4.1. – С. 98–100.
2. Лупанова Н.А. Современные проблемы подготовки будущего учителя математики к профессиональному самоопределению / Н.А. Лупанова // Вестник Самарского государственного университета – 2010. – №3. – С. 194–197.
3. Качалова Г.А. Задачи с параметром как средство развития математической культуры будущего учителя математики / Г.А. Качалова // Наука и школа – 2013. – №3. – С. 27–30.

Корякина Елена Викторовна

канд. ист. наук, доцент, преподаватель

ФГКВООУ «Дальневосточное высшее общеобразовательное командное училище имени Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского»

г. Благовещенск, Амурская область

DOI 10.31483/r-100794

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОЭКСКУРСИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ВОЕННАЯ ИСТОРИЯ» КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Аннотация: в статье дан анализ видеоэкскурсий как интерактивного метода, используемого в процессе преподавания дисциплины «Военная история». В рамках реализации стандартов ФГОС третьего поколения музейно-педагогическая парадигма исторического образования является актуальной, востребованной и требует дальнейшей разработки. Автор делает вывод о необходимости более широкого использования видеоэкскурсий в качестве средства активизации познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: видеоэкскурсия, активные и интерактивные методы, виртуальный музей, музейная педагогика.

В настоящее время, в условиях продолжающейся модернизации системы российского образования всех видов и уровней особая роль принадлежит поиску инновационных форм и методов проведения занятий.

Это связано, во-первых, с изменением образовательной среды, её масштабов и качественной составляющей, определяющей социальный заказ. Во-вторых, с имеющей место низкой познавательной активностью обучающихся, снижением внимания и мотивации, недостаточным уровнем знаний и умений как отражение формируемых компетенций. В этой связи использование различных методов и разнообразных образовательных технологий является обязательным условием успешной деятельности.

В условиях распространения коронавирусной инфекции и перевода обучающихся на дистанционное обучение, музейная образовательная среда предоставляет большие возможности.

Современное музееведение выделяет несколько систем классификации музеев:

I. Типы музеев по общественному назначению (научно-исследовательские музеи; учебные музеи; научно-просветительские музеи; детские музеи.).

II. Типы музеев по характеру хранимого наследия (коллекционные и ансамблевые).

III. Группы музеев принадлежности к определенному собственнику (государственные и негосударственные).

IV. Группы музеев по масштабу деятельности (центральные, национальные, республиканские, областные, районные и городские).

V. Группы музеев по статусу (головные музеи (координируют деятельность определенной профильной группы музеев), филиалы музеев и музеи-заповедники).

VI. Группы музеев по профилю:

1. Гуманитарные музеи: исторические музеи (общеевропейские (вся история человечества); национальной истории (история отдельных стран); региональной истории (история отдельного края) и узкоспециализированные (военно-исторические, этнографические, историко-бытовые, археологические, истории религии, историко-революционные, историко-мемориальные), музеи искусства (художественные, театральные, музыкальные, киноискусства), литературные.

2. Естественнонаучные музеи: биологические (ботанические, зоологические, музеи живых объектов), геологические (палеонтологические, минералогические), музеи почвоведения.

3. Музеи науки и техники (научно-технические музеи): многопрофильные (политехнические) музеи, отраслевые музеи. В зависимости от структуры профильной дисциплины или отрасли знаний музеи разделяются на профильные группы, внутри которых можно выделить более узкую специализацию.

Доступ к интерактивным площадкам многих музеев, музейных комплексов, патриотических парков создал благоприятные условия по использованию открытых ресурсов в процессе образования. В этой связи широкое распространение получили видеоэкскурсии (виртуальные экскурсии). Являясь разновидностью учебного фильма, она достаточно актуальна и востребована, так как демонстрация объектов осуществляется под руководством и с комментариями квалифицированного специалиста (экскурсовода). Такой подход к учебному материалу обеспечивает понимание происходящих событий и активизирует познавательную деятельность.

Преподаватель сам выбирает и определяет не только ресурсы музеев, но и группы методов, необходимых для использования на занятиях.

Активные и интерактивные методы имеют свои преимущества. Интерактивные методы обучения являются формой взаимодействия, которая ориентирована на более широкое взаимодействие между педагогом и учащимися, а также обучающимися друг с другом, на основании доминирования их активности. Данные методы обучения предполагают: активность и взаимосвязи, благодаря которым и сам педагог, и обучающиеся вовлечены в процесс и находятся в совместном поиске решений; равенство и доверие в общении, которые помогают открыто обсуждать возможные решения; экспериментирование, стимулирующее творческий подход.

Известно, что активные методы обучения способствуют интенсификации учебного процесса и побуждению учащихся к творческому участию в нем. Эти методы предполагают активность мышления, диалогичность общения, рефлексивность, наличие обратной связи, повышенную эмоциональность. Арсенал данных методов также широк. Он включает имитационные игровые (деловая игра, ролевая игра) и неигровые (тренинги, анализ конкретной ситуации), а также неимитационные (эвристическая лекция, тематическая дискуссия, ВКР, мозговой штурм и другие). В соответствии с различными классификациями активными методами могут считаться любые интерактивы (презентации, фото- и видеоэкскурсии), метод проектов, ролевые игры, тренинги, кейс-методы, имитационное моделирование, исследовательские практикумы.

Методологической основой применения инновационного интерактивного метода (видеоэкскурсии) выступают принципы музейной педагогики: реконструкции (моделирования), театрализации, интерактивности (предполагает совместную деятельность обучающихся) и проектирования (мозговой штурм).

В рамках подготовки к проведению занятий по дисциплине «Военная история» с использованием видеоэкскурсии, было проведено анкетирование среди курсантов военного училища 2 и 4 курсов по теме: «Методы музейной педагогики в образовательном процессе военного образовательного учреждения». В опросе принимали участие 54 курсанта 50% (2 курс), остальные – четверокурсники.

Обучающимся было предложено ответить на 7 вопросов:

1. Нравится ли вам посещать музей?
2. Нравится ли вам посещать музей?
3. Назовите музей, который вы посещали в последний раз? (название, населённый пункт)
4. Обычно вы обходите музей самостоятельно или в составе экскурсионной группы?
5. Были ли вы в музеях Москвы и Санкт-Петербурга?
6. Назовите музеи, которые вы посещали в других городах РФ, кроме Амурской области или (странах).

7. Какие музеи вы посещали на территории Амурской области (г. Благовещенска)?

На основе результатов проведённого анкетирования были сделаны следующие выводы.

В целом, всем обучающимся нравится музеи и та деятельность, которая ими осуществляется (100%). Третья часть всех опрошенных бывает в музеях раз в год, а половина – ещё реже. Предпочтения в экскурсионном обслуживании распределились следующим образом: 2/3 выбирают самостоятельное посещение музейных экспозиций, остальные – в составе группы. Практически половина опрошенных бывали в музеях г. Москвы и г. Санкт-Петербурга. Большинство посещали исторические музеи регионального уровня. География музеев, в которых бывали участники анкетирования достаточно обширная: центральная часть нашей страны, Сибирь, Дальний Восток. Пятая часть опрошенных бывали в музеях АТР, Европы, Северной Африки. Но есть ряд курсантов, которые никогда не посещали музеи других городов РФ и стран (14% и 13% соответственно). Результаты по всем вопросам анкеты оказались приблизительно одинаковы в разрезе курсов (возрастов). Однако высок процент среди курсантов 2 курса, которые ни разу не посещали никаких музеев на территории Амурской области и г. Благовещенска. Среди обучающихся 4 курса таких не оказалось.

По результатам опроса были сделаны следующие выводы:

1. Деятельность музеев как культурного, просветительского и образовательного пространства вызывает интерес у курсантов.

2. Необходимо всеми возможными способами вести работу среди обучающихся по приобщению к музейной среде.

3. Применять в рамках реализации программы дисциплины как активные, так и интерактивные методы обучения.

Необходимо в рамках проведения занятий (как лекций, так и семинаров) с применением инновационных технологий с элементами музейной педагогики, использовать следующие группы методов:

- словесные (эвристическая беседа, экспресс-анализ тестирования);
- наглядные (демонстрация видеоэкскурсии);
- практические (мотивационный, наблюдение, анализ, синтез).

Целесообразно дополнять их методическими приёмами, направленными на активизацию внимания, стимулирование мышления, применение дидактических средств.

Инновационная модель обучения в отличие от традиционной акцентирует внимание на прикладное использование знаний в реальных условиях, что наиболее востребовано в контексте компетентностного подхода. Кроме этого, широко используются коллективные и групповые формы учебной работы. Преподаватель является консультантом, менеджером, режиссёром одновременно, а его главная задача – научить учиться.

Наглядный метод (видеоэкскурсия) может быть использован для решения дидактических задач по всем темам курса «Военная история». При этом нет ограничений на применение всего арсенала методов, способов и приёмов.

Практика показала, что целесообразно по темам курса (в рамках лекционных и семинарских занятий) использовать ресурсы военно-исторических музеев.

Так, по теме 2 «Армии и военное искусство рабовладельческого общества» используется видеоэкскурсия по залам Эрмитажа (г. Санкт-Петербург), по теме 11 «Окончание Великой Отечественной войны» – видеоэкскурсия по залам Центрального музея Вооружённых Сил (г. Москва) и др.

Применяя метод видеоэкскурсии с опорой на музейную педагогику, можно достичь более высоких результатов (знаний), умений, навыков.

Эффективность использования видеоэкскурсий по дисциплине «Военная история» активизирует процесс познания, научное мышление, коммуникативные навыки, способствует формированию патриотизма и культуры. Кроме того, посещение музеев является одной из форм военно-исторической работы.

Список литературы

1. Бондаренко Ю.В. Методика применения видеофрагментов в процессе проведения лекционных занятий по дисциплине «История государства и права России» / Ю.В. Бондаренко // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2018. – №3. – С. 82–87 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-primeneniya-videofragmentov-v-protsesse-provedeniya-lektsionnyh-zanyatiy-po-distipline-istoriya-gosudarstva-i-prava-rossii>
2. Мультимедиа.минобороны.рф [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://multimedia/virtual_tours.htm
3. Музеи мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://muzei-mira.com/video_exkursii_po_muzeiam/
4. Музееведение: учеб. пособие для студентов / Л.Г. Гужова [и др.]. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 116 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОПТИМАЛЬНОГО ПЕРЕВОДЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация: статья посвящена методике выработки навыка принятия оптимального переводческого решения как важного компонента переводческой компетентности. Автором предлагаются группы упражнений, направленных на формирование данного навыка в процессе подготовки переводчиков.

Ключевые слова: подготовка переводчиков, переводческие умения и навыки, переводческие упражнения, оптимальное переводческое решение.

Переводческая компетентность имеет многовекторный и многогранный характер и представляет собой совокупность знаний, опыта и целого ряда умений и навыков, необходимых для переводческой деятельности. Одной из важнейших составляющих переводческой компетентности являются умения и навыки, необходимые для нахождения оптимального переводческого решения. Как отмечает Л.К. Латышев, такие умения можно развить как в процессе переводческой практики, так и с помощью специальных упражнений [2, с. 253]. По мнению В.Н. Комиссарова, упражнения являются основным способом выработки необходимых умений, поскольку именно в процессе работы с упражнениями изучаются способы преодоления трудностей перевода, отрабатываются технические приемы перевода, развиваются переводческие умения и создается основа для совершенствования навыков перевода [1, с. 64].

Необходимо отметить, что разработка переводческих упражнений является достаточно сложной задачей, что связано с широким диапазоном переводческой деятельности (различные виды перевода; дискурсивная обусловленность перевода; многообразие и быстрое «устаревание» переводимых материалов и т.д.) и продолжает оставаться актуальной проблемой дидактики перевода.

Для успешного формирования и развития навыка определения оптимального переводческого решения наряду с языковыми, теоретическими и фоновыми знаниями необходимо также владение специальными умениями, среди которых можно выделить следующие:

- умение анализировать результаты перевода;
- умение оценивать нормативно-языковую и стилистическую адекватность перевода;
- умение видеть переводческие ошибки;
- умение редактировать текст перевода с учетом выявленных погрешностей;
- умение создавать множество вариантов перевода для выбора;
- умение сопоставлять варианты перевода и выбирать оптимальный вариант (см. также [3]).

Особое место занимает умение, которое необходимо при поиске оптимального переводческого решения – так называемый «критический глаз» [2, с. 253]. Это умение заключается в способности видеть преимущества и недостатки прикидочных вариантов перевода, что является предпосылкой для выбора действительно оптимального варианта перевода. Критический взгляд на перевод необходимо развивать, начиная с самых первых этапов обучения переводу, и совершенствовать в течение всей профессиональной деятельности переводчика.

Опираясь на собственный переводческий опыт и практику преподавания перевода, предлагаем несколько групп упражнений, направленных на выработку навыка определения оптимального переводческого решения:

1. Работа над переводческими ошибками с целью их нахождения, классификации и устранения.

Цель таких упражнений заключается не только в том, чтобы научиться находить и исправлять ошибки и нарушения содержательного, нормативно-языкового и функционально-стилистического плана, но, в большей степени в том, чтобы не допускать их. Практический материал данных упражнений можно давать с текстом оригинала или без него. Во втором случае оригинал предъявляется после выполнения задания, что повышает сложность задания.

2. Упражнения на перефразирование высказываний с целью выражения одного и того же содержания с помощью различных лексико-грамматических средств.

Данные упражнения нацелены на развитие умения создавать множество вариантов для выбора, т. е. умения выразить одно и то же содержание с помощью различных лексико-грамматических средств. Возможны варианты упражнений такого рода. Практический материал упражнения может быть в виде парных предложений / отрывков на ИЯ (исходном языке) и ПЯ (языке перевода), в этом случае ставится задача перефразировать текст перевода, устранив возможные недостатки. Или же заданием упражнения может быть перефразирование предложений на русском языке с последующим переводом на иностранный язык.

3. Сопоставление нескольких вариантов перевода с целью определения лучшего варианта.

Для выполнения заданий такого рода чаще всего используются варианты перевода, подготовленные студентами в качестве домашнего задания, поскольку достаточно сложно найти несколько опубликованных вариантов перевода одного текста. Как показывает практика, обсуждение студенческих переводов лучше проводить анонимно, т. е. не называя имени автора обсуждаемого перевода. Это

связано с тем, что обсуждение перевода может затронуть самолюбие человека и лишить его уверенности в себе. Кроме того, объективно оценивать свой перевод и выявлять в нем несоответствия всегда сложнее, чем критиковать чужой.

4. Сравнительный анализ опубликованных переводов и оригиналов и интерпретация использованных переводчиком методов и приемов.

5. Задания по редактированию текста перевода.

Упражнения последних двух разновидностей вызывают повышенный интерес у студентов, если их наполнение составляют примеры опубликованных переводов, не являющихся образцовыми. Возможность критически подойти к переводу, обнаружить ошибки и отредактировать текст, выполненный профессиональным переводчиком и уже опубликованный, позволяет обучающемуся почувствовать уверенность в своих силах и способностях будущего переводчика.

Наполнением упражнений по выработке навыка определения оптимального переводческого решения может служить разнообразный материал в виде отдельных предложений, отрывков или полных текстов как опубликованных, так и учебных переводов. Это зависит от задачи, для решения которой предназначено соответствующее упражнение. Так, для видов упражнений и заданий из группы 1 и 2 целесообразно подобрать 10–15 предложений из разных текстов или несколько коротких отрывков, а для заданий группы 3, 4 и 5 лучше подойдут небольшие связные тексты. При этом лучше использовать тексты, лишенные индивидуально-авторских особенностей в употреблении языковых средств.

Стоит отметить, что упражнения на перевод изолированных высказываний, содержащих определенные переводческие трудности, являются достаточно эффективными для выработки отдельных навыков перевода, поскольку развивают умение осуществлять отдельные этапы переводческого процесса в целом. Однако в практической деятельности переводчик работает преимущественно со связными текстами разнообразных типов и жанров, перевод которых предполагает комплексное использование переводческих методов и приемов, а также учет смысловой, структурной и стилистической целостности текста. Кроме того, стратегия переводчика определяется особенностями источника и реципиента текста, его коммуникативным заданием, лингвоэтническими характеристиками переводимого типа текста на исходном языке и языке перевода. Поэтому, на наш взгляд, методика обучения переводу, основанная на работе со связными текстами различной жанровой и тематической принадлежности, является наиболее перспективной.

Существенным дополнением, повышающим эффективность предложенной методики, является комплекс переводческих упражнений, направленных на формирование специальных навыков выработки адекватных стратегий и применения соответствующих приемов перевода. Принимая во внимание значимость выработки навыка определения оптимального переводческого решения и, в частности, «критического глаза» у будущих переводчиков для создания качественного перевода, развития и формирования профессиональной переводческой компетентности, необходимо осуществлять дальнейшую дидактизацию данного вопроса.

Список литературы

1. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М.: РЕМА, 1997. – 111 с.
2. Латышев Л.К. Технология перевода [Текст]: учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов / Л.К. Латышев. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
3. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты [Текст]: коллективная монография / авт. колл.: В.А. Митягина [и др.]; под общ. ред. В.А. Митягиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 304 с.

Николаева Алина Николаевна
студентка
Научный руководитель
Зонтова Екатерина Олеговна
старший преподаватель

Институт искусств и художественного образования
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ОСВОЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАТЕРИАЛОВ И ДАЛЬНЕЙШАЯ СОХРАННОСТЬ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязь применяемых материалов при создании произведений станковой масляной живописи и дальнейшая сохранность произведений. Обозначается важность понимания студентами художественных направлений роли используемых материалов в процессе написания картины.

Ключевые слова: масляная живопись, основа, грунт, сохранность произведения, картина.

В искусствоведческих трудах говорится о том, что широкое распространение масляная живопись среди художников получила в XV веке в странах Европы. С течением времени возрастал спрос на

картины выполненные в этой технике, а также интерес художников, так как масляные краски дарят живописцу широкий спектр приемов и получаемых эффектов. Формировались устойчивые этапы в подготовке живописного полотна и ряд используемых при написании картины художественных материалов.

Общеизвестно, что любое произведение искусства, выполненное в технике масляной живописи, является сложной, многокомпонентной системой, состоящей из различных материалов. Каждый из этих материалов по-разному реагирует на среду, в которой находится. Изначально каждый материал имеет свои физико-механические и физико-химические свойства, которые меняются при смешении материалов и в ходе их естественного старения.

Благодаря соблюдению всех технологий по изготовлению живописного полотна, автор дарит сохранность своим произведениям. В современных музеях хранятся шедевры мировой живописи, например, полотна более чем 500-летнего возраста кисти Ван Эйка, и сейчас продолжают поражать зрителя техникой исполнения. Следовательно, каждый художник должен задумываться не только о духовной и смысловой составляющей своих произведений, но большей частью о технической стороне, ведь каждое создаваемая картина является отражением того или иного времени, а значит может называться памятником искусства. Проблема нарушения технологии создания картин, не смотря на огромное количество специальной литературы, является особо актуальной и в современное время.

Слова Владимира Фаворского, академика АХ СССР, педагога, выдающегося российского иллюстратора, о том, что изображение строится с двух сторон, с одной стороны идея, с другой стороны материал, направляя начинающих и опытных художников задуматься и ответственно подойти к выбору используемых материалов. Для этого за время обучения важно научиться не только многим живописным приемам и техникам при написании картин, но и свободно знать технические характеристики художественных материалов.

Современный художник, благодаря промышленности, оснащен широким спектром всех художественных материалов, что не было доступно старым мастерам с их забытыми секретами написания живописных полотен.

Каждому специалисту в сфере изобразительного искусства следует понимать, что с современными картинами произойдет то же, что и со старыми: технологически удачно написанные произведения стареть будут медленнее, оптически выиграют в процессе старения, менее удачные сильнее изменятся и проиграют. Исходя из опыта прошлых поколений следует помнить, что при непродуманном смешении красок, колорит картины может измениться совершенно непредсказуемым образом, полотно с течением времени будет все более и более видоизменяться [4].

Наиболее часто используемы в качестве основы для масляной живописи две основы – доска и холст. В сравнении с доской, холст является менее устойчивой основой к внешним воздействиям. Вопросы качества и свойства холстов (различные виды пряжи, типы плетения, способы получения и различные методы обработки в процессе ее изготовления) стоят перед каждым художником в начале работы. При выборе художником основания под живопись следует использованы ткани, которые отвечают особым условиям: плотности, прочности волокон, фактуры ткани (переплетения нитей), устойчивости к действиям щелочей и кислот, содержащихся в материалах масляной живописи, а также к атмосферным воздействиям. По мнению большинства исследователей, лучшими для живописи являются льняные холсты из длинной вареной, хорошо скрученной пряжи ровного плетения, без узлов и посторонних включений, с одинаковым качеством и толщиной нити как по основе, так и по утку [3].

Наиболее важным составляющим в картине является слой грунта. При рассмотрении качеств грунтованных холстов для масляной живописи выдвигаются следующие требования: грунт должен изолировать основу от проникновения в нее связующего красок-масла; слой грунта должен быть прочным и эластичным; слой грунта должен прочно соединяться с поверхностью основы; поверхность грунта должна быть однородна по фактуре, легко принимать и прочно удерживать на себе красочный слой живописи; слой грунта не должен содержать в составе материалов, вредно воздействующих на красочный слой живописи, а также легко подверженных процессам гниения и плесневения [3].

При практическом освоении дисциплины «Живопись», начинающие художники должны усвоить, что грунт играет важную роль в создании произведения, но и в значительной мере определяет его сохранность. Учитывая это, старые мастера относились к выбору грунта и его приготовлению как к одной из ответственных операций [2].

Красочный слой картины является самым основным в восприятии художественного полотна. Этот слой формируют последовательно нанесенные слои красок. Сюда следует отнести индивидуальные признаки живописной манеры присущие отделимому художнику, а именно совокупность приемов наложения красок, выраженная в толщине слоя, характере движения кисти, передающей форму.

В создании произведений станковой масляной живописи завершающим этапом является нанесение защитных покровных покрытий. Помимо своих защитных функций, слой лака необходим для выявления первоначального тона и цвета в картине. Все лаки, натуральные и синтетические, представляют собой растворы природных или синтетических смол в различных растворителях. Существует ряд требований, предъявляемых к лаковому покрытию.

Каждое произведение искусства, выполненное в технике станковой масляной живописи уникально со своей структуре и манере написания. В ходе естественного старения происходят изменения в

структуре красочных слоев, грунта, основы произведения. Такие изменения носят название – повреждения естественного старения.

Проблема сохранности и долговечности картин актуальна и в наше время. Целью данной статьи является ознакомление с наиболее значимыми факторами, влияющими на жизнь картины.

Что следует включить в понятие «сохранность» произведения? Вкратце это ряд определенных мер, при соблюдении которых возможно обеспечить любое произведение искусства более длительным существованием. Касательно произведений станковой масляной живописи можно включить следующие меры:

1. Соблюдение технологии живописи. Следует тщательно подходить к любому из этапов написания картины, а именно – основа, грунт, красочный слой, защитный слой лака.

2. Использование при создании произведения качественных материалов, отвечающих определенным требованиям.

3. Оптимальные условия хранения:

- прежде всего температурно-влажностный режим, музеями в помещениях для хранения картин приняты следующие нормы: температура 18 ± 2 °С, относительная влажность воздуха $55 \pm 5\%$;
- необходима умеренная циркуляция воздуха в помещении;
- помещение должно быть достаточно светлым (при помощи искусственного освещения);
- следует исключить попадание прямых солнечных лучей на произведение;
- по возможности сократить попадание вредных веществ, содержащихся в воздухе (различные газы, дым).

Лишь при наличии всех указанных выше мер, автор может рассчитывать в дальнейшем на сохранность своего произведения.

Исходя из вышеизложенного можно сказать, что сохранность и долговечность картины определяются прежде всего свойствами материалов, из которых она состоит, и средой, в которой она находится [2]. В процессе освоения дисциплины «Живопись», студенты должны научиться владеть художественными материалами, используемыми в станковой масляной живописи, знать свойства и особенности каждого из материалов, понимать взаимосвязь используемых материалов в ходе естественного старения произведения и понятие «сохранность» памятника искусства.

При соблюдении всех технологий по изготовлению живописного полотна, автор обеспечивает сохранность своим произведениям. Каждый художник должен задумываться не только о духовной и смысловой составляющей своих произведений, но большей частью о технической стороне, ведь каждая создаваемая картина является отражением того или иного времени, а значит может называться памятником искусства. Считаю проблему нарушения технологии особо актуальной в современное время.

Список литературы

1. Алешин А.Б. Реставрация станковой масляной живописи [Текст] : учебное пособие / А.Б. Алешин; Российская академия художеств Санкт-Петербургский академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И. Е. Репина. – М.: Художественная школа, 2013. – 223 с. ISBN 978-5-904352-06-6.

2. Гренберг Ю.И. «Технология и исследование произведений станковой и настенной живописи» / Ю.И. Гренберг; ГосНИИР – М., 2000. – 179 с.

3. Девятов М.М. Сохранность произведений масляной живописи на холсте как результат зависимости между техническими приемами работы художника и особенностями состава грунтов / М.М. Девятов. – Ленинград: Академия художеств СССР, 1967. – 33 с.

4. Иванова Е.Ю. Техника реставрации станковой масляной живописи» / Е.Ю. Иванова, О.П. Постернак. – М.: Индрик, 2005. – 136 с. ISBN: 5-85759-324-7.

НовоCLIHOBA Анна Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

г. Кемерово, Кемеровская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация: в работе уточнено понятие «лингвометодическая компетенция», определены его составляющие; обозначены проблемные области формирования данной компетенции бакалавров; показаны направления работы для совершенствования профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: лингвометодическая подготовка, бакалавры, планирование, тоск-уроки.

Лингвометодическая компетенция – это «способность и готовность применять теоретические знания, практические умения и навыки в области иностранного языка и методики его преподавания для

постановки и решения профессиональных задач, основывающуюся на целостности его (будущего учителя ИЯ) лингвистической и методической подготовки» [2, с. 68].

В составе лингвометодической компетенции учителя иностранного языка, возможно, наиболее важной составляющей ученые считают коммуникативную компетентность (компетенцию), под которой понимают способность общаться письменно и устно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации, в составе коммуникативной компетентности американские лингвисты выделяют грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и речевую компетентности [1].

В структуре компетенции исследователи выделяют следующие лингводидактические умения:

– профессионально-организационные (умения разяснять цели, задачи и последовательность выполнения учебных действий, правила образования и употребления грамматической структуры, слова с учетом возможных трудностей усвоения);

– коммуникативно-методические (умения устанавливать и поддерживать психологические контакты с учащимися; побуждать учащихся к мотивированной речевой деятельности, в рамках условно-речевой ситуации, выражать на изучаемом иностранном языке оценку действиям: похвала, одобрение, упрёк, замечание);

– рефлексивно-аналитические (умения осуществлять языковую рефлексю, фиксировать пробелы в знаниях, анализировать свои методические действия и пр.) [4].

Курлыгина О.Е. в методической деятельности выделяет следующие компоненты:

а) аналитический, направленный на выявление условий деятельности, предлагаемых способов и средств обучения;

б) прогностический, предусматривающий видение образовательных задач и способов их достижения, прогнозирование результатов обучения, возможных затруднений, ошибок; предварительную оценку целесообразности предлагаемых приёмов обучения и т. д.;

в) конструктивный, направленный на создание методической продукции;

г) рефлексивно-аналитический, обеспечивающий анализ и оценку результативности осуществляемой деятельности.

Автор выделяет группы компетенций, которые обеспечивают выполнение каждого компонента профессиональной деятельности: компетенция, обеспечивающая ориентировочную основу методической деятельности, компетенция, обеспечивающая этап планирования в методической деятельности, компетенция, обеспечивающая осуществление этапа реализации в методической деятельности, компетенция, обеспечивающая осуществление методической рефлексии как контрольно-оценочного компонента методической деятельности [3].

Все эти компоненты начинают формироваться уже на начальном этапе изучения дисциплины «Методика обучения иностранному языку», которая реализуется в вузе в течение трех семестров, начиная с шестого (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование и иностранный язык»).

Определяя круг проблем, выделим, в первую очередь, невысокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к третьему курсу обучения в вузе. Многие студенты зачастую не мотивированы изучать иностранный язык, несмотря на выбранное направление обучения. В этой ситуации формирование методического компонента может представлять определенный вызов: если к третьему курсу студент обладает низким знанием предметной области (иностранного языка), то в дальнейшем это мешает ему определять лингвистическое содержание преподаваемого предмета (определять степень новизны и места того или иного языкового явления, уметь его грамотно и доходчиво объяснить, прогнозировать возможные ошибки учащихся, замечать их в процессе проведения урока, выбирать адекватные способы их исправления и т. д.).

Не многие студенты планируют связывать профессиональную карьеру с работой в общеобразовательных учреждениях. Проблема усугубляется тем, что студенты зачастую сталкивались с наилучшими практиками преподавания иностранных языков в средних школах. Приходя в школы в статусе практикантов, студенты видят, что учителя не всегда работают творчески, часто с нарушением методических, психолого-педагогических принципов работы, без поурочных планов или технологических карт. Все это приводит к снижению мотивации совершенствоваться в данном направлении.

Начальный этап методической подготовки (первый семестр из трех) характеризуется установкой общих требований, рефлексией собственного опыта изучения иностранного языка. Темы лекций включают в себя Lesson planning, Classroom management, Teachers and Learners, а также обучение «микронавыкам» – грамматике и лексике, что на семинарах уже позволит студентам проводить фрагменты уроков (mock-уроки).

На первых семинарских занятиях одним из видов деятельности является совместный просмотр видео уроков – отечественных (Youtube-каналы) и зарубежных [5]. Данный вид деятельности направлен на выработку правильных ориентиров, способствует пониманию дальнейших принципов работы.

На начальном этапе большое внимание уделяем планированию уроков. Планирование – то, что студенты традиционно воспринимают негативно, не видя в нем инструмента для оптимизации своей профессиональной деятельности. На этом этапе важно убедить бакалавров в том, что план в письменном виде – это доказательство того, что урок был продуман, но ориентироваться нужно на учеников

и те учебные ситуации, которые возникают по ходу ведения mock-урока. Студенты получают шаблон плана урока, составляющие части которого (aims, sub-aims, personal aims, stages, interaction patterns) разбираем на первых семинарах. План урока разрабатываем на английском языке, что позитивно влияет на профессиональный английский язык студентов и, в целом, позволяет им более логично выстраивать урок. После проведения mock-урока и после его разбора в группе студент вносит коррективы в свой план и хранит папку планов до выхода на педагогическую практику.

Одним из основных видов деятельности по формированию всех компонентов данной компетенции является непосредственно проведение mock-занятий. В начале семестра студенты получают задание разработать и провести фрагменты уроков по одному из УМК (например, Spotlight, Starlight). Студенты третьего курса традиционно испытывают трудности при подготовке, проведении уроков из-за общей неготовности, недостаточности профессиональных знаний и опыта. Тем не менее, по мере прохождения дисциплины снижается общее количество лингвистических, методических ошибок, что обеспечивает более уверенный выход студентов на педагогическую практику.

Таким образом, уже на начальном этапе представляется возможным формирование всех компонентов лингвометодической компетенции, закладывая фундамент на продуктивную дальнейшую работу.

Список литературы

1. Дубровина Т.С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков / Т.С. Дубровина // Молодой ученый. – 2011. – №4 (27). – Т. 2. – С. 86–89. – URL: <https://moluch.ru/archive/27/3019/> (дата обращения: 08.01.2022).
2. Караваева А.С. Лингводидактическая компетенция будущего учителя иностранного языка: способ определения уровня сформированности / А.С. Караваева // Известия ВГПУ. – 2017. – №1 (114). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskaya-kompetentsiya-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka-sposob-opredeleniya-urovnya-sformirovannosti> (дата обращения: 09.01.2022).
3. Курлыгина О.Е. Лингвометодическая компетентность как интегративный показатель готовности учителя к обучению младших школьников русскому языку / О.Е. Курлыгина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13136> (дата обращения: 08.01.2022).
4. Павлова Л.В. Формирование лингводидактических умений будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в вузе / Л.В. Павлова, И.Р. Пулеха // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28652> (дата обращения: 08.01.2022).
5. Scrivener J. Learning Teaching. The essential guide to English Language Teaching. Third edition, 2011.

Павличенко Анжелика Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Нижневартковский государственный университет»
г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский АО-Югра

DOI 10.31483/r-100625

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация: в рамках статьи автором были рассмотрены особенности формирования коммуникативных навыков на занятиях по английскому языку у студентов экономических направлений; выработаны и представлены рекомендации по выбору альтернативных методик, способствующих совершенствованию этого процесса.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, язык профессиональной коммуникации, английский язык для экономических направлений, soft skills.

Известно, что современные тенденции на рынке труда, помимо необходимой квалификации, профессиональных навыков, требуют от выпускника ВУЗа так называемые soft skills – умения общего характера, помогающие решать общие задачи и устанавливать контакт, уметь взаимодействовать с людьми. Навыки коммуникации здесь являются важной составляющей. Они, несомненно, необходимы квалифицированному специалисту, реализующему себя в рамках профессий, связанных с областью экономики, таких как, например: менеджер, маркетолог, технолог, продавец. А поскольку современное производство и экономика не существуют вне мирового глобального пространства, умение осуществлять коммуникацию, в современном ключе обязательно включает в себя умения слушать, понимать, убеждать и аргументировать на английском языке.

Таким образом, обучение навыкам коммуникации в рамках программы по английскому языку для студентов экономических направлений является одной из приоритетных задач в рамках подготовки квалифицированного и конкурентно-способного специалиста, готового к самостоятельному применению полученных языковых навыков, использованию иностранного языка как инструмента для решения практических задач. И это не только обсуждение с коллегами профессиональной темы на

английском языке и свободное владение специальными терминами, но и способность пояснения гипотез, предположений, применение ассоциаций, а кроме того – умение поддержать беседу на светском уровне в рамках тем, не связанных непосредственно с профессиональной деятельностью, но важных в определении статуса образованного и культурного человека. Говоря о методических принципах, составляющих основу любого профессионального общения, П.А. Шашорин выделяет: принцип профессиональной направленности, принцип интегративности, принцип проблемности, принцип ситуативности и принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общение [6, с. 14].

Важно помнить, что модернизация программы по английскому языку в связи с коммуникативным подходом особо актуальна для студентов экономических направлений, имеющих сравнительно небольшое количество академических часов, отведенных под иностранный язык, и не имеющих возможности его углубленного изучения, равно как и качественной корректировки базовых знаний, полученных в средней школе. Поэтому, обучение способности к адаптации в межкультурном пространстве и к использованию иностранного языка для решения профессиональных задач предполагает, прежде всего, обучение гибкости мышления, коммуникативной толерантности, способности быстро и эффективно решать поставленные коммуникативные задачи [1, с. 139].

Целью данной работы явилось выявление возможных способов оптимизации работы с языковым материалом на этапе его предъявления, проработки и контроля с учетом их соотнесения процессу формирования коммуникативной компетенции у студентов экономических направлений.

На этапе предъявления материала необходимо определить существующий уровень знаний обучающихся. Здесь, в качестве эффективного метода, может быть предложено использование опросников, тестов для выявления степени элементарного знакомства с материалом и навыками построения речевых стратегий по теме.

Одним из основных видов предъявления нового материала на английском языке является чтение. Чтение, как известно, является важным источником обогащения словарного запаса обучаемого. Чтение в тесной взаимосвязи с аудированием, говорением и письмом может быть активным инструментом развития коммуникативных навыков [5, с. 63]. При работе с текстовым материалом, предъявляемым на этапе знакомства с новой темой, на первый план выходит перевод иноязычного материала. И здесь, как отмечает С.А. Зыкова, «важным является так называемое «снятие первого барьера сложности», которое достигается в момент «узнавания» текстовой модели, то есть путем соотнесения данного для перевода текста с тем или иным текстотипом» [4, с. 20]. Работа с языком определенной профессиональной области предполагает переводческие задания в рамках определенных текстотипов, что, при правильном подходе, требует от обучаемого поиска тех же специфических моделей текста на родном языке. Таким образом, одной из целей при работе с текстовым материалом должен явиться умелый подбор соответствующих моделей, шаблонов текстов, равно как и выработка системы упражнений, нацеленных на выработку умения соотносить данные модели в двух языках, что позволит на этапе понимания и перевода текста пойти по пути воспроизведения, копирования уже знакомого текстового материала [4, с. 20].

Тексты профессиональной направленности, будь то экономика или другая сфера, содержат большое количество специальной терминологии, устойчивых сочетаний и синтаксических конструкций, без понимания которых невозможен переход к этапу интерпретации и обсуждения, где обучаемый сможет нарабатывать и демонстрировать коммуникативные навыки. Как отмечает Зуева Е.А., для успешного оперирования будущим специалистом лексическими единицами, входящими в состав определённого профессионального семантического поля, преподавателю нужно уделить особое внимание формированию профессионального тезауруса обучающегося [3, с. 200]. Ряд ученых (Караулов 2010; Залевская 1999; Халеева 1995 и др.) полагают, что «тезаурус индивида – это сложная система объединённых различными видами связей слов, формирующих сознание языковой личности» [3, с. 193]. Создание же словаря тезаурусного типа, структура и содержание которого, в целом, совпадает с иерархической сетью лексических единиц, хранящихся в памяти, позволит выстроить правильные связи в ментальном лексиконе обучающегося и облегчить понимание изучаемой профессиональной области на концептуальном уровне [3, 201].

Известно, что основные задачи освоения языковых знаний и умений решаются в ходе выполнения лексическо-грамматических упражнений по заявленной теме. Однако тренировочный комплекс заданий обязательно должен включать в себя такие формы работы, как: дискуссия по заданной теме, поиск необходимой информации и самостоятельное отслеживание собственных целей. При обучении межкультурным коммуникативным стратегиям необходимо весь процесс освоения языка строить на фрагментах профессионального общения, охватывающих деловые, управленческие, соревновательные и прочие виды деятельности. Таким образом, использование конкретных языковых средств можно связать с определенными нормами и правилами речевого поведения [2, с. 45], опять же путем заучивания и сопоставления тех или иных языковых шаблонов, моделей.

Однако целью финального этапа является не воспроизведение готовых речевых образцов, а умение правильно распознавать речевую ситуацию и, соответственно, уметь реагировать адекватно коммуникативной обстановке, контексту, где помимо выбора речевой формулы, необходимо умение трактовать ситуацию с разных точек зрения, умение импровизировать и давать оценку.

Обучение иноязычным коммуникативным навыкам в рамках экономических направлений бакалавриата на выходе предполагает уверенное владение английским языком в социальной, бытовой,

культурной, учебной, профессиональной сферах жизни. Владение коммуникативными навыками подразумевает способность общаться с носителем изучаемого языка на любую заданную тему, устанавливая контакт и поддерживая полное взаимопонимание с собеседником. Для реализации лингвистической компетенции в моменты речевого общения обученный специалист помимо знаний в профессиональной области, способен продемонстрировать познания культурного кода, традиций и норм обмена информацией в рамках культуры английского языка. Именно поэтому тематический план по дисциплине не должен ограничиваться только темами изучаемой профессиональной области.

Исходя из результатов обзора исследований по данной проблеме, а также проведенного анализа практического материала, в качестве рекомендаций по совершенствованию устных и письменных коммуникативных навыков студента-бакалавра, обучающегося в рамках экономического направления, можно выделить следующие:

1. Во время учебного процесса необходимо моделировать ситуации, в которых требуется проявление коммуникативных навыков, навыков самостоятельного принятия решения. Разработанный сценарий должен соответствовать актуальным ситуациям реальной профессиональной деятельности.

2. Преподавателю необходимо поощрять и стимулировать интерес учащихся к выбранной дисциплине, побуждать самостоятельное совершенствование информации, навыков и приобретение коммуникативных компетенций в области культурологических, социальных, лингвистических знаний путем правильного планирования, отбора и комбинирования тематического материала.

3. Необходимо рекомендовать обучающимся чтение новостных изданий по экономике, научных трудов известных экономистов на английском языке, равно как и использование аутентичного видео и аудио материала по теме с целью совершенствования навыков аудирования. Данная рекомендация не только способствует приобретению соответствующей лингвистической компетенции, но и позволяет студенту-экономисту оставаться мобильным, быть в курсе мировых событий, глобальных тенденций в сфере изучаемой дисциплины. Целью является научение студента умению в любой момент подключиться к разговору, обсуждению в рамках экономических тематик, черпая информацию из англоязычного первоисточника.

4. На практике реализовывать интеграцию предмета английского языка с другими изучаемыми дисциплинами. После самостоятельного анализа обучающийся должен уметь находить логические межпредметные связи и демонстрировать их затем в профессиональной среде.

5. Необходимо обеспечить студентам возможность общения с носителями английского языка, путем привлечения ресурсов социальных сетей, блоггинга, интернета. Известно, что в профессиональных сообществах существует огромный потенциал общения по разным экономическим направлениям.

Таким образом, формирование коммуникативной межкультурной компетенции у обучающихся экономических направлений должно стать приоритетным как для руководителей соответствующих образовательных программ по английскому языку, так и для самих студентов. В этой связи именно язык должен взять на себя функции помощника в приобретении ряда важных политических, социальных и культурных компетенций будущего специалиста. Выбор соответствующих методов развития коммуникативных навыков на занятии по английскому языку предопределяет самостоятельное развитие у студентов межкультурной компетенции, а также развитие таких навыков, как: способность брать и нести ответственность за себя и других, участвовать в решении конфликтов и уметь принимать грамотные решения при взаимодействии с представителями других культур, формировать толерантное отношение к партнеру. Все это позволит вести качественную коммуникацию, избежать недопонимания в диалоге с иноязычным бизнес-партнером, а значит, быть квалифицированным и конкурентно-способным специалистом.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений / Н.В. Барышников, В.Л. Бернштейн // Язык и культура. – 2018. – №43 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-mezhkulturnoy-kompetentsii-obobschenie-opyta-poisk-metodicheskikh-resheniy>
2. Бортникова Т.Г. Формирование коммуникативной компетентности студентов в рамках курса «Деловой английский» / Т.Г. Бортникова // Вестник ТГУ. 2018. – №2 (172) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-v-ramkah-kursa-delovoy-angliyskiy>
3. Зуева Е.А. Тезаурус как средство обучения студентов экономического вуза лексической стороне изучаемого языка в пространстве смежных лингводидактических категорий / Е.А. Зуева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – №4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tezaurus-kak-sredstvo-obucheniya-studentov-ekonomicheskogo-vuza-leksicheskoy-storone-izuchaemogo-yazyka-v-prostranstve-smezhnyh>
4. Зыкова С.А. Когнитивные стратегии в переводческом процессе / С.А. Зыкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – №6(335). – С. 19–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/335/004.pdf>
5. Лапшова А.В. Чтение как средство формирования коммуникативных компетенций обучающихся / А.В. Лапшова, О.И. Ваганова, М.А. Карпова [и др.] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №5 (39) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnyh-kompetentsiy-obuchayuschihya>
6. Шашорин П.А. Модель формирования коммуникативной компетентности бакалавров направления подготовки «Бизнес-информатика» / П.А. Шашорин // Вестник ТГУ. – 2015. – №6 (146) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-bakalavrov-napravleniya-podgotovki-biznes-informatika>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: автором рассмотрены аспекты использования проектного метода в учебном процессе. Особое внимание уделено преподаванию гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Ключевые слова: проектный метод, учебный процесс, технократический образ мышления.

Технократический образ мышления характеризуется представлением о том, что условием развития общества есть совершенствование техники, развитие науки в целях удовлетворения материальных и культурных потребностей человека. В настоящее время происходит коренное изменение всех сфер общественной жизни, сопровождаемое актуализацией понимания, что человеческий фактор, роль человека, его творческих, инновационных потенций индивидуальности есть условие развития и адекватного изменения мироустройства. Для современного высшего образования стоит задача подготовки и развития личности, которая способна разрабатывать и внедрять новые подходы, характеризующиеся качественными изменениями, в своей профессиональной деятельности. Для этого необходимо достигать цели по нравственному, интеллектуальному, развитию, формированию самостоятельного и критического мышления, способности работать, осваивать, большие объемы информации, а также познавательные и созидательные способности. Образование является социально-культурным механизмом, необходимого для целенаправленного воздействия на процесс качественного, непрерывного, эффективного развития общества. С этих позиций образование как общественный социальный институт выполняет функцию не только для передачи знаний, умений, навыков от поколения к поколению, но и функцию по формированию активной, способной к саморазвитию, инновационной адаптивной к изменяющимся окружающей действительности требованиям личности. Отвечая на запросы современности в педагогических технологиях, используемых преподавательским составом, происходит перенос с технологий, направленных на передачу знаниевой составляющей образовательного процесса, то есть с технологии переноса знаний на технологии, направленные на развитие познавательной, деятельностной самостоятельной основы учебной деятельности. Развитие образовательных технологий в современной высшей школе направлено на актуализацию процесса формирования самостоятельности в поиске информации, и дальнейшем творческом осмыслении полученной информации, использование современных информационных технологий и интеллектуальных технологий. Использование новых методов позволяет осуществить последовательное, поступательное приближение студента – будущего специалиста к его практической деятельности. Также указанное обстоятельство позволяет произвести трансформацию учебно-познавательной в учебно-профессиональную, деятельностную образовательную среду. Обеспечение академической свободы преподавателя в выборе форм и методов обучения, создания творческой атмосферы во время занятий способствует формированию активной личности будущего специалиста. Современные образовательные технологии связаны с гуманизацией образования, способствующие самоактуализации и самореализации личности. Поскольку термин «образовательные технологии» подразумевает включенность воспитательных аспектов, формирование и развитие личностных качеств будущего специалиста, то данный термин шире, чем термин «технологии обучения». Одной из наиболее перспективных форм самостоятельной работы студентов является образовательная технология – проектный метод. Проектный метод направлен на необходимость соединения теории и практики, развитие индивидуальности, самостоятельности, креативности мышления, способствует активизации познавательной деятельности будущего специалиста, основан на гибкой организации процесса обучения в области гуманитарных и социально-экономических дисциплин как личностно-ориентированная технология, реализующая обучение в сотрудничестве, в ходе которой каждый может реализовать свой личностный потенциал. Совместная деятельность, организованная в рамках образовательного процесса, как показывает практика значительно увеличивает ее эффективность для всех его участников.

Проектная технология характеризуется обладает такими характеристиками как совмещенность процесса овладения дисциплинарными знаниями и практическим его использованием и фундаментом данного процесса лежит реализация принципа самостоятельности и конструктивности освоения знаний, когда слушатель самостоятельно конструирует новые для знания, овладевает навыками и в результате развивает критическое и творческое мышление. Подобная характеристика обуславливает популярность этой технологии. Метод проекта предполагает, что студенты приобретают знания в процесс планирования практического задания и его реализации. Первоначально данный метод называли «метод проблем». Он не является принципиально новым в мировой образовательной системе. Возникнув в 20-е годы прошлого столетия в США, он широко применялся в странах Европы и в

настоящее время его распространяется в различных образовательных системах. Подобное положение дел обусловлено такими факторами как настоятельная необходимость современности обучать будущих специалистов разных областей деятельности к умению и самомотивации самостоятельно добывать необходимые ему знания и уметь использовать его для решения новых, не изученных ранее задач практического или познавательного характера а также навыки успешной, эффективной коммуникации в частности с целью ознакомления с разными точками зрения на исходную проблему не только в данной области знания, но и в междисциплинарном пространстве, овладение исследовательскими методами. Суть метода проекта, его основа – это решение какой-либо проблемы. Содержание метода составляют такие этапы как: определение какой-либо проблемы, выдвижение идеи и соответствующих им цели и задач исследования, выдвижение гипотезы и поиск эффективного решения задач, проведение сбора данных, включающее в себя поиск, аккумуляцию и ранжирование знаний по выбранной проблеме, анализ полученных данных, оформление конечных результатов, обоснование практической значимости результата, подведение итогов, корректировка, выводы. Одной из задач использования метода проектов заключается в создании таких условий для студентов, которые стимулируют, активизируют интерес будущих специалистов к практическим проблемам через использование теоретических знаний и практического их применения.

Результатом проектной деятельности студента является проект в виде доклада, сборника, каталога, схемы и т. д. Метод проекта, предполагает совокупности исследовательских, поисковых, проблемных задач, ориентирован на самостоятельную индивидуальную, групповую или парную деятельность студентов. В свою очередь самостоятельная деятельность студентов направлена на развитие навыков анализа, синтеза, мысленного экспериментирования, прогнозирования и т. д. Поскольку интеллект предусматривает наличие у индивида умения планировать и отслеживать последовательность выполняемых действий, усваивать и применять в практической деятельности полученные знания, то метод проекта направлен на развитие интеллекта будущего специалиста, применяется при обобщении и систематизации знаний, изучении нового материала, контроле знаний. Учебный проект может быть результатом разнообразных видов работ, например таких как, исследовательская, графическая, расчетная, при этом он должен быть выполнен самостоятельно одним или несколькими студентами и направлена на решение конкретной практической проблемы. Выбор тематики проектов зависит от тех условий, в которых осуществляется обучение, с точки зрения дисциплинарной направленности, возможностей преподавателя, включенности студентов. В одних случаях данная работа может выдвигаться преподавателем в рамках научно-исследовательской деятельности кафедры или инициативных исследований, в других случаях она может ориентироваться на интересы и способности учебной группы. Проектные задачи, решаемые студентами, должны относиться к какому-либо практическому вопросу, требующему привлечения знаний из разных областей и творческого подхода к их решению. С целью использования данного метода при преподавании дисциплин гуманитарного блока необходимо проанализировать темы данной дисциплины с целью соотношения их значимости с целями данного курса. В результате анализа необходимо выделить темы данной дисциплины, соотносимые с практической направленностью данной специальности, научными направлениями и практическими проблемами, и задачами данной области знания, с целью выявления практических задач, решение которых потребует теоретических знаний смежных дисциплин и использования исследовательских методов. С целью эффективного использования метода проекта необходимо учитывать специфику конкретной учебной дисциплины, особенности каждого типа проекта.

Типы учебных проектов можно выделять по разным основаниям: от количества участников работы над проектом (проектирование индивидуальное, групповое, индивидуальное), по предметным областям (разные предметные области, межпредметные, вне предметные), по методу, доминирующему в проекте, характеру контактов, продолжительности проведения и т. д. С этой целью, в рамках учебного процесса, используются такие формы занятий как лабораторно-практические, спецкурсы спецсеминары, имитационное моделирование и другие. Дискуссия, проводимая по теме «Опрос как метод социологического исследования», в рамках изучения дисциплины «Социология» для студентов экономических специальностей, представляет синтез творческого, исследовательского и информационного метода проекта. Цель данного практического знания – актуализировать, систематизировать знания, полученные студентами по теме «Прикладное социологическое исследование». В результате проведения данного занятия студент должен научиться проводить выборку, понять смысл, значение, цель опроса как метода социологического исследования и его отличие от опросов, применяемых представителями других профессий, то есть главным в данной дискуссии является привлечение большого количества разнообразной информации, ее анализ, обобщение и выводы, что способствует формированию системного теоретического мышления и выработке навыков применения теоретических знаний в решении прикладных задач.

Дискуссия как форма метода проекта позволяет преподавателю осуществлять коммуникативное взаимодействие со студентами, выстраивать доверительные взаимоотношения, помогать выстраивать творческое и плодотворное общение между студентами в рабочих группах. Модернизация современного образования с целью решения главной цели – обучение будущего участника производственных процессов в своих качествах адекватно соответствующего требованиям современного уровня

требований возможно в том числе и через использование форм и методов работы со студентами в рамках образовательных отношений и образовательного процесса. Использование метода проекта дает возможность дополнить и расширить возможности традиционного образования через реализацию принципов системности, целостности, практикообразованности практиконацеленности знания и ориентации на общечеловеческие ценности.

Список литературы

1. Замалдинова Э.Н. Организация познавательной, исследовательской деятельности / Э.Н. Замалдинова, К.Х. Оганезова // Опыт создания и реализации технологических инноваций в образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 окт. 2017 г.) / редкол.: Л.А. Абрамова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2017. – С. 34–36. – ISBN 978-5-9500853-5-2.
2. Кондрашкин М.В. Метод проектов как средство формирования технологической компетентности учащихся / М.В. Кондрашкин, В.Н. Поляков // Опыт создания и реализации технологических инноваций в образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 окт. 2017 г.) / редкол.: Л.А. Абрамова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2017. – С. 42–45. – ISBN 978-5-9500853-5-2.

Чуков Павел Игоревич

канд. филол. наук, преподаватель
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПАРАДОКСЫ ИСТОРИИ ЖУРНАЛИСТИКИ

Аннотация: научный обзор посвящен уникальной методологии профессора Е.В. Ахмадулина, который применил системный подход в сочетании с принципами историзма и типологическими методиками к исследованию истории отечественной журналистики и построил историко-типологическую модель, объясняющую процессы динамичного развития системы массовой коммуникации в зависимости от изменений системоформирующих социальных факторов. Цель научного обзора обратить внимание как историков, так и теоретиков журналистики на инновационные аспекты методологии, остающиеся актуальными для их применения в исторических и теоретических исследованиях журналистики.

Ключевые слова: система журналистики, историко-типологическая модель, историческая периодизация, принципы историзма, системоформирующие факторы.

История отечественной журналистики впервые обрела свое теоретическое обоснование в докторской диссертации Е.В. Ахмадулина [1]. Здесь он утверждает, что «журналистика является сложной многокомпонентной и многофункциональной системой, органически входящей в социальную систему общества в целом [1, с. 27]. «Чтобы всесторонне познать систему журналистики, – подчеркивает он позже, – нужно прежде всего изучить ее внутреннее строение, т.е. установить, из каких элементов она образована, каковы ее структура и функции, а также силы и факторы, обеспечивающие ее целостность, относительную самостоятельность» [2, с. 48].

В системно-компонентном аспекте автор выделяет «компоненты вещного, процессуального, идейного и человеческого порядков [2, с. 48]. Выстраивая выделенные компоненты в определенной последовательности, автор подчеркивает, что «структура связывает компоненты, преобразует их и, придавая некую общность, целостность, обуславливает возникновение новых качеств, не присущих ранее ни одному из них» [2, с. 48]. Автор утверждает, что «функция системы есть интегрированный результат функционирования ее компонентов, а функции самих компонентов во многом вытекают из воздействия на них общесистемных функций [2, с. 49]. В системно-интегративном аспекте автор выделяет такие социальные системоформирующие факторы, как «социально-политическая организация общества (СПОО)» [2, с. 50], «общественные интересы [2, с. 50], «культурно-образовательный (КО) и «технико-экономический и технологический (ТЭТ)» [2, с. 50] факторы.

Применяя системный подход к исследованию динамики исторического развития журналистики, автор выстраивает свою «историко-типологическую модель системы партийной журналистики» [1, с. 61]. «Предлагаемая нами историко-типологическая модель, – пишет он, – отражает не только компонентный состав, функциональную структуру, взаимосвязь и взаимодействие различных подсистем и элементов системы партийной журналистики, но и системоформирующие факторы, влияющие на систему в целом» [1, с. 62]. С помощью этой онтологической модели, – утверждает Е.В. Ахмадулин, – мы можем анализировать характер процессов производства и потребления информации в системах с различным общественно-политическим строем» [1, с. 62]. В то же время «системный подход в сочетании с принципами историзма (рассмотрения систем в контексте исторической эпохи), – пишет Е.В. Ахмадулин, – являются основополагающими в исторических исследованиях журналистики» [3, с. 120].

В статье Е.В. Ахмадулина «Проблемы и методология системного исследования истории отечественной журналистики» [3] теоретические подходы впервые легли в основу периодизации истории журналистики. Авторская концепция исторической периодизации исходит из следующего посыла: «российская журналистика, как и всякая иная, является сложной социальной системой и зависит от изменений системоформирующих факторов этой системы» [3, с. 119].

Вопреки утверждению многих историков, утверждающих, что российская журналистика берет начало с петровских «Ведомостей», Е.В. Ахмадулин утверждает, что система журналистика того времени еще не сложилась, т.к. «не было ни экономических, ни технических, ни идейных, ни культурно-образовательных предпосылок к возникновению системы» [3, с. 26]. «Российская система журналистики, – настаивает автор, – начала формироваться в эпоху правления Екатерины II» [3, с. 26], когда «все системоформирующие факторы уже действовали, но только в элитарной общественной среде» [3, с. 27]. Опираясь на изменения системоформирующих факторов, автор отмечает изменение системы журналистики в период реформ 1860-х годов, когда «журналистика преодолевает свой литературно-журнальный барьер, выдвигая на первый план общественно-политическую газету. Система становится массовым общественно-политическим феноменом авторитарного типа» [3, с. 127]. На следующем этапе Манифест 17 октября 1905 года внес коренные изменения в социально-политический и идейный системоформирующие факторы, которые «преобразовали систему журналистики из авторитарной в либеральную с партийно-политическими приоритетами в типологической сфере» [3, с. 127]. Конечно, в этот период «развивается не только партийная пресса, но и бульварная, биржевая, познавательно-развлекательная» [4, с. 8]. Однако на систему журналистики «пресса политических партий имела решающие влияния» [4, с. 9].

Говоря об «историко-типологической модели системы политической журналистики России начала XX века» [1, с. 54], Е.В. Ахмадулин подчеркивает, что «при необходимости общие для всей партийной журналистики элементы могут получить конкретное наполнение» [1, с. 70]. В то же время историко-типологический подход в сочетании с принципами историзма позволяет автору выявлять неточности в типологической идентификации изданий. Он предостерегает исследователей от «таких определений политических партий, как «помещичьи», «буржуазные», «мелкобуржуазные», «непролетарские» [4, с. 6]. Особые трудности в типологических определениях исследователи испытывают при идентификации изданий консервативных партий, которые, по мнению Е.В. Ахмадулина, «не прочь были «подновить автократию за счет устранения бюрократии» [4, с. 7]. Например, при расколе «Союза русского народа образовались два течения. Первое представляли А.И. Дубровин и его сторонники. «Они выступали за неограниченное самодержавие, а потому были принципиальными противниками Думы» [4, с. 84]. Второе течение представляли Н.Е. Марков и ряд депутатов Государственной думы от правых. «Они утверждали, что Государственная дума вовсе не ограничивает самодержавия» [4, с. 85]. Поэтому в рамках типологических методик было нелегко разделить политическую направленность «органа главного совета газеты «Земщина» [4, с. 86] и газеты «Гроза», которая занимала «дубровинские позиции в Союзе русского народа» [4, с. 89].

Еще более сложные процессы в политической ориентации периодических изданий проходили в провинциальной журналистике. Введение в регионах чрезвычайного положения явилось важным системоформирующим фактором, повлиявшим на всю провинциальную систему журналистики. Цензурные преследования провинциальных газет, заставляли издателей и редакторов всячески скрывать свое истинное политическое лицо. Особую активность в этом проявляли кубанские либералы: «Закрытие одной газеты, – пишет Е.В. Ахмадулин, – кадеты тут же компенсировали выпуском другой» [5, с.55]. Такой же тактики придерживались и ставропольские либералы. Так «В.М. Краснов <...> в апреле 1906 года получил разрешение на издание двух газет: «Голос избирателя» и «Голос» [6, с. 43]; и после закрытия одной, тут же открывал вторую. Но жизнь политических газет того времени была краткой. «Из всех рожденных на волне «свободы печати» газет 1906 г., – отмечает Е.В. Ахмадулин, – лишь «Новый Северный Кавказ», вышедший в декабре, продолжил свою деятельность до февраля 1907 г.» [6, с. 44]. За это время «ставропольские «редакторы 23 раза подвергались уголовным преследованиям с конфискацией инкриминированных номеров газет» [6, с. 45].

«С наступлением реакции система кубанской периодики замедляет свое развитие» [5, с. 59], а «легальная печать Ставрополя, состоящая из различных по типам и своей социально-политической направленности периодических изданий» [6, с. 45], к концу первой русской революции была полностью обескровлена. «В конечном итоге, – пишет Е.В. Ахмадулин, – в административно-цензурном отборе на выживаемость устояла лишь умеренная буржуазно-либеральная «Северо-Кавказская газета» [6, с. 46].

В заключении необходимо отметить, что уникальная методология профессора Е.В. Ахмадулина относительно исследования истории отечественной журналистики, позволила ему издать учебник по теории журналистики [7], в котором представлена «универсальная онтологическая модель журналистики как системы массовой коммуникации» [7, с. 160–161].

Список литературы

1. Ахмадулин Е.В. Пресса легальных политических партий России начала XX века (историко-типологическое исследование): дис. ... д-ра филол. наук. – Ростов н/Д: Ростовский государственный университет, 2001.
2. Ахмадулин Е.В. Журналистика как целостная социальная система / Е.В. Ахмадулин // Филологический вестник РГУ. – 2004. – №1. – С. 47–51.
3. Ахмадулин Е.В. Проблемы и методология системного исследования истории отечественной журналистики / Е.В. Ахмадулин // Известия Южного федерального университета: филологические науки. – 2009. – №1. – С. 118–119.
4. Ахмадулин Е.В. Пресса политических партий России начала XX века: Издания консерваторов / Е.В. Ахмадулин. – Ростов н/Д: Изд-во ЗАО «Книга», 2001. – 132 с.
5. Ахмадулин Е.В. Формирование системы легальной печати Кубани / Е.В. Ахмадулин // Типологическое развитие журналистики. – Ростов н/Д, 1993. – С. 50–62.
6. Ахмадулин Е.В. Легальная печать Ставрополя дооктябрьского периода / Е.В. Ахмадулин // Акценты. Новое в массовой коммуникации. – 1996. – №2. – С. 43–47.
7. Ахмадулин Е.В. Основы теории журналистики: учебник и практикум / Е.В. Ахмадулин. – М.: Изд-во Юрайт, 2016. – 349 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малашкіна Ольга Александровна

бакалавр, учитель
ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)»
г. Самара, Самарская область

СОЗДАНИЕ КРЕАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена проблеме создания креативной обучающей среды. Особое внимание автора уделено рассмотрению креативной иноязычной среды на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: обучение, урок, иностранный язык, креативная среда.

Автор выражает признательность за консультативную помощь проф., д-ру. пед. наук В.В. Левченко и за техническую помощь Д.Л. Дудович.

Модернизация системы обучения и воспитания в России связана с пересмотром всей парадигмы образовательной деятельности и внесением изменений в целевые установки развития личности. Особое внимание уделяется формированию общих учебных умений и универсальных учебных действий учащихся, работе с новыми технологиями, воспитанию творческой личности, готовой к инновационным преобразованиям науки и практики (А.Г. Асмолов, Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейн, В.А. Шилова и др.) В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта результаты реализации образовательных программ в школе включают не только предметные знания, но и межпредметные умения, а также личностные качества.

Креативная составляющая рассматривается как важнейший компонент в общей структуре личности школьника, существенно влияющий на всю образовательную траекторию личностного развития, как в начальной школе, так и на старших этапах школьного образования. Под креативностью понимают творческие возможности (способности человека), которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и (или) её отдельные стороны, 60 продукты деятельности, процесс их создания. В настоящее время благодаря утвердившемуся в педагогике и в том числе в языковой педагогике личностно-ориентированному подходу (И.С. Якиманская, И.Л. Бим), расширился и обогатился социокультурный контекст обучения иностранным языкам.

Перед образованием в целом и языковым образованием в частности встали новые задачи, среди которых одной из очень значимых является задача формирования личностных качеств ученика в процессе обучения иностранному языку, позволяющих ему уметь взаимодействовать с окружающим миром и представителями разных культур. Востребованной оказалась личность, способная к критическому мышлению, обладающая такими качествами как сообразительность, наблюдательность, инициативность, для которой характерны самоуважение, уверенность и требовательность к себе, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, социальная активность, то есть востребованной оказалась личность, которую можно характеризовать как личность креативную.

Естественно, что креативная личность может сформироваться, в основном, в условиях креативной деятельности, в том числе и учебно-познавательной. Следовательно, перед иноязычным образованием, для которого в настоящее время характерны личностно ориентированные и социокультурные подходы в обучении иностранным языкам, встает проблема создания креативной обучающей среды, позволяющей школьнику действовать как субъекту в условиях личностно ориентированную. Формирование самостоятельной творческой личности в процессе обучения требует переноса акцента с передачи готовых знаний на развитие творческих, познавательных способностей учащихся, формирование у них навыков саморазвития, самостоятельного приобретения знаний.

В методике обучения иностранным языкам задачи, стоящие перед иноязычным образованием, не всегда решались с учетом характера образовательной среды, которая обеспечивала бы креативную учебно-познавательную деятельность и способствовала бы формированию креативных качеств личности. Анализ психолого-педагогических исследований последних лет свидетельствует о том, что многие авторы обращаются к проблеме создания образовательной среды, которая бы стимулировала творческую активность учащихся в процессе их учебной деятельности. Проблеме среды посвящены работы Дж. Брунера, Д.Н. Виноградова, П.Ф. Каптерева, В.И. Козырева, В.С. Леднева, А.А. Макаренко, Н.А. Савостина и др.

Понятие среды в образовании неоднозначно и неодинаково и определяется объективным и субъективным отношением участников образовательного процесса к окружающей действительности, способам ее отражения, представлениям в виде учебной информации и ее восприятия [3, с. 30].

В педагогике среда определяется как: совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью; субстанция, которая, в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума), обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами; конструируемая часть физической реальности, представленная субъекту в форме действительности, порождаемая путем непосредственных взаимодействий органов чувств человека с изменениями в физической реальности, связанная и опосредованная опытом рекурсивных взаимодействий организма. В педагогике среда рассматривается как действительность, в которой происходит созидательная деятельность личности в процессе организованной образовательной деятельности и личность меняет среду для достижения своих личных и социальных целей, при этом в свою очередь измененная им и/или другими субъектами внешняя часть среды оказывает обратное влияние на субъекта.

Такую среду называют образовательной и определяют, как систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека (люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события), а также как целостность специально организованных педагогических условий развития личности. Из этого следует, что образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидуумом происходит становление личности.

Креативная образовательная среда является личностным пространством, индивидуальным для каждого обучающегося, гибко реагирующим на его запросы, стремления, потребности, опирающимся на его систему ценностей, мотивов и обладающим способностью к самоорганизации. Для создания креативной образовательной среды на уроке иностранного языка, необходимо создать условия, под влиянием которых обучающийся на каждом образовательном уровне имеет возможность не только развить исходный творческий потенциал, но и пробудить потребность в дальнейшей творческой деятельности, творческом саморазвитии, сформировать объективную самооценку.

Основными требованиями к такой образовательной среде являются высокая степень проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность.

При создании креативной образовательной среды необходимо учитывать ряд принципов: приоритетное внимание к мотивационному обеспечению процесса обучения и самообучения; опора на процессы саморазвития и индивидуализация обучения; постепенное расширение сферы самостоятельности обучающихся и уменьшение доли педагогического руководства ими; обеспечение принятия обучающимся некоей роли в учебном процессе; обучение рациональным способам учебной деятельности и самостоятельного приобретения знаний; инициирование обучающегося к анализу и сравнению своих собственных результатов и достижений – рефлексии; ведущая ориентация на творчество в учении и познании; активизация совместной деятельности обучающихся; ориентация на достижение конкретных учебных целей и освоение конкретных действий. В распоряжении современного учителя есть множество средств, методов и приемов, позволяющих сделать преподавание иностранного языка более эффективным и качественным, способствующим развитию творческих способностей учащихся.

Арсенал приёмов обучения, используемый на современном этапе преподавания иностранного языка в общеобразовательных школах, разнообразен: от традиционных педагогических до современных технологий. Созданию креативной образовательной среды на уроке иностранного языка способствуют такие приёмы и методы как: драматизация, ролевая игра, синквейн, составление коллажей, метод проектов, креативное письмо и др.

Они помогают сформировать творческую самостоятельность школьников в решении широкого спектра коммуникативных задач [4; 5]. Драматизация способствует активизации учебной работы учащихся на уроках иностранного языка и развивает их креативные способности. Разучивание ролей в пьесах обогащает опыт учащихся по применению знаний иностранного языка. Как показывает практика, во время подготовки пьесы этот приём позволяет продуктивно работать над лексикой, грамматикой, произношением и интонацией, а также активизирует даже самых ленивых и невнимательных. Драматизация таких известных сказок, как «Красная Шапочка», «Репка», «Золушка», способствует не только постоянному формированию фонетической компетенции учащихся, но и их социокультурному развитию, воспитанию доброты и трудолюбия, учит сопереживать, проявлять чуткость и внимание, ценить заботу и справедливость. Когда дети играют в пьесе, произносят диалоги, исполняют песни, декламируют стихи, все это доставляет им большое эстетическое наслаждение и способствует углублению языковых знаний.

При обучении устной речи в младших классах драматизация литературных сюжетов довольно результативна. Этому способствует произвольное усвоение рифмованных речевых оборотов, грамотное лексическое наполнение живых действий, поступков, ситуаций.

Работа над пьесой становится не самоцелью, а естественным процессом речевой передачи содержания любимой сказки. Близка к драматизации ролевая игра. Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельность одновременно. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая

деятельность, в процессе которой они выступают в определённых ролях. С позиции учителя, ролевую игру можно рассматривать как форму обучения диалогическому общению. Для учителя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра управляема, она обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях и способствует расширению сферы общения.

Цель игры – активизация навыков и умений дискутирования, обсуждения, аргументирования, объяснения, убеждения на иностранном языке. На занятиях иностранного языка учителя часто используют такой инновационный прием как синквейн, позволяющий в нескольких словах изложить учебный материал на определенную тему. Это специфическое стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк, в которых обобщена информация по изученной теме. Слово «синквейн» происходит от французского, означающего «пять».

Использование данного приема помогает добиться более глубокого осмысления темы и организовать дискуссию по итогам ее изучения. Существуют определенные правила написания синквейна:

1. Первая строка – одним словом обозначается тема (имя существительное).
2. Вторая строка – описание темы двумя словами (имена прилагательные).
3. Третья строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы, причастия).
4. Четвертая строка – фраза из четырех слов, выражающая отношение к теме (разные части речи).
5. Пятая строка – это синоним из одного слова, который повторяет суть темы. Как свидетельствует анализ передового методического опыта учителей практиков, уроки иностранного языка с применением синквейна успешно проводятся, начиная с 6 класса для обучения учащихся говорению по различным темам: «It's a Wonderful Planet We Live on» (пример синквейна).

1. Earth.
2. Beautiful, blue.
3. Live, produce, pollute.
4. Can be kind, can hurt.
5. Planet.

Урок-праздник. Весьма интересной и плодотворной формой проведения уроков является урок-праздник. Эта форма урока расширяет знания учащихся о традициях и обычаях, существующих в стране изучаемого языка, и развивает у школьников способности к иноязычному общению, позволяющих доказывать в различных ситуациях межкультурной коммуникации. Урок-интервью. Вряд ли стоит доказывать, что самым надежным свидетельством освоения изучаемого языка является способность учащихся вести беседу по конкретной теме. В данном случае целесообразно проводить урок-интервью. Урок-интервью – это своеобразный диалог по обмену информацией. На таком уроке, как правило, учащиеся овладевают определенным количеством частотных клише и пользуются ими в автоматическом режиме.

Оптимальное сочетание структурной повторяемости обеспечивает прочность и осмысленность усвоения. В зависимости от поставленных задач тема урока может включать отдельные подтемы. Например, «Свободное время», «Планы на будущее», «Биография» и т. д. Во всех этих случаях мы имеем дело с обменом значимой информацией. Однако при работе с такими темами, как «Моя школа» или «Мой город», равноправный диалог теряет смысл, поскольку партнерам незачем обмениваться информацией. Коммуникация приобретает чисто формальный характер. В такой ситуации логично прибегнуть к элементам ролевого диалога. При этом один из партнеров продолжает оставаться самим собой, то есть российским школьником, тогда как второй должен сыграть роль его зарубежного сверстника.

Такая форма урока требует тщательной подготовки. Учащиеся самостоятельно работают над заданием по рекомендованной учителем страноведческой литературе, готовят вопросы, на которые хотят получить ответы. Подготовка и проведение урока подобного типа стимулирует учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка, способствует углублению знаний в результате работы с различными источниками, а также расширяет кругозор.

На обобщающих уроках иностранного языка учителя могут использовать прием составления коллажей по пройденной теме. Класс разбивается на группы и каждая группа готовит свой коллаж. Коллаж – это наглядное вспомогательное средство обучения, методический прием, который предполагает последовательное наращивание лексического фона какого-либо ключевого понятия. Учащиеся создают коллаж, собранный из фрагментов рисунков, подобранных в соответствии с какой-то определенной темой и, тем самым, коллаж способен более многогранно передать видение учащихся той или иной проблемы и темы. Создание коллажей раскрываются творческие способности ребят: они клеят, пишут, рисуют, придумывают, а затем защищают коллаж, раскрывая тему.

Данный прием выполняет развивающую функцию, имеет большие возможности для формирования коммуникативной и социокультурной компетенций. Уже сегодня можно сделать вывод о том, что креативная образовательная среда является результативной, так как обеспечивает высокое качество усвоения знаний, творческих способностей школьников и воспитание активной личности.

Креативная образовательная среда формирует и развивает у учащихся в первую очередь творческие способности, такие как работа с научно-популярной литературой и справочниками, анализ

языковых единиц, формулирование выводов, составление сообщения, доклада, реферата. Творческая деятельность обучающихся открывает большие возможности по воспитанию и развитию личности школьников, формированию у них коммуникативной компетенции, поддержанию устойчивого интереса к иностранному языку. Использование современных приемов в процессе создания креативной образовательной среды формирует способность учащихся грамотно структурировать и систематизировать полученные знания, что является одним из критериев достижения высокого уровня творческого саморазвития и самореализации личности.

Современный урок должен представлять собой живое действие, сотворчество и сотрудничество учителя и учащихся. Здесь необходимо учитывать следующие условия: во-первых, важна формулировка темы урока, поскольку она предопределяет ход урока, вызывает интерес с первых минут; во-вторых, необходимо использовать различные опоры, которые отображают содержательный момент урока и одновременно служат подсказкой учащимся, помогая им строить план выступления; в-третьих, важно создать такие условия, чтобы учащиеся могли самостоятельно добывать знания, т.е. учитель должен предложить им информационный материал, который пригодится для дальнейшей работы для выполнения творческих заданий.

Творчески ориентированное обучение является сегодня актуальным дидактическим направлением, именно творческие задания являются сегодня признаком современности, позволяя по-новому организовать работу над любым видом деятельности. Учителю следует вносить разнообразие в обучение, включая в него творческие личностно-ориентированные упражнения и задания, способствующие развитию творческого потенциала учащегося, расширению его кругозора, стимуляции оригинального мышления, самостоятельности в порождении нового знания.

В конце еще раз отметим, что как показывает практика преподавания, наиболее эффективными приемами выступают:

- обучение в сотрудничестве;
- организация проектной деятельности, метод проектов;
- учебно-ролевая игра;
- организация дискуссий;
- ситуационный анализ (кейс-стади).

Вышеперечисленные приемы не являются единственными в рамках обсуждаемой темы, но наиболее полно соответствуют главной задаче – созданию креативной образовательной среды, развитию творческих способностей учащихся. По сути, любой прием, метод, упражнение можно креативно использовать, все зависит от желания и умения творца процесса обучения – педагога. В его умелых руках любое задание может представлять собой искусную загадку, способствующую не только развитию интеллектуальных знаний, умений и навыков, но и формированию творческого потенциала учащихся.

Эффективность работы школы определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей учащихся, готовит их к жизни в обществе. Таким образом, можно заключить, что творческие способности есть у каждого ребенка. Это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. От того насколько они будут развиты, зависит творческий потенциал нашего общества, так как формирование творческой личности приобретает сегодня не только теоретический смысл, но и практический смысл.

Знание педагогов, что подразумевается под творческими способностями учащихся, расширит границы их проявления у детей. Таким образом, креативная образовательная среда является личностным пространством, индивидуальным для каждого обучающегося, гибко реагирующим на его запросы, стремления, потребности, опирающимся на его систему ценностей, мотивов и обладающим способностью к самоорганизации.

Для реализации концепции развития творческой личности требуется существенная перестройка сложившейся педагогической системы, проведение целого ряда работ по разработке конкретных образовательных технологий, созданию принципиально новой методической базы образовательных комплексов, введению новых методов и организационных форм образования.

Список литературы

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: книга для учителя: пер. с македон. / К. Ангеловски. – М., 2000.
2. Бабинский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабинский. – М.: Просвещение, 1983.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 156 с.
4. Лукьянчикова Н.В. Обучение иностранному языку / Н.В. Лукьянчикова // Начальная школа. – 2001. – №11. – С. 49–51.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ. – 1991. – №2. – С. 3–10.

УСПЕХ В МУЛЬТИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМАНДЕ

Аннотация: статья посвящена опыту подготовки молодых специалистов к работе в мультипрофессиональной команде. В статье поднимаются вопросы создания в школе мультипрофессиональной команды, под которой понимается педагогический персонал с разными профессиональными квалификациями и компетенциями. Созданию такой команды способствует совместная проектная деятельность.

Ключевые слова: мультипрофессиональная команда, коллективная работа, педагогический персонал, методы оценивания.

Команда – это небольшая группа людей, чьи навыки дополняют друг друга и которые привержены общему делу, общим целям, достижению результатов и общему подходу к работе, привлекая друг друга к ответственности.

Достичь большего вместе – мультипрофессиональное сотрудничество начинается в учебном процессе.

На основе командной работы можно получить новое качество преподавательской работы в школе. Необходимы профессиональные компетенции преподавателей различных учебных предметов и специальных педагогически квалифицированных преподавателей.

В процессе совместной работы (и неформального общения) удачно созданная или самопроизошло сформировавшаяся команда из уважающих друг друга специалистов достаточно быстро превращается в сплоченный жизнеспособный коллектив с общей целевой установкой, единой системой ценностных ориентаций и, как правило, с высоким профессиональным уровнем.

Аспекты успешного сотрудничества. Коллективная работа:

1. Каждый/ важен и привносит компетенции!

– команды превосходят отдельных людей только в том случае, если они позволяют различным взглядам и поведению стать новыми общими идеями;

– командная работа становится эффективной, когда компетенции членов команды дополняют друг друга.

2. Каждый/ чувствует себя ответственным!

– для общения, продвижения совместных проектов, соответствующих результатов.

3. Каждый/ придерживается соглашений, заключенных в команде!

– точное распределение задач, планирование, рамки и цели, своевременные указания на неожиданные трудности.

Мультипрофессиональные команды активно работают в школах, в этих командах работают люди с различными образовательными направлениями, поэтому специальные знания на разных уровнях, которые служат не только для передачи опыта, существуют. Это происходит не в свободной последовательности, а в постоянном согласовании и отражении собственной деятельности и происходящих процессов при условии, что каждый член команды, независимо от профессии, в равной степени несет ответственность.

Чтобы мультипрофессиональные команды могли успешно работать, должны быть созданы условия, которые в целом применимы к командам:

– структура команды должна быть четкой;

– члены команды должны быть интегрированы в работу команды;

– командная работа должна поощряться руководством школы.

В неоднородно составленных учебных группах, в которых обучаются учащиеся обычных школ с особыми потребностями, мультипрофессиональная команда состоит из учителей обычных школ, учителей специального образования и педагогического персонала. Команды относительно небольшие, от трех до семи человек.

На собраниях команды все члены команды в равной степени участвуют в процессе принятия решений. Достигнуты договоренности о распределении задач для каждого отдельного члена команды. Например, уточняется, кто назначает учащемуся определенные задачи в недельном расписании или, кто работает индивидуально с определенными учениками или группами в выбранных под областях. Кроме того, все учащиеся совместно рассматривают возможность поддержки.

«Официальные» встречи команды проводятся в школе еженедельно, чтобы каждый член команды всегда был в курсе текущих событий, вопросов и проблем.

Дополнительные встречи в «полу-приватной» атмосфере оказались очень позитивными для доверительного сотрудничества в команде. Например, члены команды регулярно встречаются за «легким ланчем», поочередно в доме одного из членов команды, обсуждают самые различные вопросы,

обнаруживают сходства, не только с точки зрения школы, а затем возвращаются к профессиональным занятиям, к обсуждению актуальных тем. Этот обмен создает очень теплые отношения между членами команды, что, в свою очередь, способствует доверию и стабильности при работе в команде.

Существуют четкие распределения задач и работы, ориентированные на компетентность. Сильные стороны отдельных членов команды дополняют друг друга.

Педагогические сотрудники работают полный рабочий день и сосредоточены на «социальном обучении». Посредством интернета и социально-образовательных предложений во время проектов они также работают с учителями в утренние часы. Этот подход гарантирует, что образовательные заказы будут выполнены, востребованы и поощрены, а социальное сопровождение будет оптимизировано. Тесное сотрудничество между членами команды также оказывает положительное влияние на учащихся: у них есть несколько контактных лиц, и они используют модель, чтобы узнать, как хорошо может работать команда.

Руководство школы способствует командной работе, планирует для них обязательное время в течение недели, передает команде ответственность за всю работу, но в то же время само отслеживает отчеты команд и тем самым знает, в каких местах конкретно необходимо работать с командой над ее дальнейшим развитием.

Руководству школы и коллегам известны вопросы, связанные с управлением командами:

- на какие аспекты нужно обращать особое внимание при формировании команд?
- как можно продвигать продуктивную командную работу?
- какие стили лидерства поддерживают командную работу?
- что делать, если в коллективе возникают конфликты?
- как можно поощрять сотрудничество между несколькими командами в школе?

Процессы оценивания проводятся регулярно на образовательных конференциях для всех команд. К методам оценивания относятся, например, взаимное наблюдение на уроках, ведение дневника или проведение анализа случая и исследовательской работы в рамках проекта, ориентированного на практику.

Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ф. Фролов, Т.М. Грабенко; под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб. Речь, 2010. – С. 20–21.
2. Пугачев В.П. Управление персоналом организации: учебник / В.П. Пугачев. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 279 с.
3. Розанова В.А. Психология управленческой деятельности / В.А. Розанова. – М.: Экзамен, 2009. – 192 с.
4. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации / С.В. Шекшня. – М.: Интел-Синтез, 2010. – 368 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Игнатенко Евгений Романович

студент

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
телекоммуникаций и информатики»
г. Новосибирск, Новосибирская область

РАССТРОЙСТВО ПРИВЯЗАННОСТИ У ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассмотрено понятие привязанности, а также проблема расстройства привязанности у детей и методы их коррекции.

Ключевые слова: воспитание детей, привязанность, расстройство привязанности, нарушение привязанности, отношения в семье, коррекция поведения, неблагополучные семьи, материнская депривация.

Почему следует насторожиться, если ребенок готов уйти с малознакомым человеком, не отличает близких людей от посторонних и ликово называет всех женщин «мама»? Или, наоборот, излишне холоден, не проявляет доверия к близким людям, скрытен?

Чувство привязанности является наиважнейшей частью жизни в семье. Если обратиться к определению, привязанность – это взаимный процесс образования эмоциональных связей между людьми. В норме чувство формируется сначала к матери или человеку, ее замещающему, а позже и к другим значимым взрослым. Именно привязанность учит ребенка строить отношения с другими людьми во взрослой жизни, она также закладывает фундамент для будущего ребенка, помогает ему обрести уверенность, здоровую самооценку, а главное – способность доверять. Помимо этого, чувство привязанности, приобретенное в младенческом возрасте, закладывает основу социальной адаптации ребенка в обществе.

Дети, оторванные от семьи и находящиеся в детских учреждениях без значащих для них взрослых, либо дети, растущие в неблагополучных семьях, подвержены психическому нарушению, называемому «расстройством привязанности», которое развивается в результате отсутствия тесного эмоционального контакта с близким человеком. У ребенка появляются поведенческие нарушения, агрессия, боязливость, настороженность. Такие дети испытывают трудности при общении и установлении взаимоотношений со сверстниками, не желают вступать в контакт со взрослыми, сторонясь их. Или же, наоборот, не проявляют настороженности к незнакомцам, неразборчивы в выборе друзей, не делят людей на «своих» и «чужих», проявляют ласку к посторонним людям с целью «добрать» необходимые ощущения. Кроме того, из-за условий жизни у детей часто наблюдается сенсорная депривация, которую можно описать, как «обедненная среда». То есть ребенок живет в условиях, в которых он не удовлетворяет потребность в сенсорных стимулах.

Уязвимые группы детей, подверженные расстройству привязанности:

- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей и находящиеся в детских учреждениях;
- дети с психическими заболеваниями;
- дети из неблагополучных семей, в которых родители злоупотребляют наркотиками, алкоголем или же склонны к насилию;
- дети, в семье которых один из родителей продолжительное время испытывает психоэмоциональный стресс, депрессию, особенно послеродовую, не принимает ребенка, не удовлетворяет его базовые потребности, и при этом нет человека, его заменяющего.

Процесс формирования привязанности младенца к родителям начинается с момента его рождения. Первый год жизни – наиболее важный период для формирования здоровой привязанности, в это время крайне важен максимальный контакт взрослого с младенцем. Маленькому ребенку, чтобы получить защиту, необходимо находиться рядом со значимым взрослым, то есть с человеком, рядом с которым ребенок чувствует себя в безопасности, развивается, получает знания о себе и о мире. Если ребенок теряет с ним контакт, он может погибнуть. Таким образом, главная задача этого этапа – формирование у ребенка доверия к близким людям. У детей формируются привязывающие модели поведения: жесты и сигналы, которые обеспечивают и поддерживают их близость к взрослому человеку.

Одним из таких сигналов является плач – единственный доступный новорожденному способ подать сигнал взрослому о том, что его что-то беспокоит. Откликаясь на плач, спеша на помощь, родители снова и снова показывают ребенку, что он в безопасности. Еще один привязывающий сигнал – улыбка малыша, которая вызывает у взрослых состояние эйфории, родителям хочется делать все больше и больше, лишь бы ребенок улыбнулся еще раз. Другими привязывающими действиями являются лепетание, сосание, цепляние и следование.

В норме цепь взаимоотношений младенца с родителями должна выглядеть следующим образом: мне плохо – я плачу – приходит родитель – мне хорошо. Когда у маленького ребенка или младенца возникает какая-либо физическая или эмоциональная потребность, которая не восполняется, цепь нарушается, и малыш начинает терять доверие к взрослым. Дети с расстройством привязанности не

развиваются физиологически, умственно и эмоционально, часто наблюдается задержка роста и веса, дети становятся безразличными к окружающему миру. Одно из частых осложнений расстройств привязанности – задержка психического развития. Так как у ребенка отсутствует близкий контакт со взрослым, снижается познавательный интерес: младенец не тянется за любимой игрушкой, не следит глазами за яркой погремушкой, не поворачивает голову на голос родителя, у ребенка отсутствует стремление установить речевой контакт, нет возможности копировать мимику и жесты родителей. Развивается отставание мышления, активного внимания и речи. Если вовремя не диагностировать расстройство привязанности, возникает социальная дезадаптация – полная или частичная потеря ребенком способности адаптироваться к условиям социума. Отклонения в поведении становятся чертами характера, появляются эмоциональные и волевые нарушения, у подростков развиваются неврозы, психопатии, наблюдаются девиантные формы поведения.

Существует несколько способов преодоления расстройства привязанности. Все они направлены на построение благоприятной воспитательной среды внутри семьи и на психологическую коррекцию внутрисемейных отношений. Главную роль в терапии играют родители ребенка или люди, их замещающие. Именно они должны создать для ребенка безопасную обстановку, в которой он получит опыт здоровых отношений, поймет, что на взрослых можно положиться, и начнет доверять им.

Наиважнейшим этапом построения доверительных отношений является формирование адекватной картины семьи. Для ребенка чрезвычайно важно ощущение, что его интересы и чувства значимы для взрослых и учитываются при принятии каких-либо решений. Ребенок должен осознавать, что может открыто говорить о своих потребностях, которые будут по возможности удовлетворяться.

Для коррекции поведенческих проблем необходимо установить четкие границы дозволенного, которые будут доступны для выполнения и понимания ребенку и поставят в рамки его поведение, которое родители считают недопустимым. В данном случае этих границ должен придерживаться ребенок с расстройством привязанности и все члены его семьи. Чтобы искоренить последствия, которые были вызваны нездоровыми отношениями в семье или же отсутствием семьи, родители должны иметь достаточно сил и терпения. Пройдет немало времени, прежде чем ребенок научится формировать теплые и тесные отношения с окружающими людьми.

Стоит отметить, что родители должны быть последовательны в своем поведении и отношении к ребенку, важно не наказывать его за проступки, а показывать ему последствия его действий. Например, если ребенок не хочет убирать свои машинки, какое-либо наказание не будет понятным последствием для ребенка. Гораздо лучше, если он прочувствует на себе, чего он лишился, выбирая такую модель поведения. Естественным наказанием в данном случае будет ситуация, когда мама не успела сделать с ребенком то, что входит в повседневный ритуал и очень ему нравится, например, почитать сказку перед сном. Обязательно акцентировать внимание, что мама не успела, потому что пришлось убирать за ним машинки, наводить порядок. Также необходимо предоставить ребенку возможность самому отвечать за свои проступки, предупреждая о последствиях его поведения. Допустим, вы сказали, что если ребенок не уберет в книжном шкафу, то все небрунные вещи будут выкинуты. В таких случаях необходимо придерживаться своих слов, и вещи следует именно выкинуть, а не спрятать. Слова и действия взрослого должны быть последовательными и закономерными, только так можно построить доверительные отношения с ребенком.

У приемных детей, попавших в семью после детского учреждения, зачастую отсутствует положительный опыт построения взаимоотношений в семье, очень важно помочь им научиться устанавливать доверительные отношения со взрослыми. Важно дать понять ребенку, что теперь он часть семьи, постоянно использовать такие фразы, как «наш сын», «наша дочь», «часть нашей семьи», чаще повторять: «Мы – твои родители».

Можно выделить несколько основных моментов поведения, помогающих ребенку сформировать положительные взаимоотношения со взрослым:

- говорить с ребенком спокойно;
- смотреть ребенку в глаза, а в случае, если он отворачивается, перемещаться так, чтобы взгляд был направлен на вас;
- удовлетворять нужды ребенка, а если это невозможно, объяснять причину;
- обращать внимание на чувства, эмоции, настроение ребенка. Давать понять, что его ощущения важны для вас;
- предупреждать о длительной разлуке даже маленького ребенка. Иначе он может потерять опору в родителе, доверие и ощущение безопасности.

Большую роль в построении доверительных отношений и привязанности играет телесный контакт между взрослым и ребенком. В основном дети с расстройством привязанности имеют негативный опыт взаимодействия с взрослыми, это часто бывает из-за пережитого физического или сексуального насилия. Нецелесообразно навязывать телесный контакт ребенку против его воли, лучше предложить некоторые игры, направленные на развитие этого контакта. Популярны такие игры, как ладушки, пальчиковые игры. Полезно проводить время с ребенком, используя такие виды деятельности: расчесывание волос родителю и ребенку, поощрительное похлопывание по плечу, массаж. Если ребенок еще совсем мал, кормя из бутылочки, лучше держать его на руках, смотреть малышу в глаза.

Еще одно мощнейшее средство для общения с детьми – сказкотерапия, иными словами, терапевтическая сказка – метод, когда используют сказку с целью решения задач в области воспитания, образования. Она показывает ребенку пути решения некой проблемы и подбирается, исходя из ситуации, требующей коррекции. Лечебная сила появляется в сказке, когда ключевая проблема аналогична проблеме ребенка. После прочтения очень важно обсудить сказку, обратить внимание на то, как герой справился с проблемой, предложить новые пути решения. Дети, слушая сказку, воспринимают ее не только на сознательном, но и на бессознательном уровне, проецируют на себя все происходящее в сюжете.

Нельзя забывать, что в восстановлении базового доверия и формировании привязанности важна последовательность. Если в одну ночь родители подошли к плачущему ребенку, а в другую проигнорировали его плач, это породит еще большее недоверие к миру. Наиважнейшие факторы в формировании здоровой привязанности: последовательность, согласованность в действиях и подходах к воспитанию, обеспечение ощущения безопасности и стабильности ребенку.

Большинство проблем, связанных с расстройством привязанности, решаемы, и их преодоление, в основном, зависит от родителей.

Список литературы

1. Расстройство привязанности [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://navigator.mosgorzdrav.ru/diseases/psikhiatriya/rasstroystvo-privyazannosti/>
2. Нарушение привязанности у детей, причины и признаки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kmc23.ru/?p=2849/>
3. Что такое привязанность? Расстройства привязанности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn-----43ddab4abla1bfldbcodecee4dgt3agrzmkh55b.xn--p1ai/article/zameshchayushchim-roditelyam/chto-takoe-privyazannost-rasstroystva-privyazannosti.html>
4. Расстройство привязанности: 8 советов родителям и опекунам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.miloserdie.ru/article/esli-deti-stradayut-rasstrojstvom-privyazannosti-8-sovetov-roditelyam-i-opekunam/>
5. Сказкотерапия: теория и практическое применение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/skazkotepriya-teoriya-i-prakticheskoe-primeneniye/>
6. Социальная дезадаптация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psihomed.com/sotsialnaya-dezadaptatsiya/>
7. Теория привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсвотс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyera.ru/2343/teoriya-privyazannosti>
8. Девиантное поведение подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/adolescent-deviant-behavior>
9. Телесный контакт критически важен для развития психики ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.meddaily.ru/article/17feb2014/telkonnt#>
10. Что мешает нам любить друг друга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infamily.org/menu2/22_attachment2.htm

Кузнецова Марина Сергеевна

воспитатель

МДОУ «ЦРР д/с №153»

г. Магнитогорск, Челябинская область

КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (I УРОВЕНЬ)

Аннотация: в статье представлена консультация для родителей детей с ОНР. В консультации описаны способы и приёмы, которые родители могут выполнять сами с небольшим обучением (консультацией) специалиста.

Ключевые слова: ОНР, артикуляционная моторика, коррекционная работа, мелкая моторика, пассивный словарь, активный словарь, речевое развитие, моторные нарушения.

Термин «ОНР – общее недоразвитие речи» означает нарушение формирования компонентов речевой системы, которые относятся к смысловой и звуковой стороне, при этом интеллект и слух ребёнка остаются в норме. У детей этой группы плохо развит словарный запас, страдает связная речь, наблюдаются отклонения в общей и артикуляционной моторике. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи.

Выделяют четыре уровня ОНР:

I уровень – у детей полностью отсутствует речь, их словарный запас состоит из «лепетных» слов, звукоподражаний, мимики и жестов;

II уровень – к «лепетным» выражениям добавляются искаженные, однако, достаточно понятные общеупотребительные слова. При этом у детей заметно нарушена слоговая структура, а произносительные возможности отстают от возрастной нормы;

III уровень – уже появляется развернутая речь, ребенок может произносить целые фразы, однако присутствуют нарушения фонетико-фонематического и лексико-грамматического характера. Свободное общение с окружающими затруднено, дети могут вступать в контакт только в присутствии близких людей, которые вносят пояснения в их речь;

IV уровень – наблюдается отсутствие нарушений звукопроизношения, но при этом дети имеют невнятную дикцию, часто путают местами слога и звуки.

Что такое общее недоразвитие речи I уровень?

В 4–5 лет:

- ребенок не говорит; в речи ребенка отсутствуют словесные средства общения;
- ребенок говорит только простые слова (мама, папа, баба);
- лексический запас резко отстает от среднестатистической возрастной нормы
- у ребенка фраза из 2 слов с ошибками («Мой ма»).

Вашему ребенку поставили ОНР I уровень. Опасности, которые вас ожидают:

1. Социальные сети особенных детей. У людей, находящихся в этих социальных сетях, находятся сто причин ничего не делать из того, что говорит логопед, и обвинить в этом самого логопеда. И все это делается под видом доброжелательности, сочувствия, заботы. Поэтому социальные сети должны быть исключены, так как вместо настоящей поддержки они вас утопят.

2. Друзья, родственники, бабушки часто занимают противоположную позицию. Они начинают убеждать не переживать так сильно, подумаешь ребенок в 2–3–4 лет не говорит, само пройдет. То есть поддерживают точно, как предыдущие, чтобы родители не занимались своим ребенком, только делают это иначе.

3. Не рекомендуется заниматься сравнением своего ребенка с другими детьми, даже со своими. В этом сравнении детей все родители всегда проигрывают.

4. Обязательно заведите дневник, куда записывайте каждую неделю в течение первого полугодия, в дальнейшем – раз в месяц, все эмоциональные свои переживания и успехи ребенка. Можно вести видео дневник для себя. Вести дневник необходимо, по причине того, что как бы вы не прятались от окружающих, все равно, несколько раз за время лечения ребенка находятся «доброжелатели», которые попытаются вас морально опустить. И тогда свой собственный опыт и эмоции вас поддержат в том, что вы все делаете правильно.

Самостоятельная коррекция грубого речевого недоразвития невозможна, без коррекционной работы отставание от сверстников увеличивается с каждым годом.

Что делать если у вашего ребенка ОНР I уровень?

Во-первых, вы уже записаны в логопедическую группу дetsада.

Во-вторых, настроиться на длительную коррекционную работу. За год ребенок, скорее всего не достигнет своих 5-летних ровесников.

В-третьих, нужно каждый день выполнять с ребенком рекомендации логопеда. Родитель должен быть погружен в коррекцию.

Успешность коррекции речевых нарушений во многом зависит от того, насколько четко грамотно организовано взаимодействие учителя – логопеда и родителей.

Рекомендации для родителей:

1. Регулярное посещение занятий логопеда.

2. Пальцы помогают речи. Особое внимание на развитие мелкой моторики и точных движений пальцев рук. Мелкая моторика, тесно связана с развитием речи. Лепка, рисование, пальчиковый театр, игры с мелкими предметами – все это поможет речи, а в будущем и письму. Маленькие дети познают мир руками. Лепка – это универсальный тренажер мозга. Материалы – мягкий пластилин, соленое тесто, глина, если вы на речке – поковыряться в мокром песочке это тоже очень интересно.

3. Расширяйте словарь ребёнка. Ребенок владеет словом на двух уровнях: понимает его – это пассивный словарь, говорит – это активный. Активный может быть совсем мал. Но если Вы пополняете ресурс понимания, это обязательно приведет к так называемому лексическому взрыву. И в дальнейшем он перенесет в активный словарь названия вещей, которые его окружают, (игрушки, кухонная утварь, предметы быта), имена вещей и существ на картинках и в книжках и, конечно, имена родственников и близких людей

4. Важно читать малышу стихи и сказки, в которых есть яркие иллюстрации и повторяющиеся несколько раз слова и фразы.

5. Речевому развитию ребенка может помочь общение со старшим братом или сестрой, потому что ребенок лучше набирает речь от детей, чем от общения с взрослыми.

6. Чаще гуляйте с малышом, через эмоции во время прогулок ребенку легче запоминать слова. Прогулки могут проходить для реализации необходимых семейных дел – например, поход в магазин, в больницу. Просто потратьте на этот поход не 10 минут, а полчаса, изучая каждую букашку-таракашку, подбирая все палки и гоняясь за кошкой.

7. Занимайтесь физическим развитием в полной мере. Это отличная профилактика моторных нарушений. Физического развитие детей с ОНР I уровень – это тренировка двух рук, или двух ног, или руки и ноги, но не тренировка только одной части тела. Физическое развитие ускоряет процесс развития речи.

8. Приучайте ребенка к труду. Пусть он помогает маме: донести булку хлеба с магазина домой, помочь помыть полы в коридоре, помыть ложки после обеда, сложить вещи на свои места, отнести свое грязное белье в стирку, убрать за собой игрушки и т. д. И обязательно хвалите при этом ребенка, – какой он помощник!

9. Развивайте интеллект ребенка. Для этого сейчас практически все есть: различные конструкторы, лего, кубики, пазлы, разрезные картинки, картинки в интернете с лабиринтами, альбомы с картинками животных, машин и т.д., развивающие игры в интернете, развивающие кружки и клубы для самых маленьких. Правила: занятий должно быть много в течение каждого дня, когда ребенку надоедает, и ребенок устает, смена одной игры на другую. Пока ребенок играет в то, чему вы его уже научили, мама может отдохнуть.

10. Встреча взглядов. Озвучивайте любую ситуацию – но только если Вы видите, что ребенок видит и слышит Вас. Не говорите в пустоту, смотрите ему в глаза. Старайтесь, чтобы он видел Вашу артикуляцию. Для привлечения внимания ребенка родитель может повернуть его к себе, взять за руку и т. д.

Дорогие родители, помните, что Ваша речь – образец для подражания! Вы – первые учителя родного языка для своего ребенка!

11. Говорите четко. Говорите просто, четко, внятно проговаривая каждое слово, каждую фразу. Известно, что дети очень чутки к интонации поэтому – каждое слово, на которое падает логическое ударение, старайтесь произносить как можно более выразительно. Подчеркнутая интонация помогает ребенку ориентироваться в общении, интонационная окраска является ведущей опорой при определении смысла обращений к нему.

12. Необходимо поддерживать детей в использовании жестов при общении. Их появление свидетельствует лишь о желании общаться. Поэтому важно дать понять ребёнку, что любое общение с ним приятно.

13. В основе речи – стремление к общению. Как бы несовершенно ваш ребенок ни говорил, принимайте и поддерживайте его желание вступить с вами в контакт. Поддерживайте его стремление общаться! Только вы! Помните: только Вы и Ваша вера в его силы и способности могут помочь ему развиваться гармонично.

14. Не забывайте активно радоваться его успехам, чаще хвалите своего ребёнка!

Помните, что ребенок достигает успеха только в результате вашего кропотливого труда в домашних условиях.

Для постоянных занятий с малышом нужно время и силы. Но каждый родитель понимает: от правильной речи зависит будущее ребенка, его самооценка, успехи в школьной учебе и многое другое. Поэтому не жалейте сил и времени для логопедических занятий. Наградой за ваш труд будет чистое, выразительное, красивое произношение вашего ребенка.

Список литературы

1. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей-алаликов / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1951.
2. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов в 5 кн.: кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Хватцев М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками / М.Е. Хватцев. – М.: АСТ, 2002. – 266 с. : ил., табл.; 21 см.
4. Шереметьева Е.В. Алалия как системное недоразвитие речи Учебно-методическое пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск, 2017.

Мотовилова Анна Олеговна

ГКОУ УР «Школа 256 для детей с нарушением зрения»
магистрант
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск, Удмуртская Республика

Научный руководитель

Кириллова Марина Кирамовна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск, Удмуртская Республика

ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)

Аннотация: в статье раскрывается диагностический инструментарий формирования социальных компетенций у детей 5–7 лет с легкой умственной отсталостью и нарушением зрения. Дается краткий разбор предлагаемых методов и методик диагностики.

Ключевые слова: диагностический инструментарий, дошкольный возраст, сложные нарушения развития.

Значимость социальных компетенций в системе целевых ориентиров дошкольного образования и недостаточная разработанность вопроса диагностики детей 5–7 лет со сложными нарушениями развития обусловило актуальность научной статьи.

Изучив, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования нами были выделены следующие социальные компетенции детей с легкой умственной отсталостью и нарушением зрения [1]:

1. Способность и готовность детей ориентироваться на социальные требования.
2. Способность и готовность к самостоятельности и самодисциплине.
3. Способность и готовность понимать и выражать чувства.

4. Способность и готовность взаимодействовать и сотрудничать с субъектами образовательного процесса.

Данные социальные компетенции детей со сложными нарушениями развития, стали критериями дальнейшей диагностической работы.

Для оценки уровня сформированности социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития, необходимо определить критерии и индикаторы сформированности предложенных социальных компетенций (таблица 1).

Таблица 1

Социальные компетенции и индикаторы оценки их сформированности

<i>Компетенции</i>	<i>Индикаторы</i>
Способность и готовность детей ориентироваться на социальные требования	<ul style="list-style-type: none"> - умеет управлять эмоциями и чувствами; - знает и следует правилам поведения в группе; - умеет слушать собеседника; - умеет обратиться за помощью к взрослым и сверстникам; - умеет играть по правилам; - умеет самостоятельно оценивать действия и поступки окружающих людей.
Способность и готовность к самостоятельности и самодисциплине	<ul style="list-style-type: none"> - умеет самостоятельно находить себе дело; - умеет следовать требованиям взрослого; - умеет поставить цель и выполнить самостоятельно работу до конца.
Способность и готовность понимать и выражать чувства	<ul style="list-style-type: none"> - умеет предлагать и оказывать помощь окружающим; - умеет правильно отвечать на чувства окружающих; - умеет оказывать поддержку и сопереживать окружающим людям; - умеет взаимодействовать с другими детьми; - умеет воспроизводить основные эмоции; - умеет выражать чувства; - умеет различать эмоции окружающих;
Способность и готовность взаимодействовать и сотрудничать с субъектами образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> - умеет согласовывать свои действия с действиями окружающих людей; - умеет знакомиться с другими детьми; - умеет присоединиться к играющим детям; - умеет проявлять инициативу; - умеет делиться с окружающими.

В соответствии с перечисленными индикаторами оценки сформированности социальных компетенций нами были предложены следующие методы и методики обследования сформированности социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития [3, с. 63].

Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка А.М. Щетиной, Л.В. Кирс. Данная экспертная оценка сформированности социальных форм поведения позволяет изучить способность и готовность детей ориентироваться на социальные требования и способность понимать и выражать чувства.

Состав экспертов: воспитатель, учитель-дефектолог, учитель-логопед. Каждый эксперт в протоколе отмечает показатели, в какой степени поведение ребенка соответствует указанным на полюсах каждой из шкал формам (таблица 2).

Таблица 2

Показатели сформированности социальных компетенций

<i>Социальные компетенции</i>	<i>Шкалы</i>
Способность и готовность детей ориентироваться на социальные требования.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Бесконфликтность/конфликтность. 2. Самостоятельность в разрешении конфликтов. 3. Оказание помощи/равнодушие к нуждам другим. 4. Согласование действий с другими людьми. 5. Принятие социальных форм и следование социальным требованиям.
Способность и готовность понимать и выражать чувства.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сочувствие/безразличие. 2. Доброжелательность/агрессивность. 3. Управление эмоциями, чувствами. 4. Уступчивость. 5. Ориентация на интересы других.

Сумма баллов подсчитывается отдельно по каждой шкале соответственно уровню сформированности социальных компетенций [2, с. 17].

Для того чтобы оценить способность и готовность к самостоятельности и самодисциплине детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития была отобрана «Карта проявлений самостоятельности» А.М. Щетининой [5, с. 16].

Для определения социальной компетенции: способности и готовности взаимодействовать и сотрудничать с субъектами образовательного процесса, нами было выбрано наблюдение по схеме Е.Ю. Смирновой и В.М. Холмогоровой [4, с. 52].

При наблюдении необходимо обращать внимание на следующие параметры поведения детей:

– *инициативность* – отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности;

– *чувствительность к воздействиям сверстника* – отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения.

– *преобладающий эмоциональный фон* – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

Предложенный диагностический инструментарий, дает возможность оценить сформированность социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития, и подобрать эффективные методы, приемы и упражнения для формирования социальных компетенций данной категории детей.

1. Список литературы

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Проект, 2013.
3. Леонтьева Л.В. Развитие социальной компетентности старших дошкольников / Л.В. Леонтьева.-Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – №7 (24). – С. 5–8.
4. Раймбакиева Л.Х. Методика формирования социальной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / авт.- сост.: Л.Х. Раймбакиева, Е.В. Долинина. – Сургут: Методический центр развития социального обслуживания, 2016. – 88 с. номер 22.
5. Формирование у детей дошкольного возраста социальных навыков в процессе социально-личностного развития [Текст]: учебно-методическое пособие / под ред. Н. Ю. Майданкиной. – Ульяновск, 2012. – 274 с.

Рыжова Ольга Семеновна

канд. пед. наук, доцент

Рыжова Виктория Сергеевна

младший научный сотрудник

Блинова Ольга Юрьевна

студентка

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

DOI 10.31483/r-100688

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КИНЕЗИОЛОГИИ И ЛОГОРИТМИКИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: статья посвящена поиску наиболее эффективных средств коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями речи (ТМНР). Проблемой исследования является выявление возможностей интеграции элементов кинезиологии и логоритмики в развитии речи детей дошкольного возраста с ТМНР. Ведущими методами исследования выступили методика Е.Ф. Архиповой обследования состояния фонематического слуха и звукопроизношения; методика Л.В. Лопатиной, Г.В. Дедюхиной для оценки состояния артикуляционной, мелкой и общей моторики детей с дизартрией. В коррекционной работе с такими детьми нами использовались здоровьесберегающие и развивающие технологии, кинезиологические и логоритмические упражнения, игры и сказки. Результаты контрольного эксперимента показали значительную динамику в формировании общей и мелкой координации движений, артикуляционной моторики.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями речи, дизартрия, ОНР III уровня, кинезиология, логоритмика, межполушарное взаимодействие, общая, мелкая, мимическая моторика, артикуляционная моторика.

Использование здоровьесберегающих технологий в деятельности специальных педагогов (дефектологов, логопедов, психологов) становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Они помогают создавать психофизиологический

комфорт детям во время занятий, предусматривающий «ситуацию уверенности» их в своих силах, организовывать занятия интереснее и разнообразнее, оптимизировать логопедическую работу. Одним из таких методов является кинезиологическая гимнастика и логоритмика.

По мнению Г.Е. Шаниной, межполушарное взаимодействие возможно развивать при помощи комплекса специальных кинезиологических упражнений. Известно, что двигательная активность является мощным биологическим стимулятором жизненных функций растущего организма. Потребность в движениях составляет одну из основных физиологических особенностей детского организма, являясь условием его нормального формирования и развития. Развивая двигательную сферу, моторику, мы создаём предпосылки для становления многих психических процессов [7].

Одним из эффективных путей дифференцированного индивидуально ориентированного подхода к решению проблем речевого и моторного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями, является организация занятий логопедической ритмикой, которая по определению Г.А. Волковой, является одной из форм своеобразной активной терапии, основанной на связи движения, музыки и слова, а также частью образовательной и коррекционно-развивающей работы [3].

Актуальность использования кинезиологии и логопедической ритмики также обусловлена разработкой новейших методов, средств и форм преодоления нарушений речи и необходимостью комплексного воздействия на ребенка с речевыми нарушениями.

Целью исследования являлось выявление возможности использования элементов кинезиологии и логоритмики в развитии речи у детей дошкольного возраста с системными речевыми нарушениями и доказать их эффективность.

В начале исследования нами была сформулирована следующая гипотеза: процесс речевого и моторного развития детей дошкольного возраста будет более эффективен при следующих условиях:

- построение коррекционной работы на основе результатов психолого-педагогического обследования, включающего обследование особенностей речевого и моторного развития;
- использование индивидуально-дифференцированного подхода с каждым ребенком с тяжелыми речевыми нарушениями;
- включении комплекса кинезиологических и логоритмических упражнений в процесс коррекции речевого и моторного развития детей дошкольного возраста с системными нарушениями речи.

В ходе исследования нами были использованы следующие методы: анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и анализ медицинской и психологической документации, речевых карт; наблюдение за детьми экспериментальной группы; проведение педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный); сравнительный количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБУСО «Реабилитационный центр для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями города Ростова-на-Дону» с сентября по ноябрь 2020 года. В эксперименте принимали участие 10 детей с дизартрией в возрасте от 5 до 6 лет. Дизартрические нарушения речи были осложнены тяжелыми множественными нарушениями, такими как ДЦП, задержка психического развития, минимальная мозговая дисфункция, синдром дефицита внимания и гиперактивности. У всех 10 детей было психолого-педагогическое заключение – общее недоразвитие речи III уровня.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровней речевого и моторного развития у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Детям был предложен ряд заданий на обследование моторных функций: общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики. Обследование состояния фонематического слуха и звукопроизношения проводилось по методике Е.Ф. Архиповой [1]. Для оценки состояния артикуляционной, мелкой и общей моторики детей с дизартрией использовалась методика Л.В. Лопатиной, Г.В. Дедохиной [5].

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты: высокий уровень моторного и речевого развития не был выявлен ни у одного ребенка; средний уровень у 4 детей (40%); низкий у 3 детей (30%); очень низкий также у 3 детей (30%).

Полученные результаты показали, что дети экспериментальной группы нуждались в комплексной, системной и последовательной коррекционной работе по развитию общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического слуха.

Целью формирующего эксперимента являлась разработка и апробация содержания коррекционной работы по развитию речи и моторики детей дошкольного возраста с системными речевыми нарушениями с использованием элементов кинезиологии и логоритмики, проверить ее эффективность.

В качестве основных направлений коррекционной работы нами были определены следующие: развитие тонких движений пальцев рук; общей моторики и мышечно-двигательной координации; укрепление мышц органов артикуляционного аппарата, гортани и привитие навыков речевого дыхания; развитие речи, внимания, умения ориентироваться в пространстве; развитие межполушарных связей; координация слуха, речи, движения [4].

Формирующая часть исследования проводилась с декабря 2020 года по апрель 2021 года. В своей работе мы использовали такие методы, как кинезиологические упражнения, кинезиологические игры и кинезиологические сказки.

Упражнения проводились ежедневно на подгрупповых занятиях стоя, сидя и лёжа в медленном темпе от 3 до 5 раз, сначала одной рукой, затем другой рукой, а в завершение – двумя. Длительность занятий по одному комплексу составляла три недели.

Кинезиологические упражнения использовались нами как на самих коррекционно-развивающих занятиях, в качестве динамических пауз, так и перед занятиями как организующее звено, настраивающее детский организм на плодотворную работу во время занятий.

Релаксационные упражнения способствовали снятию напряжения, расслаблению. Каждое упражнение проводилось от 30 до 60 секунд.

Телесные упражнения снимали произвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы, развивали межполушарное взаимодействие. Упражнения проводились ежедневно в рамках непосредственной образовательной деятельности и в режимных моментах.

В процессе проведения логоритмических занятий решались коррекционные, образовательные и воспитательные задачи.

К коррекционным задачам относились: преодоление основного речевого нарушения, развитие дыхания, голоса, артикуляции, а так же развитие и совершенствование основных психомоторных качеств (статической и динамической координации, переключаемости движений, мышечного тонуса, двигательной памяти и произвольного внимания) во всех видах моторной сферы (общей, мелкой, мимической и артикуляционной).

В образовательные задачи входит формирование двигательных навыков и умений, знакомство с разнообразием движений, с пространственной организацией тела, с некоторыми музыкальными понятиями («музыкальный метр», «размер», «темп», «регистр»).

К воспитательным задачам относятся воспитание и развитие чувства ритма музыкального произведения и собственного ритма движений, воспитание способности ритмично двигаться под музыку и критически относиться к своим движениям и речи [6].

В коррекционной работе нами использовалась фонетическая ритмика, как система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетались с произнесением специального речевого материала.

Логоритмические занятия способствовали развитию всех компонентов речи, слуховых функций, речевой функциональной системы, двигательной сферы, ручной и артикуляционной моторики, памяти, внимания, познавательных процессов и творческих способностей детей.

Логоритмика состояла из следующих элементов:

- логопедическая гимнастика (комплекс упражнений для укрепления мышц органов артикуляционного аппарата, готовящих речевые органы к постановке звуков);
- чистоговорки для автоматизации и дифференциации звуков;
- пальчиковая гимнастика для развития тонких движений пальцев рук;
- упражнения на развитие общей моторики, соответствующие возрастным особенностям детей, для мышечно-двигательного и координационного тренинга;
- фонетические упражнения по методу В. Емельянова для укрепления гортани и привития навыков речевого дыхания;
- вокально-артикуляционные упражнения для развития певческих данных и дыхания;
- песни и стихи, сопровождаемые движением рук, для развития плавности и выразительности речи, речевого слуха и речевой памяти, координационного тренинга;
- музыкальные игры, способствующие развитию речи, внимания, умения ориентироваться в пространстве;
- мело- и ритмодекламации для координации слуха, речи, движения;
- упражнения для развития мимических мышц, эмоциональной сферы, воображения и ассоциативно-образного мышления;
- упражнения на релаксацию для снятия эмоционального и физического напряжения [8].

Для доказательства эффективности проведенной коррекционной работы в апреле–мае 2021 года был проведен контрольный эксперимент, в котором приняли участие те же дети, с которыми проводилось экспериментальное обучение. Для контрольного эксперимента были отобраны только те задания, при выполнении которых дошкольники испытывали значительные трудности.

Результаты контрольного эксперимента показали, что было выявлено двое детей (20%) с высоким уровнем моторного развития; средний уровень проявили 3 детей (30%); ниже среднего у 3 детей (30%), низкий уровень остался у 2 детей (20%), что показало значительную динамику в формировании общей и мелкой координации движений, артикуляционной моторики.

Таким образом, проведенное исследование на этапе формирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет сделать следующий вывод: комплексный подход в коррекционно-развивающей

работе, использование кинезиологических и логоритмических упражнений, специальное планирование, регулярные занятия, индивидуальный и дифференцированный подход дают положительные результаты в развитии речевого фонематического слуха, звукопроизношения и моторики у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Бабушкина Р.Л. Логопедическая ритмика / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова // Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / под ред. Г.В. Волковой. – СПб., 2005.
3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М., 1985.
4. Воронова А.Е. Развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательных координаций у дошкольников с нарушениями речи средствами музыкально-ритмической деятельности // Диагностика и коррекция трудностей развития у детей. – Иркутск, 2002.
5. Лопатина Л.В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию неречевых и речевых функций // Логопедия: методические традиции и новаторство / под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.; Воронеж, 2003.
6. Румянцева Е.Ю. О формировании чувства ритма в процессе логоритмического воздействия при устранении дизартрии у детей с церебральным параличом // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. – СПб., 1994. – С. 52–60.
7. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. – М.: ВНИИФК, 1999.
8. Шашкина Г.Р. Использование логоритмических средств в работе логопеда // Актуальные проблемы специальной педагогики. – М., 1999.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Мыльцева Залина Ильинична
студентка

Мыльцева Диана Ильинична
студентка

Научный руководитель

Богославцева Людмила Викторовна
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы развития в отечественной практике инклюзивного образования наряду с образованием в коррекционных образовательных учреждениях. Раскрываются возможные варианты обучения в инклюзивном формате, обосновывающие необходимость государственного финансирования образовательного процесса. Сформулированы проблемы развития инклюзивного образования, решение которых обеспечит повышение качества образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, коррекционные школы, государственная поддержка, качество образования.*

Образованию принадлежит особая роль развития личности и общества в целом, создавая воспитательную, обучающую, интеллектуальную и профессиональную основы инновационного развития экономики и национальной безопасности страны.

Образование и образовательные учреждения эффективно функционируют только при активном взаимодействии непосредственно обучающихся, заказчиков (чаще всего родителей обучающихся или юридических лиц), исполнителей в лице образовательных учреждений и государства, которое призвано обеспечить регулирование образовательного процесса, порядок его финансирования и контроля за эффективным и качественным оказанием образовательных услуг.

В последние годы в нашей стране особое внимание уделяется инклюзивному образованию; проведению профилактики асоциального поведения обучающихся; созданию условий для реальной социальной адаптации детей с ОВЗ в обществе [4, с. 73].

Инклюзивное образование, как одно из направлений развития образования в России, также включено в национальные проекты и госпрограммы, в том числе государственная программа «Развитие образования» и национальный проект «Образование», а также госпрограмма «Доступная среда», которые направлены на организацию безбарьерной инфраструктуры. Новые возможности в развитии инклюзивного образования раскрывают новейшие информационные, цифровые и наукоемкие технологии во всех отраслях экономики и сферах жизни.

Реализация намеченных направлений в школах-интернатах потребовала дополнительного финансирования и повышения контроля за результативным использованием всех источников финансирования, что в свою очередь, подтверждает конституционные гарантии на образование всех граждан страны.

Рыночные экономические механизмы управления системой образования, повышения финансовой самостоятельности образовательных учреждений требуют постоянного совершенствования процесса управления финансовыми ресурсами системы образования, поиска резервов привлечения внебюджетных источников, прежде всего, за счет повышения качества инклюзивного образования.

Следует отметить, что в каждой стране формируется собственная инклюзивная образовательная система в условиях развития цифрового образовательного пространства.

Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы равноправно включить всех обучающихся в систему образования. В коррекционных классах обучения педагогам рекомендовано заниматься дополнительно. При этом используется единая программа обучения для всех учеников независимо от их отклонений.

Однако, для детей-инвалидов, которые не в состоянии посещать общеобразовательное учреждение, законодательно закреплена домашняя форма обучения. Данная система обучения предполагает установление к заработной плате надбавки за особые условия работы за счет бюджетного финансирования. Педагоги много внимания уделяют тому, чтобы развить у обучающихся трудовые навыки, обеспечив тем самым возможность в будущем работы. В специальную коррекционную школу ребенок попадает только с медицинским заключением, в котором подтвержден его диагноз. Порядок организации основного общего образования обучающихся с ОВЗ в 2021/22 учебном году закреплён Министерством просвещения РФ письмом от 27 августа 2021 года № АБ-1362/07.

Представляет практический интерес опыт Ростовской области, в которой в целях повышения качества образования детей в коррекционных школах разработан комплекс мер по обновлению материально-технической базы этих школ до 2024 года. По правовому статусу коррекционные школы-интернаты являются государственными казенными образовательными учреждениями, некоммерческими организациями, поэтому их основная цель – образовательная деятельность. Получение прибыли не является основной целью деятельности коррекционных школ-интернатов.

Администрация школы-интернат осуществляет систематический контроль за организацией питания, соблюдением санитарно-гигиенических требований на пищеблоке. Издаётся приказ по школе-интернату «Об осуществлении контроля за организацией и качеством питания воспитанников школы-интерната» в соответствии с нормативно-технологической документацией (суточные нормы потребления продуктов, перспективное меню, ежедневное меню, меню-требование, накопительная ведомость, рецептурный сборник, технологические карты). Регулярно заполняются журналы бракеража сырой и готовой продукции в целях проверки ее соответствия определенным требованиям, в т.ч. условиям договоров на поставку. Ведется учет первичных документов бюджетного учета, подтверждающих соответствие продуктов питания санитарным требованиям. Питание детей производится в обеденном зале. Воспитанники интерната, находящиеся на полном государственном обеспечении, получают шестиразовое питание (завтрак, второй завтрак, обед, полдник, ужин, второй ужин), все остальные (приходящие) обучающиеся получают двухразовое бесплатное питание (второй завтрак и обед). Питание организуется в соответствии с возрастом, сбалансировано и должно соответствовать санитарно-эпидемическому режиму.

Администрация школы-интерната фактически должна исполнять обязанности государственного попечителя в отношении своих воспитанников, имеющих статус «дети-сироты» и «дети, оставшиеся без попечения родителей», обеспечивает им условия для содержания, воспитания, образования, всестороннего развития, защищает их личные и имущественные интересы, осуществляя таким образом соблюдение прав и социальных гарантий воспитанников.

Сегодня не вызывает сомнения, что дети с ОВЗ получили более широкие возможности получения общего и профессионального образования. Однако, вместе с возможностями выявились и проблемы. Прежде всего, речь идет о дискуссии по вопросу отмены специализированных учреждений для детей с ОВЗ и переводу для обучения в общеобразовательные, а затем профессиональные учреждения.

Проблема инклюзивного образования двусторонняя: с одной стороны, предполагает соблюдения интересов всех участников образовательного процесса; с другой стороны, предполагает необходимость развития институциональной среды непрерывного образования в условиях развития цифрового образовательного пространства [2, с. 18]

В отечественной практике на современном этапе инклюзивное образование с учетом заболевания осуществляется в следующих вариантах:

- в коррекционных учреждениях I-VIII видов;
- в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;
- обучение в домашних условиях, которое благодаря дистанционной форме обучения стало значительно эффективнее [6].

Сторонники развития специализированных образовательных учреждений считают необходимым сохранить и развивать коррекционные учреждения, в которых дети с особыми возможностями в получении образования имеют возможность получить качественное образование.

В целях регулирования инклюзивного обучения в субъектах РФ организованы координационные советы по вопросам развития образования обучающихся с ОВЗ, которые являются постоянно действующим коллегиальным координационным, совещательным органом, создаваемым в целях координации действий органов исполнительной власти региона, а также обеспечения их взаимодействия с органами местного самоуправления муниципальных образований, с общественными объединениями при решении вопросов развития образования обучающихся с ОВЗ.

Образование и одновременно медицинская реабилитация детей-инвалидов осуществляется в специализированных коррекционных образовательных учреждениях в соответствии с индивидуальными врачебными назначениями. Применяются медикаментозные и физиотерапевтические методы лечения, используются различные виды массажа, ортопедические приспособления, проводятся занятия на тренажерах, лечебная физкультура, закаливание.

Реабилитационная работа с детьми-инвалидами включает в себя развитие их творческих способностей средствами прикладного искусства (рисование, лепка, бисероплетение, вышивка, гравюра и др.).

Психолого-педагогические службы ведут работу с детьми и их родителями по выбору профессии с учетом физических и умственных способностей ребенка.

Для оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья используются программы обучения родителей методам ухода и реабилитации детей (на дому, дистанционно, на базе учреждений), технологии социального сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями развития (социальный патронаж, мобильная помощь), активной поддержки родителей (группы взаимопомощи), информационные технологии (интернет-сайты).

Родители имеют возможность посещать занятия, проводимые педагогами, логопедами, музыкальные занятия, могут научиться приемам массажа и элементам лечебной физкультуры, что делает возможным поддерживать и закреплять полученные умения и навыки в домашних условиях.

Социальные услуги детям-инвалидам, предоставляются бесплатно. В экономической литературе раскрываются особенности и проблемы инклюзивного образования [1, с. 171].

Сформулируем проблемы развития инклюзивного образования на современном этапе:

– в общеобразовательных школах не могут быть созданы одновременно условия для обучения детей с разными ОВЗ. В этом аспекте представляет практический интерес отечественный опыт коррекционных школ;

– учителя объясняют тему одновременно для всех обучающихся, но детям с ОВЗ приходится самостоятельно разбираться в теме и программе;

– совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ не всегда возможно из-за отсутствия современных технологий;

– недостаточное финансирование. Источниками финансирования деятельности коррекционных образовательных учреждений, если это бюджетное или автономное учреждение являются: средства бюджета соответствующего уровня; материальные и денежные взносы учредителей; средства, получаемые от осуществления предпринимательской деятельности (сдача в аренду свободных помещений); добровольные пожертвования и целевые взносы юридических и физических лиц; развитие государственно-частного партнерства [5, с. 105].

Финансирование казенных коррекционных образовательных учреждений осуществляется за счет бюджета в полном объеме по соответствующим статьям расходов бюджетной классификации.

В настоящее время одним из ключевых условий обеспечения эффективности образовательной инклюзивной политики является рассмотрение инклюзивного образования как объекта бюджетного финансирования [3, с. 34].

Решение указанных проблем, а также обновление инфраструктуры коррекционных школ или классов будут способствовать повышению качества инклюзивного образования.

Список литературы

1. Богославцева Л.В. Инклюзивное образование: особенности и проблемы реализации / Л.В. Богославцева, О.И. Карепина, О.Ю. Богданова // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования). Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 171–175.

2. Богославцева Л.В. Проблемы развития институциональной среды непрерывного образования в условиях развития цифрового образовательного пространства / Л.В. Богославцева // Современные проблемы науки и образования. Материалы международных научных конференций. – М.: Академия Естествознания (Пенза), 2020. – С. 18–20.

3. Богославцева Л.В. Инклюзивное образование как объект бюджетного финансирования / Л.В. Богославцева, О.Ю. Богданова, О.И. Карепина // Аудит. – 2019. – №3. – С. 34–38.

4. Особенности инклюзивного образования в школе / М.А. Фролова, О.С. Сергеева, А.В. Дзюба, А.Б. Эртель // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (Орехово-Зуево, 17 июня 2021 года) / отв. редакторы И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова [и др.]. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 73–76.

5. Самойлова К.Н. Образовательная сфера – центр притяжения проектов государственно-частного партнерства в регионах [Текст] / К.Н. Самойлова, С.Н. Рукина, А.С. Такмазян [и др.] // Аудиторские ведомости. – М.: ООО «Издательство «Юнити-Дана». – 2019. – №2. – 105–111 с.

6. Чигинцева А.А. Актуальные проблемы дистанционного обучения / А.А. Чигинцева, Е.А. Коняева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

Сергина Татьяна Викторовна
воспитатель

Кузнецова Марина Сергеевна
воспитатель

МДОУ «ЦРР Д/С №153»

г. Магнитогорск, Челябинская область

ОПЫТ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ ПО ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

Аннотация: в статье описывается опыт педагогов МДОУ «ЦРР д/с №153» г. Магнитогорска Челябинской области по внедрению инклюзии. В статье наблюдается комплексный подход к готовности педагогов решать задачи инклюзии, обеспечению взаимодействия специалистов разных профилей, включению родителей, в образовательный процесс с учетом индивидуальных возможностей, потенциальных способностей каждого ребенка. Авторы приходят к выводу, что многолетний опыт работы педагогов позволяет с уверенностью сказать, что внедрение инклюзивного образования является ресурсом создания толерантной среды.

Ключевые слова: толерантность, воспитательно-образовательный процесс, инклюзия, здоровьесберегающие технологии, интолерантное поведение, ресурс для создания толерантной среды.

По инициативе ЮНЕСКО 1995 год был объявлен Международным годом Толерантности. С тех пор слово «толерантность» навсегда вошло в нашу повседневность. Представители 185 стран подписали Декларацию Принципов Толерантности, в которой четко выявили этот термин: «Толерантность

(от лат. *tolerantia* – терпение; терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям) – это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности.

Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений»

Задача воспитания толерантности на сегодняшний день должна пропитывать деятельность всех социальных институтов и в первую очередь тех, кто оказывает непосредственное воздействие на формирование личности ребенка. Детский сад, как первое звено в системе народного образования, имеет большие возможности для воспитания у детей толерантности. Именно с дошкольного возраста у ребенка необходимо начинать формировать гуманистические ценности и готовность к толерантному поведению.

Чем же опасно не соблюдение такой важности, как толерантность? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к такому понятию, как инклюзия.

На сегодняшний день в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование дает им возможность развиваться в среде обычных дошкольников. При этом всем детям группы комбинированной направленности предоставляются равные условия для того, чтобы включиться в воспитательно-образовательный процесс.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая устраняет любую сегрегацию детей, которая обеспечивает одинаковое отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особую необходимость, что полностью отражает понятие толерантность.

Совместное обучение дошкольников с разными стартовыми возможностями допустимо, если в образовательном учреждении созданы специальные условия для воспитания и обучения.

Модернизация дошкольного образования – одна из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2018–2025 годы, (в ред. Постановления Правительства РФ от 15.03.2021 №385). Мероприятия направлены на повышение качества образовательных услуг и на улучшение инфраструктуры детских садов.

Одна из основных целей модернизации инфраструктуры ДООУ является: обеспечение прав граждан на получение качественного дошкольного образования.

Инклюзивное обучение в нашем Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребенка – детский сад №153» г. Магнитогорска, Челябинской области (далее именуемое МДОУ «ЦРР д/с №153») делает возможным оказание необходимой медико-социальной и психолого-педагогической помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное обучение предполагает совместное образование детей с особыми образовательными потребностями по индивидуальным образовательным маршрутам.

В работе реализуются образовательные программы:

1. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования обучающихся с задержкой психического развития.
2. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.
3. Основная образовательная программа дошкольного образования.

Дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь по индивидуальному учебному плану.

Педагоги нашего МДОУ «ЦРР д/с №153» воплощают инклюзивное воспитание со среднего возраста. Для этого мы создаем доступную и развивающую среду в группах. Развивающая среда формируется по принципу вариативности, осуществляется индивидуальный подход при подаче обучающего материала, развивается самостоятельная активность ребёнка.

Пространство групп организовано в виде хорошо разграниченных центров (сюжетно-ролевых и режиссерских игр; познавательной активности; самостоятельной деятельности детей; двигательной активности; настольно-печатных и развивающих игр; экспериментирования и наблюдением за природными явлениями; отдыха), оснащенных большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.). Все предметы доступны детям.

Подобная организация пространства позволяет детям выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей. Свободная деятельность детей в развивающих центрах помогает им самостоятельно осуществлять поиск, включаться в процесс исследования, а не получать готовые знания от педагога.

Оснащение уголков меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса.

В детском саду имеется хорошее современное оборудование для проведения всех видов занятий, игротерапии (песочная, сказкотерапия, терапия отношениями, шахматная терапия), музыкальной терапии (игра на музыкальных инструментах, занятия вокалом), и т. д. А самое главное – наличие хорошо обученной команды специалистов, работающей под девизом «Быть толерантным», что означает быть чутким и внимательным, доброжелательным по отношению ко всем окружающим.

Воспитатели, психолог, логопеды, дефектологи, музыкальные руководители и другие специалисты владеют приемами различных отраслей коррекционной педагогики и элементами здоровьесберегающих технологий (гимнастика пальчиковая, гимнастика дыхательная, гимнастика бодрящая, физкультурное занятие, точечный самомассаж, фонетическая ритмика, психогимнастика). Мы постоянно вводим интегрированные формы работы с детьми:

1. Творческие проекты- презентации (например, в рамках проекта «Откуда пришел хлеб?» дети с родителями, под руководством воспитателей создают презентации по теме исследования. Потом представляют созданные работы в детском саду.

2. Конкурсы, выставки («Шахматный турнир», «Конкурс чтецов», «Выставка поделок из природного материала», «Дорожная грамотность», «Синичкин день», «Не оставим без дворца, ни синицу, ни скворца», «Выставка новогодних игрушек», «Я и космос», музыкальный конкурс «Звездочки Магнитки», «Вокальный конкурс»).

3. Сюжетно-ролевая игра (Альбом «Кем я хочу стать?»).

Инклюзивное образование развивает у дошкольников толерантность, терпимость, милосердие и взаимоуважение. Участники воспитательно-образовательного процесса учатся видеть возможности, которыми обладают дети с ОВЗ, несмотря на имеющиеся у них нарушения.

При организации работы с детьми с ОВЗ мы особое внимание обращаем на:

- разработку и введение адаптированной программы для детей с ОВЗ;
- создание доброжелательной атмосферы общения педагога с детьми, детей между собой и с педагогами (вовлечение их в совместную деятельность, игры и т. п.);
- использование на занятиях игровых приемов, сюрпризных моментов, дидактических игр с целью поддержания интереса к процессу деятельности и к получению заданного результата (дидактические игры, которые несут положительную эмоциональную окраску);
- построение индивидуальных маршрутов по спирали: на каждом этапе усложняются задачи работы и в каждом виде деятельности навыки не только закрепляются, но и усложняются;
- продолжительность индивидуального занятия в зависимости от степени сложности его содержания и от состояния ребенка в данный день;
- тесное сотрудничество с родителями; проведение целенаправленной и систематизированной работы с семьей.

В рамках совершенствования педагогов по работе с детьми с ОВЗ проводятся: – курсовая переподготовка и обучение педагогов;

- мониторинг и изучение проблем (профессиональных затруднений);
- семинары, беседы и консультации по вопросам социальных и психологических аспектов в ведении ребенка с ОВЗ с специалистами.

Одной из задач МДОУ «ЦРР д/с №153» является содействие формированию у родителей убежденности и потребности строить взаимоотношения с детьми на основе принципов толерантности, способствовать сознанию родителя, что интолерантное поведение часто является причиной возникновения конфликтных ситуаций. Родители же являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы. Проводятся различные мероприятия по взаимосвязи детей и родителей, педагогов и родителей:

- беседы, консультации («Ты и я -мы одна семья»);
- тематические родительские собрания;
- конкурсы, выставки творческих работ;
- индивидуальные и групповые консультации;
- совместное проведение досугов и праздников.

Конечно, много недоработок (психологическая неготовность общества к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, несовершенство системы социальной поддержки, недостаточное понимание родителей возможностей таких детей), но многолетний опыт работы педагогов МДОУ «ЦРР д/с №153» с такими детками позволяет с уверенностью сказать, что внедрение инклюзивного образования является ресурсом создания толерантной среды.

Список литературы

1. Ковалева Т.А. Индивидуализация образовательного процесса в инклюзивной практике дошкольной образовательной организации / Т.А. Ковалева, Л.А. Ремезова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru>
2. Нигматов З.Г. Методологические основания и концептуальные идеи инклюзивного образования / З.Г. Нигматов, И.Т. Хайруллин, Д.Р. Ерова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Александров Спартак Геннадиевич
канд. пед. наук, доцент, преподаватель
Жолобкова Диана Алексеевна
студентка

Краснодарский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПИЛАТЕС КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация: в статье рассматривается значимость пилатеса как ресурса повышения двигательной активности студентов, где одновременно задействованы система движений «правильного дыхания» и «спокойствия разума». В рамках исследования проведен опрос среди студентов Краснодарского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова с целью выяснения причин плохого состояния организма из-за малоподвижного образа жизни. На основе проведенного анкетирования предложены средства и методы решения проблем со здоровьем для улучшения осанки и избавления от болей в спине, а также подтягивания мышц живота.

Ключевые слова: пилатес, здоровье, физическая культура, активность, студенты вузов.

Результаты исследования и их обсуждение

Пилатес может выступить значимой частью процесса физкультурного воспитания в вузе, быть интегрирован в систему физического воспитания студентов, учитывая новые требования к физической подготовленности обучающихся, выступить профилактикой искривления позвоночника и болей в спине [1; 2; 3].

Известно, что учебная деятельность студентов сопряжена с сидячим образом жизни, где страдают осанка, шейные отделы позвоночника [4; 5].

Пилатес может стать средством формирования и развития личности в разных аспектах жизни, также фактором укрепления здоровья и красоты, оптимизации психологического и физического состояния студентов.

Грация и эффективность упражнений курса пилатеса приобретает эффект только тогда, когда одно движение плавно соединяется с другим. Благодаря пилатесу происходит внушительное укрепление мышечного корсета, улучшается координация и «баланс тела», снижается уровень стресса [6].

Один из навыков, который нужно освоить – тренироваться, не создавая ненужное напряжение в зонах, не находящихся «в проработке» в данный момент [7; 8].

Эффект занятий пилатесом:

1. С помощью движений снимается стресс и переутомление, благодаря правильно отработанной методике упражнений.

2. Пилатес одновременно растягивает и укрепляет мышцы тела, что способствует снижению рисков появления болевых ощущений.

3. Прорабатываются глубокие мышцы в районе позвоночника, что дает правильную и красивую осанку и низ живота.

4. Пилатесом могут заниматься все категории студентов, вне зависимости от пола и возраста, физического развития [9].

Был проведен опрос среди студентов КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Задавались следующие вопросы:

1. «Занимаетесь ли Вы спортом?»

2. «Как Вы воспринимаете применение программы пилатеса на практических занятиях по физической культуре?»

3. «Увлекались ли Вы пилатесом?»

4. «Как часто Вы занимаетесь пилатесом?»

5. «Какие эмоции и ощущения Вам дают занятия пилатесом?»

6. «Получаете ли Вы физическое и психологическое удовольствие от занятий пилатесом?»

Выяснилось, что 75% студентов занимаются спортом. 25% из них делают упражнения каждый день, 35% – более двух раз в неделю, 21% – около одного раза в неделю, 19% – примерно раз в месяц.

Упражнения пилатеса практикуют около 30% опрошенных, что довольно высокий показатель.

65% ответили положительно к введению занятий пилатесом в занятия физической культурой, 24% – отнеслись к этому нейтрально и 11% – негативно.

38% опрошенных эффект пилатеса видят в «растяжке» и поддержании хорошей физической формы, 21% – получении энергии и бодрости после тренировок, 11% – улучшение мышечного тонуса. 30% студентов указали хорошее времяпрепровождение (рис. 1).

Какое влияние оказывает пилатес на жизнь студентов

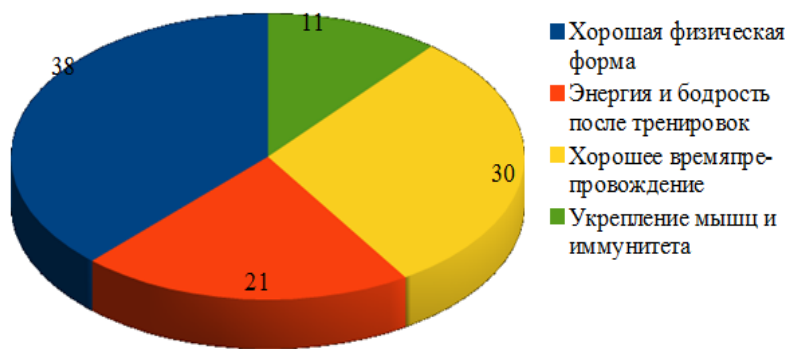


Рис. 1. Результаты опроса студентов Краснодарского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова

Таким образом, пилатес имеет значительный резерв в физическом воспитании студентов вузов, популяризирует здоровый образ жизни и заботу о своем теле, адаптирует организм занимающихся к физическим нагрузкам.

Проведенный опрос продемонстрировал уровень заинтересованности студентов к занятиям пилатесом, позитивное их отношение к спорту и здоровому образу жизни, перспективы его внедрения в практические занятия по физической культуре.

Список литературы

1. Александров С.Г. Организация самостоятельных занятий физической культурой и спортом студентов вузов: Учебно-методическое пособие / С.Г. Александров. – Краснодар: ИП Тасалов А.В., 2021. – 87 с.
2. Александров С.Г. Физическая культура и спорт: Сборник лекций / С.Г. Александров, Д.В. Белинский. – Краснодар: Краснодарский кооперативный институт, 2018. – Ч. 1. – 149 с.
3. Александров С.Г. О формировании стратегии физкультурного воспитания российского студенчества / С.Г. Александров, Д.В. Белинский, Л.Н. Шамсутдинова // Россия и мировое сообщество: проблемы демографии, экологии и здоровья населения. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: ПГАУ, 2019. – С. 14–17.
4. Александров С.Г. Отношение студентов к физической культуре и спорту: социологический анализ / С.Г. Александров, С.Ю. Дудникова // Наука и образование: актуальные вопросы, проблемы теории и практики: Сборник научных трудов Национальной (всероссийской) научно-практической конференции. – Краснодар: КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2020. – С. 67–70.
5. Александров С.Г. Влияние образа жизни на здоровье студентов (на примере Краснодарского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова): социально-педагогическое исследование / С.Г. Александров, Е.А. Киселева // Социально-экономическое развитие России: актуальные подходы и перспективные решения: Сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Краснодар: КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2020. – С. 6–13.
6. Александров С.Г. Теоретико-методические основания организации физического воспитания и здоровьесбережения студентов вуза / С.Г. Александров, И.П. Проскуракова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2019. – №44. – С. 4–8.
7. Александров С.Г. Влияние физических упражнений на умственную деятельность и работоспособность студентов / С.Г. Александров, А.Д. Трофимова, Э.В. Третьякова // Актуальные проблемы развития экономики, права и кооперации: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 190-летию потребительской кооперации России. – Краснодар: ККИ (РУК), 2021. – С. 147–149.
8. Бочарин И.В. Пилатес как раздел фитнеса и физической рекреации / И.В. Бочарин, Д.А. Лобанова, В.О. Томилов // Проблемы и инновации спортивного менеджмента, рекреации и спортивнооздоровительного туризма. 2020. – С. 237–238.
9. Иванов В.Д. Система пилатес и формирование здорового образа жизни студентов / В.Д. Иванов, З.И. Матина // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2018. – С. 74–78.

Александров Спартак Геннадиевич
канд. пед. наук, доцент, преподаватель
Козлова Анастасия Александровна
студентка

Краснодарский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»
г. Краснодар, Краснодарский край

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО БОРЬБЫ С ПЕРЕУТОМЛЕНИЕМ И НИЗКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Аннотация: статья направлена на рассмотрение мер по борьбе с переутомлением и низкой работоспособностью студентов средствами физической культуры. В современном образовании студенты подвергается переутомлению, которое несёт риск для их здоровья. Появляется раздражительность, отсутствие интереса к труду, сну, пище. Вышеприведённые факторы могут привести к неврозу, эмоциональному выгоранию, депрессии.

Ключевые слова: студенты вузов, спорт, переутомление, низкая работоспособность, физическая культура, меры профилактики.

Результаты исследования и их обсуждение

Современный мир наполнен множеством факторов, которые вызывают стресс и переутомление у человеческого организма, ежедневно мы подвергаемся стрессу внешнего мира. Существует множество различных техник и методик по борьбе со стрессом, но самым эффективным остаются занятия спортом. Физические нагрузки оказывают на организм оздоровительный и профилактический эффект, так как при повышении двигательной активности осуществляется поддержание, укрепление здоровья, а следовательно, и повышение работоспособности. В столь динамичном мире психологическая нагрузка зачастую сильнее влияет на организм, нежели физическое напряжение [1; 2; 3].

Любой негативный фактор ведёт к ухудшению самочувствия, настроения и состояния организма в целом, что влечёт за собой депрессию, психологические расстройства и нервные срывы [4].

Таким образом, обобщим информацию о переутомлении. Переутомление – это физиологическое состояние организма, которое влияет на снижение работоспособности и ухудшение здоровья студента. Большая часть людей не придаёт должного значения появлению новых признаков переутомления, считая, что всё пройдёт, увеличивая время сна, но на самом деле это не так.

При переутомлении наблюдаются такой ряд признаков как: головные боли, частые перепады артериального давления, бледный оттенок лица, бессонница, появление синяков под глазами, постоянная усталость, апатия [5].

Если вовремя не начать лечение, то возникают такие симптомы, как тошнота, нервозность, проблемная концентрация внимания, раздражительность.

Одной из наилучших профилактических мер является физическая нагрузка. Чтобы не вводить организм в состояние стресса, стоит начинать с утренней гимнастики, которая способствует пробуждению и побуждению к активной деятельности.

Помимо утренней зарядки медики рекомендуют проводить физкультпаузы, которые выполняются в течении 3–5 минут и состоят из комплекса до 5 упражнений [6]. Они необходимы, так как большой период времени студент находится в статическом положении. Физкультпаузы позволяют восстанавливать работоспособность, в разминку необходимо включать упражнения на всю группу мышц: грудной и поясничной отдел позвоночника, мышцы рук и ног, а также шейные. Важно уделить внимание и мышцам глаз, гимнастика для которых позволит расслабить мышцы глаз и активизировать нервные окончания [7]. Здесь применимо частое моргание, оно увеличивает поток слезной жидкости, способствуя расслаблению на глазное яблоко и мышцы.

Для укрепления мышечного корсета и общего тонуса тела применяются такие виды спорта, как плавание, бег, ходьба на лыжах, йога и фитнес. Самым доступным и эффективным видом спорта является бег, он снимает отрицательные эмоции и развивает выносливость. Рекомендуется бегать за 3–5 часов до сна [8].

Таким образом, физическая культура является наилучшим средством борьбы с переутомлением и низкой работоспособностью, позволяя поддерживать и укреплять здоровье, способствуя повышению общего тонуса организма. Современные условия образования требуют эффективного и производительного учебного труда студентов. В то же время, без хорошего физического состояния, самочувствия и тренированности сердечно-сосудистой и дыхательной систем – это практически недостижимый результат. Студентам тяжело сосредоточиться на себе и своём здоровье, потому что внешние

факторы, такие как: напряженный график работы, постоянные перегрузки и стрессы не позволяют организму полностью расслабиться, а только усугубляют негативное состояние организма, приводя его в стресс [9].

При проведении регулярных занятий спортом, после каждой тренировки организм будет восстанавливаться всё быстрее, а насколько нам известно время восстановления является важным показателем уровня физической подготовки.

В целом, физическая нагрузка способствует повышению как социальной, так и трудовой активности студентов, экономической эффективности производства.

В ходе подготовки статьи проведено анкетирование среди студентов Краснодарского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова, в ходе которого были получены следующие данные [10].

Были опрошены 45 студентов 1–3 курсов очной формы обучения, в возрасте 17–21 год, с целью получения информации об использовании ими физических нагрузок как средства борьбы с переутомлением и низкой работоспособностью.

На вопрос «Считаете ли Вы спорт методом профилактики переутомления и низкой работоспособности?», 60% ответили, что не считают; 26,7% ответили «да, считаю»; у 13,3% студентов ответ на данный вопрос вызвал затруднение.



Рис. 1

Таким образом, можно сделать вывод, что многие студенты в недостаточной мере знают о пользе физкультуры и спорта в профилактике переутомления.

Список литературы

1. Александров С.Г. Организация самостоятельных занятий физической культурой и спортом студентов вузов: Учебно-методическое пособие / С.Г. Александров. – Краснодар: ИП Тасалов А.В., 2021. – 87 с.
2. Александров С.Г. Физическая культура и спорт: Сборник лекций / С.Г. Александров, Д.В. Белинский. – Краснодар: Краснодарский кооперативный институт, 2018. – Ч. 1. – 149 с.
3. Александров С.Г. О формировании стратегии физкультурного воспитания российского студенчества / С.Г. Александров, Д.В. Белинский, Л.Н. Шамсутдинова // Россия и мировое сообщество: проблемы демографии, экологии и здоровья населения. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: ПГАУ, 2019. – С. 14–17.
4. Александров С.Г. Отношение студентов к физической культуре и спорту: социологический анализ / С.Г. Александров, С.Ю. Дудникова // Наука и образование: актуальные вопросы, проблемы теории и практики: сборник научных трудов Национальной (всероссийской) научно-практической конференции. – Краснодар: КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2020. – С. 67–70.
5. Александров С.Г. Влияние образа жизни на здоровье студентов (на примере Краснодарского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова): социально-педагогическое исследование / С.Г. Александров, Е.А. Киселева // Социально-экономическое развитие России: актуальные подходы и перспективные решения: сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Краснодар: КФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2020. – С. 6–13.
6. Александров С.Г. Теоретико-методические основы организации физического воспитания и здоровьесбережения студентов вуза / С.Г. Александров, И.П. Проскуракова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2019. – №44. – С. 4–8.
7. Александров С.Г. Влияние физических упражнений на умственную деятельность и работоспособность студентов / С.Г. Александров, А.Д. Трофимова, Э.В. Третьякова // Актуальные проблемы развития экономики, права и кооперации: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 190-летию потребительской кооперации России. – Краснодар: ККИ (РУК), 2021. – С. 147–149.
8. Стриханов М.Н. Физическая культура и спорт в вузах / М.Н. Стриханов. – М.: Юрайт, 2021. – 160 с.
9. Филиппова Ю.С. Физическая культура / Ю.С. Филиппова. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 201 с.
10. Анкета опроса студентов Краснодарского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfGdORzK41CNfwLMP2pTwHl8wBF9gO6yLzK8Y1AeOSpaEpLqQ/viewform?usp=sf_1ink (дата обращения: 20.12.2021 г.).

Зеленина Марина Тихоновна
доцент

Кашианова Инна Ивановна
старший преподаватель

Кленникова Татьяна Васильевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России
г. Воронеж, Воронежская область

РИТМИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается ритмическая гимнастика как одно из средств на занятиях физической культурой у студентов в медицинском вузе. В настоящее время существуют много ритмико-пластических направлений, и одно из наиболее доступных, эффективных и эмоциональных – это танцевально-ритмическая гимнастика. Доступность этого вида основывается на простых общеразвивающих упражнениях. Эффективность заключается в ее разностороннем воздействии на опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы человека. Эмоциональность достигается не только музыкальным сопровождением и элементами танца, входящими в упражнения танцевально-ритмической гимнастики, но и различными упражнениями и сюжетными композициями.

Ключевые слова: ритмическая гимнастика, студенты, физические упражнения.

Ритмическая гимнастика является одним из средств физической культуры на занятиях в медицинском вузе. Занятия содействуют всестороннему физическому развитию обучающихся и укреплению их здоровья. Большой объем упражнений, выполняемых в процессе занятий ритмической гимнастикой, позволяет выбирать оптимальный двигательный режим, соответствующий физическому состоянию студентов [1]. Специфическая особенность ритмической гимнастики – это выполнение упражнений под музыку, что способствует повышению эмоционального тонуса. Введение ритмической гимнастики в рабочую программу по физической культуре, которая базируется на так называемой основной гимнастике и ее ведущем средстве – общеразвивающих упражнениях. Как и ритмическая гимнастика, общеразвивающие упражнения основной гимнастики решают, прежде всего, оздоровительные задачи и включают разнообразные упражнения для развития силы, гибкости, быстроты, умения напрягать и расслаблять мышцы, а так же для, формирования правильной осанки и устранения ее дефектов. Упражнения ритмической гимнастики классифицируются по анатомическому признаку, принятому для общеразвивающих упражнений: для рук и плечевого пояса мышц шеи и туловища, мышц ног, мышц всего тела. Ритмическая гимнастика преследует оздоровительные цели, развивает двигательные качества и повышает работоспособность, воспитывает красоту и легкость движений.

При подборе упражнений, создании комбинаций, цепочек движений следует учитывать не: только музыкальный ритм, но и характер музыки, динамические оттенки. Отражая эти особенности музыкального ритма, движения получают внутреннюю эмоциональную окраску, приобретают содержательность.

Фиксируя количество выполненных движений за минуту (количество махов, наклонов, подскоков, выпадов и т. д.), можно определить и темп музыкального сопровождения. Если за минуту выполняется 80 круговых вращений руками, стоя ноги врозь, это означает, что темп музыки должен быть умеренным, с 80 акцентами в минуту. В таблице приведены примерные темпы музыки для различных групп движений.

Таблица

Темп музыки и движения

Темп музыки	Количество акцентов в минуту	Возможные упражнения
1	2	3
1. Медленный	40–60	Дыхательные упражнения, упражнения на расслабление, волны руками, туловищем, упражне-
2. Умеренный	60–90	Упражнения на расслабление, для мышц шеи, элементы психоорегулирующей гимнастики, упражнения гимнастики йогов

1	2	3
3. Средней	90–120	Упражнения спортивно-гимнастического стиля (махи, наклоны, выпады, на силу) элементы джазового танца для рук плечевого пояса, туловищ, разновидности ходьбы, танцевальные шаги
4. Быстрый	120–140	Бег, прыжки, махи, танцевальные движения.
5. Очень быстрый	Свыше 120	Бег, подскоки, танцы типа рокн-ролл.

Однако различные варианты занятий подчиняются единым законам формообразования, поэтому можно говорить об их структуре и компонентах. Наиболее крупной структурной единицей является комплекс, он подразделяется на части, части делятся на более мелкие серии, которые состоят из цепочек упражнений. Занятия состоят из трех частей: подготовительной, основной и заключительной части, на которые рекомендуется отводить 20, 70 и 10% времени занятия. Подготовительная часть решает задачи разогревания организма, подготовки его к выполнению упражнений основной части [4].

Упражнения этой части занятия должны быть умеренно интенсивными: сюда входят несложные упражнения типа потягивания и др. Основная часть направлена на развитие основных мышечных групп и физических качеств. При этом должно соблюдаться условие сохранения высокой работоспособности занимающихся при выполнении всех упражнений. Нужно так чередовать их, чтобы однотипные по характеру упражнения не следовали непосредственно одно за другим, в конце основной части занятия можно включить упражнения с отягощением.

Заключительная часть решает задачи восстановления организма, постепенного снижения нагрузки. Эта часть занятия включает упражнения на расслабление, дыхательные, плавные и волнообразные движения руками, упражнения для осанки.

При двухразовых занятиях в неделю и продолжительности занятия 60–80 минут занятия имеют тренирующий эффект и положительные сдвиги в функциональном состоянии сердечно-сосудистой системы, увеличении максимального потребления кислорода, снижении холестерина. При выполнении различных упражнений ритмической гимнастики наибольшие показатели ЧСС возникают при выполнении упражнений, включающих большие группы мышц, скоростно-силового характера, выполняемых на большой амплитуде (махов, скачков, подскоков, танцевальных движений).

Во время физической работы ЧСС может достичь максимальных границ, которые наблюдаются в довольно широком диапазоне в зависимости от возраста, пола и тренированности.

У студентов в возрасте 20 лет максимально ЧСС равно в среднем 200 уд/мин, каждые 10 лет уменьшают показатель ЧСС на 10 уд/мин. Следует учесть, что у девушек при одинаковом с юношами уровне потребления кислорода ЧСС выше примерно на 10–15 уд/мин. Важным фактором, влияющим на ЧСС, являются эмоции. Эмоциональное воздействие музыки на занятиях ритмической гимнастики может быть причиной относительно большой ЧСС. При проведении занятий следует учитывать некоторые физиологические особенности деятельности сердечно-сосудистой системы: недопустима остановка после интенсивной физической нагрузки. Это может привести к скоплению венозной крови в мышцах, падению артериального давления, что приведет к потере сознания.

Абсолютным противопоказанием к занятиям ритмической гимнастики является сердечная и легочная недостаточность любого происхождения: ишемическая болезнь сердца и в стадии обострения, хронические заболевания почек, гипертония, период обострения хронических заболеваний [5].

Студенты основной и подготовительной медицинских групп могут заниматься ритмической гимнастикой под руководством преподавателя, знающим методику проведения занятий по ритмической гимнастике. При самостоятельных занятиях обязательно соблюдение правильной дозировки и последовательности упражнений, основанной на контроле за ЧСС и самоконтроле за качеством выполнения движений. В занятиях ритмической гимнастикой необходимо соблюдать дидактические принципы обучения (систематичности и последовательности, сознательности и активности, доступности).

Список литературы

1. Матов, В.В. Ритмическая гимнастика для школьников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.В. Матов., О.А. Иванов., И.Н. Шарбанова. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 480 с. ISBN 978-5-7695-6214-3.
2. Фирилёва Ж.Е. Танцевально-игровая гимнастика для детей. / Ж.Е. Фирилёва, Сайкина Е.Г., Са-Фи-Дансе. – СПб: Детство-пресс, 2000.
3. Фомина Н.А. Формирование двигательных, интеллектуальных и психомоторных способностей детей 4–6 лет средствами ритмической гимнастики сюжетно – ролевой направленности: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996.
4. Стахеева И.В. Ритмическая гимнастика в ДОУ: реферат / И.В. Стахеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ronl.ru/referaty/pedagogika/832330/>
5. Цель ритмической гимнастики: Охрана и укрепление здоровья ребенка. Достижение полноценного физического развития. Задачи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1547544.html>

Кругликов Николай Юрьевич

канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Шугаев Артур Геннадьевич

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Мулгачев Николай Николаевич

инструктор
Плавательный бассейн «Университетский»
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГЕМОДИНАМИКИ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТА

Аннотация: в статье рассматривается проблема физического здоровья студентов. Работа кардиологической системы, а также центральной гемодинамики организма в формировании физического здоровья студента, является приоритетной задачей специалистов. Состояние здоровья студенческой молодежи становится еще более актуальной в связи пониженным уровнем двигательной активности, соответственно, снижением уровня физического здоровья.

Ключевые слова: характер реакции, постнагрузочное тестирование, контрольные нормативы.

Цель работы: изучение эффективности влияния нагрузочных занятий физическими упражнениями на показатели центральной гемодинамики организма студента.

Актуальность заключается в определении эффективности влияния дополнительных занятий физическими упражнениями на показатели центральной гемодинамики организма студента и выявления характера изменений прироста и результативности в двигательных тестах в течение 2020/2021 учебного года.

Исследование проводилось в 2020/2021 учебном году (с сентября по июнь) с участием 24 студентов, в соревновательном и переходном периоде годичного тренировочного цикла. Контрольную группу представляли студенты, занимающиеся физической культурой в рамках учебной вузовской программы, экспериментальную группу – студенты, факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова», занимающиеся в секции легкой атлетики.

Показатели физической работоспособности по степ-тесту PWC-170 у студентов обеих групп имели достоверные различия во всех тестируемых показателях.

Установлено, что пик физической работоспособности организма студента по показателю степ-теста PWC₁₇₀ (гм/мин/кг) наблюдался в соревновательном периоде (18,8±1,62), минимальный показатель в переходном периоде (17,8±2,08).

Оценка физической работоспособности по степ-тесту PWC₁₇₀(кгм/мин) у студентов, занимающихся легкой атлетикой, на протяжении всего годичного цикла оценивалась как «средняя». В контрольной группе студентов работоспособность оценивалась как «ниже средней».

Сердечно-сосудистая система (ССС) организма студента является тонким индикатором цены адаптации организма к физической нагрузке. Разные величины сдвигов АД, пульсового давления, ЧСС и длительность, характер восстановления их до постнагрузочных цифр зависят не только от интенсивности выполняемой функциональной пробы, но и от физической подготовленности организма обследуемого. В норме при функциональной пробе с физической нагрузкой (степ-тест PWC₁₇₀) полученные физиологическое изменение АД и ЧСС; процент увеличения пульсового давления не значительно снизились от учащения пульса [1].

Научное представление о физическом утомлении организма, которое является нормальной физиологической реакцией на работу, можно прогнозировать как защитная реакция на физическую нагрузку. Большое значение при оценки реакции организма на физическую нагрузку служит анализ характера восстановительного процесса после степ-теста PWC₁₇₀, время восстановления гемодинамики организма студента зависит от мощности нагрузки, от функциональной активности центральной гемодинамики при ее выполнении и от функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной системы.

Для физиологической оценки состояния центральной гемодинамики важно учитывать и длительность, характер восстановительного периода после физической нагрузки. Реакция на функциональную пробу с физической нагрузкой является положительной, если наблюдается «нормотонический» тип реакции и положительная длительность восстановительного процесса, при этом величина восстановительного периода гемодинамики организма в пределах физиологической нормы [1].

Выявлено, что в зимний период, когда студенты активно занимались физической культурой, восстановление АД/ЧСС после нагрузки у 23,8% студентов приходило на 6–8 минуту отдыха, у остальных – в пределах физиологической нормы. В летний период каникул, когда студенты не занимались активной физической культурой, восстановление происходило у 53,6% студентов только на 6–9 минуте отдыха, у 22,6% студентов – в пределах физиологической нормы. В опытной группе свыше 93% восстановление АД/ЧСС в пределах нормы.

Критерием оценки общей работоспособности является уровень максимального потребления кислорода (МПК) [2], который зависит от функционального резерва системы дыхания, кровообращения и системы крови организма студента.

Отмечено, что у студентов экспериментальной группы показатели МПК повысились на 14,8% в соревновательном периоде. Показатели МПК снизились на 6,8% в подготовительный и восстановительный период и минимальный – в переходном, где физическая нагрузка студентов была более низкой. Данные показатели имеют статистически достоверные различия с контролем в соревновательном периоде ($p < 0,05$), в восстановительном периоде ($p < 0,001$) и в переходном периоде ($p < 0,01$).

Таблица 1

Значение коэффициента корреляции между результатом центральной гемодинамики и показателями физического здоровья организма студента

<i>Показатели</i>	<i>Юноши</i>	<i>Девушки</i>
Рост, см	0,36	0,13
Масса тела (МТ), кг	0,47	0,24
Индекс Кетле	0,29	0,12
ЖЕЛ, мл	0,19	-0,07
Жизненный индекс, мл/кг	0,25	0,05
ЧСС, уд/мин	0,36	0,03
МПК, мл/кг	0,25	0,36
РWC170, кгм/мин	0,32	0,19
УФС, усл. ед.	-0,13	0,05

Выявлено, что у девушек выносливость имеет функциональную связь с показателями МПК (мл/мин/кг) и слабую зависимость с массой тела и ФРС 170. Коэффициент корреляции соответственно равен 0,32 и 0,19.

Таблица 2

Показатели физических качеств и темпы их прироста у студентов контрольной и экспериментальной группы (%) в 2020/2021 уч/году

<i>Показатели</i>	<i>Группа</i>	<i>Начало года</i>	<i>Конец года</i>	<i>Прирост, %</i>
<i>Бег на 100 м, с</i>	<i>к2</i>	<i>18,51±0,3</i>	<i>18,04±0,29</i>	<i>0,47</i>
	<i>э2</i>	<i>18,44±0,3</i>	<i>17,51±0,3</i>	<i>0,63</i>
<i>Бег на 2000 м, с</i>	<i>к2</i>	<i>834,08±7,26</i>	<i>786,12±7,24</i>	<i>0,48</i>
	<i>э2</i>	<i>848,51±0,3</i>	<i>742,51±0,3</i>	<i>1,06</i>
<i>Челночный бег 3x10 м, с</i>	<i>к2</i>	<i>9,05±0,95</i>	<i>8,90±0,48</i>	<i>0,15</i>
	<i>э2</i>	<i>9,51±0,3</i>	<i>8,21±0,3</i>	<i>1,30</i>
<i>Прыжок в длину с места, см</i>	<i>к2</i>	<i>168,30±4,6</i>	<i>169,40±4,1</i>	<i>1,10</i>
	<i>э2</i>	<i>17,01±0,3</i>	<i>18,51±0,3</i>	<i>1,50</i>
<i>Отжимания от пола, кол-во раз.</i>	<i>к2</i>	<i>8,08±1,4</i>	<i>7,50±1,3</i>	<i>0,58</i>
	<i>э2</i>	<i>8,51±0,3</i>	<i>9,91±0,3</i>	<i>1,40</i>
<i>Поднимание туловища, руки за головой, кол-во раз.</i>	<i>к2</i>	<i>28,50±0,73</i>	<i>29,75±0,7</i>	<i>1,25</i>
	<i>э2</i>	<i>28,36±0,3</i>	<i>31,51±0,3</i>	<i>3,15</i>
<i>Наклон вперед из положения стоя, см.</i>	<i>к2</i>	<i>16,08±0,97</i>	<i>16,76±0,95</i>	<i>0,68</i>
	<i>э2</i>	<i>17,01±0,3</i>	<i>18,51±0,3</i>	<i>1,50</i>

Итак, по результатам тестирования и анализа уровня физической подготовленности мы пришли к выводу, что у студентов контрольной группы отсутствует положительная динамика в показателях двигательных тестов за учебный год. Данный факт вызывает беспокойство и тревогу, так как уровень центральной работы гемодинамики организма студента является интегральным показателем здоровья и главным фактором в определении уровня физического состояния организма.

Проблемы дефицита двигательной активности студентов целесообразно решать путем включения в образовательную и повседневную деятельность различные формы оздоровительной нагрузки различной направленности, и прежде всего самостоятельных занятий.

Таблица 3

Сравнительный анализ функционального состояния центральной гемодинамики организма студентов 1-го курса факультета иностранных языков ЧГУ им. И. Н. Ульянова, в 2020/2021 уч/году

Показатели	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	p	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	p
Масса тела, кг	77,83±1,38	72,7±1,316	≤0,001	78,12±1,24	77,56±1,18	≤0,001
PWC ₁₇₀	18,8±1,62	19,4±1,22	≤0,001	17,8±1,02	17,9±1,91	≤0,001
МПК мл/кг.мин	28,8±0,26	31,8±0,26	≤0,001	29,8±0,26	30,8±0,26	≤0,001
ИМТ, кг/м ²	28,8±0,26	27,67±0,26	≤0,001	28,96±1,19	28,39±1,18	≤0,001
Становая сила, кг	38,4±1,46	41,8±1,34	≤0,001	37,6±1,21	39,9±1,07	≤0,001
ЧСС, уд/мин	85,1±1,77	80,9±1,74	≤0,001	85±1,1	83,7±0,91	≤0,01
САД, мм. рт.ст.	124,5±2,29	122,5±1,77	≤0,01	124,1±1,68	123,0±1,11	≥0,05
ДАД, мм рт.ст.	76,6±2,26	76,3±2,09	≤0,01	76,5±1,45	76,0±1,8	≥0,05
ЧД, в мин	18,6±1,04	16,7±0,8	≤0,001	18,4±0,54	17,1±0,41	≤0,01
Тест Купера, м	1739±56,66	1850±50,4	≤0,001	1730±29,7	1797±96,26	≤0,001

Таким образом, оценка основных параметров физической работоспособности организма учащейся молодежи показала, что для студентов, занимающихся легкой атлетикой, характерна компенсаторно-приспособительная реакция сердечно-сосудистой системы при физической нагрузке различной интенсивности. Рациональная смена тренировочной нагрузки на различных этапах годичного цикла тренировочного процесса является одним из путей, обеспечивающих эффективное повышение показателей центральной гемодинамики организма студента.

Список литературы

1. Мартыненко В.С. Оптимальная величина физических нагрузок, направленных на развитие аэробной выносливости студентов 17–20 лет / В.С. Мартыненко // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2008. – №1. – С. 65 – 68.
2. Макарова Г.А. Спортивная медицина: учебник / Г.А. Макарова. – М.: Советский спорт, 2008. – 168 с.
3. Карпман В.Л. Тестирование в спортивной медицине / В.Л. Карпман, З.Б. Белоцерковский, И.А. Гудков. – М.: Ф и С, 2008. – 144 с.

Мурза Кирилл
соискатель, магистрант
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Новгородская область

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ БЫСТРОТЫ У ЮНОШЕЙ
ПОСРЕДСТВОМ ГРЕБНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ**

Аннотация: в статье рассматривается проблематика аспектов развития уровня физической подготовленности юношей посредством гребных тренажеров. Описаны особенности физического развития молодых людей юношеского возраста. Показаны особенности влияния использования гребных тренажеров для повышения уровня физической подготовленности юношей. Составлена программа повышения уровня физической подготовленности и развития быстроты за счет использования гребных тренажеров, включающая в себя упражнения для молодых людей юношеского возраста.

Ключевые слова: развитие, физическая подготовленность, юноши, гребные тренажеры.

Введение. В период юношества происходит формирование будущего здоровья, подготовленности и успешности молодых людей. Известны работы, в которых предпринималась попытка установить связь между состоянием организма и спортивными результатами юношей [1; 2]. Найти оптимальное соотношение между интенсивным режимом тренировок и их эффективностью возможно путем

применения дополнительных целенаправленных воздействий на органы и системы организма, от которых требуется высокий функциональный уровень готовности [3]. Применение гребных тренажеров позволяет разнообразить упражнения, направленные на развитие быстроты у юношей на занятиях физкультурой, а также способствует повышению мотивации обучающихся к занятиям. Поэтому вопросы динамики состояния кардиореспираторной системы и физической подготовленности юношей очень важны и требуют дополнительного изучения. Именно поэтому актуальность данной темы обусловлена необходимостью формирования скоростных качеств у юношей и широкой распространенностью гребных тренажеров, имеющих большой развивающий потенциал.

Цель исследования – оценить степень влияния применения гребных тренажеров на уровень развития физической подготовленности юношей. исследование особенностей развития уровня физической подготовленности юношей посредством гребных тренажеров.

Основная часть. Юношеский возраст является периодом второго (истинного) ростового скачка. В это время происходит половое созревание и усиленный рост тела в длину, а также существенные морфофункциональные сдвиги во всех системах организма. При этом в юношеском возрасте аэробные тренировки должны сопровождаться улучшением показателей в бегах на короткие и длинные дистанции. Напротив, в более старшем возрасте аэробные тренировки оказывают прямое влияние на результаты бега на длинные дистанции. Анаэробная сила, емкость и сила у подростков очень быстро растут вместе с увеличением мышечной массы. Эти факторы влияют на спринт и бег на средние дистанции. Быстрый рост мышечной массы и запасов гликогена в сочетании с повышением секреции адреналина, норадреналина и половых гормонов создает оптимальный биологический фон для развития анаэробных способностей, максимальная мощность, удельная мышечная выносливость и скоростно-силовые способности. Следовательно, обучение должно быть изменено, чтобы отразить эти изменения в развитии. Увеличение объема анаэробных и силовых тренировок на юношеском этапе положительно влияет на развитие специальной работоспособности только в том случае, если юноша выполнит значительный объем аэробных тренировок на более ранних этапах. Высокий уровень аэробных способностей – важная основа для развития мышечной выносливости и общей устойчивости к физическим нагрузкам [3]. Положительный перенос на бег работоспособности, развиваемой при выполнении других видов физических упражнений (например, бега, лыжного спорта, гребли), уменьшается по мере продвижения этого этапа.

Распространенное заблуждение, что гребля работает только с руками. На самом деле гребля – это тренировка всего тела, в которой задействовано около 85 процентов мышц тела. По данным Американской ассоциации профессионалов фитнеса (AFPA) гребок на 65–75 процентов состоит из работы ног и на 25–35 процентов – из работы верхней части тела [4]. Основные группы мышц, на которые он нацелен:

- верхняя часть спины;
- грудные мышцы;
- мышцы верхних конечностей;
- мышцы пресса;
- квадрицепсы и мышцы передней поверхности бедра;
- икроножные и ягодичные мышцы;
- мышцы нижней части спины;
- мышцы задней поверхности бедра;
- четырехглавая мышца,
- икры.

Мышцы ног задействованы в первую очередь во время приводной части гребка или при отталкивании [5].

Также гребля сжигает много калорий, не создавая дополнительной нагрузки на суставы. Она позволяет контролировать движение и темп, это отличное упражнение для активного восстановления. Иногда его рекомендуют для людей с ранними стадиями остеоартрита.

Кардио упражнение, гребля укрепляет сердечно-сосудистую систему. Она способствует лучшей транспортировке питательных веществ и кислорода по всему телу. Поскольку гребля – это интенсивная тренировка, сердцу приходится усердно работать, чтобы транспортировать больше крови к телу. Это может улучшить его работу. Гребля может стать полезной для тех, у кого есть или могут возникнуть проблемы с сердцем [6].

Важно отметить особенности использования и преимуществ тренировок на гребном тренажере для развития физической подготовленности молодых людей юношеского возраста. Эффективного и соразмерного нагрузкам развития физических качеств юношей разного уровня подготовленности возможно достичь при использовании индивидуально-дифференцированного подхода с акцентом на отстающие физические качества каждого юноши. При этом необходимо осуществлять постоянный контроль физической подготовленности юношей и поэтапно выявлять их отстающие физические качества, на которые преимущественно будет направлено акцентированное педагогическое воздействие. В то же время анализ состояния физической подготовленности юношей и выявление отстающих показателей развития физических качеств должен быть доступен для широкого круга преподавателей и быть максимально прост. В связи с этим возникла необходимость разработки программы, позволяющей оперативно оценивать уровень и соразмерность развития физических качеств и развития быстроты у юношей [7].

Представим общие принципы использования гребного тренажера для совершенствования специальных физических качеств и развития быстроты юношей. Цикл тренировок можно вести двумя способами.

Первый – это гребля со скоростью на уровне порога анаэробного обмена (ПАНО), при которой уже есть закисление крови молочной кислотой, но оно пока не страшно: до 4–6 ммоль/л лактата ничего страшного с мышцами не случится. В этот момент тренируются только активные ГМВ, т.е. 1/10 часть мышц. И так 4–5 месяцев, когда почти вся мышца не превратится из анаэробной практически в окислительную.

Второй – это гребля с максимальной скоростью до 10 сек. За это время волокна не могут накопить много лактата. Затем пауза 45–60 сек, в течение которых лактат в окислительных мышечных волокнах быстро перерабатывается. И так до 40 отрезков. При выполнении подобной тренировочной нагрузки свыше 30 сек. (лактат выше 5–6 ммоль/л) митохондрии начинают погибать.

В целом, программа повышения физической подготовленности и развития быстроты за счет использования гребных тренажеров включала упражнения, которые выполняются в виде суперсерий [8]:

1. 30–40 секунд длится упражнение до сильной боли в мышцах (это самое главное). Режим сокращения мышц – без полного расслабления (статодинамический). Интервал отдыха 30–40 секунд. И так три раза подряд.

2. Затем 10 минут отдохнуть и все повторить.

3. Три–шесть суперсерий – это хорошая развивающая работа для повышения физической подготовленности и развития быстроты юношей. Начинать надо с одной суперсерии для одной мышечной группы. Рост массы миофибрилл требует 7–15 дней, поэтому силовая работа должна выполняться 1–2 раза в неделю на одну мышечную группу.

Заключение. В статье описаны особенности физического развития молодых людей юношеского возраста. Показаны особенности влияния использования гребных тренажеров для повышения уровня физической подготовленности юношей. Составлена программа повышения физической подготовленности и развития быстроты за счет использования гребных тренажеров включала упражнения для молодых людей юношеского возраста.

Список литературы

1. Кремнева В.Н. Влияние современных условий жизни на развитие гиподинамии в раннем возрасте / В.Н. Кремнева, Л.А. Неповинных // Вопросы педагогики. – 2020. – №6 (1). – С. 170–175.
2. Шепилов А. О. Мониторинг морфофункционального и метаболического состояния юных пловцов / А.О. Шепилов, А.В. Ненашева, А.В. Шевцов [и др.] // Человек. Спорт. Медицина. – 2018. – Т. 18. – №1. – С. 60–73.
3. Юхович Д. В. Совершенствование методики силовой подготовки пловцов 14–16 лет / Д. В. Юхович, В. А. Дрокова // Современные проблемы физической культуры и спорта: материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции (Хабаровск, 24 ноября 2017 года) / под редакцией Е.А. Ветошкиной. – Хабаровск: Дальневосточная государственная академия физической культуры, 2017. – С. 417–421.
4. Теория и методика физического воспитания [Текст]: учеб. для институтов физ. культуры. Т.1. Общие основы теории и методики физического воспитания / под ред. Л.П. Матвеева, А.Д. Новикова. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 304 с.
5. Теория и методика физического воспитания [Текст]: учеб. для студентов фак. физ. культуры пед. институтов / Б.А. Ашмарин, Ю.В. Виноградов, З.Н. Вяткина [и др.] / под ред. Б.А. Ашмарина. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
6. Смирнов Д.Р. Тренажеры в оздоровительной физической тренировке [Текст]: метод. разработка / Д.Р. Смирнов. – М.: 1990 г. – С. 89.
7. Андрусик А. Исследование некоторых эргономических особенностей современных гребных тренажеров / А. Андрусик // Наука и спорт: взгляд в третье тысячелетие: Меж-й. науч. конф. студентов 1-я: сб. ст. – К., 1999. – С. 54–57.
8. Чернова М.Б. Особенности физической работоспособности и двигательной подготовленности подростков с разными стадиями полового созревания / М.Б. Чернова, И.А. Криволапчук, В.К. Сухецкий // Новые исследования. – 2016. – №4 (49). – С. 100–111.

Подлубная Алена Анатольевна

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

Популо Гельшиган Миргазовна

канд. пед. наук, доцент

Балашова Валентина Федоровна

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти, Российская Федерация

ЗНАЧЕНИЕ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: цель исследования – улучшение двигательных качеств у студентов в процессе факультативных занятий, организуемых с учетом их интересов и снижение количества простудных заболеваний у занимающихся в течение учебного года. Объектом исследования является учебно-

тренировочный процесс, планируемый для студентов первого курса гуманитарно-педагогического института. Для достижения поставленной цели авторами были использованы следующие методы исследования: методы критического изучения источников, эмпирические методы исследования и метод формализации. Для проверки эффективности использования разработанных программ по скандинавской ходьбе, плаванию, аэробным танцевальным направлениям, атлетической гимнастике и спортивным играм, направленных на развитие двигательных качеств у студентов, а также с перспективой решения государственной задачи подготовки населения к сдаче норм ГТО был проведен педагогический эксперимент. Анализ результатов исследования, полученных в ходе педагогического эксперимента, по показателям тестов, характеризующим развитие гибкости, выносливости, силы мышц брюшного пресса, мышц рук и плечевого пояса, выявлено достоверное различие между студентами экспериментальной и контрольной групп, в пользу экспериментальной. По данным анализа медицинских карт и журналов учета посещаемости установлено снижение числа пропущенных факультативных занятий по причине простудных заболеваний у участников экспериментальной группы. Полученные нами данные свидетельствуют об актуальности увеличения в учебных планах количества часов, отведенных на практические занятия по физической культуре.

Ключевые слова: студенты, здоровье, здоровьесберегающие технологии, исследование, двигательные качества, анализ, физические упражнения.

В научных трудах Р.И. Айзмана, М.М. Мельниковой и Л.В. Косовановой приводятся статистические данные по уровню здоровья детей и студенческой молодежи: «По данным Министерства здравоохранения РФ за последние 5 лет наблюдалось ухудшение показателей здоровья учащихся на 16–32% и рост нервно-психических заболеваний. Среди студентов средних и высших учебных заведений более 60% страдают хроническими заболеваниями разной нозологии, до 80% – имеют низкие резервы физического и психологического потенциала; 80–85% преподавателей школ и вузов нуждаются в коррекции здоровья» [1].

Авторы И.А. Кобыляцкая, А.С. Осыкина, Е.Ю. Шкатова [2015] отмечают, что «... особый социальный статус студентов, специфические условия учебного процесса существенно отличают их от всех других категорий населения и делают эту группу уязвимой в контексте роста хронических заболеваний» [3].

Анализ современной отечественной и зарубежной литературы показывает, что большую роль в сохранении здоровья человека в современном обществе играют правильная организация труда и отдыха, умение вести здоровый образ жизни, самостоятельно заниматься физической культурой и спортом [2; 4; 5].

Анализ литературы и практический опыт профессиональной деятельности в вузе позволили определить противоречие: с одной стороны, рост числа студенческой молодежи с хроническими заболеваниями, а с другой стороны, недостаток физической нагрузки у студентов высших учебных заведений, связанный с сокращением обязательных практических занятий и отсутствием условий для самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Данное противоречие определило проблему исследования, которая состояла в организации факультативных занятий с учетом интересов студентов. Предполагалось, что привлечение студентов к дополнительным практическим занятиям физическими упражнениями, как на свежем воздухе, так и в бассейне будет способствовать не только улучшению у них двигательных качеств, но и снижению количества простудных заболеваний в течение года.

Для достижения поставленной цели, в рамках данного исследования были применены методы критического изучения источников, эмпирические методы исследования и метод формализации.

Для оценки уровня развития двигательных качеств студентов использовались тесты, с целью подготовки студентов к сдаче норм ГТО.

Для определения уровня развития гибкости использовали тест «Наклон вперед из исходного положения, стоя на гимнастической скамье». Уровень развития выносливости изучали на основании показателей 12-ти минутного бегового теста К. Кулера. Для выявления уровня развития силовой выносливости: 1) мышц брюшного пресса, применяли тест «поднимание и опускание туловища из и.п., лежа на спине за 60 сек»; 2) мышц рук, груди и плечевого пояса – тест «сгибание и разгибание рук в упоре лежа».

Исследование проводилось с девушками первого курса гуманитарно-педагогического института с сентября 2020 г. по апрель 2021 г. на базе Тольяттинского государственного университета в три этапа.

На первом этапе проведен анализ документов планирования, специальной научной литературы, медицинских карт студентов первого курса. Проведено тестирование и оценка уровня исходного развития их двигательных качеств. Разработано содержание программы, в которую включены авторские комплексы физических упражнений для студентов экспериментальной группы.

На втором этапе проведен педагогический эксперимент, который длился 6 месяцев (с середины сентября 2020 г. до середины марта 2021 г.).

Студенты контрольной группы (30 человек) посещали практические занятия по курсу «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», организуемые в спортивном зале 1 раз в неделю.

Они также посещали теоретические занятия по физической культуре, которые проводились также 1 раз в неделю в лекционной аудитории.

Студентам экспериментальной группы (30 человек) 1 раз в неделю было предложено посещение бассейна, 1 раз в неделю – учебно-тренировочные занятия скандинавской ходьбой в лесу и 2 раза в неделю – практические занятия физическими упражнениями в спортивном зале, по выбору: аэробные танцевальные направления (хип-хоп, современные танцы, латина); спортивные игры (баскетбол, футбол, волейбол, гандбол, настольный теннис, бадминтон); атлетическая гимнастика.

В конце второго этапа была проведена повторная оценка уровня развития двигательных качеств у студентов контрольной и экспериментальной групп.

На третьем этапе (апрель 2021 г.) полученные результаты были математически обработаны и проанализированы в виде заключения.

В таблице 1 представлены результаты тестирования уровня развития двигательных качеств у участников исследования до и после проведения педагогического эксперимента.

Таблица 1

Результаты тестирования двигательных качеств у студентов контрольной и экспериментальной групп до и после педагогического эксперимента

Контрольные упражнения (Тесты)		Контрольная группа	Экспериментальная группа	t	P
		X ± σ	X ± σ		
Поднимание и опускание туловища из и.п. лежа на спине, за 60 сек., кол-во раз	до	26,02 ± 2,02	25,43 ± 1,64	0,21	> 0,05
	после	29,39 ± 2,17	35,9 ± 2,49	3,21	< 0,05
Расстояние, преодоленное в ходе бегового теста Купера, м	до	2009,38 ± 97,38	2125,15 ± 158,21	1,76	> 0,05
	после	2088,75 ± 100,77	2331,25 ± 161,55	2,38	< 0,05
Наклон вперед из положения стоя, см	до	9,71 ± 1,84	9,94 ± 2,25	0,16	> 0,05
	после	9,97 ± 0,8	12,8 ± 0,8	2,16	< 0,05
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кол-во раз	до	6,14 ± 1,63	5,67 ± 1,73	0,23	> 0,05
	после	8,52 ± 1,54	12,3 ± 1,89	2,24	< 0,05

По результатам тестирования двигательных качеств средние показатели, отражающие уровень развития силы (поднимание и опускание туловища из и.п. лежа на спине, сгибание и разгибание рук в упоре), не только стали лучше у студентов экспериментальной группы, по сравнению с испытуемыми контрольной группы, но и имеют достоверно значимые различия ($P < 0,05$), также как результаты тестов, характеризующих развитие гибкости (наклон вперед из положения стоя) и выносливости (12-ти минутный беговой тест Купера). Это свидетельствует о том, что использование разработанных нами авторских программ по скандинавской ходьбе, плаванию, аэробным танцевальным направлениям, атлетической гимнастике и спортивным играм способствовали улучшению развития двигательных качеств у студентов.

Анализ медицинских карт и журналов учета посещаемости учебных занятий студентами первого курса позволил определить снижение количества простудных заболеваний и пребывания на больничном листе участниками экспериментальной группы на 50%.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что крайне актуально увеличение в учебных планах количества часов, отведенных на практические занятия по физической культуре и желательно заниматься, как в залах, так и на свежем воздухе, и в бассейне.

Список литературы

1. Айзман Р.И. Здоровьесберегающие технологии в образовании: учебное пособие для академического бакалавриата / Р.И. Айзман, М.М. Мельникова и Л.В. Косованова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 241 с.
2. Балашова В.Ф. Мониторинг физической подготовленности учащихся школы с углубленным изучением физической культуры и спорта / В.Ф. Балашова, А.А. Подлубная // Профессионально-личностное развитие студентов в образовательном пространстве физической культуры. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Тольятти, ТГУ, 2014. – С. 21–29.
3. Кобыляцкая, И.А. Состояние здоровья студенческой молодёжи / И.А. Кобыляцкая, А.С. Осыкина, Е.Ю. Шкатова // Успехи современного естествознания. – 2015. – №5. – С. 74–75.
4. Популо Г.М. Профилактика и коррекция сколиотической осанки у детей младшего школьного возраста средствами оздоровительной аэробики / Г.М. Популо, А.А. Подлубная // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. №3 (24). – С. 193–196.
5. Pablo Tercedor, Emilio Villa-González, Manuel Ávila-García, Carolina Díaz-Piedra, Alejandro Martínez-Baena, Alberto Soriano-Maldonado, Isaac José Pérez-López, Inmaculada García-Rodríguez, Sandra Mandic, Juan Palomares-Cuadros, Víctor Segura-Jiménez, Francisco Javier Huertas-Delgad. A school-based physical activity promotion intervention in children: rationale and study protocol for the PREVIENE Project // BMC Public Health. 2017. Vol. 17. Doi: 10.1186/s12889-017-4788-4.

ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

***Аннотация:** целью научной работы является изучение физических способностей и физической подготовленности сотрудников органов внутренних дел, необходимых для качественного выполнения поставленных задач, а также возможные пути улучшения физической подготовки сотрудников. Методы проведенных исследований: анализ, обобщение, синтез, дедукции, классификация. Основные результаты научного исследования (научные, практические): заключаются в комплексном исследовании вопросов, связанных с улучшением физических способностей сотрудников органов внутренних дел.*

***Ключевые слова:** физическая подготовка, физическое воспитание, физические качества, физическая культура, спорт, сила, быстрота, выносливость, ловкость, сотрудники органов внутренних дел.*

Физическая подготовка является частью общей и физической культуры, которая обеспечивает гармоничное становление духовных и физических сил, основание таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическая безупречность и психофизическое благополучие, а также содержит ряд индивидуальностей. Это связано с тем, что физическая подготовка акцентируется на развитии физических качеств, а также круга знаний, умений и навыков, которые необходимы для конкретной профессии.

В наши дни особое внимание уделяют физической культуре и спорту. Физическая подготовка является неотъемлемой частью в жизни любого человека. Довольно большое принципиальное значение имеет такой фактор, как быть физически развитым. Человек, который ведет энергичный образ жизни физически и морально устойчив, у него хорошие медицинские показатели, он уверен в себе, целеустремлен, имеет высокий уровень мотивации. Физическая подготовка оказывает благотворное влияние на психологическую подготовку.

Физическая подготовка служащих органов внутренних дел отличается от физической подготовки специалистов других профессий. Это обосновано специфичностью работы служащих – им приходится гарантировать защищенность людей, в том числе в условиях конкретного силового противостояния. Вследствие этого физическая подготовка органов внутренних дел – это один из ключевых элементов профессиональной подготовки сотрудников, которая формирует их психофизическую готовность к действенному решению оперативно-служебных задач.

Роль физической подготовки в системе правоохранительных органов ориентируется тенденцией на укрепление их здоровья и подготовку в профессиональном плане. Ключевая мысль образования в сфере физического воспитания – формирование личности со всех сторон. Сотрудники органов внутренних дел оперируют следующими нормативно-правовыми актами:

1) Приказ МВД России от 01.07.2017 №450 (ред. от 27.07.2020) «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» [1];

2) Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 27.07.2020 №522 «О внесении изменений в приказы МВД России от 1 июля 2017 г. №450 и от 23 ноября 2017 г. №880» [2];

3) Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 01.02.2018 №50 «Об утверждении Порядка организации прохождения службы в органах внутренних дел Российской Федерации» [3].

Работа органов внутренних дел всякий раз пребывала под наблюдением общества. Это связано с тем, что она затрагивает интересы всех его членов. Исходя из этого, сотрудник полиции обязан быть квалифицированным, грамотным и на физическом уровне подготовленным. Физическая или функциональная подготовленность – это итог физической подготовки, достигнутый в овладении двигательными способностями и в развитии физических качеств с одновременным увеличением физиологических резервов организма, обусловленных повышением уровня работы его функциональных систем. Работник органов внутренних дел обязан владеть такими физиологическими свойствами, как:

4) сила. Способность человека одолевать наружное противодействие за счет активности мышц. Сила находится в зависимости от интенсивности напряжения мышц, угла их тяги, разминки;

5) быстрота. Скорость сокращения мышцы и темпа перемещений. Находится в зависимости от стремительности реакции центральной нервной системы;

6) выносливость. Способность спортсмена исполнять данное упражнение без потери мощности, одолевая утомление;

7) эластичность, то есть подвижность суставов;

8) ловкость. Способность человека правильно возводить собственные двигательные действия в изменяющихся условиях внешней и внутренней среды.

Абсолютно, квалифицированный работник обязан владеть всеми данными физиологическими свойствами. Например, при поимке преступника, оказавшего сопротивление при задержании и пытающегося скрыться, сотрудник полиции предпримет решительные меры для его поимки. Для этого ему необходимо будет догнать этого преступника, применить боевые приемы борьбы для его обезвреживания, причем это необходимо будет сделать так, чтобы оказать ему как можно меньше телесных повреждений. Разве сможет неподготовленный сотрудник в данной ситуации выполнить свою работу в должной мере?! Для того, чтобы проделать работу в надлежащем виде, необходимо рассчитать темп бега, чтобы поймать преступника, силу, оказываемую ему при задержании, ведь сотрудник полиции должен стремиться к минимизации любого ущерба. Неподготовленный сотрудник может поддаться эмоциям и, не думая, применит, например, огнестрельное оружие или нанесет преследуемому серьезные повреждения. А квалифицированный сотрудник знает, как действовать в данной ситуации, знает, что первым делом необходимо догнать этого преступника (для этого необходимо иметь такие физические качества как быстрота, выносливость), затем следует обезвредить его (для этого необходимо иметь такие качества как сила, гибкость, ловкость), применить боевые приемы борьбы для его задержания без каких-либо последствий как для самого преступника, так и для него самого.

Кроме этого, работник органов внутренних дел обязан не просто владеть данными свойствами, но и устремляться к их совершенствованию. Физическое совершенство – это исторически обусловленный эталон физиологического становления и физической подготовленности человека, идеально соответствующий требованиям жизни. Показателями физического совершенства являются:

- 9) крепкое здоровье, способствующее привыканию организма к различным условиям;
- 10) пропорционально-развитое телосложение;
- 11) правильная осанка;
- 12) отсутствие разного вида диспропорций;
- 13) высокая общая физическая работоспособность;
- 14) высокая специальная физическая работоспособность, способствующая быстрому овладению новых двигательных действий;
- 15) развитые физиологические свойства;
- 16) владение необходимыми знаниями и умениями.

Ярким примером является начальник полиции МОМВД России по городу Калуга Дмитрий Анатольевич Капитонов, который стал победителем Чемпионата России по стритлифтингу и его отдельным движением по версии ISF (подтягивания на перекладине с дополнительным отягощением и отжимания на брусках с дополнительным отягощением). Дмитрий Анатольевич выступал в весовой категории 100 кг в 4-х номинациях и в трех из них занял призовые места, а в номинации «отжимания на брусках (многоповторные с гирей 32 кг.)» стал победителем. При этом, он подтвердил спортивное звание «кандидата в мастера спорта». Уверенность в себе и годы тренировок стали залогом успеха не только для него, но и для многих других сотрудников-спортсменов в системе МВД. Желание использовать физические нагрузки с пользой для здоровья появляется ещё в юности и сопровождает сотрудников на протяжении всей служебной деятельности, что отлично сказывается на состоянии здоровья и духа. Многие служащие ещё задолго до поступления начинают активно готовиться к прохождению службы, уделяя при этом пристальное внимание физической подготовке. В процессе служебной деятельности они четко осознают, что спорт – неотъемлемая часть их жизни, один из важнейших факторов развития личности на протяжении всего жизненного пути. Уверенность в себе возникает лишь в том случае, если человек совершенствует своим навыки, регулярно выполняет определённые упражнения. Сильный и энергичный человек способен лучше противостоять любым трудностям и достигать успехов в профессиональной деятельности. Таким образом, занятия спортом являются важной составляющей в жизни каждого сотрудника полиции, при этом они могут быть не в тягость, а только в радость, что подтверждает данный пример.

Сотрудник органов внутренних дел, так же, как и любой другой человек, учится на собственных ошибках. На самом деле, совершив одно неверное действие, не повторишь его снова. Так, например, если оперуполномоченный при задержании правонарушителя нанесет ему значительный ущерб или же упустит его, он понесет ответственность за собственные действия. Но после этого случая он обдумывает их и в следующий раз примет правильное решение для того, чтобы исполнить свои должностные прямые обязанности в надлежащем виде. Это и есть совершенствование собственных физических свойств. Оно необходимо в любой работе, так как совершенствование – это улучшение, позволяющее достичь более действенного результата.

Ещё одним ярким примером являются соревнования по триатлону среди спецподразделений силовых структур, которые проходили в Белгородской области. Соревнования включали несколько этапов: штурм здания с помощью альпинистского снаряжения, освобождение заложников и нейтрализацию условных захватчиков, а также прохождение полосы препятствий. Сотрудники полиции преодолевали сложнейшие элементы огненно-штурмового комплекса в специальной экипировке и с оружием. Все команды успешно справились с испытаниями, продемонстрировав высокий уровень физической подготовки и волю к победе.

Спорт является составной частью деятельности сотрудников правоохранительных органов. По нашему мнению, в подразделениях МВД России требуется проводить различные мероприятия, связанные с совершенствованием своих физических качеств. Так, например, 8 октября 2017 года в городе Москва прошёл праздник Главного управления МВД России, являющийся продолжением спортивных традиций

московской милиции. История мероприятия началась ещё в 1969 году как спортивная эстафета по Садовому кольцу. Это торжество является настоящим праздником спорта и здорового образа жизни как для сотрудников столичного гарнизона правоохранителей, так и для жителей и гостей города. Начался праздник с парадного расчёта. Перед гостями выстроились более 600 сотрудников, представляющих все структурные подразделения московской полиции. После праздничного парада прошли показательные выступления сотрудников московского гарнизона полиции, в ходе которых они продемонстрировали своё профессиональное мастерство. После завершения показательных выступлений был дан старт спортивным соревнованиям. В них приняли участие более 900 полицейских из различных подразделений московской полиции. Этот день прошёл для сотрудников и жителей города весьма интересно и разнообразно. Таким образом, необходимо чаще проводить подобные мероприятия, так как это даёт возможность сотрудникам правоохранительных органов показать гражданам свой профессионализм и подготовленность, а также убедиться в том, что они соответствуют всем требованиям сотрудника полиции.

Руководство системы ОВД должно быстро находить новые пути увеличения эффективности физической подготовки. При этом нужно особое внимание обратить на начальный период профессионального становления и процедуру профессионального отбора, в том числе средствами физического воспитания. Степень физической подготовленности претендентов на учёбу в образовательные учреждения МВД России и службу в органы внутренних дел обязан рассматриваться с позиции физических возможностей как вида общих способностей человека. Он обязан выступать своеобразным аспектом профессионального отбора, имеющим собственные особенности формирования и развития физических способностей.

Список литературы

1. Приказ МВД России от 01.07.2017 №450 (ред. от 27.07.2020) «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации».
2. Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 27.07.2020 №522 «О внесении изменений в приказы МВД России от 1 июля 2017 г. №450 и от 23 ноября 2017 г. №880».
3. Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 01.02.2018 №50 «Об утверждении Порядка организации прохождения службы в органах внутренних дел Российской Федерации».
4. Лунин А.А. Вопросы совершенствования техники и методики преподавания боевых приёмов борьбы: методические рекомендации / А.А. Лунин, А.Н. Новиков; МВД России, ФГКУ ДПО «Всерос. ин-т повышения квалификации сотрудников М-ва внутр. дел Рос. Федерации», Междунар. межвед. центр подгот. и переподгот. специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом, Каф. огневой и физ. подгот. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2016. – 99 с.
5. Организация физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в органах внутренних дел: методические рекомендации / Ю.Н. Тармин [и др.]; М-во внутренних дел Рос. Федерации, Акад. упр. МВД России. – М.: Академия управления МВД России, 2016. – 61 с.
6. Теоретические и методические основы организации физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: учебник / А.Н. Волков, С.В. Кузнецов, А.И. Воронов; под ред. С.В. Кузнецова. – М.: ДГСК МВД России, 2016. – 328 с.

Популо Гельшиган Миргазовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти, Самарская область

Усеевич Татьяна Аркадьевна

директор

МБУ «Гимназия №77»

г. Тольятти, Самарская область

DOI 10.31483/r-100702

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКЕ С ЖЕНЩИНАМИ 25–30 ЛЕТ

Аннотация: авторы посвящают свою работу актуальной проблеме – изучению индивидуальных особенностей, занимающихся гимнастикой, в частности, женщин 25–30 лет. В статье изучается возможность подбора средств атлетической гимнастики с учетом уровня соматического здоровья занимающихся. Проводится сравнительный анализ результатов до и после проведения экспериментальной работы. Авторы раскрывают и практическую значимость исследовательской работы.

Ключевые слова: атлетическая гимнастика, исследование, здоровье, женщины 25–30 лет, тестирование, показатели, комплексы упражнений, участники.

Анализ современной методической и научной литературы показывает, что при планировании учебно-тренировочных занятий по атлетической гимнастике есть необходимость реализовывать индивидуальный и гендерный подходы. Несмотря на это, большая часть исследовательских работ раскрывают особенности организации и проведения занятий с мужчинами, а вопросы планирования оздоровительных занятий по атлетической гимнастике с женщинами остаются недостаточно освещенными [1; 2].

Относительная теоретическая и методическая не проработанность проблемы повышения физического, интеллектуального и творческого потенциала молодого поколения, позволила сформулировать

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

противоречие между ухудшением здоровья молодежи и потребностью общества в здоровых, социально-активных гражданах. Наличие данного противоречия требует разрешения создавшейся проблемы, каким образом следует обеспечить занятость молодежи для улучшения их физического здоровья.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс по атлетической гимнастике у женщин 25–30 лет.

Предмет исследования – средства атлетической гимнастики, направленные на улучшение физического здоровья женщин 25–30 лет.

Для достижения цели исследования нам решались основные задачи:

1. Изучить уровень физического здоровья женщин 25–30 лет, занимающихся атлетической гимнастикой.
2. Разработать комплексы упражнений по атлетической гимнастике с учетом уровня соматического здоровья женщин 25–30 лет, направленные на улучшение их физического здоровья.

3. Определить эффективность используемых средств атлетической гимнастики для женщин 25–30 лет.

Гипотеза исследования: предполагалось, что уровень физического здоровья женщин 25–30 лет повысится, если при построении учебно-тренировочных занятий будут подбираться средства атлетической гимнастики с учетом уровня соматического здоровья занимающихся.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы было проведено исследование. Педагогический эксперимент в рамках исследования проводился в тренажерных залах на базе Тольяттинского государственного университета. В исследовании участвовали 20 женщин 25–30 лет, по 10 человек в экспериментальной и контрольной группах. Участники контрольной группы (КГ) занимались произвольно три раза в неделю. Участники экспериментальной группы (ЭГ) занимались три раза в неделю с учетом показателей уровня соматического здоровья по Г.Л. Апанасенко.

Каждое учебно-тренировочное занятие у участников ЭГ с низким уровнем соматического здоровья характеризовалось выполнением одного упражнения на каждую часть тела в нескольких подходах (3 подхода по 10–12 повторений).

Нагрузка участников со средним и ниже среднего уровнем соматического здоровья характеризовалась выполнением двух упражнений на каждую группу мышц.

Участники ЭГ с высоким уровнем соматического здоровья на основе приобретенного опыта выполняли упражнения на одну мышечную группу, и могли позволить тренировать все тело за три дня.

По результатам сравнительного анализа можно отметить, что до начала экспериментальной работы достоверных изменений в ЭГ и КГ по показателям уровня соматического здоровья и развития двигательных способностей не наблюдалось ($P > 0,05$).

Результаты повторного тестирования после проведения эксперимента, показали, что произошли достоверные изменения практически по всем показателям уровня развития двигательных способностей, общей выносливости бег на 2000 м ($P < 0,05$); силовой выносливости мышц рук, груди, спины, пресса ($P < 0,05$) у участниц ЭГ по сравнению с теми же показателями участниц КГ (см. таблицу 1).

Таблица 1

Средние показатели развития двигательных способностей женщин 25–30 лет до и после педагогического эксперимента в КГ и ЭГ

Контрольные упражнения (ТЕСТЫ)		Контрольная группа	Экспериментальная группа	t	P
		M ± m	M ± m		
Поднимание и опускание туловища из и.п. лежа на спине, кол-во раз за 1 мин	до	26,12 ± 2,02	25,43 ± 1,64	0,21	> 0,05
	после	31,27 ± 2,17	39,9 ± 2,49	2,31	< 0,05
2000 м, мин:сек	до	14,37±2,42	14,25±2,31	0,19	> 0,05
	после	13,47±2,53	11,25±2,06	2,22	< 0,05
Удержание туловища в положении лежа на животе, руки за головой, сек	до	28,71 ± 1,84	29,14 ± 2,25	0,16	> 0,05
	после	32,27 ± 0,8	43,81 ± 0,8	2,36	< 0,05
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, кол-во раз	до	5,14±1,63	4,67±1,73	0,23	> 0,05
	после	8,33±1,54	12,13±1,89	2,21	< 0,05

Улучшились показатели соматического здоровья в КГ с уровня ниже среднего (3 балла) до среднего (8 баллов), а в ЭГ с уровня ниже среднего (3 балла) до выше среднего (12 баллов). Наблюдается улучшения показателей индекса массы тела в контрольной группе на 2,4 единицы, а в экспериментальной группе на 3 единицы, за счет снижения веса занимающихся; жизненный индекс также имеет тенденцию к улучшению в КГ на 0,73 единицы, а в экспериментальной группе на 2,73 единицы, за счет снижения массы тела и увеличение жизненной емкости легких; показатели силового индекса улучшились у женщин ЭГ на 1,06 единиц, у КГ на 2,94 единицы, за счет увеличения силы кисти рук и уменьшения массы тела; сократилось время восстановления частоты сердечных сокращений после нагрузки на 2 сек. в КГ и на 5 сек. в ЭГ (см. таблицу 2).

Показатели уровня соматического здоровья участников КГ и ЭГ до и после проведения эксперимента

Показатели		До эксперимента		После эксперимента	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Индекс массы тела	показатель	27,07	26,67	24,67	23,67
	баллы	-2	-2	-1	0
Жизненный индекс	показатель	50,60	50,47	51,33	53,20
	баллы	1	1	2	2
Силовой индекс	показатель	54,47	54,33	55,53	57,27
	баллы	1	1	1	2
Индекс Робинсона	показатель	85,38	85,16	83,67	81,11
	баллы	0	0	3	3
Время (сек.) восстан. ЧСС после 20 прис. за 30 сек.	показатель	95	94	93	89
	баллы	3	3	3	5
Итого баллы		3	3	8	12
Общая оценка уровня здоровья		Ниже среднего	Ниже среднего	Средний	Выше среднего

Проведенное исследование позволяет рекомендовать экспресс-оценку уровня здоровья по Г.Л. Апанасенко для наблюдения за состоянием здоровья в динамике у занимающихся атлетической гимнастикой. Выявленное разнонаправленное влияние комплексов упражнений по атлетической гимнастике на уровень здоровья и двигательные способности женщин 25–30 лет желательно учитывать при индивидуальном подходе к занимающимся. Результаты исследования могут использоваться преподавателями и инструкторами в учебно-тренировочных занятиях по атлетической гимнастике с женщинами 25–30 лет в тренажерных залах фитнес-центров.

Список литературы

1. Катрич Л.В. Характеристика функционального состояния систем жизнеобеспечения у женщин разного соматотипа на начальном этапе силовых тренировок / Л.В. Катрич, Я.Е. Бугаец // Материалы конференций Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – Краснодар, 2019. – №1. – С. 191–192.
2. Краснова М.С. Оптимизация физической подготовленности студентов в вузе с акцентированным развитием силовых способностей / М.С. Краснова, Е.А. Сальникова, С.Ю. Коршунов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2018. – №59 – 2. – С. 118–121.

Сапаров Аллаберди
канд. пед. наук, соискатель

Чарыев Янгибай
д-р физ.-мат. наук

Мамедов Мухаметберди
преподаватель-стажер

Мамметгулыев Чарыяргулы
канд. мед. наук

Туркменский государственный институт физкультуры и спорта
г. Ашхабад, Туркменистан

РАЗРАБОТКА АЛГОРИТМА ОЦЕНКИ БИОМЕХАНИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ТЕХНИКИ ВЫПОЛНЕНИЯ БРОСКА С ПРОВОРОТОМ В ГРЕКО-РИМСКОЙ БОРЬБЕ

Аннотация: целью исследования является биомеханическое обоснование параметры движения при выполнении броска с проворотом в греко-римской борьбе. Для исследования опорных взаимодействий спортсмена со снарядом и соперника использовался аппаратно-программный комплекс VERTEC. С помощью динамометрической платформой были измерены опорные характеристики броска с проворотом. Приведенные граничные моменты начала и конца фаз могут быть использованы для анализа кинематических и динамических параметров бросков через туловища с целью технической подготовки спортсменов и оценивания бросковой техники.

Ключевые слова: греко-римская борьба, бросок с проворотом, биомеханические параметры.

Актуальность. Греко-римская борьба, как и другие виды единоборств, характеризуется совокупностью определенных тактико-технических действий, с помощью которых борец стремится получить

192 Педагогика и психология как ресурс развития современного общества

результативную оценку в данном поединке и во всем состязании в целом. В спортивной борьбе уровень технико-тактической подготовки, технический арсенал борцов чрезвычайно высокий. Причиной тому послужила стремления руководителей международной федерации борьбы (United World Wrestling (UWW)) к большой популяризации спортивной борьбы в мире, сделать поединки борцов интересными, более зрелищными [1].

За последние десятилетия в греко-римской борьбе в регламенте проведения состязаний борцов произошел ряд изменений: неоднократно изменялись весовые категории борцов, длительность поединка и отдыха, правила соревнований, оценка технических действий. Следовательно, тренеры и спортсмены постоянно искали новые методы, средства в построении тренировочного процесса, находили новые формы построения комплексных действий, позволяющих борцам создавать благоприятные условия для проведения своих коронных приемов. Наряду с совершенствованием атакующих технических действий, параллельно совершенствовались комплексы защитных и контратакующих действий, что делало результат поединка непредсказуемым [2–3].

В связи с этим изучение механизма эффективности спортивно-технических действий, их составных частей, биомеханических, временных и других характеристик, обеспечивающих успешность выполнения этих действий, является центральной проблемой высшего мастерства в спортивной борьбе [4].

Моделирование – это процесс построения, изучения и использования моделей для уточнения характеристик и оптимизации хода спортивной подготовки. Модели могут оформляться в виде модельных характеристик. В большей части модельные характеристики – это части, грани, элементы спортивной дисциплины в цифрах и других единицах измерения, характеризующих соревновательную деятельность и адекватно отражающих различные стороны подготовленности спортсменов.

Исследование и анализ биомеханических параметров движения при выполнении броска с проворотом в греко-римской борьбе было выполнено на основе алгоритма, который показан на рисунке 1. На основе алгоритма создали программу биомеханических параметров броска с проворотом в греко-римской борьбе.

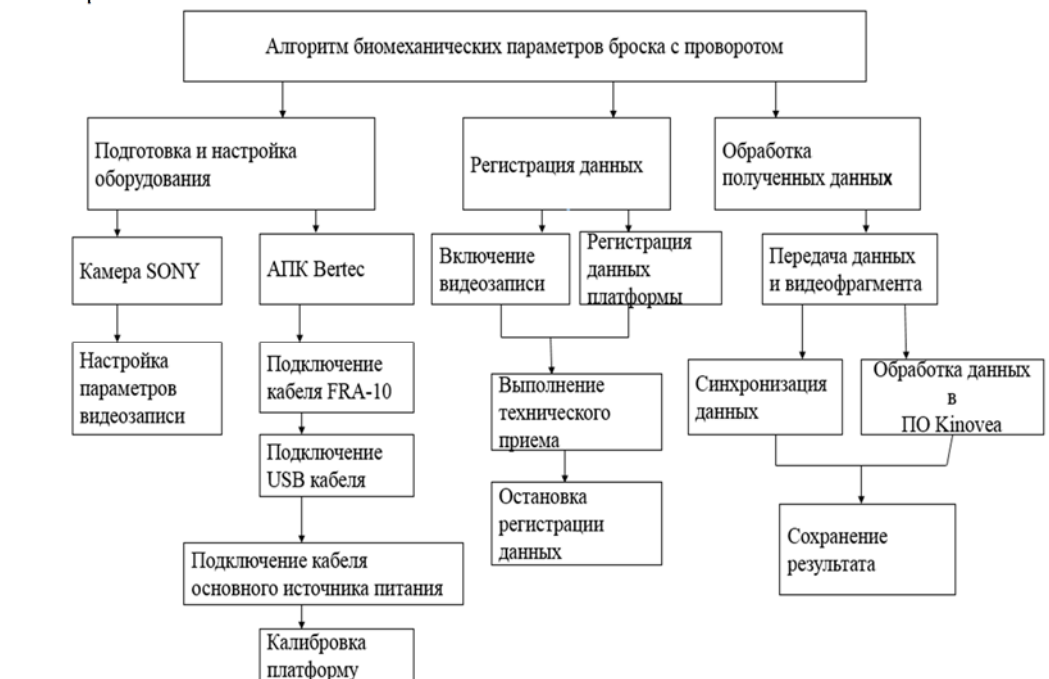


Рис. 1. Алгоритм биомеханических параметров броска с проворотом

Цель данной работы – является исследование и анализ биомеханических параметров движения при выполнении броска с проворотом в греко-римской борьбе.

Методика проведения исследования

Данное исследование проходило в научной лаборатории Туркменского государственного института физкультуры и спорта. Был выполнен захват движения испытуемых при выполнении броска с проворотом в греко-римской борьбе.

В исследовании принимал участие один испытуемый 1993 г. р., который имеет спортивное звание международного мастера спорта по греко-римской борьбе.

Постановка цели

В данном исследовании представляет интерес изучение технически правильное выполнение броска с проворотом в греко-римской борьбе, выявление ошибок рассматриваемого двигательного действия. В исследовании принимает участие один испытуемый и его партнер. Партнер должен быть квалифицированный борец, для того чтобы он умел правильно выполнять страховку при выполнении броска, чтобы избежать травм. Место для проведения исследования должно подходить для проведения исследуемого технического приема данного вида спорта. Для выполнения приема мы воспользовались одним матом, площадь которого позволяло спортсменам полностью приземлиться на него, после выполнения данного броска. Кроме того, на площадке для проведения исследования должно размещаться исследовательское оборудование (камеры, штативы и провода Qualisys) так, чтобы это не препятствовало выполнению технического приема.

Для исследования опорных взаимодействий спортсмена со снарядом и соперником использовался аппаратно-программный комплекс Bertec (рисунок 2).



Рис. 2. Динамометрическая платформа

Теоретический анализ и обобщение доступных источников и специальной литературы включал: изучение характеристик и контроля технической подготовленности борцов; изучение биомеханических параметров техники броска через бедро; ознакомление с используемыми средствами контроля технического мастерства борцов.

К модулю подключена платформа, а сам модуль подключен к компьютеру, следовательно, все подключено к питанию. Включаем программу (рисунок 3).

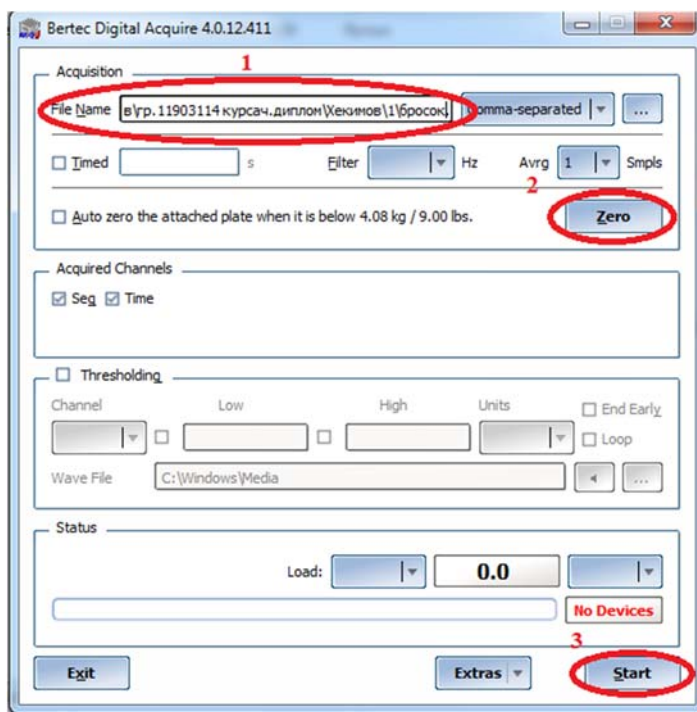


Рис. 3. Диалоговое окно начала записи в Bertec

Примечание. а – File name (имя файла); б – Zero (обнуление); в – Start (начать).

Перед каждой регистрацией данных обнуляется значение платформы нажатием на кнопку (Zero (обнуление)) (рисунок 4.а). Следует отметить, что на расстоянии около 1 м от платформы и на самой платформе никто не должен стоять. Далее следует выбрать папку для сохранения файла записи и присвоения имени файлу. Для последующей регистрации, имя файла меняется в строке (File name (имя файла)) (рисунок 4.б). Далее начала регистрации производится нажатием на кнопку (Start (начать)) (рисунок 4.в). По завершении регистрации нажать на кнопку (Stop (закончить)) и файл автоматически сохраняется в выбранную папку.

Далее следует обработка файла Excel с разрешением «csv» (рисунок 4).

Seq	Time	Fx	Fy	Fz	Mx	My	Mz	CoPx	CoPy											
0	0	0	0	0	82	887241	-21	488613	759	856773	15	779611	21	558771	17	835151	0	28372	0	20767
1	0	0	1000	82	887241	-21	488613	759	856773	15	779611	21	558771	17	835151	0	28372	0	20767	
2	0	0	2000	82	889105	-21	701999	759	859510	15	799061	21	559348	17	782293	0	28373	0	20792	
3	0	0	3000	82	885910	-21	488858	759	487485	15	689007	21	467413	17	835589	0	28266	0	20657	
4	0	0	4000	82	891845	-21	702691	758	751992	15	708642	21	650962	17	782809	0	28535	0	20703	
5	0	0	5000	82	891845	-21	702691	758	751992	15	708642	21	650962	17	782809	0	28535	0	20703	
6	0	0	6000	82	886074	-21	276622	759	118955	15	575642	21	560171	17	782380	0	28402	0	20518	
7	0	0	7000	83	101894	-21	487809	759	119796	15	595613	21	581369	17	676158	0	28429	0	20544	
8	0	0	8000	83	104302	-21	487010	758	750754	15	687310	21	672281	17	676881	0	28563	0	20675	

Рис. 4. Панель инструментов в Excel

После открытия файла следует нажать на вкладку на панели инструментов «ДАННЫЕ», где надо нажать «Текст по столбцам». Необходимо пройти три шага для построения графиков (рисунок 5).

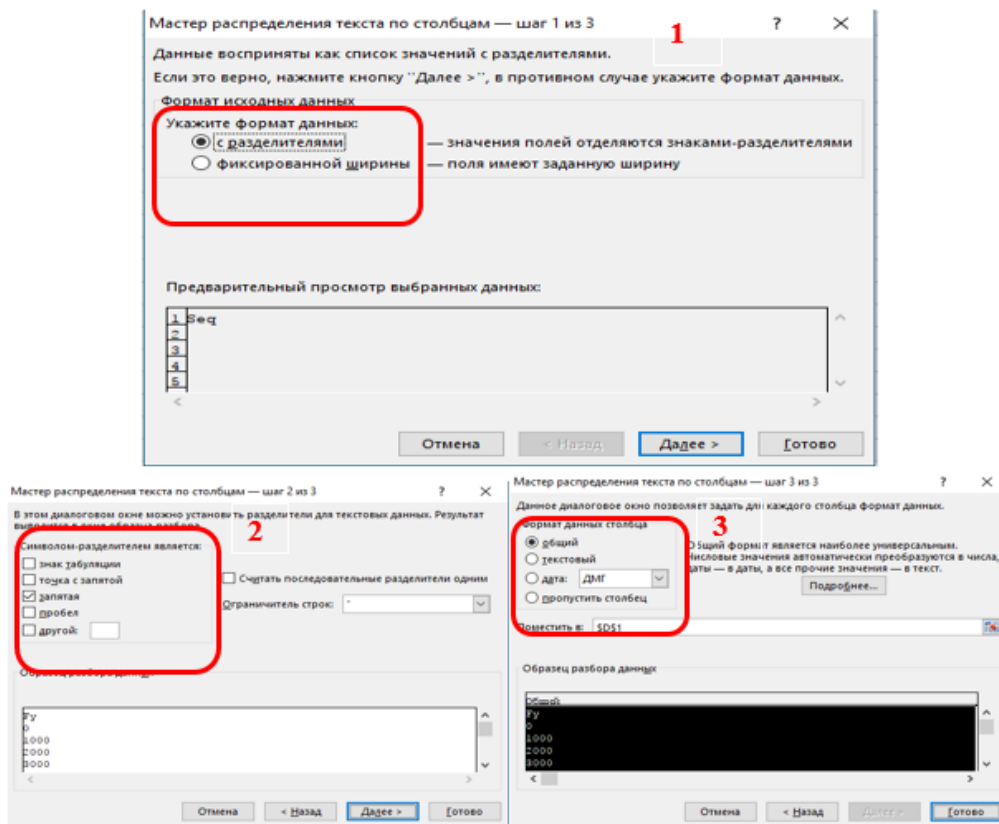


Рис. 5. Мастер распределения текста по столбцам

Примечание. а – указать формат данных; б – выбор знака разделителя; в – формат данных столбца

Необходимо указать формат данных, которые отделяются знаками разделителя. Далее в «выборе знака разделителя» для того, чтобы знать сколько цифр будет в столбце. В 3-м шаге выбрать «общий» для выбора формата в столбце. В данном исследовании борец должен выполнить бросок с поворотом.

Kinovea – это инструмент, с помощью которого возможно замедлять видеозапись, изучать технику спортсменов. Также возможно измерять углы в интересующий суставах, отслеживать траекторию звеньев или снаряда.

В данном исследовании, был выполнен бросок с проворотом с греко-римской борьбы, для технички правильного выполнения данного приема.

Для начала обработки полученных данных, необходимо открыть в Kinovea видеозапись, сделанную ранее. Для этого необходимо нажать на «Файл» в строке меню, далее «Открыть видеофайл» выбрать папку в которой находится файл, а затем нажмите кнопку «Открыть» (рисунок 5). После этого загрузится видео.

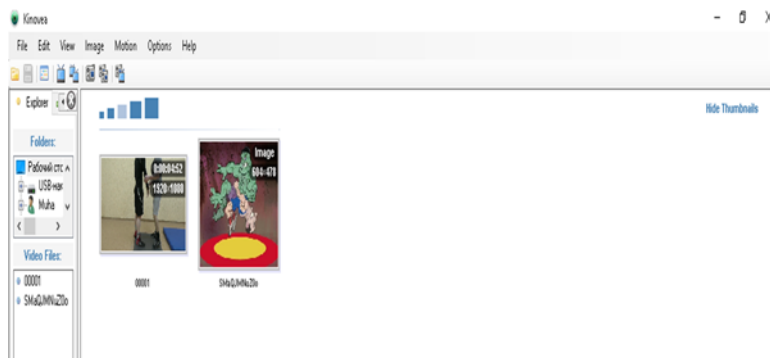


Рис. 6. Открытие видеофайла

Далее после открытия видеофайла необходимо определить начало двигательного действия с помощью курсора (рисунок 7(1)).

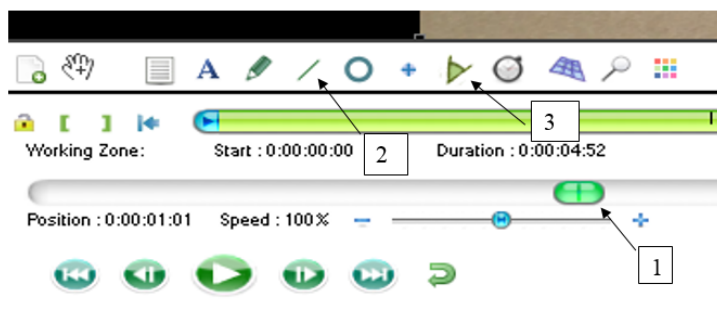


Рис. 7. Обозначение кнопок

Примечание. 1 – Курсор перемотки видео; 2 – Линия; 3 – Угол

Далее для определения угла исследуемого сустава следует нажать на кнопку «Линия» (рисунок 7 (2)). С помощью нее провести линии от стопы к коленному суставу и от коленного сустава к тазобедренному.



Рис. 8. Построение угла

Затем перетащить линию от стопы к коленному суставу к началу линии второй линии, тем самым образуется угол. После следует нажать на кнопку «Угол» (рисунок 7 (3)) и измерить его (рисунок 8). И так каждый кадр видео вплоть до завершения двигательного действия.

Результаты исследования

При анализе биомеханической структуры бросков, мы основывались на работах Г.С. Туманяна. Согласно его работам наиболее удобно разделять бросок на три фазы. Первая фаза – вход атакующего из исходного положения в стартовое. Вторая фаза – отрыв соперника от ковра или окончательное выведение его из равновесия. Третья фаза – полет и приземление [5].

Бросок с поворотом – это бросок противника вперед, перед собой с предварительным поворотом к нему спиной или боком. При их выполнении, атакующий вначале проворачивается перед противником на угол от 90 до 270° и входит в контакт с ним своим ближним боком, спиной или дальним боком. Затем продолжая поворот, бросает его пред собой (рисунок 9).

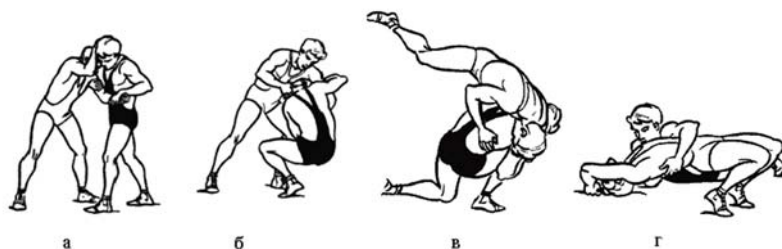


Рис. 9. Бросок с поворотом с захватом руки через плечи (мельница)

Примечание. а, б – подготовительная; в – основная; г – заключительная фаза

Двигательная задача борца в подготовительной фазе заключается с выведением соперника из равновесия при помощи швунгов (выведение соперника из равновесия при помощи продергивания) или продергиванием. В данном броске выход на стартовую позицию обязательно сочетается с рывком плечевой оси противника в сторону предполагаемого броска. Тяга должна осуществляться в течение всей 1-й фазы.

Первая фаза броска является самая короткая по длительности по отношению к другим. Спортсмен должен максимально быстро поднырнуть под плечо соперника, для того чтобы соперник не успел среагировать и не сделал контур прием.

После выхода на стартовую позицию во 2-й фазе атакующий продолжает вращательное движение своего туловища (уже вместе с туловищем противника), поворачивая свою голову как можно дальше в сторону предполагаемого падения противника. Скорость второй фазы и приема в целом в основном зависит от скорости первой фазы. Если первую фазу спортсмен выполнил быстро, то и вторая фаза, и прием в целом будет осуществлен с высокой скоростью.

В заключительной фазе спортсмен должен удержать соперника на лопатках. Если после броска спортсмен не сумел удержать противника на лопатках, то ему будет присуждено 4 балла за проведенный бросок, а в случае удержания противника на лопатках спортсмену будет сразу присуждена победа.

Техника греко-римской борьбы – это система соревновательных упражнений, основанная на рациональном использовании координационных возможностей борцов и направленная для достижения победы.

Основная задача в греко-римской борьбе переводение тела противника из исходного в заданное правилами конечное положение. Первоосновой при организации целенаправленного движения является формирование «модели потребного будущего», что и предопределяет доминирование кинематических параметров, влияющих на эту модель.

Все двигательные действия в греко-римской борьбе могут быть описаны кинематическими характеристиками и динамическими параметрами.

Прежде чем проводить бросок, необходимо учесть особенности взаимной позы, взаимного захвата, при использовании которого можно будет обеспечить собственное перемещение относительно противника и перемещение тела противника совместно со своим телом. Только определив эту модель и достигнув кинематической связи, можно реализовать ее в динамическом аспекте, используя силу своих мышц и инерционные факторы.

Основная задача в греко-римской борьбе переводение тела противника из исходного в заданное правилами конечное положение. Первоосновой при организации целенаправленного движения является формирование «модели потребного будущего», что и предопределяет доминирование кинематических параметров, влияющих на эту модель.

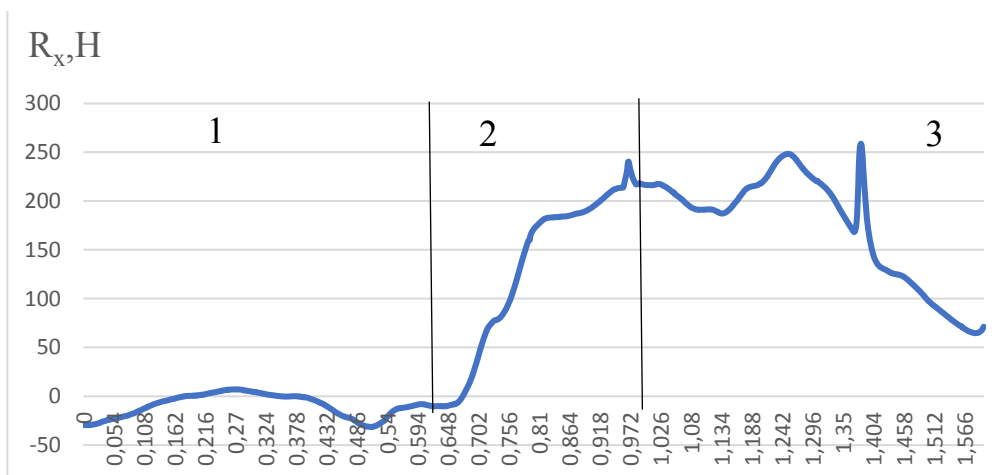


Рис. 10. График зависимости поперечной составляющей силы реакции опоры от времени

Минимальный спад кривой в конце первой фазы на отметке 0,50 сек, зависит от погрешности в 12 градусов суставного угла в левом тазобедренном суставе. В первой фазе спортсмен подстраивается под соперника для отрыва его от опоры. Кривая во второй фазе растет вверх так как спортсмен тянет соперника за собой и его пик в конце второй фазы – это момент отрыва соперника от опоры. Двигательное действие происходящее в третьей фазе это опрокидывание соперника через спину, его пик достигает в момент, когда спортсмен полностью опрокинул соперника через себя и он начинает падать спиной к мату.

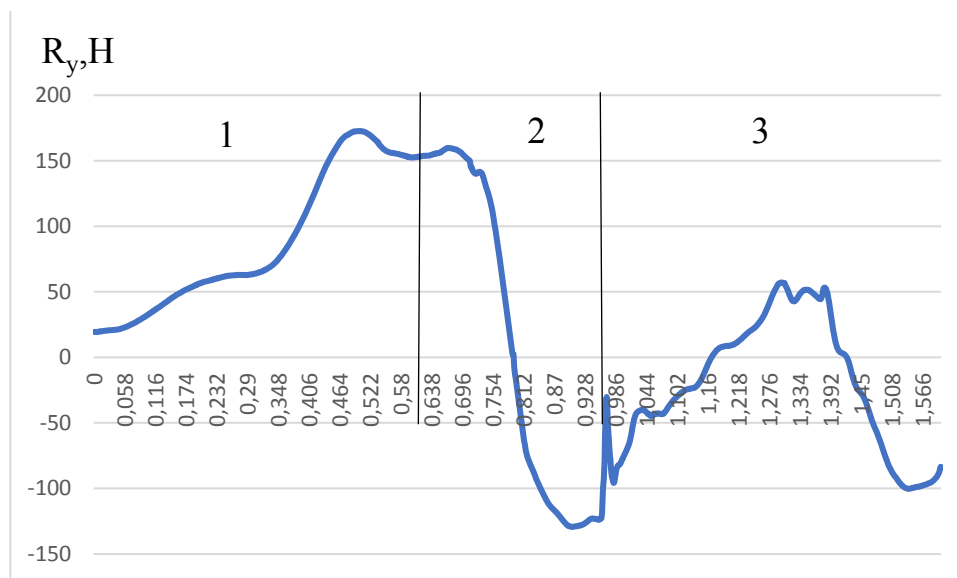


Рис. 11. График зависимости продольной составляющей силы реакции опоры от времени

В 1-й фазе кривая растет вверх, так как спортсмен держит соперника в захвате и тянет его в перед за собой. Во 2-й фазе кривая быстро ушла в низ потому что в середине второй фазы спортсмен резко потянул соперника вниз для того чтобы сбить его опору и затем в третьей фазе можно увидеть, что спортсмен продолжил тянуть соперника за руку и опрокидывать его через спину.

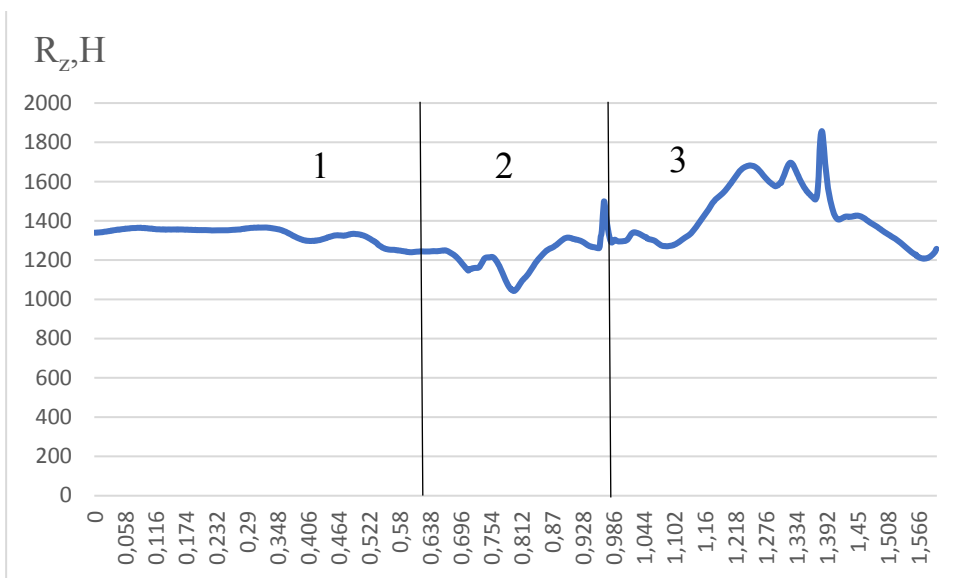


Рис. 12. График зависимости вертикальной составляющей силы реакции опоры от времени

В 1-й фазе кривая не меняется, потому что когда спортсмен подстраивается под соперника, его соперник еще остается на своем месте. Максимальный спад в середине второй фазы зависит от сбивания соперника от опоры, и затем кривая начинает расти так как спортсмен опрокидывает соперника через спину и в этом случаи движение будет идти вверх. Кривая достигает своего пика в третьей фазе, это когда спортсмен потянул соперника максимально вверх, в момент опрокидывания его через спину.

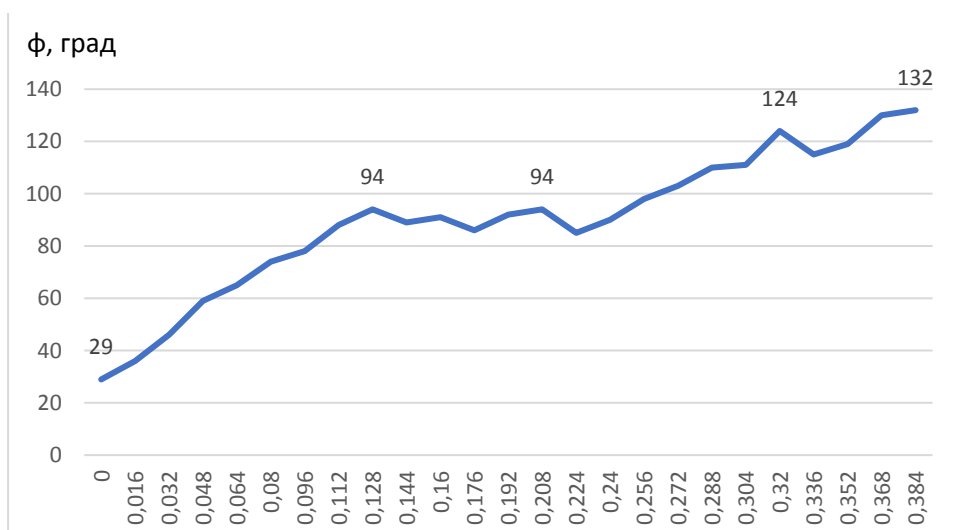


Рис. 13. Зависимость величины суставного угла в правом коленном суставе от времени

На рисунке 13 показана зависимость величины суставного угла в правом коленном суставе от времени происходящие в 1-ой фазе двигательного действия выполняемым спортсменом. Суставной угол коленного сустава в начале первой фазы составил 29 градусов, это является борцовской стойкой спортсмена. И затем суставной угол в коленном суставе начинает расти так как спортсмен садится на правую колену для того, чтобы подстроится под соперника, для дальнейшего выполнение технического приема. В конце первой фазы суставной угол коленного сустава достиг 132 градуса, чем является хорошим показателем, так как он должен быть 130–140 градусов. Если суставной угол коленного сустава в конце первой фазы будет стремится вниз, тогда спортсмену понадобится больше времени и

сил для отталкивания, для того чтобы оторвать соперника от опоры, а если суставной угол будет стремиться вверх, тогда спортсмен не сможет правильно подстроиться под соперника для того чтобы оторвать его от опоры.

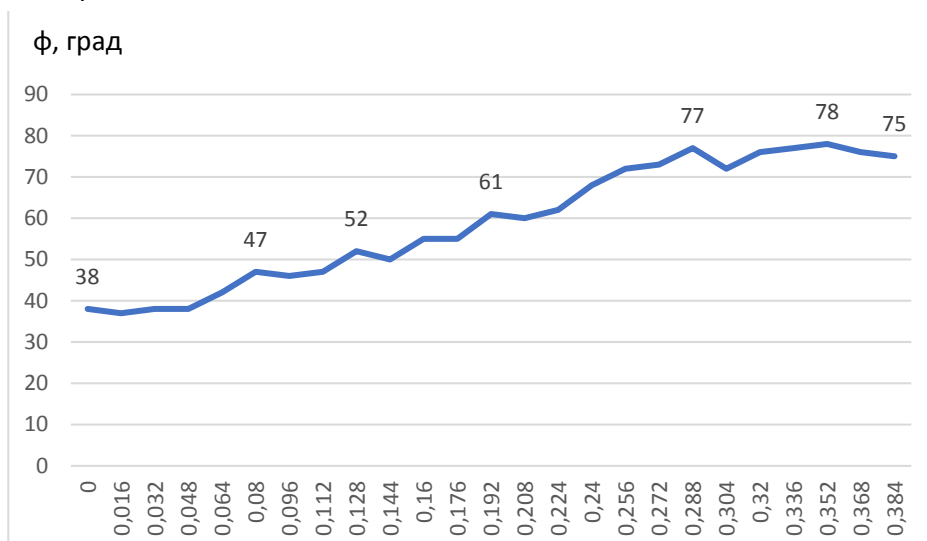


Рис. 14. Зависимость величины суставного угла в левом тазобедренном суставе от времени

На рисунке 14 показана зависимость величины суставного угла в левом тазобедренном суставе от времени происходящие в 1-ой фазе двигательного действия выполняемым спортсменом. В тазобедренном суставе, как и в коленном важная является концовка движения. Суставной угол тазобедренного сустава в конце движения составил 78 градусов. В данном случаи он должен стремиться к 90 градусам. Если суставной угол в тазобедренном суставе будет стремиться значительно вниз или вверх, тогда у спортсмена будет слабая опора и соперник сможет провести контрприём. В данном двигательном действии погрешность составила 12 градуса, это является средним показателем.

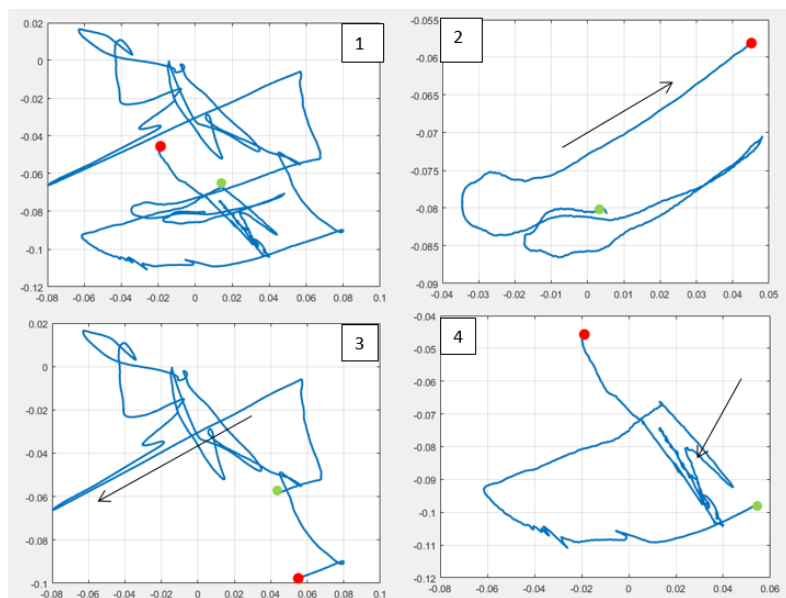


Рис. 15. График перемещения центра давления спортсменов по платформе

Примечание ● – начало движения; ● – конец движения;
 1 – целое двигательная действие; 2 – 1-я фаза; 3 – 2-я фаза; 4 – 3 фаза.

Изменение кривой в 1-й фазе обусловлено тем, что атакующий переносил центр тяжести тела с одной ноги на другую для успешного совершения следующего двигательного действия (рисунок 14, 15). Резкое изменение кривой во 2-й фазе обусловлено входом атакующего головой под плечо атакуемого. Изменения, происходящие в 3-й фазе это момент отталкивания, атакующего от платформы и совершение опрокидывание атакуемого через себя.

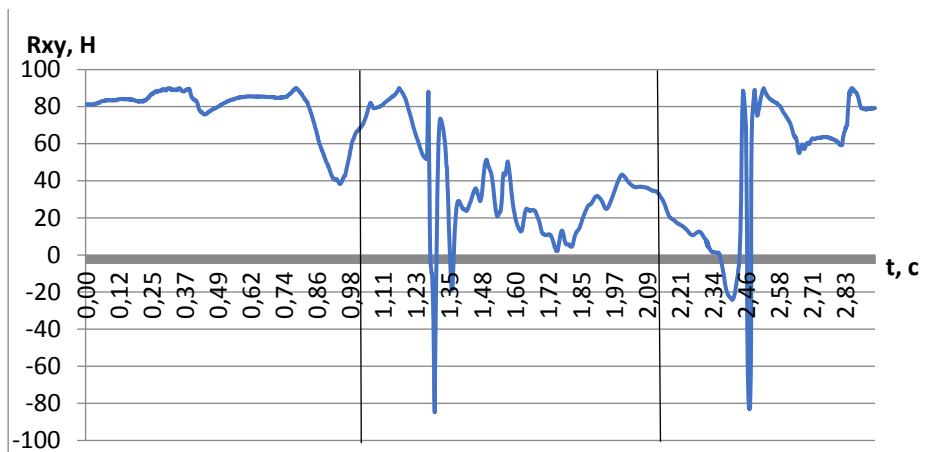


Рис. 16. Зависимость результирующего вектора по поперечной и продольной составляющих от времени

Изменение происходящий во 2-й фазе обусловлен тем что атакующий спортсмен перенес свой центр тяжести на левую ногу для того чтобы подстроится под соперника для выполнения броска. Изменения происходящей в 3-й фазе обусловлен тем, что атакующий спортсмен вовремя броска перекидывает соперника не по центру, а в право и отталкивается ногами от платформы.

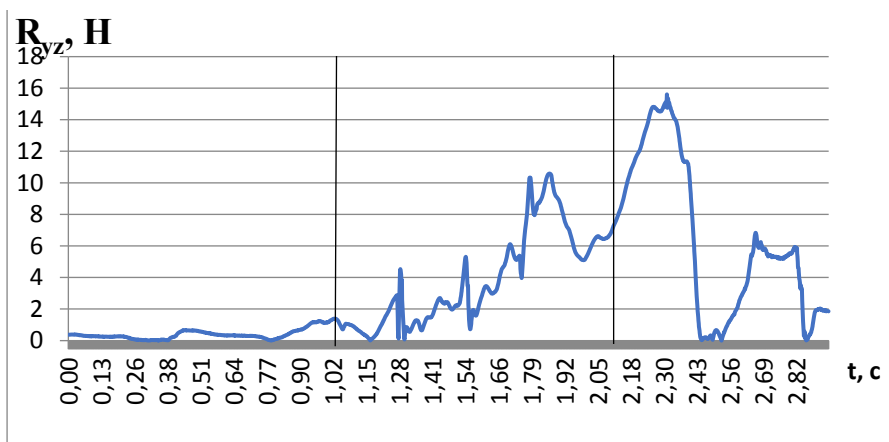


Рис. 17. Зависимость результирующего вектора по продольной и вертикальной составляющих от времени

На графике кривая начинает расти во 2-й фазе, потому что атакующий спортсмен тянет атакуемого верх для того, чтобы перекинуть соперника через себя. Минимальный спад в конце 2-й фазы произошел, потому что атакующий потянул атакуемого немного вниз для уплотнения захвата. Максимальное изменение в 3-й фазе это момент, когда атакующий спортсмен потянул атакуемого максимально вверх и перекидывает его через себя.

Выводы

Борьба – это сложно координационный вид спорта, в котором большое количество технических приемов. В данной работе был рассмотрен с точки зрения биомеханического анализа бросок с проворотом. Бросок с проворотом включает в себя три фазы, подготовительную, основную и заключительную фазу. Бросок с проворотом требует определенного уровня технической и физической подготовленности. Спортсмен, выполняющий данный прием должен обладать хорошей скоростью, гибкостью в суставах, силой и взрывной силой

В исследовании был задействован АПК Bertec и Kinovia. С помощью динамометрической платформы были рассмотрены опорные характеристики при проведении броска с проворотом. При помощи АПК Bertec были рассмотрены двигательные характеристики борца и были сделаны выводы для качественного и технически правильного выполнения данного приема.

В заключении можно сказать, проведя данное исследование было выявлено что все ошибки, которые произошли в результате проведения броска с проворотом, это было из-за нарушение координационных способностей.

Делая вывод можно сказать, для того чтобы спортсмены выполняли данный прием качественно и технически правильно, тренера должны в первую очередь научить их, как правильно двигаться, как правильно подстраиваться под соперника при выполнении данного приема. Насколько точны и правильно будут действия спортсменов, настолько и меньше им придется применять другие способности, как сила, скорость, гибкость, взрывная сила.

Список литературы

1. Греко-римская борьба: Примерная программа спортивной подготовки / под общ. ред. А.С. Кузнецова, Б.А. Подливаева. – М.: 2005. – 252 с.
2. Апойко Р.Н. эволюция спортивной борьбы в международном олимпийском движении и ее влияние на основные компоненты подготовки борцов высшей квалификации: дис. ... д-ра пед. наук: СПб., 2016. – 305 с.
3. Карелин А.А. Модель высококвалифицированного борца: монография / Карелин А.А. [и др.]. – Новосибирск: Советская Сибирь, 2005. – 272 с.
4. Сотский Н.Б. Биомеханика / Н.Б. Сотский. – Минск. БГУФК, 2005. – 192 с.
5. Туманян Г.С. Спортивная борьба: теория, методика, организация исследование / Г.С. Туманян. – М.: советский спорт, 1998. – 278 с.

Уфимцев Борис Александрович
инженер по подготовке кадров
ООО «Газпром трансгаз Екатеринбург»
г. Екатеринбург, Свердловская область

РОЛЬ КОРПОРАТИВНЫХ СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ПРОФОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ

***Аннотация:** в статье представлен опыт ПАО «Газпром» по организации и проведения спортивных мероприятий, способствующих профессиональной ориентации молодежи по специальностям, необходимым предприятию.*

***Ключевые слова:** спорт, Газпром, молодежь, спартакиада, соревнования, предприятие.*

От политики, реализуемой в отношении молодежи, зависит экономическая безопасность предприятий, регионов и всей страны. Роль спорта в профориентации молодежи на предприятиях и в организациях требует изучения, поскольку как в учебных заведениях, так и на предприятиях инновационный стиль жизни предполагает «выход» субъекта за пределы уже реализованных возможностей [2, с. 196]. Вопросы реализации корпоративных спортивных программ на примере крупных уральских предприятий привлекают внимание ученых и практиков. Например, анализ различных направлений реализации спортивного и оздоровительного направления деятельности на Синарском трубном заводе (г. Каменск-Уральский) показал ориентированность молодых работников ОАО «Синарский трубный завод» на здоровый образ жизни [8, с. 230–234] и позволил определить их спортивные предпочтения [9, с. 110–113]. Здесь регулярно проводятся мониторинги эффективности спортивной работы в целом [10, с. 25–26], а также результативности молодежных спортивных мероприятий [11, с. 107–109]. Пропаганда здорового образа жизни осуществляется на предприятии в рамках корпоративной программы «Пропаганда здорового образа жизни» [1, с. 8–9] и направлена на укрепление трудовой дисциплины, формируя лояльность персонала и корпоративные ценности [15, с. 197–204]. Спортивное направление деятельности имеет нормативно-правовое обеспечение [13, с. 81–89]. Вопросы реализации корпоративных социальных проектов и программ, в том числе спортивных рассмотрены на предприятиях ООО «Уральские локомотивы», ПАО «Синарский трубный завод», ФГУП «Уральский электромеханический завод» и АО НПК «Уралвагонзавод» [17, с. 27–29] и ПАО «РЖД» [12, с. 122–123]. Результаты анализа данных исследований соответствуют выводам ранее проведенного исследования организации работы с молодежью на 22 промышленных предприятиях Урала о том, что одним из самых приоритетных направлений работы с молодежью на промышленных предприятиях является физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность [5, с. 240]. Именно соревнования, особенно спортивные, имеют ярко выраженный личностно-развивающий аспект и дают возможность реализации потенциала молодежи [6, с. 161], формируя субъектные качества: способность к самоорганизации, самоуправлению, самоорганизации [3, с. 218–220]. Внедрение и развитие спорта в рамках корпоративных социальных программ имеет хорошие перспективы для формирования единой корпоративной культуры [14, с. 12].

Несомненно, обучающие программы на предприятиях вызывают также большой интерес ученых. Большое значение придается развивающим молодежным проектам на предприятиях, поскольку «правильно выстроенная молодежная политика способна оказывать существенное влияние на социальное самочувствие молодых работников, что в итоге определяет и социальное развитие молодых работников, и экономическую безопасность предприятия» [18, с. 237]. На предприятиях реализуются развивающие программы при реализации механизма социального партнерства между вузами и промышленными предприятиями [16, с. 201–210], при этом система развития персонала рассматривается как необходимое условие профессионального роста молодых работников [7, с. 276–277].

Цель статьи: изучить роль корпоративных спортивных мероприятий в профориентации молодежи на примере ООО «Газпром трансгаз Екатеринбург». Для достижения поставленной цели были использованы методы анализа теоретических источников, анализа деятельности и анализа документов.

ООО «Газпром трансгаз Екатеринбург» (далее – общество, компания, предприятие, организация) является газотранспортным предприятием единой системы газоснабжения Российской Федерации, обслуживающее магистральные газопроводы и газопроводы отводы. Здесь работает около 9 000 человек. Для успешного функционирования и развития Общества существенное значение имеет его своевременное обеспечение необходимыми квалифицированными кадрами, заинтересованными в работе по избранной специальности именно в структурных подразделениях Общества. На предприятии действует молодежная программа, которая включает в себя ежегодное проведение спартакиад между филиалами Общества и отдельных турниров по видам спорта, включенных в программу летних и зимних Спартакиад компании. Соревнования проходят с привлечением большого количества работников, что позволяет произвести отбор сильнейших спортсменов и готовить их к дальнейшей борьбе. Мероприятия проходят в городах, где присутствуют дочерние общества «Газпрома». Проводятся как взрослые, так и детские Спартакиады, участниками которых становятся работники компании, члены их семей и дети, занимающиеся в спортивных секциях. Главная цель проведения Спартакиад – формирование здорового образа жизни коллектива «Газпрома», а также подрастающего поколения. Спартакиады позволяют обмениваться опытом работы в области развития физической культуры и массового спорта, сохранять спортивные традиции, а также формировать образ компании как социально-ориентированной.

Спартакиады детей работников компании проводится с целью поддержки и развития детского спорта и здорового образа жизни, обмена опытом между юными спортсменами, повышения спортивного мастерства, укрепления дружбы и воспитания нравственных качеств, а также формирования образа компании как привлекательного места будущего работы для молодежи. Спортивная инфраструктура Екатеринбурга позволяет принять самые разнообразные спортивные соревнования. Влияние спортивных событий, в том числе мега-событий, имеет большое значение для развития территорий и молодежи [4, с. 62]. Важнейшим проектом в спортивной сфере для детей является программа «Газпром – детям», цель которой – создание условий для гармоничного развития молодежи, привлечение молодежи в спортивные секции, а также информирование детей и их родителей о социальной и кадровой политике компании. В спартакиадах Газпрома с 1996 года приняло участие более 100 тысяч человек.

На наш взгляд, сложно переоценить роль спорта в аспекте профориентации молодежи ООО «Газпром трансгаз Екатеринбург». Социальная ориентированность предприятий, корпоративные спортивные мероприятия делают данную организацию привлекательной для молодежи в качестве будущего места работы.

Список литературы

1. Буйносова Н.И. Здоровый образ жизни как элемент корпоративной культуры современного промышленного предприятия: Опыт. Проблемы. Пути решения / Н.И. Буйносова, Н.В. Попова. – Каменск-Уральский: ОАО СинТЗ, 2007. – 76 с.
2. Гончаров С.З. Креативность принципа субъектности в философии / С.З. Гончаров, Н.В. Попова // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. Выпуск 8. – Екатеринбург, 2008. – С. 180–197.
3. Гончаров С.З. Субъектность в аспекте инновационного стиля жизни / С.З. Гончаров, Н.В. Попова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2012. – №2(121). – С. 218–231.
4. Ланцев А.О. Влияние спортивных мега-событий на устойчивое развитие территорий / А.О. Ланцев, Е.Г. Шурманов, А.В. Пономарев [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2021. – №1. – С. 62–64.
5. Положение молодежи Свердловской области в 2015 году: научные основы доклада правительству Свердловской области: коллективная монография / под общ. ред. проф. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2016. – 272 с.
6. Попова Н.В. Личностно-развивающие основы реализации молодежной политики на современном предприятии / Н.В. Попова // Вестник Челябинского государственного университета Философия. Социология. Культурология. Вып. 19. – 2010. – №31. – С. 156–166.
7. Попова Н.В. Личностно-развивающие основы молодежной политики на современном промышленном предприятии / Н.В. Попова. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2008. – 400 с.
8. Попова Н.В. Ориентированность работников предприятия на здоровый образ жизни: результаты исследования / Н.В. Попова // Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство: материалы Международной научно-практической конференции (Луганск, 20–21 апреля 2016 года) / Министерство образования и науки ЛНР, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», Институт педагогики и психологии, институт последипломного образования и дистанционного обучения. – Луганск: Книта, 2016. – С. 230–237.

9. Попова Н. В. Спортивные предпочтения как элемент здорового образа жизни работников предприятия / Н.В. Попова // Сучасні проблеми теорії та практики фізичного виховання, спортивних дисциплін і туризму: Матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Переяслав-Хмельницький, 29 февраля 2016 года. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2016. – С. 109–115.
10. Попова Н.В. Спортивно-массовая и физкультурно-оздоровительная работа: опыт предприятия Урала / Н.В. Попова // Теория и практика физической культуры. – 2018. – №1. – С. 25–27.
11. Попова Н.В. Спортивная работа как направление реализации корпоративных молодежных программ / Н.В. Попова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2019. – Т. 4, №2. – С. 107–113.
12. Попова Н.В. Эффективность реализации социальных проектов и программ организации в аспекте ее безопасности / Н.В. Попова, А.В. Нивчик // Вестник ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности». – 2019. – №2 (40). – С. 122–126.
13. Попова Н.В. Нормативное правовое обеспечение государственной молодежной политики в Российской Федерации / Н.В. Попова, Е.В. Осипчукова, М.А. Бедулева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина / под общей редакцией А.В. Пономарева. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2019. – 140 с.
14. Попова Н.В. Спортивный менеджмент в реализации корпоративных социальных программ / Н.В. Попова, А.В. Пономарев, Е.Г. Шурманов // Теория и практика физической культуры. – 2021. – №1. – С. 11–13.
15. Проблемы реализации управленческой компетентности руководителя организации: коллектив. моногр. / Э.П. Бурнашева [и др.]; Шадр. гос. пед. ун-т; под общ. ред. Э.П. Бурнашевой. – Шадринск: ШГПУ, 2016. – 248 с.
16. Профессиональное образование и социальное партнерство в работе с молодежью: монография / А.В. Пономарев, Н.В. Попова, М.А. Бедулева [и др.]. – 1-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 253 с.
17. Социокультурные аспекты молодежной политики в сфере труда и образования [Электронный ресурс]: монография: в 2 частях. Ч. 1 / Л.М. Андрияшина [и др.]; под ред. А.Г. Кислова, Е.В. Поповой, Н.В. Поповой. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 221 с.
18. Тренды молодежной политики в зеркале социальных наук и технологий: монография/ А.В. Пономарев [и др.]; под общей редакцией д-ра пед. наук А.В. Пономарева, канд. филос. наук Н.В. Поповой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 260 с.

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Зиновьева Елена Александровна
студентка

Правоторова Екатерина Константиновна
студентка

Научный руководитель

Бабенко Елена Анатольевна
старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Буденновск, Ставропольский край

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГОВОРОВ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности говоров Ставропольского края. На основе текста, полученного методом полевых исследований, авторы выявляют фонетические, лексические, морфологические и синтаксические особенности диалекта региона.

Ключевые слова: фонетические диалектизмы, лексические диалектизмы, диалектные особенности, Ставропольский край, аканье, фриктивный говор.

Русский национальный язык многообразен и включает множество разновидностей: сленг, жаргон, арго, диалект и литературный язык.

«В Ставропольском крае взаимодействует множество наций и народностей, поэтому важно знать и выделять особенности говорения и произношения отдельных слов в речи, так как именно они отличают ставропольца от москвича или новгородца» [3].

«Говоры Ставропольского края очень разнообразны. Это связано с историей края – первые переселенцы были выходцами из средней полосы России. Это Курская, Орловская, Калужская, Воронежская и Тамбовская области, но в дальнейшем край заселили переселенцы едва ли не изо всех уголков России» [1].

В Ставропольском крае более 20-ти районов. Каждый район отличается языковыми особенностями, что связано с историей заселения края. Через речь жителей разных областей России, заселявших край, в речь населения Ставропольского края проникали черты разных диалектов, которые в дальнейшем, смешиваясь друг с другом, образовали новое наречие – южнорусское, или, как его называют в народе, «южный говор».

Для Ставропольского края характерно параллельное существование двух разнодиалектных систем – украинских диалектов и русских говоров, включенных в систему национального языка. Так Грачевский, Изобильненский, Новоалександровский и другие районы отличаются преобладанием черт южнорусских говоров; Кочубеевский, Ипатовский, Петровский, Апанасенковский районы – украинского говора. Но чаще всего различие говоров произвести невозможно, потому что в некоторых селах и районах края наблюдается одновременное сосуществование этих двух говоров, смешение разнородных черт.

Особенности говоров Ставропольского края можно разделить на три основные группы: фонетические, морфологические и лексические.

На основании лексикографического анализа диалектной лексики Ставропольского края можно выделить следующие лексемы тематической группы «Погода»: калюжа – лужа, колдобань – яма, обледеневшая от снежного мороза, як – глубокий овраг, заросший кустарниками, затишно – безветренно, имжица – изморось, мга – изморось с туманом, молонья – молния, погода – хорошая погода, сиверко – холодно с изморосью и пронзительным ветром, склизко – скользко, хмарно – пасмурно, захуртить, захуртило – занесло снегом, имжить, мотросить – моросить, хуртить – метёт.

В словаре В. Даля встречается лишь лексема калюжа с пометой «южн. тул.». Это говорит о том, что слово пришло из Тульской области и ассимилировалось на юге. Остальные слова не были найдены, что свидетельствует о следующем: лексический запас южнорусского говора обрел индивидуальные черты значительно позже, либо же использовался настолько маленькой группой людей, что его первоначальные употребления не удалось зафиксировать.

На примерах данных выше лексем можно рассмотреть следующие фонетические особенности южного говора:

- калдабань, маланья, матрасить, пагода, хмарна, затишна произносятся с характерным аканьем;
- на месте фонемы /г/ появился фриктивный согласный [ɣ] – муа, пауода;
- в южном говоре отмечается также смягчение фонемы /к/ под влиянием мягкой предшествующей согласной – склиз'к'а;
- фонема /и/ в абсолютном начале слова закрывается протетическим [j] – йимжица, йийимжить.

У данных слов можно выделить следующие морфологические особенности южного говора:

1. Имена существительные женского рода 1-го склонения в родительном падеже единственного числа в сочетании с предлогами имеют окончание – е. Это заметно на примере слов: у калюже, от йимжице, от маланье, у пагоде.

2. В дательном же падеже окончание меняется на -ы: дайте /пагоды/ разойтись, надо /йимжице/ сойти.

В Ставропольском крае сложилась система южнорусских говоров, которые отличаются от остальных своими фонетическими, морфологическими и лексическими особенностями. Это связано с географическим положением края, а также с историческим заселением данной области переселенцами из Центральной России. Так как говоры не составляют часть литературного языка, то наиболее четко они проявляются в живой разговорной речи.

Диалектный текст жительницы Ставропольского края, которая является носителем яркого диалекта:

На базар`и жынк`и мужык`иу прадавалы, а ј`а тожы да ладу свај`иво пав`иду да и прадам. Туск`и в матуск`и нав`азала, сз`ала свајо мылава налыгала, пав`ила на базар до тылыцы пр`ив`азала. По нас сходылыс покупал`цы, по нас сходылыс прадавал`цы, стал`и думат`и гадат`шо за мово мужа тр`еба даты, а за н`иво тр`еба даты пару коны вороны да ш`и сто рубл`еј залаты, а ј`а ј`иво н`и прадам, он у мэнэ ч`ернабрывыј да работы нэ лынывыј, он для мэнэ пр`игадыца.

В данном тексте объединены черты разных говоров. На фонетическом уровне выявлено:

- неразличение фонем [о] и [а] во всех предударных и заударных слогах – полное аканье;
- после мягкого согласного в первом предударном слоге наблюдается смешение иканья (свај`иво, пав`иду) и яканья (нав`азала, сз`ала);
- произнесение твердых согласных на месте мягких в современном русском языке (сходылыс, мылава, лынывыј).

На морфологическом уровне:

- стяженные формы прилагательных (рубл`еј залаты, коны вороны);
- диэреза гласных и согласных звуков в притяжательных местоимениях (свајо, мово);
- особые формы наречий и союзов (ш`и – еще, шо – что).

Особенно отличается от современного русского языка лексический пласт представленного диалекта. В тексте встречаются различные виды диалектизмов:

- лексические: да ладу (для порядка), туск`и (глаза), матуск`и (кусочек веревки), налыгала (схватила), тылыца (приспособление для обработки льна), треба (требуется);
- фонетические: мужык`иу, сз`ала, шо;
- словообразовательные: жынк`и (жены), покупал`цы (покупатели), прадавал`цы (продавцы);
- грамматические: мово (моего), по нас (к нам).

Изучение диалектной речи помогает воссоздать древнюю форму русского языка. Для лингвистов, писателей, учителей русского языка и литературы изучение диалектных слов является таким же ценным, как для историков сохранение артефактов, музейных экспонатов и историческое описание событий.

Список литературы

1. Бушина Н.С. Южнорусские говоры Ставропольского края: учебное пособие / Н.С. Бушина, В.М. Грязнова, И.В. Желябова, С.В. Бушина. – Ставрополь: Сервисшкола, 2006.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Цитадель, 1998.
3. Желябова И.В. Говоры Ставропольского края / И.В. Желябова // LINGUA-UNIVERSUM. – 2007. – №3. – С. 70–71.

Ибрагимова Елена Шевкетовна

магистрант

Научный руководитель

Махихина Наталья Георгиевна

канд. филол. наук, доцент

Институт филологии и межкультурной коммуникации
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-100686

ОБРАЗЫ ПЕРСОНАЖЕЙ И ВЕЩНЫЙ МИР В ТАШКЕНТСКОМ ТЕКСТЕ ДИНЫ РУБИНОЙ

Аннотация: в статье на примере романа Дины Рубиной «На солнечной стороне улицы» рассматриваются особенности городского текста, представленные в образах людей и вещного мира. Отмечено, что исследование городского текста является одним из приоритетных направлений современного литературоведения, а ташкентский текст – одним из проявлений городского текста, которое требует более детального изучения.

Ключевые слова: город, городской текст, образы персонажей, вещный мир.

Изучение «городских текстов» является одним из приоритетных направлений современного литературоведения. Обращение к этой проблеме продиктовано изменениями в национальном самосмыслении, что ведет к желанию исследовать город как категорию культуры, как

206 Педагогика и психология как ресурс развития современного общества

символическое, целостное пространство. В отечественной и зарубежной науке существует устойчивый интерес к пониманию текста, в котором объектом изучения становится город. Вычленение и описание городского текста является актуальной историко-литературной и теоретической проблемой.

Все это определяет необходимость обратиться не просто к поэтике воплощения образов конкретных городов, а конкретизировать более общее понятие городского текста, которое отражает новый тип художественного мышления и новые эстетические реалии.

Все вышесказанное обуславливает актуальность нашей статьи.

Следует отметить, что интерес современного литературоведения к теме города возник еще в трудах Н.П. Анциферова в первой половине XX века, когда ученый начал выявлять «пути изучения города как социального организма» [1, с. 150], в частности, на материале произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Н.А. Некрасова, А.А. Блока, посвященных образу Петербурга. Следующий заметный этап в изучении городского текста датируется 70-ми годами XX века, когда этим аспектом заинтересовались такие исследователи, как Р. Барт, Ц. Тодоров, Ю.С. Кристева и представители Московско-Тартуской семиотической школы (В.Н. Топоров, Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский). Эти и другие исследователи заложили основу анализа городского текста как интерпретацию пространственных и временных структур и специфику организации в нем телесного и мировоззренческого измерения человеческого бытия, а также выявление сущности городской идентичности.

Современная научная мысль обращается к практическому изучению городского текста. Предметом анализа литературоведов становятся петербургский и московский тексты, провинциальные тексты (казанский, архангельский, челябинский, вятский, пермский) и зарубежные (венецианский, киевский).

Одним из объектов изучения стал в последние годы и ташкентский текст. Исследовательница О.С. Шурупова в диссертационной работе «Концептосфера городских свертхтекстов русской литературы (лингвокультурологический аспект)» рассматривает следующие вопросы: особенности мифологемы «город – рай» в отношении ташкентского текста; анализ концептосферы ташкентского текста русской художественной литературы в контексте городских свертхтекстов [4].

Образ Ташкента ярко проявляет себя в творчестве современной писательницы Дины Рубиной. Это связано с тем, что Ташкент является местом ее рождения и становления. В этом городе она окончила консерваторию, а затем начала преподавать в Институте культуры. С этим городом связано и начало ее писательского пути. В наибольшей степени, на наш взгляд, ташкентский текст представлен в ее романе «На солнечной стороне улицы».

В данном произведении городской текст реализуется посредством временных и пространственных характеристик, а также при помощи образов персонажей и вещного мира, окружающего их.

Говоря о персонажах, следует отметить, что Ташкент для них – это нечто большее, чем просто город, скорее это неотъемлемая часть каждого человека, который жил в городе. Причем это замечание касается не только собственно персонажей произведения, но и самого автора, а также тех людей, которые откликнулись на ее призыв собрать воспоминания об этом городе.

Каждый, кто столкнулся в своей жизни с Ташкентом, вправе подать голос, чтобы охарактеризовать его своеобразие. Но примечательно то, что город для каждого персонажа разный: для тех, кто уехал из него (автор и те, кто присылает ей воспоминания) это, как правило, город приятных воспоминаний, во время как для других персонажей романа он далеко не всегда столь прекрасен.

Так, Ташкент для маленькой Дины представляется солнечным, теплым, праздничным, отмеченным разнообразными запахами живой природы: «С весны же до глубокой осени мир набухал запахами, сиял пестроцветьем, дарил полную свободу, накалялся нестерпимым солнечным блеском, звуками нескончаемых дворовых игр!» [2]. Для автора – это мир счастливого, беззаботного детства, наполненный любовью семьи и друзей, где, как и у всех, есть огорчения, но они незначительны и смешны, вроде натирающего воротника школьной формы и уроков музыки.

Судьбы главных героинь Кати и Веры противоположны, как и противоположно их видение города. Катя (мать Веры) оказалась в Ташкенте во время войны, истощенная после блокады, фактически умирающая. Незнакомая ей местная жительница спасла девочку, напоив кислым молоком, полученным за сапоги сына. Казалось бы, первое впечатление от города у девочки положительное, но в дальнейшем город еще покажет ей и негативные стороны: Катя столкнется со смертью брата, а затем – с воровским миром. И девочка, которая могла бы стать актрисой, начинает играть свои роли в преступном мире. Ташкент становится для Кати – жестоким и чужим городом, от которого она постоянно ждет угрозы: «Вот кого надо опасаться – это беспризорников. Они воруют карточки, и нет ничего страшнее на свете, чем карточки потерять» [2]. Неудивительно, что в итоге Катя стала циничной, прожженной, создала свой нелегальный «бизнес», занималась распространением наркотиков и в конечном счете попала в тюрьму за покушение на убийство. Однако Катя не покидает город, подаривший ей жизнь и требующий расплаты за это. Из каждых своих «гастролей», из тюрьмы, она возвращается в Ташкент вновь и вновь.

Ее дочь Вера, напротив, имела шансы вырасти асоциальной личностью, поскольку ее мать с ранних лет бросала девочку одну, не заботилась о ней, фактически познакомила девочку с изнанкой жизни. Тем не менее, Вера даже в этих условиях стала совершенно не такой, как ее мать. «Солнечная сторона» ее жизни – это судьбоносное знакомство с людьми (Дядей Мишей, Стасиком и Леной),

которые полностью меняют ее жизнь, делая светлой и счастливой. Вера – художник и Ташкент для нее – это, прежде всего лица, гуляя по улицам, она запоминала их до мельчайших деталей. Лица Ташкента послужили материалом практически для всех ее полотен: «Ее мучили лица. Однажды увиденное лицо – не каждое, а лишь то, которое просило воплощения в другую жизнь, – не оставляло ее никогда, вдруг всплывало во сне или за работой, и она мысленно – как слепой легкими беглыми пальцами – ощупывала лепку этого лица, ее строй, конструкцию, настроение и цвет» [2].

Ключевые персонажи – это Катя и Вера, но в романе представлены еще и другие ташкентцы, зачастую весьма колоритные люди. Это дядя Миша – опустившийся пьяница, но при этом интеллигентный, начитанный человек, который сыграл важную роль в становлении Веры. Это отец Веры, глава бандитской группировки Семипалый, выехавший на Украину, но все равно в итоге вернувшийся в Ташкент. Еще два персонажа – близкие Вере юноши Стасик (художник-инвалид) и Леня (программист, который любил ее всю жизнь и в итоге женился на ней). Все эти мужчины так или иначе оказали свое влияние на главных героинь (Веру и Катю).

Гораздо реже на страницах романа встречаются другие персонажи – газировщица Цыля, баба Лена (мать Семипалого), Валентин с сыном Сережей. Все они влияют на судьбу Веры и Кати и в то же время представляют собой разные «лица» Ташкента.

Примечательно, что автор вводит в пространство города персонажей, которые, по ее мнению, составляли особый колорит Ташкента времен ее детства: проститутка Маргоша, диссидент Роберто, стилиста Хасик, сумасшедший дирижер, руководивший невидимым оркестром, истопник, который в прошлом был знаменитым художником, безумная бабка Фира, сошедшая с ума от ревности, баскетболистка («Огромный костистый Гулливер») [2].

«На солнечной стороне улицы» – это произведение о послевоенном Ташкенте, в который стекались беспризорники, раскулаченные, эвакуированные блокадники, политзаключенные со всего Советского Союза. Персонажи романа являются представителями разных национальностей. Недаром автор вспоминает о том, что город был многонациональным. Люди тесно общались и не видели разницы между «своими» и «чужими» (безусловно, это дань советским традициям). «По официальной переписи населения в Ташкенте обитали девяносто восемь наций и народностей! Стихийный интернационал, «Ноев ковчег» [2].

Стоит отметить, что в Ташкенте в тот период жили и очень образованные люди. Это и знаменитые профессора, и писатели, и целые династии врачей, и кинематографисты, и ученые – все они населяли улицы многогранного Ташкента. «Вот разве что отличало и отличает всех этих бывше-ташкентских скитальцев... – это правильная русская речь... потому что из года в год прибывало туда волнами разных штормов множество непростой штучной публики. Что ж удивляться, что уровень интеллигентности на душу населения в Ташкенте был гораздо выше, чем в среднем по стране!» [2].

Однако, говоря о современном Ташкенте, автор не может не отметить, что интернациональность города исчезла, а вместе с ней – и его колорит. Сейчас Ташкент уже не тот, – пишет автор, и это в том числе, и в связи с утратой его интернациональной специфики: «Однообразная монголоидность лиц вокруг, забытое ощущение собственной детской потерянности» [2].

Итак, люди, населяющие Ташкент, различные по национальности, по возрасту и полу, они занимаются разными делами, одни из них законопослушны, другие – нет, но всех их объединяет именно этот город, неповторимый, не похожий ни на один город мира. Неудивительно, что поздние картины Веры, посвященные Ташкенту, получают особую популярность среди публики (тем более, что они нарисованы, по словам Стаса, с какой-то «сумасшедшинкой», которая так подходит этому городу).

Образы вещного мира имеют иную функцию. Они становятся подтверждением тому, что Ташкент – это дом, который не только принимает, но и спасает, кормит, обогревает тех, кто в него попал.

Поэтому такое внимание уделяется описанию еды. Так, например, подробнейшим образом описана узбекская лепешка: «Дух горячей узбекской лепешки забыть невозможно, он снится мне здесь, в штате Юта, по ночам... Снится, как молодой узбек палкой поддевает ее, вынимает, – круглую, в подпалинах на бугорках, с обожженными зернышками тмина, а посередке у нее вдавленный такой, жесткий, хрусткий пяточок, за который можно душу дьяволу продать! И от нее волна горячего запаха... как бы это объяснить... материнского запаха, знаете... вот, слов не хватает!.. Да мир на этом запахе стоит!» [2].

С этим же связано и акцентирование тех предметов одежды, которые не только составляют национальный колорит, но и дают человеку тепло или прохладу, верно служат ему: «Узбеки сидят в чайхане в чапанах – полосатых и синих ватных халатах, в чалмах, в тюбетейках... и весь день пьют чай, потеют... – им пот служит вентилятором, а чапан удерживает температуру тела в течение всего дня... Вековые народные традиции – так спасаются от жары...» [2].

Катю от голодной смерти в свое время спасла узбечка, дав ей кислое молоко, и этот вид еды также одновременно и демонстрирует национальный колорит, и служит своего рода символом новой жизни для Кати.

Фактически это все описания вещного мира, передающие специфику Ташкента. Те немногие описания комнат Веры или дома, в котором жила Катя, не составляют особой значимости для передачи специфики Города.

В завершении романа автор отмечает, что она стала забывать, как выглядел Ташкент и попросила отца нарисовать его план: «Однажды, не так давно, когда я поняла, что забыла все, совсем, помню лишь названия двух–трех улиц (давно уже переименованных), я попросила отца нарисовать план Ташкента по памяти. Меня заботит тающая вещественность, скудеющая плотность мира, которая позволяет если не останавливать время, то хоть немного тормозить его скользящий гон» [2].

Ей показалось, что хотя бы при помощи этого плана, еще возможно задержать в памяти «тающий» образ Ташкента. Но странно то, что она стала просить всех жителей города, с которыми сталкивалась в новой жизни, нарисовать его план, и каждый раз получала какой-то новый план: «С тех пор каждого знакомого ташкентца я просила рисовать по памяти план города» [2].

И каждый «рисовал нечто совершенно отличное от реально существовавшей карты. Что это значит? Страшно подумать! Что каждый жил в каком-то своем городе? В каком-то своем, вымышленном, нереальном городе? Так может быть, его вообще никогда не существовало?» [2].

В итоге автор приходит к выводу, что реальный город и город каждого ташкентца – это две совершенно различные вселенные, которые, возможно, даже не пересекаются. Кроме того, оказывается, что у каждого ташкентца был свой город, индивидуальный и неповторимый. Таким он и сохраняется в их воспоминаниях.

Таким образом, городской ташкентский текст в романе Дины Рубиной «На солнечной стороне улицы» представлен в образах людей и связанных с ним вещей (еда, предметы быта, обихода, одежда, посуда).

Помимо главных героев, в романе присутствует большое количество второстепенных и эпизодических персонажей, которые призваны воссоздать особый колорит города послевоенной поры, символически обозначающегося через образ «Ноева ковчега».

Подробное описание вещного мира города с доминированием мотивов еды позволяет представить его двойственную сущность: пристанища, дающего приют, тепло и пищу, и опасного пространства, грозящего утратами.

Список литературы

1. Анциферов Н.П. Пути изучения города как социального организма. Опыт комплексного подхода. – 2-е изд., испр. и доп. – Л.: Сеятель, 1926. – 150 с.
2. Рубина Д. На солнечной стороне улицы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://flibusta.is/b/202993> (дата обращения: 08.10.2021).
3. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. – М.: Наука, 1983. – С. 227–284.
4. Шурупова О.С. Концептосфера городских сверткестов русской литературы (лингвокультурологический аспект): автореферат дис. ... д-ра филол. наук. – Елец, 2017. – 54 с.

Мамонт Сардаана Викторовна

магистрант

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

DOI 10.31483/r-100631

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ СЕВЕРА И АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация: в статье рассматривается вопрос актуализации научно-методических материалов при изучении родных языков народов Севера Республики Саха (Якутия) по результатам эмпирического исследования в рамках лабораторных занятий «Этнолингвистический анализ текста».

Ключевые слова: языковая ситуация, языки народов Севера Якутии, языки в образовании, родные языки.

27 сентября 1990 года была принята Декларация о государственном суверенитете республики, в котором был провозглашен государственный статус якутского и русского языков и официальный статус языков народов Севера на территории Республики Саха (Якутия).

Сейчас, по прошествии почти двух десятилетий, уже можно дать кое-какую оценку тому, что из этого получилось или получается. Современная языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) имеет свои особенности, обусловленные тем, что в республике функционируют два государственных (русский и якутский), пять официальных (эвенский, эвенкийский, юкагирский, чукотский, долганский) и

один рабочий (английский) языки. В связи с этим в некоторых школах изучаются от трех до пяти языков одновременно.

Важно отметить, что благодаря усилиям М.Е. Николаева, первого президента Республики, сегодня якутский язык более основательно, чем в советские годы, учат в детских дошкольных учреждениях, школах и вузах. По данным проведенного исследования Е.М. Арутюновой, свыше половины саха-якутов (54%) считают, что якутский язык должен быть обязательным для изучения всеми школьниками, ещё 8% – если на него будет отводиться меньше времени. Здесь наблюдаются выраженные отличия в восприятии: русские и якутяне других национальностей в большинстве полагают, что якутский язык должен изучаться добровольно (60% среди русских и 53% среди людей других национальностей). Обязательное изучение его поддержали бы не более 12–18% (или 16–22% суммарно по двум первым вариантам ответа) [1]. Появляются больше национальных школ, поддерживается на государственном уровне национальные праздники, культурные мероприятия и все больше издается книг на якутском языке. Как отмечает национальное книжное издательство «Бичик», выпускающего продукцию на трех языках: на якутском, русском, эвенском, что за последние годы преобладает продукция на якутском языке.

Немаловажно подчеркнуть, что сейчас многие ученые, политические деятели начинают опасаться за снижение культуры русской устной и письменной речи, что объясняется общим снижением речевой культуры и влиянием родного языка в двуязычном языковом пространстве. Так в своем докладе, прочитанном на Совете по русскому языку при Правительстве РФ 5 января 2003 года. Н.Г. Самсонов «О функционировании русского языка как государственного языка Российской Федерации в Республике Саха (Якутия)» отмечает, что «вытеснение, сокращение русского языка из программы якутских школ может принести и приносит отрицательные последствия. Попытка переводить на якутский язык алгебру, тригонометрию не выдерживает никакой критики. <...> И даже раздавались голоса отдельных ученых, общественных деятелей, писателей о том, что русский язык мешает изучению родных языков, что в XXI веке языком межнационального общения в Республике Саха (Якутия) будет английский язык, что русский язык и языки народов Якутии не могут взаимно обогащать друг друга, потому что у каждого языка свои законы, разные исторические условия возникновения. <...> Все это было связано с суверенизацией и объявлением якутского языка языком государственным. В результате придания статуса государственного языку саха стали заметно расширяться его общественные функции. Однако нельзя делать это за счет другого языка- русского, государственного языка страны. Не следует противопоставлять их, потому что оба языка жизненно необходимы народам Республики Саха (Якутия)» [3].

Сегодня, уже оглядываясь на историю языковой ситуации в республике можно с уверенностью сказать о высоком уровне популяризации родного языка и о его воздействии на разные сферы жизни.

В качестве эмпирического исследования, в рамках лабораторных занятий «Этнолингвистический анализ текста», совместно с доцентом кафедры палеоазиатских языков с Н.В. Богдановской РГПУ им. А.И.Герцена, было проведено исследование на тему языковых ситуаций в регионах Российской Федерации. Всего в исследовании участвовали 38 студентов – респондентов из Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова и Института народов Севера Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. В качестве методики исследования была выбрана методика анкетирования, которая состояла из анонимного ответа на вопросы закрытого типа. В течении недели студенты, вне зависимости от специальности и курса отвечали на вопросы, целью которого было выявление уровня знания родного языка и их отношение к родному языку. В анкетировании участвовали 58% якутов, 26% русских, 6% долган, 5% чукчи, эвен 5%.

Анкетирование показало, что большинство респондентов (82%) учили родной язык в школе и активно пользуются в повседневной жизни и более того, выразили желание лучше знать свой родной язык. В целом языковая ситуация в республике положительная, если не учесть одно- «но». Мы не должны забывать о том, что республика многонациональная и наряду с государственными языками есть и официальные языки народов Севера Якутии. Наши респонденты из коренных малочисленных народов Севера (чукчи, долганы, эвенки), к сожалению, не знали своего родного языка. Являются коренными малочисленными народом, но не используют или частично используют свой язык в повседневной жизни. Сегодня остро стоит проблема обновления научно-методического материала для изучения языков народов Севера. Для ученых – североведов стоят вопросы о том, как учить ребенка, который не знает своего родного языка, пользоваться ли методическими материалами родного языка или родного как иностранного. Сам термин «родной как иностранный» звучит нелепо, но на данный момент часто используемый для изучения родного языка. Также стоят вопросы о дифференцированном обучении, когда в классе сидят как дети, свободно владеющие родным языком, так и дети, которые не знают родного. В настоящее время языки коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия): эвенский, эвенкийский, долганский, юкагирский и чукотский – преподаются только в форме учебного предмета.

Исходя из этого, можно отметить то факт, что изучение и сохранение родных языков имеет ряд актуальных проблем, которые чувствуются на разных уровнях изучения языков. Сегодня основой языковой политики, включая политику в области образования, является стратегия сохранения и

упорядочивание сбалансированного национального не только двуязычия, но и многоязычия, которые требуют абсолютно новых методик обучения и решения насущных проблем в раках изучения родного языка.

Список литературы

1. Арутюнова Е.М. Языковая ситуация в республике Саха (Якутия) в контексте языковых противоречий в школьном образовании / Е.М. Арутюнова // Информационно-аналитический бюллетень Института социологии ФНИСЦ РАН. – 2019. – №1. – С. 50–61.
2. Роббек В.А. Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) и социолингвистические проблемы языков малочисленных народов Севера / В.А. Роббек, П.А. Слепцов. – Якутск: Институт проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук (ИПМНС СО РАН), 1999. – 59 с.
3. Самсонов Н.Г. О функционировании русского языка как государственного языка Российской Федерации в Республике Саха (Якутия) / Н.Г. Самсонов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_496
4. Шарина С. И. Особенности языковой ситуации у малочисленных народов севера Республики Саха (Якутия) / С.И. Шарина // . – 2012. – №6(22). – С. 188–191.

Ноздрина Татьяна Григорьевна
канд. филол. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОЧЕТАНИЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: статья посвящена описанию зарубежного опыта по использованию принципов когнитивной лингвистики при изучении сочетаний с функциональными глаголами в немецком языке. Объяснение значений грамматических структур с пространственной концептуализацией происходит в процессе метафоризации с применением образов-схем.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, когнитивная дидактика, метафора, концепт, образ-схема, глагольное сочетание, домен.

Когнитивная лингвистика рассматривает язык и особенности его функционирования. Главный ее принцип заключается в образном представлении языка с помощью концептов, базирующихся на физическом опыте. Замечено, что познание на сенсорном уровне происходит у людей одинаково. Изучению человеческих чувств и чувственного восприятия придается большое значение [2, с. 47–51; 3, с. 66–67].

В качестве примера рассмотрим время как абстрактное единство. Человек описывает время как конкретное пространство, используя выражения «Mitte des Jahres» (в середине года), «vor Jahrtausendwende» (тысячелетие назад). Каждый человек находилась когда-нибудь в середине помещения или перед объектом и может таким образом представить соответствующие временные характеристики. Абстрактные понятия и грамматические конструкции конкретизируются посредством концептов, полученных в ходе физического опыта. Это касается структур из глагольных сочетаний, как например, «in Gang setzen» (пустить в ход), «zum Ende bringen» (доводить до конца), «zur Verfügung stellen» (предоставить в распоряжение). Они точно описывают тип движения и процессы в пространстве. Поэтому универсальный физический опыт должен послужить базисом освоения иностранного языка. Обучающимся нужно прояснить основополагающие концепты, известные им уже из собственного опыта, а процесс метафоризации должен осуществляться на их глазах. Такое символическое представление через язык позволяет увидеть сходства и различия в словоупотреблении и на этой основе сделать вывод о свойствах языковых систем [4, с. 75].

Систематический перенос физического опыта на понятийно – концептуальный уровень мышления является, согласно теории метафор, центральным инструментом мышления и деятельности человека [5, с. 64; 7 с. 82].

Метафора – это концептуальный феномен, при котором главный домен структурируется, ссылаясь на другой исходный домен.

Проекция исходного домена на главный домен сохраняет при этом всегда образно-схематическую структуру. Исходный домен не должен ограничиваться одной схемой – образом, а должен охватывать несколько схем – образов, которые в свою очередь создают соответствующие семантические поля. Так появляется значение [1, с. 19–24].

Согласно следующему положению когнитивной лингвистики, язык – это система символов. Символы – это основные единства языка и состоят из семантического и формообразующего компонентов. Следовательно, все области языка, в том числе и грамматика являются многозначительными [5, с. 4; 7, с. 22–24].

При передаче лексики, грамматики речь идет о значении, причем значение грамматических феноменов имеют более высокую степень абстракции, которую называют также «схематичность» [8, с. 95].

Язык понимается как часть всеобщего процесса человеческого познания и функционирует по тем же принципам. Структурные элементы концептуальной системы оказывают влияние на грамматику любого языка. Грамматические структуры по этой причине обладают концептуальной основой, которую необходимо разъяснять на занятии.

Рохе и Сунер в своем труде «Modell der kognitiven Sprachdidaktik» описывают путь от когнитивно-лингвистического значения грамматического феномена до его определения, исходя из его концептуального понимания и конкретного представления в контексте обучения / изучения [7, с. 298–300]. Предложенная модель различает 4 уровня: уровень когнитивной лингвистики, уровень разницы в передаче значения, уровень грамматической метафоры и уровень представления и передачи. Данный прием объясняет концептуальную мотивированность грамматики на основе всеобщих принципов восприятия и концептуализации, процессов человеческого мышления. Обучающиеся независимо от имеющихся знаний языка могут находить концептуальный доступ к абстрактным структурам грамматики [6, с. 125].

Транслирование глагольных сочетаний в анимации базируется на модели когнитивной дидактики. Для передачи языковых структур с пространственной концептуализацией когнитивно-грамматические принципы визуализируются, анимируются и объясняются с помощью дидактических метафор из области спорта.

Рассмотрим в качестве примера следующие глагольные сочетания: in Gang / in Bewegung / in Schwung bringen (пустить в ход / привести в движение / пустить в ход). В их основе лежит концепт «пространство». В следующей таблице представлены примерные базовые домены и образы-схемы.

Таблица 1

Исходные домены и образы-схемы [7, с. 58]

Raum (пространство)	oben-unten (вверху-внизу); vorne-hinten (впереди-сзади); links-rechts (слева-справа); nah-entfernt (близко-далеко); Centre-Periphery (центр – периферия); Kontakt (взаимодействие); gerade (прямо); Vertikalität (вертикальность)
Behältnis (вместимость)	Behälter (емкость); draussen-drinnen (снаружи-внутри); Oberfläche (поверхность); voll-leer (полный-пустой); Inhalt (содержание)
Bewegung (движение)	Impuls / Eigendynamik (импульс / собственная динамика); Ursprung-Weg-Ziel (начало-путь-цель)
Gleichgewicht (равновесие)	Achsen-Gleichgewicht (осевое равновесие); Waage-Gleichgewicht (равновесие на весах); Gleichgewichtspunkt (точка равновесия); Equilibrium (эквилибриум)
Kraft (сила)	Druck (давление); Blockierung (блокирование); Gegenkraft (противодействующая сила); Ableitung (проводимость); Entfernung von (отдаленность); Anziehung (притяжение); Widerstand (сопротивление)

Важными являются два аспекта: исходные домены «Raum» «Bewegung» и их образы-схемы имеют большое количество соотношений, и они часто встречаются. Это значит, одному глагольному сочетанию дополнительно к образу-схеме домена «Raum» может быть отнесена образ-схема из исходных доменов «Behältnis» «Bewegung» «Kraft». Например, при рассмотрении глагольного сочетания «zum Ausdruck kommen» (выражать) можно, во-первых, воспользоваться исходным доменом «Raum» с его образами-схемами «Kontakt», «nah-entfernt», во-вторых, – доменом «Bewegung» с его образами-схемами «Ursprung-Weg-Ziel» или «Eigendynamik». Из второй образа-схемы вытекает второй важный аспект, что образы-схемы допускают постепенные трансформации, так как они имеют сложную внутреннюю структуру [3, с. 240]. Образ-схема «Ursprung-Weg-Ziel» может быть сфокусирована на «Ursprung» «Ziel» соответственно на «Ursprung-Weg» или «Weg-Ziel», это значит, что только отдельные его части могут быть реализованы [4, с. 77].

В основу глагольного сочетания «in Gang bringen» может быть, во-первых, положена образ-схема «draussen-drinnen» исходного домена «Behältnis», так как предлог «in» имеет локальное значение и подразумевает внутреннее пространство и внешнее пространство вокруг. Во-вторых, глагол «bringen» передает «Bewegung» в качестве исходного домена и подразумевает в качестве образа-схемы «Impuls» извне, в отличие от глагола «kommen», для которого исходной должна быть образ-схема «Eigendynamik».

В соответствующей анимации исходный домен «Behältnis» изображается в виде тоннеля, посредством которого производится различие между внутренним и внешним пространством. Сначала гонщик толкает гоночный автомобиль у края тоннеля, что символизирует «Impuls». Затем он возвращается и катится в тоннеле по наклонной, то есть запускается «wird in Gang gebracht».

Глагольное сочетание «in Erwägung / in Betracht ziehen» имеет тоже пространственную концептуализацию, ему соответствует исходный домен «Behältnis» с образами-схемами «draussen-drinnen».

Глагол «ziehen» содержит в качестве исходного домена «Bewegung» в форме импульса. Предполагается наличие игрока извне (3 игрока, которые символизируют футбольную команду), который прикладывает силу и тем самым исключает собственную динамику объекта или предмета, к тому же глагол содержит противодействующую силу. Исходя из этого могут быть добавлены образы-схемы «Gegenstand» «Widerstand» исходного домена «Kraft». Профессиональная команда берет во внимание принятие нового игрока.

Изображение футбольной команды, принимающей на поле нового игрока в свой круг, может быть использована и для глагольного сочетания «in Betracht / in Frage kommen». Глагол «kommen» указывает, что он производит Bewegung in Eigendynamik. Предлогу «in» соответствует в качестве образа-схемы «draussen-drinnen», которая представлена в виде лилового круга, чью линию пересекает игрок.

Глагольному сочетанию «zur Verfügung stellen» соотносится исходный домен «Bewegung» с образом-схемой «Eigendynamik», так как глагол «stellen» подразумевает в своей семантике движение. Здесь можно распознать и исходный домен «Raum», из сочетания «zur» «Verfügung» выводится образ-схема «Kontakt» и «nah». Графическое воплощение рассматриваемого примера: гонщик команды 1 представляет в распоряжение гонщику команды 2 исправный велосипед. В качестве образа-схемы «Kontakt» представлена улица, символизируя «Verfügung» в качестве границы, к которой велосипед ставится в непосредственной близости [4, с. 80].

Список литературы

1. Blomberg J. Theoretische Säulen der Kognitiven Linguistik / J. Blomberg, M. Jessen // Jessen, Moiken; Blomberg, Johan & Roche, Jörg (Hrsg.), Kognitive Linguistik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2018. – S. 17–30.
2. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh University Press, 2006. – 851 p.
3. Gibbs R. Image schema. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations / R. Gibbs, H. Colston // Geeraerts, Dirk (Hrsg.), Cognitive Linguistics: Basic Readings. Berlin: Walter de Gruyter, 2006. – 240–268.
4. Hoffmann I. Räumlich konzeptualisierte Funktionsverbgefüge – eine Erwerbsstudie / I. Hoffmann // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2018. – №2. – S. 74–85.
5. Langacker R. The Cognitive Grammar. A Basic Introduction / R. Langacker. – Oxford: University Press, 2008. – 562 p.
6. Roche J. Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zu Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen / J. Roche, F. Suñer // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2014 – №2. – S. 119–145.
7. Roche J. Sprachenlernen und Kognition, Kompendium DaF/DaZ [Tekst] / J. Roche, F. Suñer. – Tübingen: Narr, 2017. – 375 S.
8. Scheller J. Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselprepositionen / J. Scheller. – Berlin: Lit., 2008. – 287 S.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Белов Андрей Николаевич
соискатель, педагог-психолог
АНО ДО ЦУРиВ «Взрослые дети»
г. Казань, Республика Татарстан

БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация: происходящие в России реформы образования продолжают влиять на развитие социально-правовой компетентности несовершеннолетних. При этом, речь идет о том, чтобы помочь учебным заведениям более эффективно использовать свои ресурсы для социализации школьников, особенно подростков с девиантным поведением. Педагогические усилия, направленные на формирование социально-правовой компетентности несовершеннолетних, обращены также на то, чтобы снять барьеры развития данной компетентности у подростков с отклоняющимся поведением и подготовить их достижению положительных результатов в своем социально-правовом взаимодействии. В статье особое внимание уделено следующим вопросам: учет вариантов девиантного поведения подростков; барьеры, мешающие развитию у подростков с девиантным поведением социально-правовой компетентности; возможности образовательного пространства учебного заведения как социализирующей среды.

Ключевые слова: социализация, социально-правовая компетентность, образовательное пространство, социализирующая среда, подростковый возраст, девиантное поведение, социальные нормы, барьеры развития подростков.

Сегодня одной из важнейших психолого-педагогических проблем в современном обществе является проблема девиантного поведения подростков. Она связана с усилением нигилизма и часто вызывающего поведения, а также агрессивности в молодежной среде. При этом, стали заметными новые примеры девиантного поведения (проституция, торговля наркотиками, участие в экстремистских формированиях), что вызывает повышенное внимание со стороны государства, ученых, психологов, социологов и педагогов, занимающихся проблемами отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Эти отклонения связаны с подростками, которым характерны отклонения в нравственном развитии; равнодушное отношение к интересам общества и непонимание этих интересов; деформация психики и на этой основе – отклонения в системе ведущих мотивов; нежелание присоединяться к общественно полезной деятельности и т.д. [4]. Отсюда, проблема девиантного поведения подростков с присущим им отторжением, принятых в обществе норм, приобрела особую актуальность, вызвав появление специалистов в психологии по подростковому девиантному поведению, которые занимаются, в частности, устранением у несовершеннолетних группы риска барьеров к их развитию и становлению их как личностей. Это относится и к развитию социально-правовой компетентности подростков, чей возраст, как считают исследователи, является хорошей основой для формирования социальных и правовых компетенций. Это связано, прежде всего, с тем, что развитие социально-правовой компетентности необходимо подросткам для их самоопределения в своей жизнедеятельности, для самоактуализации и самореализации. Социальное развитие подростка создает предпосылки для развития у него необходимых составляющих социально-правовой компетентности, поскольку в данный период у него нарастает интеллектуальный потенциал и способность ставить и решать задачи [8]. Отнесем сюда и развитие у него способности к рефлексии и умения оценивать свои действия. Именно в подростковом возрасте усиливается осознание важности социальных норм, что ведет несовершеннолетнего к нахождению себя в этом мире, в силу чего у него появляется желание к расширению своих социальных связей. На основе этого он начинает осваивать новые социальные роли и развивать свои возможности относительно достижения независимости, повышения своего статуса и уважения среди окружающих [5]. Однако при исследовании возможностей развития социально-правовой компетентности подростков с девиантным поведением, а также барьеров, препятствующих данному процессу, важно, как нам представляется, составить общее понимание основных показателей девиантного поведения детей и подростков, которое имеет как внешние, так и внутренние причины. Прежде всего, девиантное поведение отличается индивидуально-психологическими особенностями личности, создающими основу для влияния на нее негативных традиций и нежелательных потребностей, ведущих к отклонению в поведении и, как результат, к осложнению социализации в обществе. В этой связи, исследователи обычно выделяют такие варианты девиантного поведения, как отклонения, не посягающие на нарушение общепринятых социальных норм; нарушение этических норм, которые не относятся к правонарушениям (замкнутость, недоверчивость, эгоизм, жадность и т. д.); нарушение собственно правовых норм, т.е. имеющие противоправный характер в области административного или

уголовного права; отклонения, обусловленные патологическими особенностями или заболеваниями, что часто отличается наличием психопатических свойств личности, например, у невротиков или у психически больных детей [3]. Таким образом, девиантное поведение можно рассматривать в контексте социальных норм, когда всякого рода нарушения связаны с отрицательными показателями социального развития подростка, ведущими к отклонению его от социальных норм и имеющих либо социально пассивное, либо агрессивное направление [2].

Так, в случае социальной пассивности подростки склонны к уходу от общественной жизни; к уклонению от выполнения каких-либо обязанностей; они, как правило, не готовы решать даже собственные проблемы, в силу чего они часто бродяжничают, убегают из дома, пропускают занятия в школе, начинают увлекаться алкоголем, психоактивными веществами и наркотиками. Если говорить об отклонениях корыстного типа, то подросткам свойственно непреодолимое желание получить какую-нибудь имущественную прибыль, для чего они занимаются кражами, хищением и спекуляцией. Отклонения агрессивной направленности проявляются в поступках подростков в виде оскорбления людей или хулиганства. Все это, так или иначе, является определенными барьерами развития социально-правовой компетентности подростков, которые, по сути, отражают разные формы сопротивления подростков существующим нормам социума [1]. При этом, барьеры развития социально-правовой компетентности подростков с девиантным поведением следует рассматривать в их комплексе, не противопоставляя их друг другу. Хотя наукой не доказана прямая связь между кризисом подросткового возраста и развитием в этот период всевозможных отклонений в поведении, подростки в этом возрасте обычно переоценивают те или иные ценности. Например, переходя от детского возраста к подростковому, несовершеннолетние переосмысливают свои связи с окружающими и стремятся стать как можно взрослее, при этом, не будучи готовыми отвечать за свои поступки. Это можно назвать внутренним конфликтом личности, ведущим к внутреннему дискомфорту и даже к проблемам социализации и адаптации к окружающему миру [6]. Это имеет еще и формы подростковой агрессии, ведущей иногда к тяжким правонарушениям.

Исходя из этого, можно выделить следующие барьеры, мешающие развитию у подростков с девиантным поведением социально-правовой компетентности:

- наличие у подростка неполной семьи или отсутствие родительской семьи;
- низкий социальный статус семьи, которая к тому же может переживать различные кризисы (например, финансовый кризис, переезд, серьезная болезнь члена семьи или смерть члена семьи);
- собственно проживание в девиантной семье;
- социальная изоляция в виде отсутствия поддержки со стороны сверстников, а отсюда – низкий личный статус подростка в близкой ему социальной группе (класс или дворовая компания);
- отсутствие близких друзей;
- знакомство с проблемными друзьями, которым свойственно отклоняющееся поведение;
- незанятость подростка в общественно-полезной деятельности и т. д.

Эти барьеры практически запускают механизм отклоняющегося поведения подростка и усугубляют его внутреннее психологическое состояние в виде психологической дезадаптации [10]. У подростка начинает, а также разного рода научения со стороны проблемных компаний. Сюда можно включить также и такие барьеры, как заторможенность у подростка нервных процессов; рассеянность; повышенная возбудимость; неорганизованность и несобранность; лень и упрямство; недисциплинированность и грубость; равнодушие и безразличие; конфликты с родителями, педагогами и сверстниками, и в целом сложность взаимоотношений с окружающими людьми. Отсюда – начало школьной несостоятельности подростка, что также способствует появлению эмоциональных и на этой основе поведенческих отклонений [9]. У подростка начинает формироваться девиантное поведение, скорость и степень которого зависит от того, насколько успешной и своевременной будет работа педагога по устранению у несовершеннолетнего барьеров к развитию у него социально-правовой компетентности. В этой связи, снятие данных барьеров должно ускорить процесс развития социально-правовой компетентности подростков с девиантным поведением, что может стать очень значимым в таком возрасте, когда несовершеннолетние с учетом их интеллектуального развития испытывают потребность в знаниях и расширении своих познавательных интересов. Поэтому педагогам очень важно учитывать развиваемый у подростков уровень общения, что ведет к интенсивной социализации и при противопоставлении себя взрослым стремлению самоутвердиться в качестве равноправного субъекта среди окружающих. Существенную роль играет образовательное пространство школы или иного учебного заведения, где под влиянием социализирующей среды в процессе целенаправленного развития социально-правовой компетентности у подростков с девиантным поведением начинают формироваться убеждения о важности и необходимости правопорядка в жизни общества [7]. Отсюда, снимая барьеры в процессе развития у подростков социально-правовой компетентности, педагоги способствуют следующему:

- у подростков увеличивается объем социально-правовых знаний, на основе которых они уже сознательно начинают относиться к нарушению социально-правовых норм;
- у подростков формируется способность принимать решения, исходя из соответствующих действующих норм права;

- у подростков развивается ответственное отношение к выбору своего варианта поведения;
- подростки начинают понимать объективную целесообразность соблюдения законов и уважительного отношения к праву как к таковому;
- развиваемая у подростка социально-правовая компетентность обеспечивает переход от правовых знаний к конкретным действиям.

Таким образом, деятельность педагога по снижению влияния барьеров развития у подростка с девиантным поведением социально-правовой компетентности придает поведению и поступкам последнего определенную направленность, содержание которой отражает процесс формирования у данного несовершеннолетнего нравственных и этических качеств личности, связанных с усилением его правовой позиции и обогащением у него социально-правового опыта.

Список литературы

1. Беженцев А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних: учеб. пособие / А.А. Беженцев. – М.: МПСИ: ФЛИНТА, 2012. – 296 с.
2. Гилинский Я.И. Социология девиантного (отклоняющего) поведения: учеб. пособие / Я.И. Гилинский, В.Г. Афанасьев. – СПб., 1993. – 408 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 288 с.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: Сфера, Юрайт-М, 2001. – 160 с.
5. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 305 с.
6. Наилова М.Л. Социально-педагогические технологии работы с «трудными» детьми / М.Л. Наилова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 232 с.
7. Павлухин А.Н. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних средствами правового воспитания: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция» / А.Н. Павлухин, З.С. Зарипов, Н.Д. Эриашкили. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2009. – 111 с.
8. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – М.: Сфера, 2014. – 164с.
9. Райфшнайдер Т.Ю. Социализация девиантных подростков в общеобразовательной школе / Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: РУДН-ЮНЕСКО, 2014. – 108 с.
10. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставанием в учении и отклонениями в поведении / Т.А. Шилова. – М., 1995 – 354 с.

Белозерова Лилия Алмазовна

канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ИЗМЕНЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СОВРЕМЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье поднимается проблема качественных изменений познавательных процессов современных учащихся, связанных с влиянием цифровой среды на формирующуюся психику детей и подростков.

Ключевые слова: учащиеся, социокультурные условия, информационно-коммуникационные технологии, познавательная сфера.

Современные модернизации, происходящие в отечественной системе образования, ориентированы на всестороннее развитие личности каждого учащегося. Учитываются ли при этом психолого-педагогические особенности развития современных детей и подростков, обусловленные спецификой их социокультурной ситуации развития? Это поколение растет в условиях широкого распространения информационно-коммуникационных технологий, информатизации и цифровизации образования. На наш взгляд исследований, направленных на изучение (тем более эмпирическое) особенностей психики, обусловленных трансформациями социальной ситуации развития детей современного «цифрового» поколения, недостаточно, в свою очередь, это может затруднить достижение образовательных результатов, отраженных в действующих государственных образовательных стандартах.

Ряд исследований показывает, что визуальный способ получения информации становится преобладающим у современного поколения, что, по-видимому, связано с массивной визуальной стимуляцией, получаемой через современные технические средства – медийную и компьютерную технику, интенсификацией процесса представления абстрактных данных в виде изображений – иллюстраций, фотографий, графиков, диаграмм и т. д. – визуализацией информации в СМИ и СМК [1; 2]. Поэтому для

современных учащихся возникает «необходимость дублирования вербальной информации визуальной, сопровождения вербального текста другими типами информации (видео, аудио) и необходимости интерактивного взаимодействия с текстом» [2]. Увеличение объема информационного потока, сопровождается его дискретной переработкой, в итоге, мышление современных детей становится фрагментарным, разрозненным, в некоторых вопросах поверхностным – «клиповым» [1; 4].

Следствием «клипового» характера мышления является пониженная способность системно воспринимать информацию, системно мыслить, трудности оперирования большими целостными текстами, выделения в них основной мысли, причинно-следственных связей. Это приводит к упрощению мыслительной деятельности, снижению аналитических способностей, понятийного плана мышления, сложностям в обобщении и рефлексии как базовых особенностей теоретического мышления [4].

Переключение от одной деятельности к другой, совмещение различных источников информации (обычных и медийных), решение нескольких задач одновременно, приводит к кратковременности фиксации внимания на одном объекте или действии, его поверхностности, неустойчивости [1]. Характерной особенностью, обусловленной использованием инфокоммуникационных технологий, цифровым образом жизни, является «многозадачность» – параллельная обработка нескольких входящих потоков информации (для медиамногозадачности – нескольких контентов, медийных источников информации), требующих переключения с одной задачи на другую или выполнение двух и более задач в быстрой последовательности. Современные учащиеся одновременно могут слушать музыку, переписываться в чате, редактировать фотографии, просматривать видео выполняя домашние задания. С одной стороны, режим многозадачности позволяет детям и подросткам выполнять одновременно несколько дел, что создает иллюзию высокой скорости и эффективности деятельности, но, с другой стороны, постоянное переключение между задачами занимает больше времени, требует больших усилий, и, в целом, снижает продуктивность основной деятельности [5].

Процессы памяти подрастающего поколения также адаптируются к появлению новых технологий – в погоне за высокой скоростью поиска и переработки информации, времени на ее длительное запоминание не остается, более актуальным становится кратковременное ее удержание в рабочей памяти, а после завершения работы с Интернетом происходит ее быстрое забывание, поэтому в памяти закрепляется не столько само содержание информации, а алгоритм ее получения – путь к ней и место ее хранения. Интернет, в этом плане, можно рассматривать как внешнее хранилище информации для людей, которые могут обратиться к его ресурсам в любое время, и получить доступ к широкому диапазону информации, т.е. он способствует развитию транзактивной памяти. Возможно, в условиях интенсивной компьютеризации у современного поколения будет снижаться произвольная словесно-логическая память и под влиянием общей визуальной культуры развиваться образная память [1].

В различных междисциплинарных исследованиях информационные технологии, социальные сети, интернет-деятельности, цифровые устройства, рассматриваются как факторы социализации, формирования социальной идентичности современного поколения [6]. Вышесказанное приводит к актуализации проблемы обучения «цифрового» поколения: традиционные системы образования оказываются неэффективными, т.к. не учитывают изменений, происходящих в личностной и познавательной сферах, обучающихся в новых социокультурных условиях, а, следовательно, необходимы новые модели, методы и формы обучения детей, которые соответствуют их особенностям развития [3].

Список литературы

1. Лысак И.В. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов [Текст] / И.В. Лысак, Д.П. Белов // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2013. – №5 (142). – С. 256–264.
2. Масленкова Н.А. Читатель Web 2.0: читательская перцепция в контексте новых медиа [Текст] / Н.А. Масленкова // Дистанс курс современных массмедиа в перспективе теории, социальной практики и образования: сб. науч. работ. – Белгород: КОНСТАНТА, 2014. – С. 301–308.
3. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС [Текст] / А.В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №. 2. – С. 24–30.
4. Симакова С.И. Клиповизация мышления у молодежи как следствие развития визуальных коммуникаций в СМИ: вынужденная необходимость или объективная реальность? [Текст] / С.И. Симакова // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – №2 (24). – С. 107–118.
5. Солдатова Г.У. Медиамногозадачность: от когнитивных функций к цифровой повседневности [Текст] / Г.У. Солдатова, А.Г. Никонова, А.Г. Кошева, А.В. Трифонова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – №4. – С. 8–21.
6. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире [Текст] / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т.9. – №3. – С. 71–80.

Зекиева Петимат Масудовна
канд. филол. наук, доцент
Зильева Иман Руслановна
студент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
г. Грозный, Чеченская республика

КАРТА ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЭМОЦИЙ И ИХ ВИДЫ

Аннотация: в статье рассматриваются эмоции, их виды и влияние на здоровье человека. Данная проблема актуальна в современном мире, особенно в медицине. Многие исследования ученых доказали, что в 90 процентах случаев всех болезней начинались именно с эмоциональных нарушений. А иногда такие нарушения на эмоциональном фоне приводили к летальному исходу. Стоит заметить, что эмоции стали изучаться впервые две тысячи лет назад, но только в нашем веке они были исследованы намного глубже. Способность распознавать и описывать собственные чувства и эмоции, уметь управлять ими, является основной составляющей человека, именно благодаря этому наше общение становится более информативное и интересное. В статье описаны отделы головного мозга, отвечающие за все эти эмоции.

Ключевые слова: эмоции, чувства, функции эмоций, типы эмоции, эмоциональное состояние, здоровье.

Для начала разберемся, так что же такое «эмоции»? Существует много определений этого понятия, но уникальным так и не является ни одно из них. Но сделаем акцент на этом: «Эмоция (от латинского *emoveo* – потрясаю, волну) – психический процесс средней продолжительности, отражающий субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям и объективному миру» [1].

Так для чего же они нам нужны, спросите вы? Всё на самом деле просто. Только благодаря эмоциям, мы можем передавать намного больше информации, чем нам нужно. Они заставляют нас действовать, придают нам силы, и, к тому же, только с ними мы можем регулировать наше поведение. Лишь через них мы можем отзываться на наши события, слова и обстоятельства. Если их не понимать, происходящее будет искажаться. Эмоция сама по себе врождённый элемент, но некоторые эмоции всё-таки являются приобретенными, так как они появляются только в течение жизни человека, в процессе его существования, к ним относятся, например, жестикация или мимика.

Думаю, вы, скорее всего, слышали, что многие заболевания происходят от нервов? Так вот, так говорят не просто так. Когда мы испытываем негативные эмоции и не даем им шанса выйти наружу, они якобы «застревают» в определенном участке человеческого тела. И накапливая эти эмоции, они провоцируют в теле различные заболевания. Независимо от народности, все мы испытываем одинаковые эмоции. Это было подтверждено многочисленными исследованиями. При прекрасном чувстве симпатии испытываем прилив тепла по телу, а во время гнева и злости – ком в горле, при боязни сдавливает грудь, а во время депрессии, человек в принципе «мертв». Конечно, некоторые люди испытывают эмоции сильнее, другие – более спокойно, но «обитают» чувства у всех в одних и тех же местах.

Мы не боимся показывать позитивные эмоции: радость, симпатия, счастье – это же так приятно. Плохие эмоции обычно подавляют, так как часто люди боятся своих же эмоций, не давая им выходить наружу. Иногда стоит «выпускать пар» ведь в противном случае, эмоция «застревает» в нашем теле и в конечном итоге вызывает настоящую болезнь. Вы, наверное, замечали, что, когда вам обидно, вы чувствуете дискомфорт и сжатие в области груди. Постепенно боль нарастает и в какой-то момент может защемить грудной отдел – и так болезнь из психосоматической перерастёт в реальную, и вам придется обратиться за посторонней помощью. Команда ученых из Университета Аалто (Хельсинки, Финляндия) создала карту эмоций, которая выявляла у человека, в каких именно участках тела чувствуется эмоциональное пребывание. В этом эксперименте участвовало более 700 жителей. Пришлось выбрать представителей Западной и Восточной Европы, а также Юго-Восточной Азии, дабы соотнести культурные и языковые особенности чистоты проведения эксперимента и восприятия эмоций. В результате испытаний учёные с помощью различных стимулов вызывали у участников эмоции и с помощью датчиков фиксировали неврологические и физиологические перемены. Более того, каждый испытуемый должен был самостоятельно показать ощущения на своем теле, разукрасив область бумажного силуэта своего тела в определенный цвет. Например, учащенное сердцебиение, «лихорадочный» цвет алого и желтого, холодные руки и ноги, «ледяной» – синий и прочие.

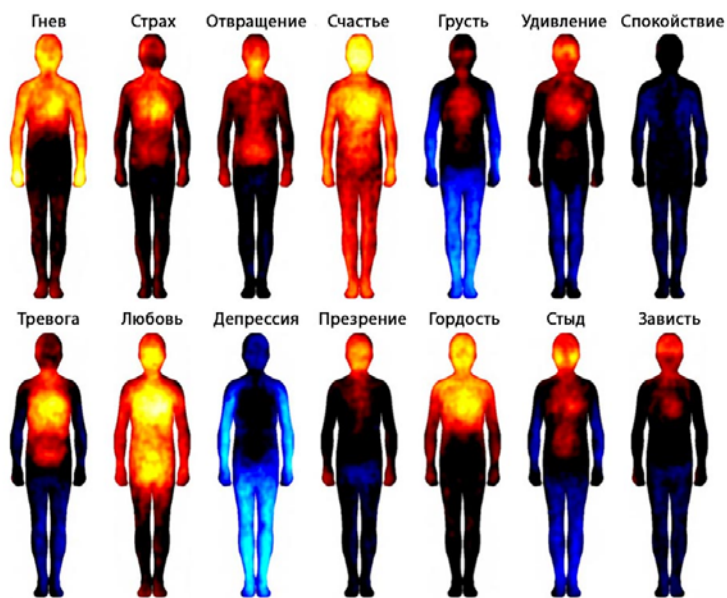


Рис. 1

Ученые полагают, что эта карта сможет помочь в создании тестов для лечения определенных недугов. Помимо этого, результаты опытов, конечно же, могут быть использованы в восстановительной медицине [2].

Когда врачи спрашивают: «Как вы себя сейчас чувствуете?» – пациенты отвечают: все в порядке, немного непонятно и т. д. Но разве мы говорим об эмоциях? Конечно, нет.

Ученые Гарварда провели исследование счастья, которое продолжалось очень долго. За последние 75 лет в эксперименте приняли участие семьсот двадцать четыре мужчины, главным результатом которого стали отношения уровня счастья и хорошего здоровья. Именно качественное взаимодействие с людьми делает нас счастливыми, и не имеет значения, сколько у нас друзей [3].

Хорошие отношения не могут обойтись без ссор и взаимных споров, но важно, чтобы люди могли положиться друг на друга. Однако любые разногласия и ссоры сильно влияют на нас и могут выбить из колеи на долгое время. Взаимные претензии и обиды, необъяснимые ожидания и скандалы толкают людей на долгие расставания, разлуки. Умение конструктивно выражать бурю эмоций и переживаний, напротив, помогает достичь желаемого результата разрешения споров и общения. Поэтому надо уметь выражать свои чувства и эмоции, ведь от них зависит последующее общение. Так и сказал Дэниел Гулман в бестселлере «Эмоциональный интеллект». Способность распознавать и описывать собственные чувства и эмоции, управлять ими и умение распознавать чувства других, определяют пять областей эмоциональной информации. Именно его высокий уровень помогает людям выстраивать отношения, лучше распоряжаться жизнью, преодолевать горести и упадок. Дабы понимать чувства и эмоции, необходимо научиться выявлять, в чем составляет их отличие друг от друга и что на самом деле стоит за наружным выражением человеческих реакций.

Именно лимбическая система отвечает за семь основных эмоций мозг:

1. Счастье.
2. Гнев.
3. Страх.
4. Отвращение.
5. Удивление.
6. Печаль.
7. Радость.

Она отправляет сигнал в зоне риска в случае неожиданных положительных или отрицательных происшествий. С динамикой и движением эмоции связаны неразрывно.

Внезапные изменения в выражении лица, жестах, интонации могут быть признаками определенных эмоций. Профессиональные психологи могут обнаружить изменения в скорости дыхания, сжатии кулаков, по движениям глаз, хоть клиент утверждает, что «хорошо» с этим справляется. Эмоции ситуативны и появляются в ответ на положительные или отрицательные воздействия.

Основное различие между чувством и эмоцией состоит в том, что первое – это временное субъективное переживание ситуации и событий, важных для человека, а второе – это стабильное эмоциональное отношение отдельного человека к телу.

Различают следующие типы эмоций:

1. Беспристрастный.
2. Постоянный.
3. Положительный.
4. Отрицательный.
5. Динамический.



Рис. 2

Эмоции играют важную роль в нашей жизни, поэтому их влияние обычно делится на 6 основных типа:

1. Мотивационно-регулятивная. Действуют в соответствии с чувствами, определяют их дальнейшие действия, а иногда побуждают человека блокировать свои мысли.
2. Социальная. Впоследствии этих эмоций, мы понимаем, в каком психическом и физическом состоянии находится человек, и, соответственно, подбираем правильное поведение для общения.
3. Сигнальная. Четкие жесты и выражения во время эмоций оповещает других о наших желаниях и потребностях.
4. Защитная. Именно она позволяет эмоциям в некоторых обстоятельствах немедленно отреагировать на опасность, чтобы спастись в непредвиденной ситуации.
5. Оценка – быстрая и обобщенная оценка произошедших событий.
6. Стимулы – это формирование действий, основанных на оценке своих потребностей и событий.

Как уже упоминалось ранее, лимбическая система является основой для формирования эмоций. И эта система представляет собой широкий спектр областей образования эмоций в нашем организме:

1. *Миндалевидное тело (миндалина)* – раздражение в этой области вызывает страх и разрушение, смелость, гнев, гипереактивность и т. д. Кроме того, миндалина напрямую связана с таламусом и корой головного мозга. В таламусе происходит первичная и грубая обработка всех сигналов от органов чувств (кроме обонятельных). Затем для детальной обработки и распознавания объекта сигнал передается в соответствующий корковый анализатор. После того как кортикальная обработка получает сигнал, она в конечном итоге проверяет сигнал верен, или, наоборот, не представляет опасности, исходящей от кортикальной миндалины.

2. *Ядро в вентральной части полосатого тела (striatum)* – обеспечивает усиление положительных стимулов. Его также часто называют центром удовольствия.

3. *Передние извилины* дают эмоциональную оценку несоответствия между ожиданиями и порядочностью поведения. Разрушение этой области приводит к апатии, акинетическому мутизму.

4. *Гипоталамус* обеспечивает связь между центральной нервной системой и эндокринной системой, которая образует систему гипоталамус-гипофиз-надпочечники.

Необходимо учитывать межполушарную асимметрию функций мозга: в целом считается, что правое (не доминирующее) полушарие мозга чаще всего участвует в восприятии эмоциональных сигналов и их изменений [4].

Реакция на внешние действия, на окружающий нас мир, в основном, происходит в центральной нервной системе. Восприимчивые органы чувств посылают сигналы в мозг и реагируют на раздражители, которые создают набор команд, чтобы справиться с ними. Когда люди часто подавляют свои чувства, то:

- зарабатывают неврозы и психосоматику;
- ухудшают свой иммунитет и часто болеют;
- теряют свою жизненную энергию;
- часто конфликтуют и ссорятся по пустякам;
- ухудшают самооценку.

И что же делать в таких случаях, спросите вы? Все на самом деле просто. Необходимо правильно выводить из тела эмоции, например, если у вас появилась злость, то вам стоит пойти в спортивный зал, побегать и тому подобное. Если образовался ком в горле, нужно его проорать – нужно пойти в караоке. Также неплохо помогает активизация полушария нашего мозга, которое отвечает за положительные эмоции: у правши – левое, у левши – правое. Правшам следует поиграть в какие-нибудь игры на логику, а левшам заняться пением, танцами или рисованием.

Таким образом, мы обнаружили, что эмоции имеют очень сильное влияние на организм человека. Если вы стремитесь к хорошему здоровью, то помимо традиционных методов предотвращения заболеваний, необходимо следить за своим эмоциональным состоянием и контролировать его [5].

Все мы знаем, что многие болезни начинаются именно на эмоциональном фоне. Нам также известно, что такое стресс или депрессия, поэтому всегда стоит их избегать. Необходимо радоваться жизни и окружающему миру. Мы живём всего лишь раз, и надо проживать жизнь так, будто завтрашнего дня не будет, но болея, это будет осуществить трудно. На самом деле нет таких эмоций, как мы любим их называть «плохие» или же «хорошие», а есть только те, которыми мы умеем пользоваться. В принципе, поэтому-то человек и делит их на «плохие» или «хорошие», потому что не умеет ими распоряжаться, и поэтому стоит научиться их делать своими союзниками. Ведь, положительные, и отрицательные эмоции важны, так как только они делают нашу жизнь насыщенной и интересной!

Вся суть в том, что, нам, людям, слишком часто приходится прятать свои эмоции. Мы притворяемся, избегаем негативных эмоций. На самом деле – это просто защитный механизм нашего тела. Зачастую мы поступаем так с чувствами, из-за которых испытываем стыд, боязнь или гнев. Когда мы проходим через эмоционально поражающие нас происшествия, мы не можем разобраться, что происходит, принять наши эмоции, выразив их через тело и наши мысли, прячем их глубоко-глубоко, именно там, где их никто не увидит. Но, по сути, мы скрываем их от нас же самих. И они никуда не деваются, а остаются с нами, запертыми в нашем теле, где они начинают постепенно расти, и приводят к выгоранию, эмоциональной неуравновешенности. Когда мы постоянно подавляем эмоции, мы создаем очаг токсичности в нашем теле, уме и сердце.

Такая энергия, зачастую, хранится в наших мышцах, органах и тканях, ведет к новообразованиям и хроническим болезням, что подрывает наше здоровье.

Список литературы

1. Сущность, функции и виды чувств и эмоций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/emocii-i-chuvstva.html> (дата обращения: 16.10.21 г.).
2. Nummenmaa L. // Bodily maps of emotions / L. Nummenmaa, E. Glereana, R. Hari and J. K. Hietanen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pnas.org/content/111/2/646.full.pdf> (дата обращения: 16.10.21 г.).
3. <https://monocler.ru/schaste-issledovanie-dlinoyu-v-zhizn/> (дата обращения: 16.10.21 г.).
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychiatr.ru/education/slide/371> (дата обращения: 16.10.21 г.).
5. Ткаченко О.А. Эмоции и их влияние на здоровье / О.А. Ткаченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cge28.ru/emotions> (дата обращения: 16.10.21 г.).

Казначеев Валерий Александрович

канд. психол. наук, доцент

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

ПРОБЛЕМЫ НАСИЛИЯ В ДЕТСКОЙ И ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье подробно рассмотрена глобальная проблема подростковой агрессивности и насильственного поведения в детской и подростковой среде, которая является основным продуктом агрессивности, причинами возникновения, проявления и провоцирования насилия. Также автором предпринята попытка найти пути борьбы с этой проблемой и более детально рассмотрены основные типы психологического насилия, виды, факторы и проблемы их решения.

Ключевые слова: подростковая среда, психологическое насилие, проблема насилия, конфликтная ситуация, одноклассники.

Отношения детей и подростков является одной из наиболее серьезных проблем, стоящих перед современным обществом. Мы можем наблюдать выполнение этой задачи практически в любом месте каждый день. Агрессивное поведение и агрессивность детей по отношению друг к другу и окружающим является неотъемлемой частью современного общества. Конец 20-го и начало 21-го веков характеризовались резким ростом враждебности и преступности среди молодого поколения. Насилие в подростковом возрасте представляет особую угрозу, поскольку насильственное поведение не только нарушает благополучие детей при непосредственном переживании ситуаций насилия, но и оказывает большое негативное влияние на развитие их личности.

Насилие со стороны детей играет особую роль в общении, так как сверстники являются группой подростков, у которых собственные взгляды на жизнь и разное социальное взаимодействие в своем обществе.

К сожалению, психологическая жестокость сегодня настолько распространена, что мы можем с абсолютной уверенностью сказать, что никто не вырос, не испытав – прямо или косвенно – одно из ее проявлений. Все учебные заведения должны предотвращать все формы насилия. Современная образовательная среда становится все более и более небезопасной для детей.

Это проявляется в снижении показателей образования и воспитания, росте психологической напряженности студенческой группы, расширении масштабов конфликта. Почти в каждом классе, по мнению многих отечественных и зарубежных ученых, есть дети, которые стали мишенями, для других. Они часто подвергаются издевательствам, унижениям или избиениям, и насмешкам со стороны одноклассников. Нынешняя ситуация делает реальностью решение проблем психического здоровья всех участников образовательного процесса и требует начала всестороннего расследования случаев насилия в школе. Чтобы найти решение проблемы насильственного поведения среди учеников, нам необходимо изучить и понять все существующие аспекты и причины [1].

Современная образовательная среда становится все более и более небезопасной для детей. Это проявляется в снижении показателей образования и воспитания, росте психологической напряженности среди детей, расширении масштабов конфликта. По мнению многих отечественных и зарубежных ученых, дети практически в каждом классе становятся мишенями для других. Они часто подвергаются издевательствам, унижениям или избиениям, издевательствам и насмешкам со стороны одноклассников. Нынешняя ситуация делает реальностью решение проблем психического здоровья всех участников образовательного процесса и требует начала всестороннего расследования случаев насилия в школе.

Основные виды психологического насилия:

1. Игнорирование потребностей одного или нескольких одноклассников – игнорируйте их потребности в безопасности, поддержке, одобрении и общении.

2. Отвержение – это публичное унижение сверстников, чрезмерные и недостаточные требования, негативные публичные проявления личного поведения и качеств детей, а также постоянные призывы к чувству вины, стыда и суровой критике.

3. Угрозы и терроризм – унижение достоинства, угрозы наказания, избиения, угрозы насилия, оскорбления и соучастники в использовании богохульства.

4. Изоляция – ограничение социальных контактов, учащихся со сверстниками или другими важными людьми и устанавливайте территориальные ограничения.

5. Коррупция является мотивацией для создания антиобщественного поведения, воровства, проституции, алкоголизма и наркомании [2].

Все эти формы психологического стресса встречаются в той или иной версии в каждой школе, и все чаще они превращаются в физическую травму.

Любой участник в сфере образования может внести реальный вклад в предотвращение насилия в образовательной среде, в которой в основном участвуют психологи, педагоги и социальные работники. С первого дня учебного года каждое учебное заведение должно упорно работать над предотвращением всех форм насилия.

Основным результатом профилактической работы по предотвращению школьного насилия является формирование безопасной среды, то есть уменьшение влияния факторов, вызывающих насилие, и сведение к минимуму необходимости в любых формах насилия.

Исследования показали, что необходимо вернуться к коллективной системно-творческой деятельности в школах, возможно, изменив некоторые принципы их организации [3].

Необходимо внедрять в практику школьной жизни деловые, ролевые игры, психологические тренинги. Любая совместная деятельность школьников и взрослых (при правильной организации) может существенно изменить существующую систему взаимоотношений.

Особенно эффективны ролевые игры. Их особенность заключается в том, что здесь в равной степени участвуют взрослые и подростки. Такая игра предполагает высокий уровень самостоятельности и ответственности каждого участника, свободу и независимость их действий, а также постоянную необходимость принимать решения и принимать решения. Распределение ролей, моделирование необычных систем взаимоотношений – все это позволяет изменить существующие позиции и установить новые отношения между детьми и взрослыми.

Учитель, оказавшись в роли равноправного партнера со своими учениками, имеет уникальную возможность взглянуть на них по-другому, в виде игры. Ситуации с играми иногда выявляют множество скрытых конфликтов и негативных отношений, которые еще не проявились. Некоторые из них можно решить в игре. Другие стали предметом серьезного педагогического анализа, на основе которого могут быть сделаны рекомендации для отдельных преподавателей и всего факультета [4].

Диагностические исследования, основанные на результатах некоторых игр, показали, что уровень тревожности и агрессии среди подростков резко снизился, увеличилась классификация учителей, уменьшилось количество «отвергнутых» учеников, изменились позитивные «лидеры» в обществе. В

целях предотвращения насилия в молодежной среде одинаково эффективными будут развитие социальных навыков и реализация планов ненасильственного образования, основанных на методах гуманитарного образования [5].

При работе с детьми с поведенческими проблемами, в том числе с более высоким уровнем агрессии, учителя должны координировать эмоциональные сферы подростков. Организуя различные мероприятия и акции, дети будут испытывать положительные эмоции, а у подростков появятся новые друзья, новые интересы и новые возможности.

Очень важно, чтобы школьное насилие не рассматривалось как нормальное явление. Чтобы исправить эту ситуацию, школы должны правильно организовать профилактическую работу. Для того чтобы предотвратить это явление, необходимо уделить больше внимания нравственному воспитанию, повысить общую культуру подростков.

Дети часто лишены внимания взрослых: родителей, учителей. Необходимо чаще обсуждать актуальные проблемы: проблемы детей, отношения со сверстниками, пути выхода из сложной жизненной ситуации. Учителя должны знать о жизни детей в семье, потому что часто поведение детей в школе является реакцией на отношение к нему в его доме.

Жизнь в школе должна стать интересной, богатой, чтобы каждый ребенок мог найти для себя занятие, научиться жить в команде, находить друзей.

Список литературы

1. Феоничев В.В. Программа профилактики насилия над детьми в семье / В.В. Феоничев // Современное развитие экономических и правовых отношений. Образование и образовательная деятельность. – 2014. – №1. – С. 356–361.
2. Чиркина Р.В. Организация правовой и психологической помощи жертвам насилия и других противоправных действий на примере психологических служб Германии / Р.В. Чиркина, Н.А. Шевцова, А.С. Ерастова, О.Б. Темежникова / Психология и право. – 2012. – №4. – С. 55–65.
3. Вишневская В.И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В.И. Вишневская, М.Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. – 2010. – №2. – С. 55–68.
4. Волкова Е.Н. Система защиты детей и подростков от насилия и жестокого обращения / Е.Н. Волкова // Социальная педагогика. – 2007. – №4. – С. 77–79.
5. Акулич М. М. Жестокое обращение с детьми в семье: научное определение и общественное мнение о проблеме. / М.М. Акулич, О.А. Беседина // Вестник Тюменского государственного университета. – 2014. – №8. – С. 147–156.

Пачколина Анастасия Владимировна

соискатель

Научный руководитель

Корнилова Ольга Алексеевна

д-р психол. наук, профессор

Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА РАБОТАЮЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ

Аннотация: статья включает в себя обзор основных подходов в изучении ролевых конфликтов в современной психологии. Особое внимание уделено проблеме ролевого конфликта работающей женщины. Выделены основные конфликты, свойственные женщинам, которые совмещают как профессиональные, так и семейные обязанности. Раскрыты отличительные особенности внутриличностных конфликтов, которые имеют внутреннюю и внешнюю направленность, а также зависят от культурной среды, в которой находится женщина и ее индивидуально-психологических свойствах. На основании анализа и обобщения полученных результатов предложены дальнейшие направления в исследовании представленной проблемы.

Ключевые слова: ролевой конфликт, роль, работающая женщина, социальная роль, конфликт, межличностный конфликт.

Ролевой конфликт работающей женщины в отечественной и западной литературе рассматривался, с позиции социально-экономической проблемы общества начиная, с периода расширения прав женщин и возможности совмещать роль жены, матери и работницы, а именно с XX века. С начала 70-х годов в Западной психологии стали появляться работы, исследующие проблему ролевого конфликта работающих женщин. Изначально предполагалось, что основная проблема заключается в том, что женщины испытывают дополнительный стресс и тревогу, выполняя профессиональные роли, однако эмпирические исследования показали, что не все женщины испытывают ролевой конфликт, основанный на расширении своих социальных ролей. Тем самым было установлено, что проблема ролевого конфликта работающей женщины более сложная и многогранная тема. К окончанию прошлого века в советской социальной психологии возрос интерес к данной теме, как социально-психологического

феномена [1, с. 80], однако в контексте других отраслей психологии проблема ролевого конфликта работающей женщины не была представлена в научной литературе.

Для понимания такого понятия, как ролевой конфликт необходимо обратиться к теоретическим аспектам.

Ролевой конфликт относится к такому сложному и многогранному психологическому явлению, как внутриличностный конфликт, в психологическом словаре Мецержакова и Зинченко его определяют, как столкновения интересов, потребностей, влечений личности, возникающие при условии их примерной паритетности по интенсивности и значимости, но разной направленности. Внутриличностные конфликты во многом определяют развитие, адаптацию и благополучие человека в обществе [3, с. 432].

Изначально внутриличностные конфликты рассматривались в контексте того или иного психологического направления и пионером в изучении внутриличностных конфликтов следует считать основателя психоанализа австрийского невролога Зигмунда Фрейда. Он считал, что сама природа человеческой личности выстраивается на внутреннем конфликте в борьбе между инстинктивными силами (Ид) и социальными (Супер-эго), а также между влечением к жизни (либидо, эросом и самосохранением) и влечением к смерти (танатосом, агрессией и разрушением) [11, с. 513]. Весь психоанализ выстроен на снижении внутреннего конфликта, через процесс осознания своих влечений. Изучение процесса внутриличностных противоречий и конфликтов продолжили и последователи З. Фрейда. Швейцарский психиатр Карл Густав Юнг, пройдя через межличностный конфликт с Зигмундом Фрейдом, пришёл к своей теории возникновения конфликтов, так он выделил типы личности и установку каждого типа, на основании которой могут формироваться внутриличностные и межличностные конфликты. Помимо типологической основы в возникновении внутриличностного конфликта, у человека могут формироваться внешние и внутренние конфликты под властью комплексов. Комплексы по К.Г. Юнгу – это бессознательные образования, в основе которых лежат эмоционально заряженные мысли, чувства, воспоминания, вынесенные индивидом из его прошлого личного опыта. В формировании внутриличностного конфликта К.Г. Юнг придавал огромное значение архетипу Тени. Данный архетип включает тот внутриличностный материал, который не признаётся человеком в себе и других по причине не приемлемости, аморальности или опасности для психического благополучия личности. Архетип Тени противопоставляется архетипу Персоны, который заключает в себя наиболее приемлемое социальное поведение. Данный архетип близок к понятию социальная роль, которую человек выполняет в обществе. Таким образом, К.Г. Юнг существенно расширил понимание внутриличностного конфликта [8, с. 174]. Помимо психоаналитической традиции к проблеме внутриличностных конфликтов обращались ученые всех психологических школ, так когнитивная психология видит основной причиной внутриличностного конфликта ошибки в мышлении или так называемые когнитивные искажения.

В социальной психологии большое внимание уделяет ролевым теориям и, следовательно, ролевым конфликтам. Ральф Линтон определял роль, как совокупность культурных образцов поведения, связанных с определенным статусом. В понятие роли входят также установки и ценности, которые обуславливают поведение, предписываемое обществом для каждого индивида, имеющего определенный статус. Р. Линтон представляет роль преимущественно, как поведение внешнее, а именно динамическим аспектом статуса, тем, что индивид должен сделать для того, чтобы оправдать занимаемый им статус. Американский социолог Ирвин Гофман также связывает понятие роли с внешним проявлением поведения, добавляя, что социальная роль – это свод прав и обязанностей, сопряженных с определенным статусом. Данное определение подверглось критике со стороны социальных психологов, Дэвид Майерс считает такое обозначение слишком упрощённым т. к. когда с какой-либо социальной категорией связаны всего лишь несколько норм или правил, то подобная ситуация не считается социальной ролью [6, с. 133]. По его мнению, ролью называется то, что оговаривается целым набором норм. Советский и российский социальный психолог Игорь Семенович Кон, определяет социальную роль, через функцию, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Сама норма будет зависеть от общества, для которого она характерна, и времени (эпохи), в котором она действует. При их смене возможна и смена ролевых образцов поведения. Если роль перестала одобряться, она не подкрепляется, и ее исполнение, как минимум, становится проблематичным. Доктор философских наук и социальный психолог Галина Михайловна Андреева с соавторами отмечает то, что существенным является не столько фиксация прав и обязанностей, сколько связь социальной роли с определенными видами социальной деятельности личности. Роль становится общественно необходимым видом социальной деятельности, определяющим место индивида в обществе и заданность его поведения имеющую индивидуальную окраску за счет качества исполнения [2, с. 181].

Анализируя западную и российскую научную литературу, посвященную исследованиям понятия роли, как феномена социальной и внутренней жизни личности, можно выделить её основные аспекты, к которым относятся:

– роль есть система общественных ожиданий в отношении индивида, которая складывается в социальном взаимодействии и регулирующая поведение, социальный статус, права и обязанности каждого члена общества;

– роль – система специфических ожиданий личности по отношению к себе, своему месту в социальной системе и представлений о модели собственного поведения во взаимодействии с другими индивидами;

– роль как открытое наблюдаемое поведение индивида, занимающего определенное положение [2, с. 45].

Существуют различные классификации ролей, так Р. Линтон разделял роли на активные и латентные, в основе его рассуждений лежит предположение, что человек является носителем множества ролей, но активно, в реальный момент времени, может выполнять только одну роль, оставляя оставшиеся роли в латентном состоянии. Однако, данное разделение ролей является слишком упрощённым, а сам Р. Линтон не поясняет, как происходит межролевое переключение и взаимодействие. Толкотт Парсонс и коллеги предложили описывать все роли исходя из следующих характеристик:

– эмоциональность, где оценивается степень эмоциональной включенности или отдаления;

– способ получения, некоторые роли предписываются автоматически исходя из возраста, пола и т.д., а другие завоевываются с помощью личных усилий;

– масштаб, определяется тем, что часть ролей ограничены определенными аспектами взаимодействия ролей, к таким ролям, мы можем отнести профессиональные роли. Другие роли устанавливают отношения более широкого и многообразного взаимодействия, например семейные роли;

– формализация, данная характеристика отражает жёсткость в выполнении установленных правил;

– мотивация, включает степень личной заинтересованности в исполнении той или иной роли [6, с. 140].

Анализируя вышеперечисленное, мы видим, что человек всегда стоит перед выбором, в соответствии и с какой ролью ему действовать, и какую роль избрать ведущей в тот или иной отрезок времени. Иногда данный выбор включает внутреннее противоречие и сопротивление.

Эмпирические исследования, в рамках социальной психологии, позволили выделить факторы, влияющие на восприятие и выполнение индивидом той или иной роли:

– когнитивный аспект роли, а именно знание роли, представления о правах и обязанностях, связанных с данной ролью;

– эмоциональный аспект, т.е. значимость выполняемой роли;

– поведенческий аспект, в который входит умение выполнять данную роль;

– способность рефлексировать свое ролевое поведение [2, с. 79].

Данные факторы определяют то, будет ли человек переживать внутриличностный конфликт, и какой интенсивности.

Из вышеперечисленного следует, что социальная роль несёт в себе двойную составляющую, одна из которых имеет внешний источник регуляции, вторая – внутренний. А ролевой конфликт возникает по причине того, что либо общество сообщает индивиду о не качественном выполнении той или иной роли, либо сам человек чувствует внутреннее не удовлетворение в соответствии с установленными идеалами выполняемых ролей. Брюс Биддл определяет ролевой конфликт как любое продолжительное несоответствие между несколькими элементами ролей, проявляющееся в социальной ситуации, и приводящее к трудностям и проблемам для одного или большего числа людей как участников процесса [6, с. 135].

Анализ литературы показывает, что выделяются несколько научных подходов в понимании ролевого конфликта и главной составляющей в раскрытии проблематики, является расхождение в понимании ведущей роли субъективных и объективных факторов возникновения и развития ролевых конфликтов.

Ряд ученых утверждает, что ролевой конфликт возникает по причине расхождения между ожиданиями, связанными с выполнением той или иной роли и возможностями личности к выполнению роли. Так, Т. Парсонс считает, что при определении ролевого конфликта необходимо учитывать тот факт, что исполнитель действует в условиях несовместимых ожиданий, которые воспринимаются и осознаются им как несовместимые. Таким образом, личность оказывается в ситуации альтернативного поведения, при котором необходимо совершить тот или иной выбор. Самюэл Стоуффер, добавляет, что человек должен осознавать несовместимость одновременного выполнения нескольких ролей. Даная точка зрения перекликается с положением А. Минца о преобладающей позиции восприятия и субъективной оценки конфликтной ситуации. Доктор философии Меган Хартман в своем исследовании 2014 г, посвященном чувству вины матерей, отмечает, что многочисленная литература, написанная с целью помочь женщинам справиться с ролью матери, на самом деле существенно осложняет ситуацию, т. к. женщины чувствуют невозможность соответствовать представленной модели. Так же она указывает на важный факт, что раньше у женщины была возможность сравнить свое выполнение роли матери с реально существующими женщинами, а именно мамами, бабушками, соседками по дому и т. д. Образ из книг и всевозможных СМИ излишне рафинирован и недостижим в реальности, что создает определенное внутреннее напряжение и диссонанс [10, с. 8].

Следующий подход представлен такими учеными, как Теодор Рой Сарбин и Джеймс Тоби, они утверждали, что для возникновения ролевого конфликта необходимо наличие двух факторов:

1) личность выполняет одновременно две роли;

2) данные роли предъявляют противоречивые или частично противоречивые требования.

Однако Мортон Дойч и Р. Краусс подчеркивали, что ролевой конфликт может возникать и при выполнении одной роли, если индивид сталкивается с противоречивыми требованиями формальной и неформальной группами.

Среди ролевых конфликтов различают две разновидности:

– внутриволевые, характеризующиеся противоречиями, возникающими между требованиями роли и возможностями личности. Исследования данной разновидности ролевого конфликта можно найти в работах Дж. Пьеро и А.М. Торресом;

– межролевые, когда разные ролевые позиции личности оказываются несовместимыми, данной проблеме особое внимание уделялось со стороны Р. Кан, Д. Кац [7, с. 41].

Таким образом, можно заключить, что ролевой конфликт является сложным и не однозначным социально-психологическим явлением, требующего многогранного изучения и с позиции структуры, и в качестве проявления в той или иной группе людей.

Проблемой ролевого конфликта работающей женщины матери, в отечественной психологии стали заниматься относительно недавно. Первые исследования, посвященные данной теме, мы встречаем в статье 1988 года опубликованной Ю.Е. Алёшиной, и Е.В. Лекторской [1, с. 85]. В ней авторы первыми обращают внимание на необходимость в изучении данной проблемы в рамках психологических наук. Так же отмечается, что тема ролевого конфликта работающей женщины в западной психологии стала активно исследоваться с 1970 г. такими психологами, как Л. Хоффман, Д. Невил и С. Дамико. Последние установили так называемые проблемные зоны в возникновении ролевого конфликта работающих женщин:

1) чувство вины, сопряженное с недостаточным вниманием по отношению к семье при выполнении профессиональных ролей;

2) ощущение помехи в полноценном выполнении домашних ролей из-за необходимости выполнять роли профессиональные, а также обратная ситуация при выполнении профессиональной роли;

3) непрерывное ощущение дефицита времени;

4) отсутствие поддержки своего профессионализма со стороны мужа [7, с. 44].

Продолжая исследования Ю.Е. Алёшиной и Е.В. Лекторской Оксана Александровна Гаврилица предлагает [4, с. 50], рассматривать ролевой конфликт работающей женщины, как одну из разновидностей межролевого внутрличностного конфликта личности. По её мнению, ролевой конфликт работающей женщины связан с необходимостью выполнять большое количество разнообразных, часто не совместимых ролей, в которые она вовлечена.

В концепции «ролевой напряженности», разработанной американским социальным психологом У. Гудом, чувство противоречия при реализации ролевых обязательств возникает в силу невозможности выбора ведущей и значимой роли личностью, а само чувство неудовлетворенности носит субъективный характер. По его мнению, освободиться от ролевого конфликта возможно за счет ранжирования по значимости роли, а затрату времени поставить в зависимость от:

– значимости данной роли для самого индивида;

– положительных и отрицательных санкций, которые последуют за невыполнение ролей;

– реакции окружающих за отказ выполнения тех или иных ролей.

Исходя из изложенной концепции У. Гуда женщины совмещающие карьеру и материнство, должны, для избегания ролевого конфликта, выбрать ведущую роль, а выполнение остальных ролей ставить в зависимость от базовой роли. Но стоит предположить, что как раз выбор, ведущий роли становится основой ролевого конфликта. Т. Ньюк считает, что личность избегает ролевого конфликта за счет того, что несовместимые роли «не пересекаются», а выполняются в разный временной диапазон и в разном месте [4, с. 48]. И действительно многие работающие женщины успешно совмещают карьеру и заботу о детях. Российский психолог Хоткина Зоя Александровна выделяет такие семейные роли, как жены, матери, хозяйки дома, бабушки. Западные социальные психологи Хоффман Л. и Локкер Б. помимо вышеперечисленных добавляют к семейным ролям – роли хозяйки, ответственного по уходу за младенцем, воспитателя детей, организатора развлечений, терапевта, ответственного за поддержание родственных связей [2, с. 395]. При положительной семейной динамике, данные роли могут с легкостью выполняться каждым из супругов, создавая благополучную семейную систему. Однако в российском традиционном обществе продолжает существовать разделение на мужские и женские роли. Усилению ролевого конфликта у женщин, часто способствует то, что выполнение профессиональной роли сопровождается необходимостью нести финансовую ответственность за членов семьи, большинство женщин ставят в приоритете не саморазвитие и реализацию личностных и профессиональных качеств, а возможность улучшить материальное положение семьи. Таким образом, мы сталкиваемся с таким феноменом, как «двойная нагрузка».

Подводя итоги, стоит предположить о наличии следующих причин в формировании ролевого конфликта работающей женщины:

– высокие, нереалистичные требования к семейным ролям со стороны общества (женщина главная хранительница домашнего очага, именно от матери зависит успешное развитие ребенка, никто лучше матери не может позаботиться о детях и т. д.);

– двойная нагрузка работающей женщины (неравномерное распределение домашних обязанностей внутри семьи, работа, как необходимость материальной поддержки семьи);

– психологическая неготовность к выполнению профессиональной или материнской и семейной роли.

Таким образом, несмотря на многочисленные исследования ролевого конфликта работающей женщины необходимы дальнейшие исследования, включающие в себя междисциплинарный подход, а также отражение современных культурных и общественных явлений.

Список литературы

1. Алешина Ю.Е. Ролевой конфликт работающей женщины / Ю.Е. Алешина, Е.В. Лекторская // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 80–88.
2. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А.Петровская – М.: Аспект Пресс, 2002. – 286 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
4. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 45–61.
5. Кигаи Н. Материнство как профессия // Свободная мысль. – 1995. – №5. – С. 27–31.
6. Кошелева Ю.П. Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – №1. – С. 132–152.
7. Трухан Е.А. Локус ролевого конфликта и профессиональное выгорание у мужчин и женщин / Е.А. Трухан, П.А. Пархимович, Т.О. Будио // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2019. – №3. – С. 40–47.
8. Юнг К. Тэвистокские лекции. – М.: АСТ, 2009. – 252 с.
9. Фрейд З. Я и Оно: сочинения. – М.: Эксмо; Харьков: Фолио, 2002. – 864 с.
10. Hartman Meggan, Motherhood Identity. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy In Psychology. Meridian University. 2014. – 270 p.

Рогова Евгения Евгеньевна

канд. психол. наук, доцент

Собко Виктория Викторовна

магистрант

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье проанализированы различные подходы к изучению подросткового одиночества. Авторами показано, что развитие рефлексии, личностные особенности, а также отношения в семье являются причинами, по которым подросток может чувствовать себя одиноким.

Ключевые слова: одиночество, подростковый возраст, рефлексия, идентичность, самооценка, воспитание.

Существует несколько подходов к пониманию подросткового одиночества.

Первый подход – игнорирование одиночества как особенности подросткового возраста.

Второй подход – поверхностный. Подростковое одиночество воспринимается как несерьезное социальное явление. Обособление и отчуждение рассматриваются как характеристики подросткового социального отношения к жизни.

Третий подход – социально-психологический. Данный подход разрабатывал И.С. Кон. Он считал, что одиночество является нормальным состоянием для подростка. Ученый отмечал серьезность данного явления. Одиночество у подростка может возникнуть в момент осознания своей уникальности и непохожести на других. Подростки переосмысливают понятия «одиночество» и «уединение»: «Дети обычно трактуют их как некое физическое состояние («нет никого вокруг»), подростки же наполняют эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность» [1, с. 114].

Сейчас уже нет сомнений, что подростковое одиночество реально. Многие подростки действительно остаются один на один со своими проблемами, переживаниями, и поисками ответов на вопросы, которые у них возникают. В результате эмоционального отвержения близкими людьми у подростков возникает недоверие к окружающим, к самому себе. Подростки не верят, что кто-то может их полюбить, помочь, понять и поддержать в трудную минуту. Замыкаясь в себе, подросток начинает острее переживать одиночество. Одиночество, переживаемое подростком не всегда доступно для понимания взрослым. Ритм современного мира не располагает для долгих доверительных бесед. Недостаток общения подростки восполняют при помощи социальных сетей. Социальные сети позволяют завести новые знакомства, способствуют общению, обмену информацией. Однако, это всего лишь иллюзия общения. Увлечение социальными сетями может негативно сказаться на неокрепшей подростковой психике. У подростков возникает зависимость от социальных сетей и потеря навыков социального общения. Социальные сети следует использовать в совокупности с живым общением.

Существует множество причин, по которым подросток может чувствовать себя одиноким. Выделяют несколько групп факторов возникновения одиночества у подростков.

Первая группа включает развитие рефлексии. Подросток стремится познать себя как личность понять себя. Он опирается на собственный идеал или на общественную норму. Однако подростку в силу возраста не хватает навыков самоанализа и самонаблюдения. Он не может понять соответствует ли своему идеалу. Подросток чувствует неуверенность. Ему кажется, что никто не способен понять его. Неуверенность и чувство непохожести на других приводят к тому, что подросток начинает испытывать одиночество. В данную группу входят также кризис идентичности и кризис самооценки.

Кризис идентичности характеризуется тем, что подростку необходимо привести в равновесие отождествление и обособление. В случае если происходит преобладание обособления, то подросток отдаляется от окружающих. Если преобладает отождествление, то подросток теряет свое «Я».

Кризис самооценки проявляется в завышенных требованиях к себе, недовольстве собой, приписывании отрицательных качеств и проецировании на других негативного отношения к себе [2]. В результате повышается тревожность, агрессия, чувствительность к неудачам и критике.

Во вторую группу входят личностные особенности: заниженная самооценка, застенчивость, нереалистичные представления о любви и дружбе. Существуют социальные факторы, которые приводят к одиночеству, среди них: разрыв дружеских отношений, неразделенная любовь, переезд, смерть близкого человека, неприятие сверстников, смена школы и т. д.

Третья группа включает факторы, которые связаны с семьей подростка и с типом воспитания. Дисгармоничные отношения в семье формируют негативное представление о межличностных отношениях, которые стоит избегать. Требовательность, контроль и отсутствие позитивного отношения к подростку со стороны родителей приводят к тому, что он начинает воспринимать себя как никчемного, ненужного и недостойного любви. Воспитание по типу «кумир семьи» приводит к развитию эгоцентризма, требовательности к окружающим и низким контролем собственного поведения.

Таким образом, педагогам-психологам, работающим в сфере образования, при работе с подростками, переживающими одиночество, необходимо учитывать все факторы его возникновения.

Список литературы

1. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
2. Корчагина С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества / С.Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 196 с.

Селюч Марина Григорьевна

д-р психол. наук, профессор, доцент
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Амурская область

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСТВУ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые подходы к исследованию креативности как личностной способности, исходя из анализа зарубежных и отечественных исследований в психологии. Многосторонность креативности свидетельствует о существовании ее различных аспектов и видов, в зависимости от возраста, основной деятельности, культуры окружающего социума. Креативности присущи склонность к риску, восприимчивость ко всему новому, способность к творческому воображению, критическое независимое мышление, отсутствие стереотипов.

Ключевые слова: личность, креативность, творчество, процесс, интеллект, мышление.

Английское слово Creativity является достаточно устоявшимся психологическим термином, включающим в себя прошлые, сопутствующие и (или) последующие характеристики процесса, в результате которого человек (или группа людей) создает что-то новое, не существовавшее прежде. Исследования психологов (Э. Боно, Дж. Гилфорда, Н. Дружинина, С. Медник, Дж. Рензулли, Е. Торренс) свидетельствуют о том, что изучение креативности идет по нескольким направлениям. Не только определения этого понятия, но и практически все методы выявления креативности основаны на анализе результатов деятельности и исходят из идеи преодоления стереотипа.

Суть креативности «творческости» как психического свойства сводится к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности), к побочным продуктам своей деятельности: «творческий человек видит подобные результаты, которые являются творением нового, а нетворческий видит результаты по достижению цели (целесообразные результаты), проходя мимо новизны» [4, с. 37].

Отечественные психологи считают, что наиболее содержательными в теоретическом и методологическом плане исследованиями креативности являются работы Дж. Гилфорда и Е. Торренса (ориентированные на результативную сторону креативных способностей) и работы С. Медника (направленные на ее процессуальную характеристику).

Модель креативности Е. Торренса [8], включает три фактора: беглость, гибкость и оригинальность. Под креативностью понимается процесс, включающий чувствительность к проблемам и отсутствующим элементам, ощущение неудовлетворенности и недостаточности своих знаний, осознание проблем и поиск их решения, проверка и перепроверка, сообщение результатов. При этом главную роль играет дивергентное мышление, способное приводить к неожиданным выводам. Критерием креативности являются характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность: ориентация на творческие решения и снятие преград; поощрение результатов творческого продукта; предоставление возможностей действовать с мыслями и предметами; воспитание осознаваемых творческих черт личности и внимания ко всем свойствам окружающей среды.

К процессам и характеристикам, которые тормозят развитие креативности, Е. Торренс [8], относит: ориентацию на мнение сверстников; боязнь выглядеть необычным и оригинальным; фиксацию на стереотипы; запрет вопросов и ограничение инициативы; жесткое разграничение трудовой и игровой инициативы.

Аналогичный подход к пониманию креативности определен и Дж. Рензулли [5], Креативность им понимается как особенность поведения личности, выражающаяся в оригинальных способах получения продукта, достижения решения проблемы через новые подходы, способность к созданию оригинального продукта. Концепция креативности Дж. Гилфорда [5], включает кубообразную модель структуры интеллекта по схеме: стимул (содержание) – операция (способность испытуемого)– результат (применение операции к материалу). При этом стимул обозначает информацию (слова, буквы, числа, изображения), с помощью которой проводится операция (или любой психический процесс), а результат – формы и выводы. На мой взгляд, главным достижением данной концепции является разделение дивергентного и конвергентного мышления. Операция дивергенции является основой креативности, а общая творческая способность креативности включает: способность к обнаружению и постановке проблемы; генерирование большого числа идей; гибкость в продуцировании разнообразных идей; оригинальность; анализ и синтез. Ядро креативности в данной модели представляет оригинальность.

Эти теоретические рассуждения хорошо иллюстрируются анализом психологического теста Гилфорда [5], предлагающего указать все мыслимые способы использования целого ряда предметов обихода (утюг, плечики для одежды, сковородка и т. п.) не только по их прямому назначению. Чем больше вариантов предлагает испытуемый, чем больше среди них нестандартных и необычных, тем выше оценивается его креативность. В жизни иногда спонтанно происходит выполнение этого теста. Психологи довольно часто используют следующий пример для данной интерпретации: один российский командированный в Париже, не имея возможности ходить в кафе и не имея, денег даже на покупку сковороды, ухитрился жарить яичницу на электрическом утюге. По существу, этот тест выявляет способность человека освободиться от стереотипа, от однозначного контекста единственности связи («утюг прибор для глажки белья», «сковорода для приготовления пищи») и перейти к множественности связей данного предмета с многими другими, то есть к созданию многозначного контекста.

В основе понимания механизма связи креативности с когнитивностью лежат творческие способности. В данном контексте созвучны мысли Р. Итенберга [7, с. 22], определявшего креативность как способность «покупать идеи по низкой цене, а продавать по высокой», и акцентирующего, таким образом, внимание на способности распознавать, улавливать по – настоящему творческие идеи.

В модели креативного процесса с различными его фазами связана интуиция, предполагающая существование четырех фаз нахождения решения: 1) подготовка, на которой происходит накопление декларативного и процедурного знания; 2) инкубация, на которой откладываются сознательные попытки прийти к решению; 3) озарение или инсайт, во время которого внезапно появляется решение проблемы; 4) верификация, подтверждающая решение.

Научные взгляды на природу креативности изменялись. В настоящее время креативность стала рассматриваться как высшая форма мышления, превосходящая обычные мыслительные акты. С одной стороны, растет убежденность многих исследователей, что креативность есть выражение коренных, устойчивых особенностей индивида, являясь своего рода основой его глубинной Я-концепции, с другой – есть стремление в большей или меньшей степени отождествлять это понятие с интеллектом [1].

В зарубежной психологии креативность рассматривается с процессуальной точки зрения; с точки зрения получаемого продукта (количество, качество, значимость, полезность, новизна); как качественно отличное от интеллекта новообразование, которое появляется на определенном уровне развития интеллектуальных способностей (при этом интеллектуальные способности и креативность представляют собой два различных, но взаимосвязанных явления); как подсистему внутри более всеобъемлющей системы – интеллекта [5].

Многосторонность креативности свидетельствует о том, что существует столько ее видов, сколько видов человеческой деятельности, столько аспектов, сколько имеет человеческая природа (физический, психический, интеллектуальный, социальный, эмоциональный) и они присутствуют на всех возрастных ступенях и в различных культурах. Эти виды и аспекты различаются по степени и уровню. Непрерывность следует искать не в продукте креативности, а в самом креативном процессе. Креативный процесс аналогичен мышлению при решении проблем, в основе которого лежит общая способность находить связи между не связывавшимися прежде явлениями, которые предстают в форме новых мыслительных схем как новый опыт, идеи или продукты. В креативном процессе (как в процессе решения проблемы) различают следующие фазы (таблица 1).

Четыре фазы креативного процесса

Фаза	Общение	Поведение	Обратная реакция
Подготовка	Внутри и межличностное	Активное, агрессивное	Стимулирующая, подбадривающая
Инкубация	Внутриличностное	Раздраженное, недовольное, беспокойное	Спокойная, понимающая, смягчающая
Понимание	Внутриличностное	«Эврика!!»	Принимающая, но дистанцированная
Проверка	Межличностное	Нервное, нетерпеливое	Критическая, Испытующая, воодушевляющая

Данная таблица позволяет рассматривать креативность как решение проблем, поскольку каждая ситуация, связанная с принятием решения, требует от личности креативного мышления. При этом креативное мышление – личностный продукт, в природе не существует готовых логических методов для создания новых идей или логической реконструкции креативного процесса. Каждое новое открытие содержит и рациональный момент или креативную интуицию, требует смелости встретиться со своими чувствами и признать неуверенность перед будущим.

По мнению Э. Боно [2, с. 92], методики по развитию креативности личности должны опираться на объективные критерии расчленения явления, по «действенно – преобразующему принципу».

Р. Стенберг [7, с. 169], считает, что креативность детерминируют шесть основных факторов: знания, интеллект как способность, стиль мышления, индивидуальные личностные черты, мотивация, внешняя среда. Причем, интеллектуальная способность имеет сложную, интегрированную природу, «вбирая» три аспекта: синтетическую, аналитическую и практическую способность.

Креативность, как установку, которая «присутствует в каждой жизненной ситуации и основывается на знаниях и переживании личности, на мужестве вступать в новое, неизвестное и неопределенное», рассматривает Е. Landau Ландау [12]. По мнению автора, креативность позволяет личности с одной стороны, находить в знакомом и близком новые аспекты, с другой стороны, встречаться с новым и неизвестным, создавая из него с помощью имеющегося знания, новое переживание. Одним из проявлений креативной установки является креативное мышление, которое можно представить как равновесие весов.

Креативное мышление, удерживает в равновесии и объединяет между собой противоположные по содержанию элементы: субъективная реакция на какой-либо стимул превращается в объективную формулировку восприятия, которая обеспечивается активностью разных полюсов (логика и фантазия) в результате внутри и межличностного общения.

Таким образом, анализ креативности в повседневной жизни возможно проанализировать по двум основным измерениям: 1) уровень творческих достижений (от рутинных до оригинальных); 2) объем творческой активности в повседневных занятиях (от редких до постоянных).

Типологический подход к рассмотрению креативности предлагает изучение фаз, уровней и типов творческого мышления и позволяет раскрывать не психологические особенности и качества личности, а причины их сформированности (несформированности), развитости (неразвитости), многосторонности (односторонности).

По мнению В.Н. Дружинина [3, с. 84], креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Он считает, что среду можно рассматривать как свойство, формирующееся по принципу «если... - то...». Для формирования креативности как глубинного (личностного), а не только поведенческого (ситуативного) свойства, необходима специально организованная среда, которая должна обладать высокой степенью неопределенности (стимулирует поиск собственных ориентиров), и называет следующие условия: отсутствие регламентации предметной активности, точнее отсутствие образца регламентированного поведения; наличие позитивного поведения; создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявления агрессивного и деструктивного поведения; социальное подкрепление творческого поведения.

Подобные утверждения о влиянии среды на развитие креативности отражены в исследованиях Е.Л. Солдатовой [6, с. 143]. Установлено, что формированию креативности способствуют тренинговые занятия, положительный эффект от которых сохраняется лишь в условиях, когда целенаправленно поддерживаются и актуализируются качества, составляющие креативность. В ситуации невосребованности навыков креативности эффект тренингов не закрепляется и результаты снижаются.

Двойственная природа детской креативности – наивная и культурная – описана в исследованиях В. С. Юркевич [11]. Если наивная креативность выступает как естественное поведение ребенка на фоне отсутствия стереотипов, то культурная – это уже сложное, многокомпонентное образование, в котором личностные особенности переплетаются с познавательными потребностями и когнитивной

деятельностью. Тем самым автор высказывает идею о различиях в креативности ребенка и взрослого человека, обремененного интеллектуальным опытом. Периоды снижения креативности являются необходимыми этапами ее развития.

Нам импонирует высказывание Е. Торрент [8, с. 4]: «креативность – это: копать глубоко, смотреть в оба, слышать запахи, смотреть сквозь, протягивать руку в завтрашний день, слушать кошку, петь в собственном ключе». По мнению другого исследователя М.Чиксентмихайи [10, с. 117]: «Креативные прорывы никогда не падают с неба. Они практически всегда являются плодом долгих лет усердной работы и пристального внимания к чему-то. Многие креативные открытия свершаются по воле случая, особенно те, что связаны со сферой науки, однако нередко «счастливый случай» наступает после нескольких лет кропотливой работы».

На основании вышеизложенного сделаем следующие выводы:

1. Креативность – это личностное качество, представляющее собой способность к нестандартным, ранее не существовавшим действиям в различных сферах жизнедеятельности. Способность творить некую реальность, которой нет в окружающей среде, но в которой человек нуждается в соответствии со своими потребностями.

2. Опираясь на креативность, личность создает собственное творческое пространство, которое возможно охарактеризовать как способность оценивать ситуацию и видеть возможности для личностного развития.

3. Развитие креативности обусловлено взаимодействием внутренних (личностных) характеристик и внешних факторов (социальное окружение), приводящих к возникновению потенциала развития и направления, значимых для самой личности ее достижений.

4. Креативность характеризуется желанием творить и способностью наслаждаться процессом творчества, работоспособностью и постоянным самосовершенствованием.

5. Креативности присущи склонность к риску (уверенность для развития необычайных идей), поисковая активность, открытость ума (готовность поверить своим и чужим фантазиям), восприимчивость ко всему новому и необычному, развитая способность к творческому воображению, критическое независимое мышление, отсутствие стереотипов.

6. Креативной личности свойственно избирательное отношение к прошлому опыту, сохранение индивидуальности при социализации через механизмы адаптации и рефлексии.

7. Развитие креативности формируется в специально организованной среде через не прямое воздействие на личность.

8. Креативные продукты могут быть очень различны по природе: от значительных открытий до нестандартного решения социальных проблем.

Креативность не регламентирована, ею невозможно управлять (даже у самих творцов это не очень получается, не говоря уже о посторонних), ее невозможно включить в планы и назначить, как совещание. Но, не поддаваясь регулированию, креативность оказывает серьезное влияние на деятельность не только самого творца, но и большого коллектива, а иногда и всего профессионального сообщества.

Вместе с тем без «творческой», личность перестает уважать и себя, и свой труд, а без такого уважения, без чувства собственного достоинства никакую, даже самую примитивную работу нельзя выполнять успешно. Потому что результаты деятельности зависят от самовосприятия, на которое творчество влияет весьма благоприятно.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Вчера и сегодня психологии творчества // Д.Б. Богоявленская, Л. Дурман, К. Мартин Дейл, В.И. Петров [и др.] // Творчество в искусстве – искусство творчества. – М.: Наука; Смысл, 2000. – С. 186–198.
2. Боно Э. Рождение новой идеи / Э. Боно. – М.: Наука, 1976. – 143 с.
3. Дружинин В.Н., Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Харбатова // Психологический журнал – 1994. – Т. 14. – №4. – С. 83–93.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1988. – С. 22–25.
5. Психология одаренности и творчества. – М.: Нестор-История, 2017. – 530 с.
6. Солдатова Е.Л. Психология нормативных кризисов взросления: монография / Е.Л. Солдатова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Фидер. агентство по образованию, Южа.-Ур. гос. ун-т. – Челябинск: Изд-во Юргу, 2005 (УОП Изд-ва). – 281 с.
7. Стерн Берг Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стерн Берг, Е.А. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №2. – С. 144–169.
8. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торрента: адептов. вариант / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2006. – 174 с.
9. Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность / М.А. Холодная // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 149–163.
10. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи. – Карьера Пресс, 2017. – 528 с.
11. Юревич А.В. Психология и методология / А.В. Юревич. – М.: ИН РАН, 2005. – 312 с.
12. Landau Erika. Kreatives Erlebe, Minchen. – Basel, 1984.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аверич Наталия Алексеевна
старший преподаватель

Панкратова Ирина Кузьминична
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет (МАДИ)»
г. Москва

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ И МАГИСТРАНТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности преподавания русского языка иностранным аспирантам и магистрантам в условиях языковой среды. Цель статьи - определение путей и методов активизации процесса усвоения языкового материала учащимися с учетом их психологических особенностей. Методы – анализ, обобщение, практический опыт преподавания. Основной задачей преподавателя при работе с иностранными аспирантами и магистрантами является активизация их мыслительной деятельности и развитие языковых компетенций. Успешность обучения речи на иностранном языке зависит от множества факторов, которые тесно переплетены и взаимосвязаны. В статье выделяются основные группы факторов, влияющих на процесс обучения, рассматриваются способы повышения мотивации и поддержания интереса у иностранных аспирантов и магистрантов, определяется роль фактора тревожности. Особое внимание уделяется специфике взаимодействия преподавателя со взрослым контингентом учащихся. Результатом является необходимость использования специальных методов и приемов работы, опирающихся в первую очередь на смысловой компонент логической памяти и активизирующее мышление, а также особый подход к отбору и презентации материала для работы в группах аспирантов и магистрантов. Авторы приходят к выводу, что правильное использование психологических и методических факторов способствует активизации мыслительной активности учащихся и лучшему усвоению языкового материала.

Ключевые слова: интерес, мотивация, мыслительная деятельность, состояние тревожности, психологические факторы.

Введение

Основной задачей преподавателя при работе с иностранными аспирантами и магистрантами является активизация познавательного интереса к русскому языку и развитие их языковых компетенций.

Можно выделить несколько групп факторов, обуславливающих успешность обучения речи на иностранном языке:

- общепсихологические факторы (мотивация обучения, установка и др.);
- социально-психологические факторы, куда входят межличностные отношения разных уровней;
- индивидуально-психологические факторы, определяющие способность к научению данному виду деятельности (уровень интеллекта, память, мышление, воображение и др.);
- методические факторы (методы, приемы, материал обучения и др.).

Поскольку аспиранты и магистранты обучаются в стране изучаемого языка, то в отдельную группу можно выделить языковую среду, которая выступает в качестве стимулирующего, обучающего и контролирующего фактора.

Методы исследования

Авторами статьи проводится анализ основных психологических факторов, влияющих на процесс обучения, и предлагаются пути и способы их практического применения.

Успешность обучения определяется наличием у субъекта особого психологического состояния, которое называется установкой. Под установкой понимается готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им определенного объекта (или ситуации), обеспечивающая целенаправленный устойчивый характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

Из определения видно, что установка возникает только при наличии и взаимодействии двух моментов: внешнего (объективного) и внутреннего (субъективного), причём определяющим является все-таки субъективный момент. Поэтому главная задача преподавателя – активизация внутренних, субъективных факторов учащихся с помощью умелого использования внешних факторов.

В начале любой деятельности, в том числе и процесса обучения, стоит фактор мотивации, придавая ей лично-значимый характер и во многом определяя ее успешность.

Аспиранты и магистранты приезжают в нашу страну с целью повышения своего профессионального уровня, приобретения новых знаний. Таких учащихся отличает высокая заинтересованность в результатах обучения, так как от этого зависит их будущая работа. Таким образом, в основе их деятельности лежит интеллектуальная потребность, мотивом же ее является интерес.

Интерес у аспирантов и магистрантов способна вызвать только такая проблемная ситуация, которую можно квалифицировать как преломленную в материале обучения неудовлетворенную интеллектуальную потребность.

Поддержание интереса в таком случае должно основываться на последовательном успешном разрешении все осложняющихся проблемных ситуаций. При этом успешное разрешение очередной ситуации переживается учащимся в виде определенного рода положительной эмоции, и тем самым усиливается действие интереса в качестве мотива учения.

В группах аспирантов и магистрантов такую работу проводить нетрудно, так как группы немногочисленны, и преподаватель может определить уровень предуготовленности каждого отдельно взятого учащегося и озадачить соответствующей его уровню проблемной ситуацией.

Ещё одной мотивирующей силой у аспирантов и магистрантов является специфическое состояние индивида, которое называется состоянием тревожности, возникающее в таких условиях, в которых субъект по какой-либо причине предполагает, что окажется не в состоянии удовлетворить свою потребность.

Отрицательная эмоциональная характеристика состояния тревожности стимулирует в субъекте совершение таких актов поведения, в результате которых он избавляется от этого состояния. В этом заключается его мотивационная сила [2, с. 35].

Людей делят на индивидов с высокой степенью тревожности и, соответственно, индивидов с низкой степенью тревожности. Люди с разной степенью тревожности в сходных учебных ситуациях ведут себя по-разному. Например, в стрессовых ситуациях субъекты с высокой степенью тревожности достигают худших результатов. Если же проблема относительно проста, то высокая степень тревожности, наоборот, улучшает результаты и так далее.

Разница в степени тревожности по-разному влияет на результат в зависимости от индивидуально-психологических особенностей обучающегося (его интеллектуального уровня, уровня притязания и т.д.). В частности, индивиды с высоким уровнем интеллекта, имеющие высокую степень тревожности, допускают меньше ошибок в процессе формирования понятия, чем имеющие низкую степень тревожности. И, наоборот, среди индивидов с низким уровнем интеллекта больше ошибок допускают люди, имеющие высокую степень тревожности.

Мы нередко наблюдаем состояние тревожности у аспирантов и магистрантов, особенно в первое время их пребывания в России. И это легко объясняется их возрастными и социально-психологическими особенностями. Возраст аспирантов и магистрантов, приезжающих в нашу страну, колеблется от 25 до 40 лет, т.е. это уже вполне сложившиеся люди со сформировавшейся системой отношений и ценностных ориентаций. Многие из них добились успехов в своей деятельности – занимают высокое положение в обществе и привыкли к руководящей работе. Они боятся допустить ошибку на иностранном языке, что-то не так сказать, их пугает возможная отрицательная реакция как со стороны преподавателя, так и со стороны товарищей по группе.

В практике преподавания состояние тревожности в качестве стимуляторов актов учения используется довольно интенсивно. Всякого рода порицания, похвала, оценка и т. д., безусловно, воздействуют на процесс учения через состояние тревожности.

Преподавателю нужно учитывать весьма большое количество переменных, чтобы действие тревожности в качестве мотива учения было бы эффективным.

Приемы, направленные на повышение состояния тревожности, нельзя использовать без ограничения. Их нужно использовать очень осторожно и с большим тактом. При работе в большой аудитории предпочтительнее пользоваться поощрениями, правильно дозируя их.

Но наиболее благоприятной ситуацией для обучения русскому языку иностранных аспирантов и магистрантов является ситуация, свободная от состояния тревожности. Поэтому главная задача преподавателя – создание спокойной и деловой обстановки на занятиях. И здесь большую роль играют социально-психологические факторы, среди которых на первое место выступают отношения «преподаватель – обучающийся».

Без сомнения, преподаватель должен оставаться центральной, организующей фигурой учебного процесса, заключая в себе ценности двух родов: с одной стороны – общекультурных, познавательных, эмоциональных (привлекательность преподавателя как партнера по общению и взаимодействию на основе его целеустремленности, образованности, тактичности и т. д.), с другой – практических, предметно-деловых (способность эффективно помогать в приобретении знаний и навыков, необходимых учащимся для их профессионального роста и личностного самосовершенствования).

В то же время в условиях преподавания русского языка аспирантам и магистрантам взаимодействие «учитель – ученик» принимает иные формы, т.к. социальный статус преподавателя мало отличается от социального статуса обучаемых и уровня их самооценки, что предполагает более высокую требовательность преподавателя к себе, его готовность к конструктивному восприятию критического отношения со стороны аудитории.

Важно также учитывать и тот факт, что аспиранты и магистранты переносят на учебную деятельность те стереотипы поведения, которые сложились у них в ходе их профессионально-личностной деятельности. Это – стремление к максимальной четкости и логичности в постановке задач и путях их решения, стремление к аргументированной защите своих позиций и развернутой полемике в случае возражения и критики, признание приоритетов письменных источников перед устной информацией и другие.

Учитывая социально-психологические трудности вхождения данного контингента учащихся в роль ученика, преподаватель должен в первую очередь стремиться к тому, чтобы отношения между ним и обучающимися строились на уровне партнеров.

Адресованные к взрослому слушателю вопросы, задания, замечания должны только стимулировать его активность, поддерживать и направлять его речевую деятельность, не оценивая и не фиксируя промахи и неудачи слушателя.

Немаловажную роль в создании оптимальных условий обучения и снятия состояния напряженности играет речевое поведение преподавателя.

Для создания комфортных условий коммуникации следует проявлять дружеское участие, эмоциональную отзывчивость, внимание к собеседнику.

Тон обращения должен быть доброжелательным, доверительным, заинтересованным. Обращение к учащемуся должно иметь форму просьбы, предложения, вежливого требования, совета. Следует тактично включаться в высказывание учащегося, при необходимости исправлять ошибку, пользуясь повтором или переспросом.

Предлагая учащимся высказаться, желательно учитывать их национальные особенности, информированность по данному вопросу, вкусы и взгляды, симпатии и антипатии, интересы и склонности. Необходимо также ориентироваться на доступность речи для понимания, помнить об оптимальном темпе [3, с. 190].

Коммуникативная деятельность преподавателя должна служить образцом общения на изучаемом языке. Необходимо следить за тем, чтобы не только форма изложения и техника речи были безупречны, но мимика, жесты и ориентация в пространстве соответствовали бы содержанию высказываний преподавателя. Следует избегать стандартных выражений, следить за громкостью речи, усиливать воздействие речи визуальными контактами. Все эти факторы позволяют значительно повысить эффективность занятий, стимулировать коммуникативную активность учащихся.

Работа с аспирантами и магистрантами требует предельного внимания к специфике личности каждого учащегося, учета индивидуально-психологических особенностей каждого из них.

Особенности интеллектуальной деятельности аспирантов и магистрантов предполагают, что в процессе обучения этого контингента учащихся должны быть использованы специальные методы и приемы работы, опирающиеся в первую очередь на смысловой компонент логической памяти и активизирующее мышление [1, с. 427].

Результат

Преподаватель должен использовать в своей работе такие приемы обучения, которые имеют целью не просто подавать и соответствующим образом обрабатывать подлежащий усвоению материал, но делать это таким образом, чтобы мотив, лежащий в основе совершения учебных актов, имел одно с материалом обучения направление (путем возбуждения в учащихся интереса к предмету). Все обучение взрослых должно быть включено в русло активной мыслительной деятельности человека, которая создает наиболее благоприятные условия для непроизвольного запоминания.

Большую роль при организации учебного процесса в группах аспирантов и магистрантов играет отбор и подача материала.

Материал, отбираемый для работы в вышеназванных группах, должен не только отвечать их коммуникативным потребностям, но и давать «пищу для ума», а также затрагивать их личные интересы [4, с. 136].

Наши аспиранты и магистранты – люди взрослые, с жизненным опытом. Поэтому они легко откликаются на общечеловеческие темы, например, о роли мужчины и женщины в современном мире. Но арабские студенты и учащиеся из Вьетнама по-разному оценивают семейные ценности. Так уж сложилось традиционно. А вот тему «Жизнь в большом городе» воспринимают более-менее одинаково. Примерно одинаково видят позитивные и негативные стороны жизни в мегаполисе. Также понятна и однозначна тема глобального потепления. Учащиеся прекрасно понимают суть проблемы.

При этом учебный материал должен быть представлен комплексно. Так, например, при работе с аспирантами и магистрантами, имеющими начальную языковую подготовку, рекомендуется использовать страноведческий материал, представленный справочно-учебным, публицистическим и художественным текстами, объединенными одной общей темой и позволяющими выйти в свободную речь.

Такая форма подачи материала позволяет сочетать наглядно-чувственные и абстрактно-логические компоненты презентации, что способствует определенному эмоциональному настрою и тем самым улучшает процесс усвоения языкового материала. При этом важными являются как содержательные, так и структурно-композиционные стороны текстов, предъявляемые для работы с учащимися.

При организации и подаче материала важно учитывать и такой факт, как правильное, специально организованное чередование восприятия языкового материала и его воспроизведения, при котором воспроизведение осуществляется для решения какой-либо коммуникативной задачи, т.е. для разрешения определенной проблемной ситуации.

В этом случае преподавателю окажут определенную помощь следующие виды заданий и упражнений:

- сопоставление, сравнение с родной культурой аспирантов и магистрантов;
- расположение материала в логической последовательности;
- нахождение новой информации путем сравнения двух текстов;
- выделение основной мысли;

- группирование материала по темам;
- выражение своего отношения к чему-либо;
- доказательство и аргументирование своей точки зрения;
- использование преподавателем приема «wrong statement» (намеренно ошибочного утверждения);
- использование ролевых игр и т. д.

Такие задания активизируют мыслительную активность учащихся и способствуют лучшему усвоению языкового материала.

Обсуждение темы лучше проводить в виде свободной беседы с выходом за пределы данной темы. При этом преподаватель должен проявить истинную, а не показную заинтересованность, и высказать свою точку зрения с позиции коллеги, а не преподавателя.

Такая форма работы позволяет наладить хороший контакт с аспирантами и магистрантами, снять состояние тревожности, если оно имеется, и выйти в дискуссию.

Вывод

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что учет возрастных и психологических особенностей учащихся, правильно организованное педагогическое общение, использование специальных методов и приемов работы и тщательно продуманный подход к отбору и презентации материала в группах иностранных аспирантов и магистрантов способствуют активизации учебного процесса и получению хороших результатов.

Список литературы

1. Аверич Н.А. Организация самостоятельной работы в группах иностранных магистрантов с начальной языковой подготовкой / Н.А. Аверич, И.К. Панкратова // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: материалы IV Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 04 марта 2021 г.) – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2021, С. 426–431.
2. Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазивили. – М.: Просвещение, 1988. – С. 334.
3. Кривоносова Е.В. Особенности обучения взрослых иностранному языку / Е.В. Кривоносова // Труды БГТУ. История, философия, филология. – 2013 – №5. – С.189–191.
4. Хохлова Л.А. Психологические факторы успешного обучения / Л.А. Хохлова // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – №6 (85), ч. 2. – С. 135–139 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10995/18941>

Бабынина Дина Вячеславовна

аспирант

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КОНФЛИКТОВ И СПОСОБАХ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлен краткий обзор теоретических и практических подходов к пониманию особенностей конфликтов в студенческой среде ведущих исследователей в области конфликтологии, психологии общения и межличностного взаимодействия, классифицированы виды и причины студенческих конфликтов в виде модели. Описаны практические рекомендации по профилактике и регулированию конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: конфликты в студенческой среде, виды конфликтов, модель возникновения конфликтов, межличностное взаимодействие, участники конфликта, образовательные организации высшего образования.

В последние десятилетия актуальной темой исследования отечественных и зарубежных психологов является проблема возникновения конфликтов в студенческой среде, их содержание и специфика, способы профилактики.

Несомненно, конфликт как предмет научного познания всегда интересовал исследователей, однако представляя собой широкий спектр проблемного поля, с учетом разнообразия конфликтных ситуаций, участников и их способов взаимодействия, данный вопрос остается открытым для изучения.

Сегодня достаточно серьезно изучается проблема склонности людей к конфликтности [1; 3; 5; 8; 10]. На фоне резких экономических, социальных и политических преобразований в мировом сообществе, подвержены изменениям и отдельные индивидуумы, в рамках адаптации к изменяющимся условиям. Исключением не стали и молодые люди, подростки, студенты. В силу возрастных и индивидуальных особенностей молодого организма, склонность к конфликтам является естественной реакцией на различные ситуации.

Начало обучения в высшем учебном заведении включает в себя множество перемен для студента, что в свою очередь, оказывает влияние на его психологическое состояние. Адаптационный период наполнен множеством факторов и преобразований. У студентов проявляется ярко выраженное

стремление к независимости и оригинальности, максимализм в суждениях, меняется круг общения, возникает желание быть членом команды, коллектива, группы единомышленников.

Студенческая среда – это малый социум со всеми присущими ему компонентами: нормами, принципами, стадиями и закономерностями развития. Каждый студент, являясь полноценным участником данного сообщества, привносит в него свои индивидуально-психологические ресурсы: мировоззрение, мотивационно-деятельностный компонент, креативность и т. д.

Тем не менее, кроме перечисленных индивидуально-психологических ресурсов, у студентов есть и индивидуально-психологические особенности: уровень самооценки, особенности поведения, эмоционально-волевой компонент [1; 3; 4; 6] и т. д., что в свою очередь, может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на межличностное взаимодействие в студенческой среде, таким образом, провоцируя конфликт.

Тревожные состояния, агрессивность, неуверенность, материальная неустойчивость могут привести к неадекватным поведенческим реакциям и способствовать возникновению конфликтной ситуации.

Данная проблема достаточно широко освещена в работах многих авторов [4; 5; 10], однако нет единой системы в изучении особенностей конфликта и конфликтной ситуации в студенческой среде, построения и обоснования способов их профилактики.

Понятие «конфликт» исследователи [2; 3; 6; 7; 10] определяют как некое социально-психологическое взаимодействие между двумя или более субъектами, возникающее в результате несоответствия или несовпадения ценностей, интересов, желаний и убеждений.

В студенческой среде исследователи (В.И. Журавлев, Г.В. Михайлова, Т.В. Черкасова, Л.С. Титкова, А.Ю. Смоленцева и др.) выделяют следующие виды конфликтов (рис. 1).

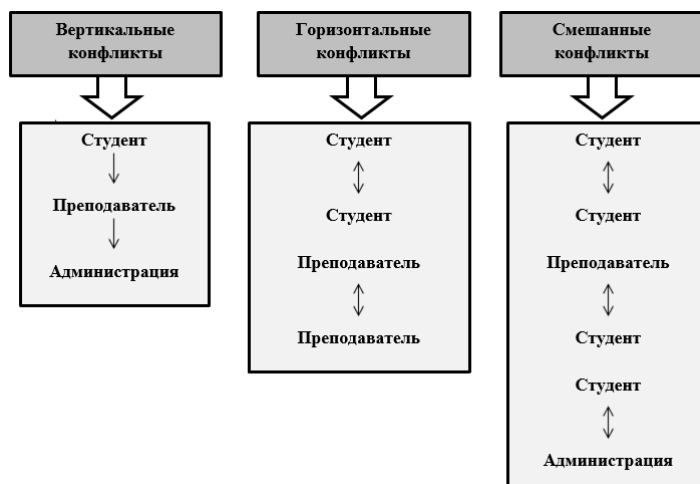


Рис. 1. Виды конфликтов в студенческой среде

Авторы также предлагают различные виды классификации причин возникновения конфликтов в студенческой среде.

Так, А.Ю. Смоленцева среди причин, провоцирующих конфликты между студентами, отмечает: индивидуально-личностные особенности студентов, несовпадение ценностей, низкий уровень коммуникативной компетентности студентов, проблемы с самооценкой, внутриличностные конфликты, некомпетентность преподавателей и т. д. [9].

Т.В. Черкасова выделяет четыре основные причины возникновения конфликтных ситуаций в студенческой среде [10].

1. Социально-возрастные особенности. Несовпадение взглядов разных поколений, с учетом мировоззрения, воспитания, потребностей и т. д.

2. Несовпадение реальных возможностей с запланированными ожиданиями.

3. Индивидуальные социально-психологические особенности студентов. Особенности эмоционально-волевой сферы, поведения, акцентуации характера и т. д.

4. Идеальный образ окружающей действительности. Неадекватный образ внешнего мира может быть связан с установками, заложенными в процессе воспитания, взросления и ранее полученного опыта межличностного взаимодействия.

По мнению автора, для студентов характерны следующие виды конфликтов: конфликты, возникающие из-за несформированности у студентов навыков здорового межличностного взаимодействия; конфликты, спровоцированные неадекватным восприятием студентами друг друга; конфликты вследствие некомпетентности преподавателя; конфликты, возникающие на почве особенностей воспитания, несоответствия уровня ожиданий, несовпадения интересов и т. д.

Г.В. Михайлова структурирует причины возникновения конфликтов среди студентов на 4 под-группы [8]:

- социально-психологическая некомпетентность;
- нарушение межличностного взаимодействия в коллективе, группе;
- педагогическая некомпетентность преподавателя;
- различия социально-экономического статуса студентов.

В.И. Журавлевым конфликты рассматриваются с учетом взаимосвязи с различными факторами [6]:

- личностно-профессиональные особенности преподавателей;
- недостаточность материально-технического оснащения образовательного процесса;
- индивидуально-личностные особенности обучающихся;
- социально экономический фактор и т. д.

Таким образом, на основе вышеперечисленных классификаций причин возникновения конфликтов и их видов, мы можем сформировать некую общую модель конфликтов, возникающих в студенческой среде (рис. 2).

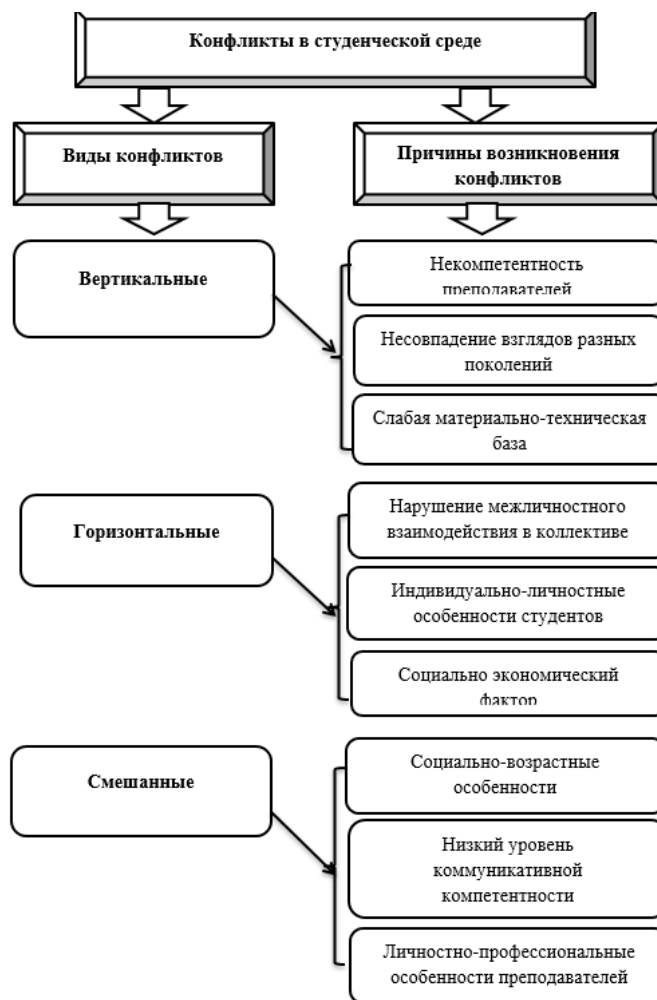


Рис. 2. Модель возникновения конфликтов в студенческой среде

Не менее важное место в системе изучения особенностей конфликтов у обучающихся в образовательных организациях высшего образования занимает проблема профилактики возникновения конфликтных ситуаций и способов управления ими.

Исследователи (И.Ф. Веремеева, В.В. Корицкая, Г.В. Михайлова, Е.В. Трушина и др.) предлагают следующие способы управления конфликтами, системы их профилактики [3,7,8].

Прогнозирование, своевременное предупреждение, грамотное регулирование и продуктивное разрешение.

В учебном заведении такая система наиболее приемлема и проста в применении. Все компоненты данной системы включают в себя определенные функции, которые имеют существенное значение, в зависимости от этапа конфликтной ситуации. Тем не менее, грамотное разрешение конфликта в студенческой среде способствует не только нормализации образовательного процесса, но и позволяет более глубоко понимать особенности конфликтов. Например, важно отметить позитивное влияние конструктивных конфликтов.

Авторы отмечают, что управление конфликтами в студенческой среде может строиться поэтапно:

– конфликт должен быть признан обучающимися и обозначен его объект;

– необходимо выявить основные причины конфликта;

– участники конфликта должны конструктивные правила поведения, важно соблюдать в процессе разрешения конфликта;

– обоснование конфликта, способствующее принятию конструктивных решений;

– комплектация конфликтующих на подгруппы с целью изменения их потенциала;

– постепенный выход из конфликтной ситуации.

Факторы, способствующие разрешению конфликтов в студенческой среде:

– благоприятный социально-психологический климат в коллективе, группе;

– профессиональна компетентность преподавателей;

– психоэмоциональное и волевое состояние преподавателей.

Оперативная функция преподавателей в процессе разрешения конфликтной ситуации в студенческой среде:

– «объективный взгляд» на конфликт. Преподаватель способствует пониманию студентами конфликтной ситуации с точки зрения объективного подхода.

– построение конструктивного диалога между участниками конфликта (научение способам здоровой коммуникации: соблюдение такта, умение слушать, умение принимать точку зрения оппонента, умение сомневаться в своих утверждениях, принимать во внимание факты, умение грамотно и корректно формулировать вопросы и приводить аргументы).

Обеспечение здорового межличностного взаимодействия у участников конфликта:

– корректное обсуждение главных проблем, ставших причиной конфликта;

– поиск вариантов решения выявленных проблем;

– анализ ситуаций, приводящих к конфликту;

– обсуждение конструктивных способов решения проблемных ситуаций до того, как они станут причиной конфликта.

Грамотно разрешенный конфликт оказывает благоприятное влияние на социально-психологический климат в студенческой среде, способствует установлению здорового межличностного взаимодействия в коллективе, пополняет копилку опыта студентов в области управления и профилактики конфликтов, умению делать прогнозы и предупреждать возникновение конфликтных ситуаций.

Знание природы конфликтов, особенностей их возникновения, протекания и разрешения способствует благоприятному исходу той или иной конфликтной ситуации. Поэтому в образовательном процессе подобные знания необходимы всем его участникам, а деятельность преподавателя может сыграть существенную роль при разрешении конфликтов между студентами.

Таким образом, обладая теоретическими знаниями об особенностях конфликтов в студенческой среде и практическим опытом в области применения методов профилактики, регулирования и разрешения конфликтных ситуаций, преподаватель может оказывать благоприятное и плодотворное влияние на атмосферу в коллективе студентов.

Список литературы

1. Авдонина О.С. Психологические особенности личности руководителя органа муниципального образования как фактор эффективности его профессиональной деятельности // Человеческий капитал. – 2019. – №6 (126), ч. 2. – С. 343–348.
2. Базелюк В.В. Методология научного познания педагогических конфликтов будущими учителями: монография. – М.: Компания Спутник+, 2005. – 104 с.
3. Веремеева И.Ф. Причины возникновения конфликтов в системе высшего образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №33–1.
4. Волобуев Н.А. Операциональная реализация индивидуально-ориентированного подхода к программированию личностной образовательной активности обучаемого в процессе профессиональной переподготовки специалистов / Н.А. Волобуев, И.В. Гайдамашко, И.В. Groшев [и др.] // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – №2. – С. 105–109.
5. Гайдамашко И.В. Профессионализация личности на этапе получения высшего образования / И.В. Гайдамашко, Е.М. Климова // Человеческий капитал. – 2020. – №S12–1. – С. 57–63.
6. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995. – 183 с.
7. Корицкая В.В. Конфликт интересов в образовательном процессе / В.В. Корицкая, Т.А. Истомина // Проблемы высшего образования. – 2017. – №1. – С. 140–142.
8. Михайлова Г.В. Подготовка студентов к разрешению конфликтов в учебных группах (на примере технического университета): дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2004. – 148 с.
9. Смоленцева А.Ю. Социальные конфликты в высшей школе в условиях перехода к рыночной экономике: дис. ... канд. соц. наук. – М., 1998. – 180 с.
10. Черкасова Т. В. Социальные конфликты в молодежной среде: дис. ... канд. соц. наук. – Уфа, 1997. – 170 с.

Кох Марина Николаевна
канд. психол. наук, доцент
Копайгора Алексей Александрович
магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

КОНФЛИКТЫ В СИТУАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ: ПРИЧИНЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности взаимодействия преподавателя и студента в ситуации конфликта, причины конфликтов. Раскрывается перечень субъективных причин конфликтов. Показаны возможные пути профилактики и решения подобных конфликтов в современном вузе. Приведены результаты опроса молодых людей на тему конфликтов в ситуации взаимодействия преподаватель – студент.

Ключевые слова: конфликт, причины конфликта, трансактный анализ, позиция партнер во взаимодействии, ценностные ориентации, жизненный опыт, межличностное взаимодействие.

Система образования на сегодняшний день является сферой по созданию фонда знаний, навыков, личных качеств членов современного, динамично развивающегося общества. Социально-экономическая ситуация в России сопровождается структурными реформами, модернизацией системы образования. Университеты позиционируются государством важнейшими субъектами научного сопровождения новаторства, высокого уровня и качества человеческих ресурсов.

Труд преподавателя является основным средством и условием формирования национального достояния России – интеллекта нации и ее образованности, в связи с чем ставится вопрос об эффективности деятельности преподавателя.

Сферой образования, релевантной поставленной цели является деятельность преподавания, и форма образования не может не затронуть взаимоотношения преподавателя и студента.

Взаимодействие преподавателя и студента вуза регламентировано, прописаны формы взаимодействия, требования к их организации: устав вуза и другие нормативные документы. Однако, существуют субъективные элементы конфликта: психологические, физиологические, поведенческие, этические особенности личности [4].

Конфликт означает столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов двух или более субъектов, обычно сопровождающееся негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми такими субъектами по отношению друг к другу [1].

В науке, публицистике, просто на уровне обыденно-психологического восприятия подходы к определению конфликта довольно неоднозначны. Но фактически каждый, оперирующий этим понятием, вкладывает в него свой смысл, свое содержание. Чаще всего под конфликтом понимают источники его происхождения и развития: продолжение конкуренции, антагонистические отношения, стресс, осознание несовместимости позиций или действий, предельный случай обострения противоречий и т. п. Именно поэтому понятие «конфликт» стало синонимом таких понятий как «спор», «напряженность», «борьба», «кризис», «инцидент», «разногласие» и т. п.

В общефилософском плане понятие «причина» означает явление, действие которого вызывает или производит какое-либо другое явление, которое называется следствием. В обществе, так же, как и в природе, существует бесконечное множество причинно-следственных связей и зависимостей.

Причиной конфликта является только осознанная потребность, которая выступает как интерес. Однако не всякий интерес является причиной конфликта, а только тот, который связан с удовлетворением дефицитных потребностей, из-за овладения которыми и возникает противоречие и происходит столкновение сторон. Таким образом, конечная причина всякого социального конфликта – это противоречие интересов между его субъектами: индивидами, социальными группами, общностями и обществами. Любой конфликт есть форма выражения этого противоречия интересов.

При этом сами интересы могут быть весьма разнообразными. Они могут быть материальными и идеальными, объективными и субъективными. Люди могут вступать в борьбу как за капитал, так и за идеи; как за утверждение общественных ценностей, так и своих личных амбиций.

Участники конфликта практически всегда воспринимают его причины эмоционально, испытывают чувство несправедливости, обиды, неудовлетворенности (это вовсе не означает, что сам конфликт будет эмоциональным, нерациональным). Эмоциональный оттенок обуславливает непредсказуемость течения даже рационального конфликта и часто не позволяет осмыслить и устранить его причины.

В силу того, что несмотря на регламентированность отношений многовековыми традициями, нормативными актами конфликты в системе преподаватель – студент достаточно распространены предполагаем, что конфликтогенной является сама ситуация взаимодействия, поскольку преподаватель и

студент, как правило, представляют разные возрастные группы, принадлежат к разным поколениям, транслируют несопадающие ценности, что провоцирует нередко конфликты во взаимодействии.

Конфликт – это не тот результат образовательного процесса, который устраивает и преподавателя, и студента, поскольку обеим сторонам, требуется прийти к общему результату. На сегодняшний день таким результатом является профессиональная компетентность, обретенная студентами по итогу обучения, которая бы обеспечила студентам должный уровень конкурентоспособности на современном рынке труда.

В условиях уровневой системы образования, особенно в магистратуре и аспирантуре, преподаватель работает с уже сформировавшимися личностями, взрослыми людьми, которые вполне осознанно выбрали именно этот вуз и ожидают получить здесь необходимые им знания-компетенции. Студенты – заказчики, преподаватели – поставщики, трансляторы этих знаний. Студенты выступают все больше как субъекты педагогического процесса, в котором наша задача – научить их учиться всю жизнь (life-long learning / education). Предъявляются все более высокие требования к профессионализму преподавателя, к его общей эрудиции, культуре [5]. Описанная ситуация предполагает, что обе стороны должны выступать равноправными партнерами в ситуации взаимодействия, только в этом случае предполагается достижения поставленной цели.

Одной из причиной конфликта преподавателя и студента является отсутствие психологических знаний по теории конфликта и, соответственно, рационального подхода к ситуации взаимодействия как со стороны преподавателя, так и со стороны студента.

Одним из подходов в психологии, позволяющим грамотно подойти к конфликтной ситуации взаимодействия преподавателя и студента является трансактный анализ Берна. Берна выделяет три основные позиции: «Дитя», «Родитель», «Взрослый», которые могут неоднократно меняться в течение дня – или одна из них может преобладать в поведении человека. С позиции «Дитя» человек смотрит на других как бы снизу вверх, с готовностью подчиняется, испытывая радость от того, что его любят, но одновременно и чувство неуверенности, беззащитности. Взаимодействие с позиции «Родитель» предполагает склонность к доминированию, к конкуренции, к проявлению власти, к поучению других, к критическому осуждению других людей, правительства. Взаимодействие с позиции взрослого предполагает склонность к равноправному сотрудничеству, к признанию за собой и другими равных прав и ответственности за исход взаимодействия.

Берна выделяет три формы трансакций: дополнительные, пересекающиеся, скрытые. Дополнительные трансакции осуществляются между двумя любыми состояниями Я собеседников, причём реакция человека прямо связана с тем состоянием, которое затронул партнёр по общению.

Особенностью пересекающейся трансакции является то, что реакция собеседника исходит не из того состояния «Я», на которое было направлено воздействие. Пересекающиеся трансакции препятствуют течению беседы. После пересекающейся трансакции коммуникация временно разрушается.

На наш взгляд, в сложившихся условиях в современном вузе ситуация взаимодействия преподаватель – студент должна строиться по типу взаимодействия взрослый – взрослый, где обе стороны должны признавать равную ответственность за результат [2; 3].

В любом случае, неэффективным будет взаимодействие, где преподаватель занимает позицию родителя, а студент позицию взрослого, либо тоже родителя. Неэффективна, непродуктивна для студента в конфликте и позиция «дитя».

Для исследования наиболее частых причин конфликтов в ситуации взаимодействия преподаватель-студент нами было проведено исследование – онлайн-опрос при помощи сети Интернет среди респондентов (в исследовании приняло участие 106 респондентов) было выявлено несколько наиболее частых причин конфликтов студентов и преподавателей. В опросе участвовала молодёжь Краснодара в возрасте от 15 до 28 лет (93,3% – обучающихся в данный момент, 6,6% – работающей молодёжи). Исходя из активности молодых людей по участию в опросе можно сделать вывод о том, что тема конфликта преподавателя и студента актуальна. Результаты опроса следующие: 81,1% – испытуемых ответили, что были участниками подобных конфликтов, 18,8% – не являлись участниками конфликтов. Наиболее частыми причинами конфликтов указано: несоответствие знаний и оценок (85,8%), несовпадение мировоззрений преподавателя и студента (68,8%), нарушение дисциплины (9,4%), предвзятое отношение из-за внешнего вида (4,7%).

Также респонденты в качестве причины отметили устаревшие взгляды на преподнесение материала обучающимся и разногласий во мнениях по поводу преподнесённого материала на лекционных занятиях.

86,7% испытуемых отметили, что конфликты имели для них последствия. Однако респондентами было отмечено что в большинстве случаев только преподаватели могут воздействовать на студента посредством занижения оценок в будущем, во время сессии (53,9%), 24,5% – предвзятое отношение в будущем). Респонденты объясняли, что из-за разных социальных статусов некоторые преподаватели пользуются «рычагами давления». Иными словами, студенты не могут повлиять со своей стороны на испорченные взаимоотношения с преподавателем со своей стороны, если только посредством сторонней помощи. Однако зная свои права и соблюдая обязанности, которые возложены на студентов и соблюдая их в полной мере, студент имеет права защитить себя, но далеко не все пользуются данными правами.

Таким образом, исходя из вышесказанного следует сделать вывод, что ситуация взаимодействия преподаватель – студент достаточно конфликтногенна, причины конфликтов в основном несут субъ-ективный характер, объясняются разным возрастом, различиями в ценностных ориентациях и жиз-ненным опыте. Что подтверждается результатами проведенного опроса. В ситуации конфликта как для преподавателя, так и для студента важна психологическая компетентность и рациональный под-ход к конфликту. Одним из подходов в психологии, позволяющим грамотно подойти к конфликтной ситуации взаимодействия преподавателя и студента является трансактный анализ Берна. В сложив-шийся условиях в современном вузе ситуация взаимодействия преподаватель – студент должна стро-иться по типу взаимодействия взрослый – взрослый, где обе стороны должны признавать равную от-ветственность за результат.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Конфликтология. Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб: Питер, 2015. – 528 с.
2. Кох М.Н. Принятие ответственности как личностный ресурс в самоактуализации педагога в профессии / М.Н. Кох // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2013. – № S1. – С. 94–96.
3. Кох, М.Н. Личностные особенности принятия педагогом ответственности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Н. Кох. – Краснодар, 2009. – 24 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. От 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/552097cad5942f36c9484dbde7ebf92db1f783f3/
5. Цаплина Н.Н. Основные причины разногласий и конфликтов между преподавателями и студентами в условиях уровне-вого обучения и их пути разрешения / Н.Н. Цаплина. – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://izron.ru/articles/voprosy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-svezhiy-vzglyad-i-novye-resheniya-sbornik-nauchnykh-tru/sektsiya-19-pedagogicheskaya-psikhologiya-spetsialnost-19-00-07/osnovnye-prichiny-raznoglasiy-i-konfliktov-mezhdu-prepodavatelyami-i-studentami-v-usloviyakh-urovnev/>

Малютина Людмила Владимировна

социальный педагог

МБНОУ «Гимназия №17 им. В.П. Чкалова»

г. Новокузнецк, Кемеровская область

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается деятельность школьной службы примирения. Автором отмечена важность развития психолого-педагогической компетентности педагогов, родителей, учащих в разрешении конфликтных ситуаций с использованием восстановительного подхода.

Ключевые слова: конфликт, конфликтность, стиль общения, группа риска, безопасное пространство, безопасная среда, управление конфликтами, восстановительный подход, педагогический коллектив, родители.

В современном обществе наблюдается тенденция повышения конфликтности: усиливаются меж-национальные и этнические конфликты, происходят столкновения интересов государств, обществен-ных групп, отдельных людей. Школа, являясь социальным институтом, своеобразным «зеркалом», «лакмусовой бумажкой», не может не отражать данного социального явления. И конфликты здесь также разнообразны по причинам возникновения, длительности протекания, способам разрешения.

Целью деятельности школьной службы примирения является повышение социально-психологиче-ской культуры поведения в спорных ситуациях, а также содействие профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и социальной реабилитации несовершеннолетних – участников конфликт-ных и криминальных ситуаций на основе принципов восстановительного подхода.

Опыт работы ШСП гимназии показывает, что наибольшее количество конфликтов происходит среди учащихся среднего звена, пятых-девятых классов, их родителей (законных представителей) и педагогов. Непосредственными причинами конфликтного поведения в среде подростков можно назвать нравственную невоспитанность, низкую социальную культуру. Подростки – самая большая группа риска. Несформированная на должном уровне активная социальная позиция: неумение или нежелание сказать твердое «нет» негативным явлениям социума; невозможность правильного выбора стиля общения с окружающими и желание утвердиться любыми способами, зачастую неадекватными; незнание, к кому можно обратиться в трудной жизненной ситуации, или страх откровения, --порож-дает большое количество конфликтных ситуаций.

В настоящее время деятельность ШСП выходит на принципиально новый уровень. Если в первые годы работы работа велась в большинстве случаев индивидуально, сейчас существует необходимость расширения безопасного пространства для ребенка, пространства, в котором ему комфортно и инте-ресно, где он получает качественное образование и имеет возможность развивать свои способности,

и основная работа ведется с целым классом. Поэтому назрела необходимость создания «Профилактической программы по разрешению и предупреждению конфликтов в МБНОУ «Гимназия №17» с использованием восстановительного подхода для всех участников образовательных отношений», включающей целый комплекс мероприятий.

Цель программы – развитие психолого-педагогической компетентности педагогов, родителей (законных представителей), учащихся в разрешении конфликтных ситуаций с использованием восстановительного подхода.

1. *Научно-методическое направление* включает в себя работу с педагогами и родителями (законными представителями) с целью повышения психолого-педагогической компетенции посредством семинаров, мастер – классов, родительских собраний.

2. *Диагностико-аналитическое направление* включает в себя работу с учащимися и диагностике адаптации в 1-х, 5-х классах; выявление детей группы риска; диагностическая работа с целью исследования личностных свойств толерантности в 5-х, 7-х классах; диагностика сплоченности классного коллектива. Диагностическая работа с педагогами «Пути выхода из конфликта». Работа с родителями (законными представителями) – анкетирование.

3. *Консультативно-просветительское направление* – работа с педагогами и родителями (сообщения на педагогических советах, семинары, консультации, общешкольные и классные родительские собрания, практико-ориентированные занятия с педагогами «Умение общаться с «трудными» родителями (законными представителями)» и др.).

4. *Профилактическое направление* – работа с учащимися. Мероприятия включают: информационные занятия, классные часы «Что такое ШСП», «Давайте жить дружно» и пр.; конкурсы рисунков «Создание визитки ШСП», «Дружат все дети на планете», игры на сплочение; тренинги «Способы поведения в конфликте», «Пути выхода из конфликта»; обсуждение видеоматериалов «Межличностные конфликты», создание презентаций о проведении недели ШСП и др.

Обеспечение благополучного и защищенного детства, сохранение и укрепление здоровья детей, в том числе психического, обеспечение безопасности их жизнедеятельности является одним из основных национальных приоритетов Российской Федерации. Служба примирения является альтернативой другим способам реагирования на споры, конфликты, противоправное поведение или правонарушения несовершеннолетних.

Список литературы

1. Коновалов А.Ю. Четыре шага к восстановительной работе с пространством школы [Текст] / А.Ю. Коновалов // Восстановительная ювенальная юстиция: сборник статей. – М.: МОО Центр «СПР», 2005. – С. 113.

2. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство [Текст] / А.Ю. Коновалов; под общей редакцией Л.М. Карнозовой. – изд. 2-е., доработанное. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 256 с.

3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.школьные-службы-примирения.рф>

4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/index.php>

5. Сайт Антона Коновалова «Школьные службы примирения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.8-926-145-87-01.ru>

Муталимова Аида Магомедбеговна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»

педагог-психолог

МБОУ «СОШ №59 им. А.Г. Николаева»

главный внештатный педагог-психолог

Министерство образования и науки Республики Дагестан

г. Махачкала, Республика Дагестан

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕЙ МОЛОДЕЖИ: ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТОРОН

Аннотация: в статье рассматривается проблема воспитания детей. Особое внимание уделено аспектам обеспечения их психологически комфортной и безопасной жизнедеятельности.

Ключевые слова: дети, молодежь, воспитание, безопасная жизнедеятельность, психологически комфортная жизнедеятельность.

Проблема воспитания современных детей и подростков является, пожалуй, одной из самых сложных и актуальных на современном этапе. Особенности подросткового возраста: растущее стремление к самостоятельности, чувство взрослости, стремление к независимости и самовыражению,

стремление следовать групповым нормам в противоположность мнению значимых взрослых, – заставляют подростков бунтовать против всего. В связи, с чем педагоги, родители, которые еще недавно были главными в жизни детей не понимают и с трудом принимают подобные изменения.

Современные психологические исследования однозначно констатируют неравномерность психического развития детей, рост числа детей с проблемными вариантами развития, снижение психического, психологического здоровья и физического развития, расширение распространенности функциональных нарушений и хронических заболеваний у обучающихся во все периоды их обучения.

В настоящее время актуализируются различного рода риски, такие как рост игровой и интернет-зависимостей; десоциализация, виктимность, явления насилия, агрессии, противоправных действий и асоциального поведения обучающихся; вовлечение в потребление психоактивных веществ; суицидальное поведение; раннее начало половой жизни; межличностные конфликты и т. д.

Подобные тенденции связаны, в том числе с трансформацией роли семьи как социального института воспитания детей, что порождает новую социальную ситуацию развития обучающихся, а также с расширением границ доступности средств массовой информации и иных ресурсов при низком уровне безопасности информационной среды для обучающихся.

В воспитательном процессе, как в школе, так и в семье, у нас сейчас далеко не все гладко. Отчасти это связано с объективными социальными условиями в нашей стране: нарастающими проблемами общественного устройства, системными сбоями в системе образования и т. п. Рассматривать проблемы воспитания детей и молодежи необходимо, прежде всего с осознания основных категорий рассматриваемого феномена.

Ответственный, равнодушный родитель в той или иной степени с тревогой ожидает вступления своего ребенка в период взросления, и каждый педагог хотя бы один раз в своей практике произнес фразу о кризисном возрасте (речь идет о подростковом возрасте).

Это возраст, когда, без преувеличения, закладывается судьба человека: формируются «взрослые» убеждения и привязанности, страхи и комплексы, совершается нравственный выбор, определяющий жизнь на многие годы. Именно в подростковом возрасте у человека открываются новые таланты и конечно же, подростковый возраст – это период борьбы за право быть взрослым или, напротив, избежать ответственности за собственное поведение. Школа, наряду с семьей, – основное место действия.

Проблема ответственности взрослых в вопросах воспитания и развития детей и подростков обостряется в связи с постоянно возникающими вопросами:

- о девиантном и делинквентном поведении и факторах его обуславливающих;
- о необходимости качественного психолого-педагогического сопровождения воспитания и развития личности детей и молодежи;
- о проблемах, состоянии, возможностях и перспективах комплексного психологического сопровождения всех участников образовательного процесса.

Одной из наиболее социально значимых задач, стоящих перед обществом, является поиск путей снижения числа правонарушений несовершеннолетних, а также повышение эффективности их предупреждения и профилактики.

Ряд трагических событий в подростковой среде в условиях образовательных учреждений республики Дагестан указывают на отсутствие эффективного межведомственного взаимодействия всех сторон, имеющих как непосредственное, так и опосредованное отношение к воспитанию детей молодежи, их безопасности и благополучия.

Само по себе выявление и принятие профилактических мер к несовершеннолетним с отклоняющимся поведением, несомненно, способствует предотвращению у них стойкой направленности на совершение правонарушений.

В этих условиях одной из приоритетных задач является организация совместной деятельности родителей, школы, органов и учреждений системы профилактики.

Наряду с государственными органами, обеспечением психологически комфортной и безопасной жизнедеятельности подрастающей молодежи, профилактикой правонарушений несовершеннолетних занимаются не только родители и законные представители детей, но и различные общественные объединения, органы и учреждения культуры, досуга, спорта и туризма, студенческие организации и т. д.

Очевидно, что действующая система малоэффективна и нуждается в постоянном совершенствовании и выработке новых форм взаимодействия.

Считаем, что определяющая роль в вопросах воспитания детей и молодежи ложится на образовательные учреждения, только в рамках организации эффективного взаимодействия в системе «педагог-учащийся-родитель» возможно достичь позитивных результатов.

Деятельность социально-психологической службы образовательного учреждения занимает одно из ключевых мест в системе психологического просвещения родителей, учителей и учащихся.

Отметим, что реальных проблем в вопросах воспитания, обучения, девиантных проявлений среди молодежи очень много, и до тех пор, пока не будут сформированы конкретные механизмы, направленные на устранение возникающих сложностей добиться позитивных результатов, будет невозможно.

Для решения актуальных задач воспитания и развития детей и молодежи в рамках реализации «Концепции развития психологической службы в системе образования РФ на период до 2025 года» считаем необходимым совершенствовать психолого-педагогическое сопровождение образования по следующим направлениям:

1. Привести кадровое обеспечение психологической службы образовательных организаций РД в соответствии с нормативными требованиями Министерства просвещения РФ (согласно обращению Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей к Руководителям органов исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования от 30.07.2018 г., согласно распоряжению Минпросвещения РФ от 28.12.2020 г. «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях).

2. Целесообразным на наш взгляд является создание сети центров оказания социально-психологической помощи детям, родителям на республиканском уровне и уровне муниципальных образований (в особенности для оказания помощи и сопровождения подростков группы риска)

3. Разработать маршрут межведомственного взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, педагогов-психологов, родителей и комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав при организации работы по резонансным ситуациям с участием несовершеннолетних.

Соответствующая организационная и содержательная работа позволит, прежде всего, качественно улучшить работу воспитания и развития личности учащихся и повысить ответственность сторон (родителей, образовательных организаций, руководителей социально-психологических служб, педагогов-психологов и социальных педагогов) в вопросах содержания воспитания и профилактической работы в подростковой среде.

Умарова Саян Халимовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

г. Грозный, Чеченская Республика

Гацаева Аксана Бунхоевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

г. Грозный, Чеченская Республика

Абуев Тагир Умарпашаевич

студент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/r-100752

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье раскрываются все аспекты трудности первого года обучения студентов-медиков и причины ослабления социального здоровья. Утверждается, что одной из приоритетных задач цивилизованного общества является охрана жизни и здоровья людей.

Ключевые слова: студент-медик, здоровье, обучение, адаптация.

В наше время одной из приоритетных задач цивилизованного общества является охрана жизни и здоровья людей, так как здоровье является одним из главных условий полноценного развития человека в плане дальнейшего его трудоустройства и жизни в обществе в целом. На основе этого держится экономическая стабильность государства и его прогрессивное развитие. Укрепление здоровья, доступность необходимых препаратов, снижение уровня социальных заболеваний, укрепление мотивации к развитию личности в каждом – есть первоочередные задачи государства.

Особое место в современных социально-демографических проблемах общества и государства является проблема развития подрастающего поколения. Важность выбора будущей профессии, придерживаться четкой позиции в жизни – одни из немногих факторов, с которыми нужно сталкиваться каждому ребенку и подростку. Этап окончания школы и поступление в высшее или среднее-профессиональное учреждение является одним из критических. Студенчество – есть не только определенный промежуток жизни молодежи, но и своеобразное будущее вложение в политическую, и социально-экономическую стабильность страны, так как студенчество – это, в первую очередь, подготовка потенциальных работников узких и широких специальностей.

Студенты-медики специфическая категория студенчества. Они отличаются от своих «коллег» многими особенностями.

Во-первых, отличительная нагрузка при обучении. Так как медицина является специальностью, где главной задачей является сохранение жизни и здоровья людей, нужно тщательнее изучать весь материал, не оставляя ни единой мелочи, так как каждая деталь важна при изучении медицины. Из-за этого медики учат в два, а то и в три раза больше, чем студенты других специальностей [1, с. 495–498].

Во-вторых, материал, предоставляемый медикам, зачастую представляет собой негативную информацию. Такая тематика, как страдание, болезнь, смерть, патологии могут подсознательно пагубно повлиять на психику подростков, которые в последующем будут сказываться на действиях и привычках самих студентов, что в свою очередь усугубляется тем, что они же будут работать по своей специализации. А также практика, проходящая в больницах среди больных людей, тоже может оказать влияние. И поэтому, людям психически неустойчивым, склонным к фобиям и быстро теряющим самообладание людям ни в коем случае нельзя выбирать медицину.

В-третьих, сложность при обучении. Большой материал – это полбеды. Настоящую проблему создает сам материал, а именно сложность подаваемой информации. Медицинская терминология бывает разнообразной. Встречать новые слова и изучать их бывает очень трудно.

Все это своеобразие делает учебу студента-медика в разы сложнее, чем студента немедицинского вуза. Помимо индивидуальных особенностей обучения, существуют общие проблемы адаптации студентов. Все это в комплексе очень сильно отражается на здоровье студента-медика [2, с. 61–63].

С 2010 года по 2016 года был проведен эксперимент среди 37 медицинских вузов России. В ходе эксперимента выявляли непосредственно те заболевания, которые развиваются в процессе адаптации к изменившимся условиям окружающей среды. Так, было доказано, что заболеваемость с каждым годом росла. Это означает, что каждое новое поколение справлялось с адаптацией все хуже и хуже. На фоне стресса у студентов выявляли проблемы со зрением, нарушения функционирования пищеварительной системы, наблюдались проблемы с эндокринными железами, кровообращением и метаболизмом.

Самым трудным из всех курсов обучения, конечно же, является первый курс. Именно на этом курсе больше всего подрывается здоровье студента. Это происходит из-за того, что именно на первом курсе самые стрессовые перемены в жизни студентов. В это время студенты, сталкиваются с множеством трудностей и проблем – переезд на новое место жительства, смена привычной местности сопровождается душевной тревогой, которая приводит к некоему страху, что приводит к стрессу. Еще один вывод, который делают новоиспеченные студенты, только-только прошедшие школьную скамью, это то, что система в вузе имеет существенное отличие от школьной – это длительность занятий, которые длятся 90 минут, вместо привычных 45.

Адаптация к новым изменившимся условиям среды – одно из популярных направлений психологии, привлекающее к себе внимание большого количества специалистов, среди которых Е.Л. Березовская, Т.А. Нагаева, С.Д. Резник, И.В. Тюряпина и другие.

Обобщая их идеи, мы можем дать определение данному явлению, определив его как сложный процесс приспособления к абсолютно новым условиям учебной программы, отношениям с окружающими, социальному статусу, в результате которого бывший школьник и ныне студент должен собрать все имеющиеся у себя качества и направить их уже в правильное русло.

Здоровье и адаптация – тесно связанные и взаимообусловленные понятия: как способность к адаптации является фактором развития здорового человека, так и переход от здоровья к болезни свидетельствует о постепенном снижении способности организма приспосабливаться к изменениям окружающей среды [3, с. 84–90].

Здоровье – важнейшая детерминанта, удерживающая существенные параметры организма студента в физиологических пределах, поддерживающая постоянство внутренней среды его организма и равновесие с внешней средой, а также обеспечивающая субъективное чувство удовлетворенности собой и жизнью в целом в новых условиях профессионального становления.

Список литературы

1. Абишева З.С. Взаимосвязь образа жизни и культуры здоровья студентов с процессом адаптации к учебной деятельности / З.С. Абишева, Г.Д. Жетписбаева, М.Б. Даутова, Т.К. Раисов и др. // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №3. – С. 495–498.
2. Войт Л.Н. Анализ здоровья и элементов образа жизни студентов медицинского вуза по данным социологического исследования / Л.Н. Войт, О.А. Чередниченко // Амурский медицинский журнал. – 2017. – №1(17). – С. 61–63. DOI: 10.22448/amj.2017.17.61-63. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29233981_47377908.pdf (дата обращения: 26.12.2018).
3. Говязина Т.Н. Оценка основных поведенческих рисков в отношении здоровья студентов медицинского университета / Т.Н. Говязина, Ю.А. Уточкина // Анализ риска здоровью. – 2017. – №1. – С. 84–90. DOI: 10.21668/health.risk/2017.1.09. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28862051_25085275.pdf (дата обращения: 26.12.2018).
4. Семенова Н.В. Здоровый образ жизни молодежи (от абитуриента медицинского вуза до специалиста) / Н.В. Семенова, Е.С. Василевская, Ю.П. Денисов, Д.Б. Авдеев // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1 (часть 1). URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2015/1/859.pdf> (дата обращения: 21.11.2019).

АВТОНОМИЯ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: в статье представлен краткий теоретический анализ ведущих теорий мотивации зарубежных и отечественных исследователей с учетом применения в сфере высшего профессионального образования. Раскрыто содержание понятий «внешние» и «внутренние» мотивационные факторы, с точки зрения различных научных подходов. Сделаны основные выводы по проблеме исследования.

Ключевые слова: мотивация студентов, внешние и внутренние мотивационные факторы, автономия студентов, базовые потребности, контроль поведения студентов.

Мотивация рассматривается современными исследователями как некая психологическая сила, которая побуждает человека к различным поведенческим проявлениям и придает его действиям причину.

Ученые (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Макгрегор, Д. Макклеланд, Ш. Ричи и П. Мартин, Л.С. Выготский, И.В. Гайдамашко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.), изучали мотивацию с целью понимания, что является ведущим двигателем человеческой деятельности.

Первоначально исследователи рассматривали мотивационную сферу человека с позиции экономических предпочтений в области рынка труда. Специалисты по управлению персоналом анализировали удовлетворенность сотрудников компаний и организаций работой, их трудовую мотивацию, разрабатывали соответствующие системы вознаграждения. Однако, в современном научном психологическом сообществе мотивация человека изучается более широко, затрагивая различные сферы его жизни и деятельности.

Актуальной проблемой является исследование мотивации студентов, обучающихся в высших учебных заведениях.

Приобретая новый социальный статус, студенты подвергаются воздействию различных внешних и внутренних факторов, которые оказывают влияние на их учебную деятельность в целом.

Обучение в высшем учебном заведении удовлетворяет различные потребности студентов: потребность в получении новых знаний, в профессиональном и личностном росте, потребность в получении диплома и т.д. [6; 7]. Тем не менее, многие студенты учатся успешно, а многие не справляются учебными задачами и попадают в число отстающих.

Целью нашего исследования является теоретическое изучение и анализ внешних и внутренних факторов, способствующих развитию мотивации у студентов.

Исследователи (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Макгрегор и др.), на основании предложенных ими мотивационных теорий, выделяют две группы факторов: внешние и внутренние (таблица №1).

Таблица №1

Внешние и внутренние факторы, способствующие развитию мотивации

Исследователи	Внешние мотивационные факторы	Внутренние мотивационные факторы
А. Маслоу	Базовые потребности	Высшие потребности
Ф. Герцберг	«Гигиенические» факторы (удовлетворители)	Внутренние мотиваторы
Д. Макгрегор	Факторы «Х»	Факторы «У»
Д. Макклеланд	-	Внутренние (естественные)
Ш. Ричи и П. Мартин	Влияние из «вне»	Внутренние побуждающие стимулы
Ф. Тэйлор	Краткосрочные	Долгосрочные
Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.	Объективные	Субъективные

А. Маслоу разделял человеческие потребности на: *базовые* (внешние) и *высшие* (внутренние). Такие потребности, как например: потребность в безопасности, принадлежности, пище и т. д., исследователь связывал с внешними мотивационными факторами, а потребности высшего порядка, такие как чувство собственного достоинства и самоактуализация, по мнению автора, связаны с внутренними мотивационными стимулами.

Ф. Герцберг выделил *внешние* «гигиенические» факторы (удовлетворители): заработная плата, влияние политики, система льгот, условия труда и *внутренние* мотивирующие факторы (мотиваторы): достижения, рост, признание или ответственность. Автор рассматривал внутренние источники мотивации, как некое условие, ведущее к повышению индивидуальной производительности или достижению целей, а гигиенические факторы, основанные на внешней среде, по мнению автора, просто обеспечивают удовлетворение и предотвращают недовольство [6; 7; 8].

Д. Макгрегор рассматривал мотивацию на основе, разработанной им теории управления «ХУ». Теория «Х» основана на влиянии внешних стимулов, например, поощрение или наказание. В Теории «У» приоритетом является автономия сотрудников, развивающая внутреннюю потребность в достижении и самоактуализации.

Д. Макклеланд настаивал только на внутренних факторах, обосновывая это тем, что люди обладают естественным стремлением к обучению и мастерству с учетом побуждения личной ответственности, целей и автономии в поиске собственных решений, идей и перспектив (Д. Макклеланд, 1985).

Ш. Ричи и П. Мартин рассматривали мотивацию с учетом 12 факторов (приоритетных потребностей), также которые подразделяли на внешние и внутренние. К внутренним факторам авторы отнесли «личностный рост и самосовершенствование» [4].

С точки зрения Ф. Тэйлора, внешние мотивирующие стимулы приносят немедленное удовлетворение, однако не вызывают желание работать и достигать результатов, не формируют психологическую основу для долгосрочного личностного роста. Автор утверждает, что естественное стремление к достижению результатов обусловлено мотивацией внутреннего характера: ответственностью, целеустремленностью, автономией, и не является результатом воздействия внешних факторов [6; 7; 8].

Российские исследователи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.) рассматривали потребностно-мотивационную сферу человека как системный компонент деятельности. Авторы выделяют внешние (объективные) и внутренние (субъективные) мотивационные факторы [5].

Применимо к образованию, отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что под влиянием внешних факторов, таких, как например поощрение, оценка, сроки, неоправданные цели и т. д., внутренняя мотивация студентов снижается, однако, при повышении автономии, происходит рост внутренней мотивации [1; 2; 5; 7; 8].

Исследователи обосновывают влияние различных стилей преподавания на мотивацию обучающихся. Поддержание автономии у студентов, способствует росту их внутренней мотивации. Однако, когда преподаватели применяют жесткий контроль поведения студентов, уровень внутренней мотивации падает. Тем не менее, авторитарный стиль часто преобладает в современной практике преподавания, поскольку оно традиционно используется, хорошо известно и легче поддается измерению [6].

Исследователи отмечают, что профессиональная ответственность, жесткий регламент отчетности, культурные и личностные ценности преподавателей, препятствуют поддержанию автономии студентов, что вызывает у последних склонность к пассивности. В связи с этим, преподавателям рекомендовано изучение дополнительных методов эффективных мотивационных практик с последующим их внедрением в педагогическую деятельность [6].

D. Sieglowa, на основе проведенного опроса студентов выделяет следующие мотивационные факторы [8]:

1. *Внутренние.*

- стремление к самосовершенствованию;
- стремление к получению нового опыта;
- достижение успеха или результативности в обучении;
- позитивные социальные отношения и приключения.

2. *Внешние.*

- стресс;
- чувство стыда из-за невыполненных вовремя заданий;
- тревожность из-за недостаточности знаний;
- страх перед контролем преподавателя;
- плохое самочувствие.

Студенты отмечали, что «внешние» факторы вызывают большую пассивность в обучении [8].

На основе проведенного исследования, автор делает вывод о том, что факторы, которые мотивировали студентов к обучению и активному взаимодействию, носили в основном внутренний характер, были связаны с их стремлением к саморазвитию, результативности, построению социальных связей, получению нового опыта, тогда как «внешние» факторы вызывали пассивность и препятствовали развитию «внутренних» факторов [8].

Полученные мотивационные факторы перекликаются с ранее упомянутыми выводами о *мотивации и роли автономии* студентов.

Таким образом, на основе проведенного анализа различных научных подходов к определению внешних и внутренних факторов, способствующих развитию мотивации у студентов, мы можем сделать вывод о том, что «внешние» факторы мотивируют студентов, но также и вызывают пассивность

в учебной деятельности, тогда как «внутренние» факторы, особенно *автономия*, способствуют активному взаимодействию в получении новых знаний, личностному росту и самосовершенствованию в процессе обучения.

Список литературы

1. Авдони́на О.С. Психологические качества личности женщины-руководителя в сфере муниципального управления / О.С. Авдони́на // Человеческий капитал. – 2020. – №S12–2. – С. 15–22.
2. Гайдамашко И.В. Системное психологическое описание мотивации конкурентоспособных предпринимателей / И.В. Гайдамашко, А.В. Посохова // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – №1 (37). – С. 182–188.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – С. 227–269.
4. Ричи Ш. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов / Ш. Ричи, П. Мартин; пер. с англ. под ред. проф. Е.А. Климова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 399 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков / Достижения в психологии: монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://social.hse.ru/psy/news/137392688.html> (дата обращения: 12.12.2021).
6. Ainoutdinova, K.A. Ainoutdinova I.N. (2018) The motivation as a driver of the psychological preparation of the students of the Faculty of Law for their future profession. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valore; Toluca Tom VI, Изд. Special.
7. Enns, E., & Shapovalova, M. (2015). Psycho-Pedagogical Model of Students' Professional Consciousness Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214, 385–392.
8. Sieglová, D. (2019). From motivation to successful learning: Needs analysis for effective teaching. *Language Learning in Higher Education*, 9(2), 429–443. doi:10.1515/cercles-2019-0023.

«ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА» (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ)

Бень Юрий Петрович
старший преподаватель

ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь, Республика Молдова

АЛЛЮЗИИ ИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА В РОМАНЕ НИКОЛАЯ НАРОКОВА «НИКУДА»

Аннотация: в статье рассматриваются аллюзии из произведений Л. Андреева в романе «Никуда» Н. Нарокова – одного из самых значительных прозаиков 2-й волны литературы русского зарубежья. Это касается таких произведений крупнейшего русского писателя начала 20-го века, как пьеса «Дни нашей жизни», повести «Жизнь Василия Фивейского», рассказа «Стена».

Ключевые слова: Л. Андреев, роман, Н. Нароков, Никуда.

В романе Нарокова ясно обозначено фабульное время – 1910–1913 годы. Это пик популярности Леонида Андреева. В 1913 году выходит в свет его собрание сочинений в шести томах фантастическим, по тем временам, да и по нашим тоже, тиражом 225 тысяч экземпляров. К этому времени библиография по творчеству писателя насчитывает более 4 тысяч источников.

Поэтому не случайно в Литературном обществе (в 7 главе) главный герой романа «Никуда» Николай Борисович Дербышин читает доклад о пьесе «Дни нашей жизни» – содержание не знаем, но доклад вызывает одобрение. Пьеса написана в 1908 году. Сам Андреев не очень ее ценил. Но она с большим успехом шла в столице и провинции. По пьесе даже сделали экранизацию в 1914 году. Известный писатель-знавец Скиталец (Степан Гаврилович Петров) отмечал, что она показалась удивительно близка их поколению. Конфликт пьесы – идеальные представления и реальность жизни. Студент Глуховцев, влюбленный в Оль-Оль, так он называет героиню, потрясен, узнав, что она содержанка, что в семнадцать лет уже родила и потеряла ребенка. Дело не в ее порочности, а в том, что им с матерью просто не на что жить. Финал пьесы открытый. Похоже, что герой все-таки простит своей возлюбленной крушение идеала.

Это первая прямая аллюзия. Дербышин (говорящая фамилия от фарси дервиш – он вдовец, 46 лет, ведет достаточно чистоплотный образ жизни), но происходит встреча с Ниной Павловной, которая замужем. Адюльтер угнетает и его, и ее. Они мучительно ищут выход. Измена мужа, кажется, им дает шанс быть вместе, быть счастливыми, но развестись в Российской империи было практически невозможно. Требовалось не просто заявить о прелюбодеянии в консисторию, но и представить двух непосредственных свидетелей этого прелюбодеяния. Здесь уместно вспомнить (в этом отношении законы во Франции и России были похожими), как все это умело провернул Дюрюа – герой романа Ги де Мопассана «Мильный друг». Все это выглядит скандально и пошло. Влюбленные решают уехать за границу. Но и здесь возникает затруднение. Русская женщина должна была предоставить для этого паспорт своего мужа. Ловкий адвокат предлагает его выкрасть на время, тогда все вопросы будут решены. Но влюбленных очень смущает грязь, присутствующая в этом случае. Дербышин тянет с решением. Он занят общественными делами, собирается баллотироваться в Государственную Думу. А Нина пытается понять, куда же ведет их совместная дорога. В первой главе ключевое слово «дорога» используется восемнадцать раз.

Вторая аллюзия связана с сюжетной линией Елизаветы Петровны и ее дочерью уродкой Таней. Утонул муж, и ей кажется, что такая дочь – это расплата за ее безумную любовь, ее искупление. Дербышин пытается помочь, отправить за границу больную девушку, но Таня умирает. Это явно отсылает нас к повести Андреева «Жизнь Василия Фивейского». После смерти попадьи отец Василий производит, обращаясь к Господу «Нет, нет! – заговорил поп громко и испуганно – Нет! Нет! Я верю. Ты прав. Я верю!» [1, с. 327]. Он думает об избранности Богом и даже пытается воскресить Мосягина. Елизавета Петровна просто безропотно несет свой крест без всяких самокопаний. Нина не знает, делает она это ради Бога или ради себя. Ничего о религиозных взглядах Нарокова нам неизвестно (слишком закрытая фигура). Умирает, практически безумным, отец Василий. Умирает Таня, после 20 лет мучений окружающих. В любом случае искупительная жертва оказывается напрасной.

Последняя 9 глава имеет показательное название «Стена». Интересно, что все остальные главы имеют более развернутое название, связанное, так или иначе, с их сюжетным движением. В этой последней главе (по Ю. Лотману финал – это сюжетно-мифологическая функция) присутствует вставная новелла о сапожнике Голованове, который рассказывает герою о своей жизни. 30 лет он не замечал бранмаура (противопожарная стена – искусственное сооружение). Не замечал, как он отдаляется от своей жены, ведь ему хватало сил только на то, чтобы в их отдельной уютной комнатенке упасть на постель и заснуть. И только после ее смерти он внезапно замечает, что перед ним стена, которую он в силу привычки, согбенный за сапожными латками, не видел. Голованов говорит: «30 лет от стены *никуда* (выделено мной – Ю.Б.) не уходил, потому, а как только увидел, так сейчас же ушел» [3, с. 23]. Живет он у родственников в деревне. Не случайно встреча Дербышина и Голованова происходит в лесу (лес – это естественное пространство). Голованов говорит, что лес не только от него ничего не скрывает, а как будто что-то новое открывает.

Рассказ Андреева «Стена», абсолютно импрессионистического характера, где речь идет то ли о лепрозории, то ли о каком-то приюте признания, появился в 1901 г. и вызвал очень большой интерес. Появились многочисленные обращения молодежи к писателю истолковать его. Андреев отвечал так: «Стена – это все то, что стоит на пути к новой совершенной и счастливой жизни. Это, как у нас в России и почти везде на Западе, политический и социальный гнет; это несовершенство человеческой природы с ее болезнями, животными инстинктами, злобой, жадностью и пр.; это – вопросы о смысле бытия, о Боге, о жизни и смерти – «проклятые вопросы» [1, с. 609].

Таким образом, аллюзии из Андреева в романе Нарокова можно рассматривать как часть тематической проблемы (выражение М. Бахтина), которая тем самым обогащается. Которая, по сути своей, сводится к известным словам Ивана Карамазова в разговоре с братом Алексеем: «Я тебе должен сделать одно признание, – начал Иван: – я никогда не мог понять, как можно любить своих близких. Именно близких-то, по-моему, и невозможно любить, а разве лишь дальних» [2, с. 278]. В немногочисленных исследованиях о Нарокове влияние Достоевского на его творчество, пусть эскизно, но намечено. В частности, об этом пишет крупнейший исследователь второй волны литературы русского зарубежья В.В. Агеносов. Дербышин вспоминает то остолбенение, которое настигло его во время чтения доклада о пьесе Андреева, о своей вине перед Ниной, когда получил телеграмму о ее болезни, но ради доклада отложил отъезд и повторяет про себя: «Стена... Стена... Стена...» [3, с. 25]. Путь ради отвлеченного человеческого блага, даже ради самых высоких общественных устремлений оказался путем в *Никуда* (см. название романа), дорога уперлась в *Стену*. Дербышин (редкий положительный герой в русской литературе оказывается жертвой абстрактного гуманизма), он упустил собственное счастье и счастье любящей его женщины.

Поэтому, не обозначенный в тексте, но в ясном в смысловом контексте, эпилоге (через полгода после смерти Нины) Дербышин возится с внуком. Именно в маленьком Мите он видит смысл дальнейшей жизни дальше. Герой понимает, что близкие и есть истинная ценность, и цель жизни. Отсюда странное размещение посвящения жене вне корпуса романа, не в начале произведения, как принято, а в самом финале романа: «Этот роман я посвящаю моей жене, как знак благодарности за ее любовь ко мне и за ее жизнь со мною» [3, с. 31].

Список литературы

1. Андреев Л. Жизнь Василия Фивейского. Собр. Соч.: В 6 т. Т. 1 / Л. Андреев. – М.: Худ. литература, 1994.
2. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Собр. Соч.: В 12 т. Т. 11 / Ф. М. Достоевский. – М.: Правда, 1994.
3. Нароков Н.В. Никуда / Н.В. Нароков // Возрождение. Париж. – №118.

Гурски Галина Борисовна

доцент

ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь, Республика Молдова

АНДРЕЕВСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА МОЛДАВСКУЮ И РУМЫНСКУЮ ЛИТЕРАТУРУ

Аннотация: в статье исследуется соприкасаемость творчества Леонида Андреева с молдавской и румынской литературой начала XX века.

Цель исследования: проанализировать влияние творчества Леонида Андреева на молдавскую и румынскую литературу. Чтобы достичь цели, были поставлены следующие задачи: сравнить влияние многогранного творчества Андреева в молдавском культурном обществе и румынском; исследовать призму творчества поэтов и писателей созданного литературного общества «Рэсэртиул» в Тирасполе в 1927 году и восприятие пьес Андреева румынскими драматургами.

Актуальность данной темы исходит из стремления раскрыть наиболее значимые детали жизни и творчества Леонида Андреева, русского писателя и драматурга, представителя символизма в литературе и влияние его творчества на молдавское и румынское общества начала XX века.

В результате анализа были обнародованы следующие гипотезы: Леонид Андреев, открыватель новых драматических приёмов как искренний критик буржуазного мира открыл путь экспрессионизма и футуризма, создал на сцене гиперболу, гротеск и патетику, перенёс массу на сцену и показал ей пластико-драматические возможности; в молдавской литературе XX века исключается влияние творчества Андреева на молдавскую литературу. В румынской драматургии начала XX века творчество Леонида Андреева было воспринято, как открытие, как новое поэтическое восприятие реальности, и были выявлены тесные связи Андреева с румынскими литераторами и переводчиками.

Ключевые слова: символизм, абстракционизм, гротеск, гипербола, космические пропорции, фотографическая идентичность, поэтическое видение, футуризм, идеологический лимит.

Леонид Андреев – русский классик, творчество которого рассматривается наравне с Горьким, Достоевским, Чеховым и Толстым. Это представитель Серебряного века русской литературы. Он – критик современного мира («Бергамот ши Гараська», «Город»), но главные мотивы: скептицизм,

неверие в духовность человека («Стена», «Жизнь Василия Фивейского»). Увлекался спиритуализмом и религией («Иуда Искариот»). Некоторые рассказы вполне обширно, пространственно описывают симпатию русского автора к революции («Марсельеза»). Но, мгновенно, после революционных событий и реакции 1907 года, Леонид Андреев отрекается от любого мало-мальски революционного видения, будучи уверенным, что восстание масс обречено на большие жертвы и продолжительные страдания / «Рассказ о семи повешенных». Присутствуют в жизни и творчестве писателя и моменты анархизма, но, в целом, Андреев -символист эпохи. Его читали и перечитывали, его предавали аналитической критике Максим Горький, который слыл его другом, Рерих, Репин, Блок, Чехов и др. Об Андрееве говорилось в обществе: «Ты не превращаешь бурю, а приносишь её с собой».

Ияна Берложа, румынский исследователь, писала: «Андреев был трагической фигурой. Он старался звать к общественно-философским важным темам, которые волновали тогда общество» [2, с. 102].

В молдавской литературе конца XIX века есть очевидная соприкасаемость в связи с талантливым творчеством Леонида Андреева. Особенно в создании образа «маленького человека» в обществе. / «Марсельеза». В произведениях присутствуют литературные герои, характерные эре реализма. Как правило, основное качество «маленького человека» в обществе – это позиция униженного, но достойного. Это не раз продемонстрировано в произведениях К. Негруци, В. Александри, А. Донича – молдавскими классиками. Необходима была душа, чистая и нетронутая. Главное действующее лицо произведений знает, как радоваться и страдать для ковки стойкого, хладнокровного, выдержанного и, в итоге, счастливого характера.

«Маленькие люди» – это люди добрые, живущие назло испытаниям, прошедшим годам тяжкого труда. Прошли через страдальческую жизнь и неблагодарный труд. Их финал чаще составляет: «смерть от тоски и одиночества, но во имя чего-то...». Эти темы комплексные. Не каждый способен определить сострадание и сочувствие читателя. Вот, например, Константин Негруци, молдавский классик, в Письме № XIII «Лумынэрику» [3, с. 253]; повествует нам о личности, которую найдём везде; люди их не замечают, потому что не понимают, как оценить их бессмертную душу. Лумынэрику (Свечечка)-очень символично! – так автор называет своего героя-несмотря на то, что очень беден, «ему ничего не нужно было для себя, а для других делал всё» [3, с. 253]. Нашёл для вдовы с семью детишками коровушку, бил в колокол, когда некому было справиться с этим действием, принимал участие в строительстве церкви. Автор говорит: «он приносит радость» [3, с. 253]. А мы не замечаем. Читатель или зритель видит по-разному этот тезис. Негруци, например, восклицает: «А куда нам... понимать эти деяния почти святого человека!» [3, с. 254].

Лирическое отступление К. Негруци приглашает нас к глубокой медитации: «А сколько таких бедняков мы смогли бы осчастливить?» [3, с. 254]. Лумынэрику – это не герой в обществе, а простой смертный, бедный и обездоленный, но с верой в будущее.

Поэтому и похоронила его богатая барыня. Незримый маленький человек с великой душой привёл её к этому прекрасному поступку. Также поступил и архиерей, который читал долго, дольше, чем обычно, над бездыханным телом: «Боже, пусть отдохнёт с миром, с зеленью, без вздохов, там, где есть жизнь без конца» [3, с. 255].

Почему же только в конце жизни мы осознаём существование этих «маленьких людей»? Например, так явно, что герои рассказа Андреева «Марсельеза» только в конце жизни главного героя осознали его суть, его преданность и великий патриотизм. Прекрасно изучены «маленькие люди» у Лермонтова (Максим Максимович – «Бэлла»), Пушкина (капитан Миронов в «Капитанской дочке»), Чехова Червяков в «Смерти чиновника»). Они не похожи друг на друга, но все абсолютно особенные личности.

В молдавской литературе начала XX века была несколько другая ситуация. Главная тема – это противоположность буржуазно-помещичьему режиму. Все поэты и писатели возмущены этим буржуазным монстром и ищут выход: как помочь, как защитить униженных и оскорблённых, описывая реальность в специальной форме, чтобы вызвать у читателя это возмущение, взрыв, бунт.

В первой молдавской газете «Красный пахарь»-1925 года публикуются первые молдавские советские писатели.

Михай Андриеску(1898–1934) – учился и консультировался у Д.Фурманова / «Чапаев»/ и А. Серафимовича /»Железный поток»/, поэтому его творческая биография - -это биография республики, социалистического государства, энтузиаста./ «Ынаинте, фракцилор!», «Осташ фэуритор», «О сутэ де мий»/ [5; 11] /»Вперёд, братья!», «Солдат-созидатель», «Сто тысяч»/

Тоадер Малай(1890–1937)- всегда под влиянием Демьяна Бедного и Максима Горького – его учителей, становится поэтом-трибуном, вооружённым «до зубов» поэтическими революционными концепциями. /«Ажитпроп-организатор», «Де ла ынтунерик ла лумынэ»/[5;389;] / «Агитатор-организатор», «От тьмы к свету»/.

Нистор Кабак (1913–1941) – всегда боготворил Максима Горького и становится постепенно «мобилизующим горном революции и пулей для баррикад» /«Семэнэторул», «Роада», «Кынтекул косашулуй»/ [5, с. 240] /»Сеятель», «Вперёд!», «Песнь пахаря»/

Позже, в молдавской советской прозе, появляется классик молдавской советской литературы Ион Друцэ (1928) – который сет символы, но это уже проза социалистического реализма. Когда мы вспоминаем новеллу «Сани»/ «Сания»/ [5, с. 196;], понимаем глубокий смысл существования, глубинный

внутренний фор героев», («Дор де оамень» – «Тоска по людям» – герой Яков-сторож). Ион Друцэ начинает от живых видений реальности, чтоб дойти через идею к символу. Его произведения-настоящие психологические драмы. «Сани» останетя всегда символом творчества и озарения... Дед Михалуц, который создаёт сани, игнорирует банальный кортедж своего существования. Главное – принести добро людям, а не извлекать материальные блага из своего акта творчества: дядя Чиреш в повести «Бэтрынеце, хайне греле»/ «Старость не радость»/- также патетическая песнь дарования себя людям.

Вывод один: поэты и писатели Андреевского времени никогда не чувствовали влияния символизма, лишь в 50–70 годах появляются нотки символов в литературе, но в реалистическом содержании.

Совсем другой ракурс победы драматургии Леонида Андреева в Румынии. В этой стране был моральный и духовный кризис общества. Буржуазно-помещицкому строю пришлось по нутру изваяние человеческой судьбы, горькой и без надежд. Творческий потенциал румын единогласно принял пессимистическую концепцию Андреева, которая не была конкретно привязана к реальности, предпочитала формулу абстракции, за пределами времени и обычного пространства. Драматургия Андреева накрыла их абсурдностью и бесполезностью, ненужностью великих человеческих действий на границе между жизнью и смертью. Это была жестокая ирония земной судьбы, где существовала ненависть и презрение людей. Румынские писатели узрели художественное воплощение поэтического видения в социальном ничтожестве-галлюцинации-воплощение духовного мира определённого артиста, искренне возмущённым, но анархичным и индивидуалистом. Румыны были всецело поглощены абстрактизмом, гротеском, гиперболой; действиями космических пропорций, но фотографической идентичности. Леонид Андреев принёс румынам бездонные пустыни, врата вечности, а толпа стонала от ничтожности и бедности. Была глубинная потребность, внутренняя потребность, личная реакция, эквивалентная возмущению компромиссу и малодушию, и трусости эпохи. Вообще-то, период общего влияния творчества Андреева построила дорогу будущему опыту футуристов, экспрессионистов вместо обычного буржуазного интерьера. Нескольким лет подряд люди искусства почувствовали неравновесие времени, абсолютизировали его, идентифицировали с общей неуравновешенностью, почувствовали отсутствие энтузиазма, что нет возможности для идеала. Леонида Андреева полюбили в Румынии, потому что у него присутствовало острое чутьё к тому, что было аутентичным, подлинным, достоверным и действительно утверждающим в объективной реальности, сублинное восприятие душевных трансформаций, дар внушения, наводит на мысль в очевидных цветах конструкций множества человеческих отношений.

Чудом сохранился румынский документ: письмо Андреева 1909 года румынскому переводчику драмы «Человеческая жизнь»: «Imi pare foarte bine ca Viata omului se traduce in românește. Firește, n-am nici o pretentie asupra vreunui onorar, atit pentru publicarea acestei bucati, cit si pentru alte lucrari ale mele, traduse de dumneavoastra... In general, chestiunea bănească are pentru mine puțină importantă. Ce mă interesează e ca ideile pe care eu le propag, să se răspîndească într-un cerc cit mai întins.» [2, с. 102]. /Мне приятно, что «Человеческая жизнь» переводится по-румынски. Конечно, нет никаких претензий к какому-то гонорару, как на публикацию сего, так и других произведений моих, переведённых Вами... В общем, денежный вопрос для меня мало важен. Вот что меня интересует: чтобы мои идеи, которых я пропагандирую, распространить в самом широком кругу общества.»/

В этот текущий момент идеологического лимита на сценах Румынии играли пьесы Андреева во всю широту символа во имя будущего.

Пьесы, сыгранные на румынской сцене между 1922–1939 годом [2, с. 105]:

1. 1922 – *Ecaterina Ivanovna*, București, Teatrul Companiei Bulandra./ «Екатерина Ивановна», Бухарест, Театр кампании Буландра/.
2. 1923 – *Gindul*, București, Teatrul Mic/ «Мысль», Бухарест, Малый Театр/.
3. 1925 – *Anfisa*, București, Teatrul Companiei Bulandra/ «Анфиса», Бухарест, Театр кампании Буландра/.
4. 1929 – *Acela care primește palme*, Craiova, Teatrul Național./ «Тот, кто получил пощёчину», Крайова, Национальный Театр/.
5. 1930 – *Acela care primește palme*, Iași, Teatrul Național. / «Тот, кто получил пощёчину»/, Яссы, Национальный Театр/.
6. 1930 – *Acela care primește palme*, București, Teatrul Companiei Bulandra / «Тот, кто получил пощёчину»/, Бухарест, Театр кампании Буландра/.
7. 1935 – *Gaudeamus*, Cluj, Teatrul Național. / «Гаудеамус», Клужь, Национальный Театр/.
8. 1935 – *Gaudeamus*, Iași, Teatrul Național. / «Гаудеамус», Яссы, Национальный Театр/.
9. 1937 – *Gindul*, București, Teatrul Companiei Bulandra / «Мысль», Бухарест, Театр кампании Буландра/.
10. 1938 – *Profesorul Storin*, Iași, Teatrul Național. / «Профессор Сторин», Яссы, Национальный Театр/.
11. 1939 – *Profesorul Storin*, București, Teatrul Național. / «Профессор Сторин», Бухарест, Национальный Театр/.

Статьи, хроники, рецензии, связанные с присутствующей драматургией Леонида Андреева на румынской сцене: [2, с. 106]:

1. 1906 – *Către stele, dramă de Leonid Andreev*, In «Literatura si Arta României», («Cărți, reviste străine»), Anul 1906, p. 126. / «К звёздам»-драма Л. Андреева в «Литературе и искусстве Румынии»/.

2. 1909- *Viata omului, drama de Leonid Andreev* trad. de A. Zaborowsky, I.U. Soricic, București, Ed. Soces / «Человеческая жизнь» Л. Андреева в переводе А. Заборовски и И. Соричиу/.

3. 1909–1911 – *Anatema, dramă de Leonid Andreev*, trad. de Duscian. Ed. Alcalay / «Анатема», драма Л. Андреева, перевод И. Дисчиана/.

4. 1911 (Biblioteca pentru toti, nr. 684–685). 1912 – I. Duscian, *Leonid Andreev in «Noua revista româna»*, anul 1912, nr. 18, 16 sept., p. 25. 1919 /Библиотека для всех. «Леонид Андреев»-«Новый румынский журнал»/.

5. 1919 -Alexis Nour, *Taina vieții si a morții. Leonid Andreev*, in «Însemnări literare», Iasi, nr. 35, 12 oct. 1919, p. 11 /Алекс Нур «Тайна жизни и смерти Леонида Андреева» в «Литературных заметках»/.

6. 1921 – Serghie Emil, *Leonid Andreev*, in «Gindul nostru», I, 1921, nr. 2, 25 dec., p. 34–36. 1922 – Сержиу Емил «Леонид Андреев в «Нашей Мысли»/.

7. 1922 – Al. Feodorov, *Leonid Andreev. Amintiri*, in «Adevărul literar si artistic». ЛП, 1922, nr. 97, 10 oct., p. 4. 1922 – *In jurul unei apropiate premiere : Ecaterina Ivanovna*, in «Rampa», 21 oct. 1922. А.Фёдоров «Л. Андреев. Воспоминания в «Художественной и литературной правде» и «Вокруг одной премьеры: «Екатерина Ивановна» в «Рампе»/.

8. 1922 – *Leonid Andreev*, in «Rampa», 23 oct. 1922. – Lucia Sturza Bulandra despre rolul Ecaterinei Ivanovna, in «Rampa», 25 oct. 1922. «Л. Андреев в «Рампе»-Лучия Стурза «О роли Екатерины Ивановны в «Рампе»/.

9. 1922 – *De vorbă cu pictorii Feodorov si Loevendhal (despre Ecaterina Ivanovna)*, in «Rampa» 26 oct. 1922. «Rampa», 27 oct. 1922. / О диалоге с художниками Фёдоровым и Лоевендалом «О Екатерине Ивановне» в «Рампе»/.

10. 1922 – Alexandra Călin, *Cronica teatrală: «Ecaterina Ivanovna»*, in «Rampa», 29 oct. 1922. /Александра Калин, Театральная хроника «Екатерина Ивановна» в «Рампе»/.

11. 1922 – Emil Fagure, *Pentru intia oara Ecaterina Ivanovna*, in «Lupta», 29 oct. 1922. /Эмиль Фагуре «В первый раз «Екатерина Ивановна» в «Борьбе»/.

12. 1922 – A. de Herz, *Compania dramatică Bulandra : Ecaterina Ivanovna*, in „ *Dimineața*», 29 oct. 1922. / А. Херз «Екатерина Ивановна в «Утре»/.

13. 1922 – Mircea Alexandrescu, *Ecaterina Ivanovna*, in «Epoca», 29 oct. 1922. / «Екатерина Ивановна» в «Эпохе»/.

14. 1922 – *Ecaterina Ivanovna*, In «*Neamul românesc*», 31 oct. 1922. – Paul I. Prodan, *Cronica teatrală : Ecaterina Ivanovna*, in «Viitorul», 4 nov. 1922. «Екатерина Ивановна» в «Румынском роде» и в «Будущем»/.

15. 1922 – *0 convorbire cu interpreta Ecaterinei Ivanovna*, «Rampa», 7 nov. 1922. /Интервью с исполнительницей роли Екатерины Ивановны – «Рампа»/.

16. 1922 – Ion Marin Sadoveanu, *Ecaterina Ivanovna, dramă in patru acte de Leonid Andreev*, in «Revista vremii», nr. 22, 12 nov. 1922. / М. Садовяну «Екатерина Ивановна, драма в четырёх действиях Леонида Андреева» в «Журнале времени»/.

17. 1922 – Liviu Rebreanu, *Cronica teatrală (Despre Ecaterina Ivanovna)*, in «Viata Românească», nr. 12, dec., anul 1922, p. 443. /Ливиу Ребряну «Театральная хроника» (О Екатерине Ивановне) в «Румынской жизни»/.

18. 1922 – Dinu Șerban, *Ecaterina Ivanovna*, in «Adevărul literar si artistic», nr. 102, 1922, p. 3. /Д.Шербан «Екатерина Ивановна» в «Художественной и литературной правде»/.

19. 1923 – *Ecaterina Ivanovna dramă de Leonid Andreev*, trad. de V. Rodan, București, ed. Cultura Națională, 1923. / «Екатерина Ивановна, драма луй Л. Андреев», перевод В. Родан, издательство «Национальная культура»/.

20. 1923 – «Trupa din Vilna joacă: *Acela care primește palme de Leonid Andreev*, in «Rampa», 16 iunie 1923. /Группа из Вильны (Польша) играет: «Тот, который получил пощёчину» Л. Андреева» в «Рампе»/.

21. 1923 – *Cronica teatrală. «Acel care primește palme» la Teatrul din Vilna*, in «Rampa», 19 iulie 1923. / «Тот, который получил пощёчину» в Театре города Вильна (Польша) в «Рампе»/.

22. 1923 – *Teatrul din Vilna joacă «Zilele vieții noastre» de Leonid Andreev*, in «Rampa», 13 august 1923. / Театр Вильны: «Дни нашей жизни» Л. Андреева» в «Рампе»/.

23. 1923 I. Sternberg, *Leonid Andreev, și trupa din Vilna*, in «Adevărul literar si artistic», nr. 144, 26 august 1923. /И.Стемберг «Леонид Андреев и труппа Вильны» в «Художественной и литературной правде»/.

24. 1923 – Alexandra Călin, *Teatrul Mie joacă «Gindul» de Leonid Andreev*, in «Rampa», 14 sept. 1923. /Александра Калин «Мысль» в театре «Игра» в газете «Рампа»/.

25. 1923 – Dinu Șerban, *Teatrul Mie : «Gindul» de Leonid Andreev*, in «Adevărul literar si artistic», nr. 147; 16 sept. 1923. / Д.Шербан «Мысль» в «Художественной и литературной правде»/.

26. 1923 – La Teatrul Mie : «*Gindul» de Leonid Andreev*, in «Adevărul», 21 sept. 1923. /»Мысль» в «Истине»/.

27.1923 – *Deschiderea stagiunii Teatrului Mie. «Gindul» de Leonid Andreev, in «Lupta, 21 sept. 1923. /Открытие Театра «Мие». «Мысль» Л.Андреева в «Борьбе»/.*

28. 1923 – «*Gindul» de Leonid Andreev, in «Făclia», 22 sept. p. 598./»Мысль» Л.Андреева в «Светоч»/.*

29. 1923 – Ion Baila, *Cronica teatrală. «Gindul» de Leonid Andreev, in Neamul romînesc:22sept.1923. /И.Баила, Театральная хроника. «Мысль» Л.Андреева в «Румынском роде»/.*

Л. Афонин, русский литератор, критик, размышлял об успехе андреевских драм: *«Интерес к произведениям Л. Андреева за границей не случайный. В начале века его творчество притягивало широкий круг почитателей, благодаря анархико-революционному характеру, это будучи связано, конечно, и с близостью революционных событий, которые имели место в России. Во втором десятилетии несомненно мы признаём, что творчество Андреева становится объектом внимания, именно в тот момент, когда очень сильно выделяется феномен социального кризиса.» [2, с. 23].*

Выводы:

1. Леонид Андреев в универсальной литературе остался, как открыватель новых драматических приёмов, искренним критиком буржуазного мира, как «импульс» для будущей литературы.

2. Принёс к совершенству определённые средства театра-символа и открыл дорогу экспрессионизму.

3. Освободил сцену от услужливой показухи изображения преданной внешней реальности и создал гиперболу, гротеск и патетику.

4. Перенёс массу на сцену и показал ей пластику-драматические возможности.

5. Возбудоражил подсознание и раскрыл тёмную силу над человеческими решениями.

6. Соединил иронию с лиризмом, открывая новые ветви современного трагикомизма.

7. У Леонида Андреева множество соприкасаемых моментов с румынской литературой и румынским обществом начала 20 века.

8. Из-за влияния патриотических событий, полных энтузиазма, революции, которая произошла в России в начале 20 века, влияние символизма Леонида Андреева на первые шаги в литературе молдавских писателей не наблюдается. Тема символа, которая рождена в идеях социалистического реализма, развивается далее в советском периоде, в творчестве Ливиу Делеану, Григоре Виеру, Иона Друцэ.

Список литературы

1. Красильников, Р. Л. К проблеме героического в теории и истории литературы / Р.Л. Красильников // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. – 2010. – №2. – С. 70 – 80.

2. Драматургия луй Л. Андреев ши театрул ромынеск. URL: <https://dokumen.tips>.

3. Негруци К., Опере.-Кишинэу, Литература артистикэ, 1980.

4. Сапронов, П.А. Феномен героизма / П.А. Сапронов. – СПб., 2005.

5. Сувейкэ Р. Профилурь литераре.-Кишинэу, Лумина, 1972.

Жеребцова Елизавета Викторовна

студентка

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»

г. Владимир, Владимирская область

ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО ОМЕРТВЕНИЯ В РАССКАЗЕ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА «МОЛЧАНИЕ»

Аннотация: в статье исследуется проблема духовного омертвления человека в рассказе Леонида Андреева «Молчание», которая раскрывается с помощью стилистического приема гротеска, оппозиции «живое» и «мертвое», а также с помощью таких образов, как глаза, кукла, марионетка. Также для раскрытия проблемы важную роль играют пейзаж и интерьер. Они отражают бездуховность реального мира и являются основными проводниками сквозного абстрактного образа в рассказе – молчания.

Ключевые слова: Леонид Андреев, образ глаз, образ куклы, гротеск, живое – мертвое, молчание.

Л. Андреев в своем рассказе «Молчание» (1900) поднимает проблему духовного омертвления человека, которая в эпоху Серебряного века становится актуальной в произведениях таких писателей, как В. Брюсов, А. Блок, А. Белый и др., и раскрывает ее с помощью таких стилистических приемов, как ирония и гротеск, образы – символы: глаза, кукла, марионетка, а также оппозиции живое-мертвое. Важную роль в раскрытии темы играют пейзаж и портрет.

Проблема духовного омертвления человека изображается в рассказе на основе контраста живое – мертвое. Автор использует прием описания живого, как неживого, а неживое, как живое. Даже абстрактные понятия у Андреева оживают и воздействуют на человека. Андреев считает, что люди в современном обществе утратили духовность, забыли о сострадании и милосердии. Именно таким видится отцу Игнатию Петербург: «ему представилось что-то большое, гранитное, страшное, полное неведомых опасностей и чуждых, равнодушных людей. И там, одинокая, слабая, была его Вера, и там

погубили ее» [Андреев: 1990–1996, 1, 196]). Не сочувствуют главному герою, и прихожане после смерти его дочери хотят, чтобы он страдал. Сам отец Игнатий кажется бездушным, так как он ведёт себя не как священник: не прощает грешников и берет лишние деньги с прихожан.

Механистичность священника выражается в его манерах поведения. Даже на похоронах Веры отец Игнатий выпрямлял спину и всем видом показывал, что он не страдает от потери дочери. Он думал не об утрате, а о том, чтобы не уронить себя. Даже в момент, когда отец Игнатий вроде бы принимает свою вину за смерть Веры, стоя у ее могилы на кладбище, он все равно гордо выпрямляет спину и с намеренной медлительностью отряхивает колени, надевает шляпу и уходит. Единственное, что выдает его душевное волнение – поседевшая борода (в начале рассказа она была густая и черная).

В первых двух главах рассказа отец Игнатий предстает в образе бездушного человека. Он злится на свою дочь за ее самоубийство и перекладывает ответственность с себя на Веру, объясняя ее поступок тем, что она просто не любила своих родителей. Он не показывает свое горе на людях, потому что ему стыдно. В нем нет раскаяния. Но в третьей главе начинается духовное преображение священника. Его угнетает молчание в доме, он все больше размышляет о причинах поступка его дочери. Раскаяние приходит к нему после посещения могилы Веры. Андреев расширяет прием одушевления до абстрактных понятий:

Сквозной образ рассказа, отражающий бездуховность общества – молчание – образ, который приобретает гротескный характер («арка кладбищенских ворот, похожая на черный, вечно открытый рот, окаймленный блестящими зубами» [Андреев: 1990–1996, 1, 205]). Молчание преследует героя с самого начала рассказа. Но оглушительным оно становится только после смерти Веры. Когда-то любившая шутить Ольга Степановна отвечает герою молчащими глазами. Молчание душит его, преследует его, звенит.

Дом отражает сущность его обитателей, поэтому Мертвенность выражается в интерьере. Описание комнаты Веры похоже на изображение тлеющего трупа. Воздух в комнате был сухой и жаркий, «...с легким запахом гари...» [Андреев: 1990–1996, 1, 200]). Все предметы, даже стены и мебель издавали непрерывный запах тления. Кровать в лунном свете кажется призрачной.

Кроме этого, комната не выглядит так, будто в ней не так давно кто-то жил: пол тщательно вымыт, кровать заправлена. От жизни человека в помещении остаются хоть какие-то следы, но здесь все вычищено. Также мертвенность подчеркивается приемом контраста: пока отец Игнатий лежит в мертвой комнате на кровати дочери, за окном слышится хоровое пение. Жизнь течет где-то там, а ее отголоски доносятся до священника как будто из-за завесы.

Ольга Степановна до смерти дочери любила шутить и говорить, но, когда ее парализовало, глаза перестали выражать хоть что-то. Женщина превратилась в живой труп: «...тучное, бессильное тело, вдавившееся в перину» [Андреев: 1990–1996, 1, 203]). Таким описанием автор подчеркивает тяжесть атмосферы, царящей в доме после смерти Веры.

Еще один яркий образ смерти в рассказе – кресла в гостиной. Они обтянуты в белые чехлы, из-за чего похожи на мертвецов в саванах («...одетые белыми чехлами высокие кресла стояли точно мертвецы в саванах» [Андреев: 1990–1996, 1, 202]). Также в гостиной висит пустая птичья клетка, в которой до смерти Вари жила канарейка. Эта птица ассоциируется с душой Веры, и когда девушка умерла, птица улетела, оставив после себя молчание: «Клетка молчала тихо и нежно, и чувствовалась в этом молчании печаль, и слезы, и далекий, умерший смех» [Андреев: 1990–1996, 1, 205]). Отец Игнатий постоянно пытался услышать ответ от Веры, он старался ухватить хоть какой-то звук, но он постоянно ускользал.

Вершины глаза на портрете, напротив, выглядят более живыми, чем при жизни. Куда бы отец Игнатий ни ставил портрет, глаза всегда следили за ним. Обрамленные длинными черными ресницами «...белки казались особенно яркими...» [Андреев: 1990–1996, 1, 201]).

В этом мертвом мире предметы, наоборот, начинают оживать, выражая отчаяние: «всхлипнув, лестница гнулаась и стонала», «ноты дочери, в которых запечатлелся ее голос», «на колокольне, перезванивали колокола» [Андреев: 1990–1996, 1, 205]).

Андреев использует оппозицию живое-мертвое, чтобы показать мертвенность, гротескность и трагедию происходящего. То, что было живым – умирает, а что было мертвым – оживает. Умирает Вера, Ольга Степановна превращается в куклу, а предметы быта оживают. Даже молчание начинает говорить с отцом Игнатием.

Кладбище в рассказе занимает особое место – это символ смерти. Пейзаж кладбища кричит о заброшенности и мертвенности: петляющие тропинки, покосившиеся решетки, забытые и покинутые могилы, позеленевшие памятники. Могила Веры покрыта пожелтевшим дерном, хотя вокруг все зеленело. Рядом растут рябина, клен и орешник: «Рябина обнялась с кленом, а широко раскинувшийся куст орешника протягивал над могилой свои гибкие ветви с пушистыми, шершавыми листьями» [Андреев: 1990–1996, 1, 205]). Эти деревья имеют символическое значение. Рябина в разных культурах символизирует защиту, на Руси ее сажали рядом с домом, чтобы уберечься от пожара. Клен в мифологии славян был вместилищем души умершего. Орешник представляет собой проводника душ. Таким образом, могила Веры одновременно выглядит живой и неживой так же, как и сам образ девушки [Словарь библейских образов].

На кладбище он снова спрашивает свою дочь, зачем она покончила с собой, и прикладывает ухо к могиле. Ему начинает казаться, что что-то холодное, ледящее мозг, влезает в его голову? и он решает уйти, но теряется. И тут наступает момент безумия, гонимый удушасим молчанием. Тотальное молчание подчеркивается гротескным образом кладбищенских ворот, похожих на рот. Рот ассоциируется у нас со звуками, но здесь он также безмолвен, как и все остальные образы, что лишний раз подчеркивает молчасущую атмосферу.

Пейзаж в рассказе играет важную роль. Он подчеркивает бездушность мира реального и процесс механизации общества. Из окна дома отца Игнатия видны площадь, на которой нет людей, и похожий на глиняную фигуру извозчик, который непонятно зачем стоит, ведь на улице часами не было видно ни одного прохожего. Образ ночи всплывает на протяжении всего рассказа. В ночь, когда отец Игнатий с женой пошли говорить с Верой, пели соловьи. Когда священник пошел в комнату дочери, ночь была тихая и беззвучная. Даже дни в рассказе веют смертью: залитая солнцем безлюдная площадь, на кладбище тоже безлюдно и тихо.

Список литературы

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.Н. Андреев. – М.: Художественная литература, 1990–1996.
2. Королева В.В. Гофмановская традиция в создании оппозиции «живое» – «неживое» в ранних рассказах Л. Андреева / В.В. Королева // Художественные стратегии классической и новой литературы: жанр, автор, текст: материалы XXIII международной научной конференции. – СПб., 2018. – С. 201–210.
3. Словарь библейских образов / под общ. ред. Л. Райкена, Д. Уилхойта, Т. Лонгмана. – СПб.: Библия для всех, 2005, ГУП Тип. Наука. – 1423 с. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-biblejskih-obrazov/127>

Заяц Сергей Михайлович

д-р филол. наук, доцент, профессор

ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»

г. Тирасполь, Республика Молдова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА КАК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация: в статье рассматривается эстетический феномен художественных текстов Леонида Андреева; прослеживается тенденция развития русской литературы порубежного периода; выявляются особенности творчества писателя переходного периода.

Ключевые слова: Л. Андреев, художественный текст, литература.

Целью нашего исследования является художественный текст писателя переходного периода, который принято называть Рубежом веком или, по меткому выражению Н. Бердяева, «Серебряным веком». Необходимость исследования очевидна, так как данная эпоха характерна поисками не просто смысла жизни, но конструированием бытия, особой формой сознания.

Леонид Андреев – человек переходного периода, творившего на «вещих перепутьях», по слову Максимилиана Волошина, реализма и модернизма.

Свою писательскую деятельность он начинает с очерков из зала заседания суда. Юридическая практика была модой в конце XIX века. Адвокаты творили новую русскую историю, в которой эпатаж и тщеславие переплетались с состраданием и правдой. Но известность молодому писателю приносит пасхальный рассказ «Баргамот и Гараська». Рассказ был отмечен Максимом Горьким, пожелавшим познакомиться с начинающим писателем. Художественный текст Леонида Андреева произвел впечатление. Русский читатель увидел движение души, обнаружил удивительную человечность, теплоту. Пасхальное торжество способно разбудить в человеке божественное начало, посеять зерна любви и духовного единения. Эстетика писателя отчетливо искало в человеке прекрасное.

Известно, что прекрасное, по слову Н. Чернышевского, есть жизнь. Вот живое и творческое и искал писатель Серебряного века. Его тексты в дальнейшем пронизаны этим поиском «живой жизни». Он боится и ненавидит смерть, но при этом все время будет писать о ней. В каком-то смысле он близок Льву Толстому, который воспринимал смерть как неестественное человеку состояние. Каждый разговор с читателем – беседа о смерти. Вспомним, «Жизнь Василия Фивейского», «Рассказ о семи повешенных», роман «Сашка Жегулев», драма «Жизнь Человека». Душа писателя бунтует против смерти, но при этом его эстетика поиска Прекрасного заключена не в гармонии, а по собственному выражению «в прелестнейшей дисгармонии». В этом парадокс писателя. Но не будем забывать, что дисгармоничность была характерна для порубежной эпохи.

Русская интеллигенция находилась в стадии разброда и шатаний. Будут писать об осенней и весенней распутице в умах. Происходит философский кризис. Влияние Ф. Ницше и материалистов колоссальное. Человек ощущает себя творцом в истории, но в то же время он слаб. Человек без Бога, как говорил Василий Розанов, становится неинтересен. И вот тогда в текст врывается библейская история. Леонид Андреев использует библейские образы, чтобы свою дисгармонию сделать

осмысленной. Его «Иуда Искариот», по большому счету, спор с евангельским взглядом на спасение мира и человека. Серебряному веку свойственно оправдание зла и предательства. Расстроеное сознание пытается в первую очередь оправдать свое существование, свое право совершать ошибки, граничащие с предательством. В сознании героев Леонида Андреева «Бог умер», и не факт, что воскреснет. Эта «пустующая бездна» (выражение М. Волошина) терзает сознание Леонида Андреева. Он строит бытие, ищет Прекрасное, но фундамент пуст. Наверно, поэтому он вновь и вновь обращается к библейскому преданию, к теме воскресения. В «Елеазаре» он пытается понять величайшее чудо избавление человека от смерти, придумывает молчание героя, которого не было в историческом христианстве. Андреев один из первых стал вольно трактовать евангельскую историю. В его размышлениях нет благоговения. Его гнозис ведет к постоянному сомнению. Путь писателя к Прекрасному сомнителен, и в этом его эстетический феномен. Дорога ведет писателя не к Храму, но к «Дневнику Сатаны». Правда, следует отметить, что путь к Богу, порой, не смиренное движение, а противоборство. Иаков в ночи боролся с Богом, и получил Его благословение.

Леонид Андреев начинал с пасхального рассказа, а завершит свое творчество дневником лукавого искусителя, который и искушать уже не желает, настолько человек растлил, по мысли Леонида Андреева, свое существо. Прелестная дисгармония приводила не к Прекрасному, но к войне всех со всеми и с собой. Эта война происходила в реальности. События первой мировой действовали отрезвляюще, но еще более ясная картина бытия стала в результате революционных потрясений 1917 года. Восторженный Февраль сменился хмурым Октябрем. Хаос, который писатель приветствовал в начале века ворвался жестокой реальностью в жизнь писателя, и он уже не был столь очарователен.

Чему же учит художественный текст писателя Леонида Андреева? Видимо, ответ лежит на поверхности. Текст заставляет задуматься о путях становления, о поиске Прекрасного, о сущности человека, о конструировании бытия, показывает калейдоскоп душевных изменений и преображений. Эстетика писателя не имеет цельного представления о мире, но она ищет соответствия, объективно она движется от дисгармонии к гармонии, где Прекрасное – жизнь. Феномен Леонида Андреева заключен в любви к жизни, которая обязательно победит смерть.

Список литературы

1. Андреев Л.Н. Иуда Искариот / Л.Н. Андреев // Собрание сочинений. В 6-т т. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1990.
2. Ратмиров С. Исповедь русского путника / С. Ратмиров. – М., Флинта, 2021.

Королева Вера Владимировна
д-р филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ЛОКУС «ЛЕС» В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА «БЕЗДНА» (1900)

Аннотация: в статье рассматривается локус «лес» в рассказе Л. Андреева «Бездна», который состоит из следующих лексико-семантических подлокусов: холм, роцца, застава, овраг, бугор, яма, поле, поляна, ров, канава. Локус «лес» включает в себя локус «дорога» и в рассказе является замкнутым со своими временными и пространственными законами, в которых животное начало в человеке побеждает культурное. Семантика локуса «лес» у Л. Андреева связана с концептами «день» – «ночь»: днем лес имеет положительные коннотации и ассоциируется с раем, а ночью – отрицательную и символизирует ад (бездну).

Ключевые слова: Л. Андреев, локус «лес», подлокус, контраст, оппозиция день–ночь, верх–низ.

В последние годы в филологии стало актуальным обращаться к таким пространственным компонентам как локусы (термин Ю. Лотмана) и топосы, которые были теоретически осмыслены в работах В.П. Океанского, А.Г. Масловой, В.Ю. Кузминой и др. Изучение этих понятий в контексте конкретного произведения помогает открывать новые коннотации у традиционных понятий.

В.Ю. Прокофьева дает следующие характеристики локусу – «это образ пространства в художественном мире произведения, ... имеющее границы; это определенное место, к которому твердо приурочен какой-то герой, и попадание героя в данное место автоматически означает включение его в новую конфликтную ситуацию. «Локусом» ... нужно называть образ закрытого пространства, место действия в сюжете и композиции художественного текста» [Прокофьева: 2005, 87–89].

Именно таким локусом является «лес» в рассказе Л. Андреева «Бездна». Лес (роцца) – это место действия, где разворачиваются трагические события. В начале рассказа герои, погруженные в беседу, оказываются перед роццей: «Уже кончался день, а они двое все шли, все говорили и не замечали ни времени, ни дороги. Впереди, на пологом холме, темнела небольшая роцца» [Андреев: 1990–1996, 1, 355]. Войдя в роццу, герои попадают в особый мир, который обладает своими временными и пространственными

законами. Для них этот лес становится замкнутым пространством, в котором они потерялись и из которого не могут выйти.

Следует отметить, что локус «лес», символизирующий природное (животное) начало, в рассказе противопоставляется локусу «город» – символ цивилизованного начала, и граница между ними условно находится на заставе: «Вот сейчас пройдем этот лесок, а там будет застава и город. 360». В словаре С.И. Ожегова слово «застава» имеет значение «контрольно-пропускного пункта на дороге (при въезде в крупный город) [Ожегов, 1995; 215]. Однако в рассказе это слово получает дополнительную семантику – границы между двумя мирами: миром цивилизации и миром природной стихии, хаоса. Таким образом, героям, чтобы выбраться из рощи и спастись, нужно найти эту границу, но пространство их не пускает.

Локус «лес» представляет собой в рассказе «Бездна» многокомпонентный образ. По словам В.Ю. Прокофьевой, «как пространственный компонент локус может формировать их подлокусы, репрезентация которых в тесте представляет текстовые лексико-семантические поля локального восприятия пространства человеком» [Прокофьева: 2005, 91]. У Андреева такими лексико-семантическими подлокусами «леса» являются следующие микрокомпоненты: *холм* («На пологом холме, темнела небольшая роща» [Андреев: 1990–1996, 1, 358]), *роща* («вставали рощи и перелески») [Андреев: 1990–1996, 1, 358]), *застава* («Вот сейчас пройдем этот лесок, а там будет застава» [Андреев: 1990–1996, 1, 360]), *овраг* («во все стороны раскидывалось серое поле с низенькой, словно притоптанной травой» [Андреев: 1990–1996, 1, 358]), *бугры* («с глинистыми оврагами, буграми и ямами» [Андреев: 1990–1996, 1, 358]), поле («во все стороны раскидывалось серое поле» [Андреев: 1990–1996, 1, 356]), или «чувствовали угрюмую враждебность изрытого поля» [Андреев: 1990–1996, 1, 357]), *поляна* (место, где происходит кульминация первой части – столкновение с тремя мужчинами), *ямы* («ям было много, глубоких, отвесных и маленьких, поросших ползучей травой» [Андреев: 1990–1996, 1, 387]), *ров* (Немовецкого бросают в ров), *канавы* («Дорогу пересекла канава с пыльными, обвалившимися от ходьбы краями» [Андреев: 1990–1996, 1, 356]). Эти компоненты представляют собой «единицу ассоциативного отражения действительности, которая реализуется с помощью тропов и обладает психической реальностью, т.е. способностью вызывать чувственно-мыслительные представления» [Арутюнова 1998 с. 318].

Кроме того, локус «лес» взаимодействует с другим локусом – «дорога» (тропинка). Дополняя друг друга, они представляют собой смешанный локус, поэтому ряд подлокусов становятся общими компонентами, так как ассоциируются и с движением (дорога – «полоса земли, предназначенная для передвижения, путь сообщения» [Ожегов, 1995; 171]), и с пространством. Такими подлокусами являются овраг, бугры, ямы, ров, канава.

В семантическое поле локуса «дорога» попадает и образ «телеги», который в сознании Зиночки ассоциируется с бесконечностью («Это как будто телеги. Стоит одна телега, другая, третья, и так далеко, без конца, все телеги, телеги [Андреев: 1990–1996, 1, 360]).

Следует отметить, что значение лексико-семантических компонентов локуса «лес» в рассказе Андреева включает преимущественно слова с отрицательной коннотацией. Канавы, ров, ямы, овраги, бугры – становятся символами не только препятствий, трудностей на их пути, который ассоциируется также и с их жизненным путем, но и символом нравственного падения. Даже нейтральные, казалось бы, понятия в локусе «лес» получают отрицательную семантику. Например, *тропинка* выводит их к незнакомцам, *поле* предстает враждебным, на *поляне* они встречают трех пьяных мужчин.

Многочисленные компоненты локуса «лес» в рассказе «Бездна» в текстовых лексико-семантических полях имеют свою иерархию: одни являются ядерными (роща, поляна), другие – околоядерными (поле, ров, канава, ямы и др.), третьи – периферийными (застава) (по определению В.Ю. Прокофьевой).

Семантика локуса «лес» у Андреева меняется в зависимости от времени суток. Днем, когда светит солнце, лес приобретает коннотацию райского сада, где герои чувствуют гармонию с миром, и их мысли устремлены к красоте, чистоте и бессмертной любви («сквозь ветви деревьев красным раскаленным углем пылало солнце, зажигало воздух и весь его превращало в огненную золотистую пыль» [Андреев: 1990–1996, 1, 356]). Их путь ассоциируется с дорогой к счастью, к духовному просветлению. Даже их тени гармонично сливаются в одно целое: «тени, смешные от маленьких головок, то раздельно двигались впереди, то сбоку сливались в одну узкую и длинную, как тень тополя, полосу» [Андреев: 1990–1996, 1, 365].

Ночью лес превращается в место нравственного падения: «вырастали темные фигуры оборванных грязных женщин, словно их выбрасывали на поверхность глубокие, неизвестно зачем выкопанные ямы». Ночь – это время, когда прорываются страсти, порочное, телесное, темное в человеке, и лес ассоциируется с адом, куда человек стремительно падает. Не случайно, Андреев подчеркивает звериное начало в образах мужчин на поляне: «Краснощекий, оплывший, приподнялся на локти, потом нерешительно, как медведь, оперся на лапы и встал, тяжело вздохнув [Андреев: 1990–1996, 1, 361] или «три пары глаз темнели неподвижно и страшно» (ассоциация со стаей голодных волков) [Андреев: 1990–1996, 1, 361].

Нападавшие на Немовецкого незнакомцы бросают его в ров («А потом Немовецкий ощутил вокруг себя пустоту, с замиранием сердца понесся куда-то вниз, гохнул всем телом, ударившись о землю, – и потерял сознание» [Андреев: 1990–1996, 1, 363]), который символизирует ад, из которого он выходит уже падшим, грешным, от осознания своей вины в том, что не смог уберечь Зиночку.

Образ рва в рассказе восходит к библейскому образу бездны. В «Священном Писании» в образах «бездны» и «глубин» выражается предупреждение об опасности, связанной с хаосом, злом и смертью. «Бездна» в Библии – один из основных негативных образов, то есть место или расположение души, которого следует всячески избегать, но которого в полной мере избежать не в состоянии никто» [Словарь библейских образов].

По контрасту выстраивается и пространство мыслей героев: идеальное, чистое, радостное прошлое («И воспоминания были светлые, озаренные солнцем, зеленой листвой, любовью и смехом» [Андреев: 1990–1996, 1, 356]) и страшное реальное («Теперь они говорили о тех страшных чувствах и мыслях, которые посещают человека ночью, когда он не спит, ... и то, как тьма широкое и многоглазое, что есть жизнь, плотно прижимается к самому его лицу» [Андреев: 1990–1996, 1, 358]).

Влияние этого разрушительного начала ночи такое сильное, что Немовецкий превращается в животное: «Он ... искал помощи у окружающего леса и тьмы, но лес и тьма не давали ее. Здесь было пиршество зверей, и, внезапно отброшенный по ту сторону человеческой, понятной и простой жизни, он обонял гуще сладострастие, разлитое в воздухе, и расширял ноздри» [Андреев: 1990–1996, 1, 367].

Не случайно, он повторяет Зиночке практически те же слова, что и один их нападавших на них. Сравните: «Это я! Я! – бессмысленно повторял он (Немовецкий)» / – «И я! И я! – кричал рыжий». Сам Андреев так прокомментировал падение героя: «Можно быть идеалистом, верить в человека и конечное торжество добра, и с полным отрицанием относиться к тому современному двухногому существу без перьев, которое овладело только внешними формами культуры, а по существу в значительной доле своих инстинктов и побуждений осталось животным <...> Чтобы идти вперед, чаще оглядывайтесь назад, ибо иначе вы забудете, откуда вы вышли и куда нужно вам идти <...> Пусть ваша любовь будет так же чиста, как и ваши речи о ней, перестаньте травить человека и немилосердно травите зверя. Путь впереди намечен людьми-героями. По их следам, орошенным их мученической кровью, их слезами, их потом, должны идти люди – и тогда не страшен будет зверь. Ведь все звери боятся света» [Курьер», 1902, №27, 27 января].

Таким образом, локус «лес» в рассказе Андреева отличается многокомпонентностью, предстает как замкнутое пространство, из которого нет выхода, и которое разрушает человека, пробуждая в его душе порочное, низменное.

Список литературы

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.Н. Андреев. – М.: Художественная литература, 1990–1996.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1998. – XV, 895 с.
3. Газета «Курьер». – 1902. – №27. – 27 января.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: АЗЪ, 1995. – 908 с.
5. Прокофьева В.Ю. Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы / В.Ю. Прокофьева // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2005. – №11. – С. 87–94.
6. Словарь библейских образов / под общ. ред. Л. Райкена, Д. Уилхойта, Т. Лонгмана. – СПб.: Библия для всех, 2005, ГУП Тип. Наука. – 1423 с. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-biblejskih-obrazov/127>

Литвин Ольга Владимировна

канд. филол. наук, доцент

ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»

г. Тирасполь, Республика Молдова

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ РОЛЬ ИУДЫ В ОДНОИМЕННОЙ ПОВЕСТИ Л. АНДРЕЕВА

Аннотация: в статье рассматривается авторская трактовка образа Иуды, и, в связи с этим, его сюжетно-композиционная роль в повести «Иуда Искариот». Акцент делается на парадоксальной двойственности Иуды. Утверждается, что разноречивые и полярные отзывы о повести никоим образом не отменяют художественное мастерство Андреева.

Ключевые слова: евангельский сюжет, интерпретация, двойственность, экзистенциальная ситуация выбора, противопоставление.

Иуда – самый противоречивый евангельский персонаж; для Леонида Андреева с его интересом к подсознанию и двойственности в человеческой душе Иуда, несомненно, был особенно притягателен. Обращение писателя к образу Иуды, на наш взгляд, не было связано только с тем, чтобы еще раз заклеить его как предателя. Андреев любил повторять: «Как всегда, я только ставлю вопросы, но ответы на них не даю...» [1].

В Священном Писании четко прописано, что сказал Христос, призвав 12 своих учеников: «Не двадцать ли вас избрал Я? но один из вас диавол. Это говорил Он об Иуде Симонове Искарите, ибо сей хотел предать Его, будучи один из двенадцати» (Ин. 6:70–71).

В начале повести Леонида Андреева мы видим негативную характеристику Иуды, в частности, «детей у него не было, и это еще раз говорило, что Иуда – дурной человек и не хочет бог потомства от Иуды», «Сам же он много лет бессмысленно шатается в народе... и всюду он лжет, кривляется, зорко высматривает что-то своим воровским глазом» [2] и т. д. Автор намеренно не дает своей оценки, а ссылается на неких «знающих» Иуду. Ср.: «Иисуса Христа много раз предупреждали, что Иуда из Кариота – человек очень дурной славы и его нужно остерегаться...»; «Рассказывали далее, что...». Итак, первоначальное знание об Иуде в повести дается объективировано и в негативном ключе. В дальнейшем оно будет дополняться и корректироваться автором.

Также в начале повести присутствует намеренно отталкивающий портрет безобразно рыжего Иуды. Ср.: «И вот пришел Иуда... Он был худощав, хорошего роста, почти такого же, как Иисус... и достаточно крепок силою он был, по-видимому, но зачем-то притворялся хилым и болезненным... Короткие рыжие волосы не скрывали странной и необыкновенной формы его черепа: точно разрубленный с затылка двойным ударом меча и вновь составленный, он явственно делился на четыре части и внушал недоверие, даже тревогу: за таким черепом не может быть тишины и согласия, за таким черепом всегда слышится шум кровавых и беспощадных битв. Двоилось также и лицо Иуды: одна сторона его, с черным, остро высматривающим глазом, была живая, подвижная, охотно собиравшаяся в многочисленные кривые морщинки. На другой же не было морщин, и была она мертвенно-гладкая, плоская и застывшая; и хотя по величине она равнялась первой, но казалась огромною от широко открытого слепого глаза...». И далее «Он [Фома] внимательно разглядывал Христа и Иуду, сидевших рядом, и эта странная близость божественной красоты и чудовищного безобразия, человека с крошечным взором и осьминога с тускло-жадными глазами угнетала его ум, как неразрешимая загадка» [2].

Двойственность Иуды ярко проявлена в его внешности, но, безусловно, связана с его сатанинским происхождением: Иуда утверждает, что его отец – «козел», то есть дьявол. Если сатана вошел в Иуду, то сатанинское начало должно проявиться не только на уровне деяния – предательства Иуды, но и на уровне философии, этики, а также внешности.

Согласно Евангелию, Иудой руководил корыстный мотив – он предал Учителя за 30 сребреников (цена символическая для того времени). В Евангелии Иуда жаден, он упрекает Марию, когда она покупает драгоценное миро для Иисуса – Иуда был хранителем общественной казны. Андреевскому же же Иуде не свойственна любовь к деньгам; он сам покупает для Иисуса дорогое вино.

Причиной, мотивом ужасного предательства, согласно Евангелию, был сатана, вошедший в Иуду: «Но сатана вошел в Иуду, призвал Искарiota...» (Евангелие от Марка, глава 14: 1–2). Однако для Андреева важно понять, чем руководствовался Иуда. Евангельский сюжет о предательстве писатель наполняет психологическим содержанием, таким образом, в повести можно проследить особую трактовку мотивов предательства Иуды. Первый и главный является проекцией души самого писателя – максималиста, бунтаря, эретика; это бунт Иуды, неудержимое стремление разгадать загадку человека, узнать цену «чужим». Эта гордыня порождает желание доказать, что он больше всего любит Иисуса. На вопрос, заданный Иуде, кто будет первым в Царстве Небесном после Иисуса – Петр или Иоанн, следует ответ, поразивший всех: первым будет Иуда! Все говорят, что любят Иисуса, но как они будут себя вести в час испытания – это Иуда и проверит. Может оказаться, что «другие» любят Иисуса только на словах, и тогда Иуда восторжествует. Поступок предателя – это желание испытать любовь окружающих к Учителю и доказать свою любовь.

Таким образом, сюжетно-композиционная роль Иуды в повести многогранна. Он задуман автором как катализатор событий, чтобы выделить и дать моральную оценку действиям «других». Но сюжет также движется личным желанием Иуды быть понятым Учителем, побудить его обратить на него внимание, оценить его любовь. Иуда создает экзистенциальную ситуацию – ситуацию выбора, которая должна стать моментом психологического, морального откровения для всех участников этого великого испытания.

Значимость личности Иуды в повести естественным образом подчеркивает ее одноименное название, а также еще один довольно весомый показатель – речь Иуды, во многом отличная от речи «других» персонажей. В свое время исследователь Р.С. Спивак указал на два типа сознания персонажей в повести: инертное, нетворческое («верные» ученики) и творческое, свободное от давления догмы (Иуда Искарiota), – что естественным образом отражается и в речи. «Косность и бесплодность первого сознания – основанного на слепой вере и авторитете, над которым не устают издеваться Иуда – находит воплощение в однозначной, бедной, на бытовом уровне, речи «верных» учеников. Речь же Иуды, сознание которого ориентировано на творчество свободной личности, изобилует парадоксами, намеками, символами, поэтическими иносказаниями» [6]. Ср., обращение Иуды к любимому ученику Иисуса Иоанну: «Почему ты молчишь, Иоанн? Твои слова как золотые яблоки в прозрачных серебряных сосудах, подари одно из них Иуде, который так беден» [2].

Итак, Андреев постоянно подчеркивает парадоксальную двойственность внешней и внутренней сущности Иуды. Главный герой повести лжив, завистлив, уродлив, но в то же время самый умный из всех учеников, он умен сверхчеловеческим, саганинским умом: он слишком глубоко знает людей и понимает мотивы их действий. Иуда предаёт Иисуса, но одновременно и любит Учителя.

Двойственность образа Иуды заключается в неразрывной связи того ужасного, что закреплено за ним религиозной и культурной традицией, и возвышенно трагичного, что отождествляет его с Учителем, в изображении Л. Андреева. Именно автору рассказа принадлежат пронзительные по смыслу и эмоциональной силе слова: «*И с этого вечера до самой смерти Иисуса не видел Иуда вблизи его ни одного из учеников; и среди всей этой толпы были только они двое, неразлучные до самой смерти, дико связанные общностью страданий, – тот, кого предали на поругание и муки, и тот, кто его предал. Из одного кубка страданий, как братья, пили они оба, преданный и предатель, и огненная влага одинаково опаляла чистые и нечистые уста*» [2].

Таким образом, Л. Андреева рассматривает Иуду наравне с Христом как участника воссоздания мира, его преобразования. Он изменит мир вместе с Иисусом: «*Ты плачешь, мать? Плачь, плачь, и долго еще будут плакать с тобою все матери земли. Дотопле, пока не придем мы вместе с Иисусом и не разрушим смерть*» [2].

В повести несколько приглушен мотив личной ответственности, раскаяния Иуды за предательство, он показан как трагический содейтель истории, что неизбежно породило разноречивые и полярные отзывы о ней. Однако эмоциональность и художественное мастерство Андреева побудили в свое время Д.С. Мережковского написать: «По действию на умы читателей среди современных русских писателей нет ему равных... Они никого не заразили; он заражает всех. Хорошо это или дурно, но это так, и нельзя с этим не считаться критике» [5].

Список литературы

1. Алёхин Н. Духовный мир человека в творчестве Леонида Андреева / Н. Алёхин. – М., 1991. – С. 72–95. – 146 с.
2. Андреев Л.Н. Иуда Искариот / Л.Н. Андреев // Собрание сочинений. В 6-т т. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1990.
3. Басинский П. Поэзия бунта и этика революции: реальность и символ в творчестве Л. Андреева / П. Басинский // Вопросы литературы. – 1989. – №10.
4. Булгаков С.Н. Иуда Искариот – апостол-предатель / С.Н. Булгаков // Путь. – 1931. – №26, 27. – То же. Булгаков С.Н. Труды о Троичности. М., 2001.
5. Мережковский Д.С.: писатель – критик – мыслитель: сборник статей / Ред.-сост. О.А. Коростелев, А.А. Холиков. – М.: Изд-во «Дмитрий Сечин», Литфакт, 2018. – 687 с.
6. Спивак Р.С. Феномен творчества в осмыслении русской литературы начала XX века («Иуда Искариот» и «Самсон в окопах» Л. Андреева) / Р.С. Спивак // Филологические науки. – 2001. – №6.

Наджиева Флора

д-р филол. наук, профессор
Бакинский славянский университет (Азербайджан)
г. Баку, Азербайджанская Республика

ВОЗВРАЩЕНИЕ К ЛЕОНИДУ АНДРЕЕВУ. ЗАМЕТКИ ПО ПОВОДУ 150-ЛЕТИЯ

Аннотация: статья посвящена 150-летию выдающегося писателя Леонида Андреева. Утверждается, что при жизни он был одним из заметных лиц русской литературы начала XX века.

Ключевые слова: Леонид Андреев, 150-летие, литература, писатель.

Юбилей любого писателя каждый раз провоцирует очередное возвращение к нему, к прочтению его произведений, возобновляется интерес к его жизни, личности и созданному им, и как следствие – новые с позиций времени прочтения, интерпретации, оценки. Почему это происходит? Почему с каждым новым пластом времени открываются всё новые и новые грани и стороны творчества того или иного писателя?

Каждая новая дистанция пройденного времени, где отсчёт ведётся от времени жизни сумевшего сказать своё слово писателя, позволяет заново осознать не только его значимость для литературы, но и неисчерпаемость всего того, что его творчество вмещает в себя. Конечно, если это и на самом деле выдающаяся творческая личность, внесшая свой вклад в отечественную и мировую литературу.

Леонид Андреев – без всякого сомнения, один из таких писателей. Это незаурядная, самобытная творческая личность, имеющая своё неповторимое «лицо» даже в таком богатом неординарными «лицами» периоде русской литературы, как Серебряный век. И его 150-летие – это не только юбилейная дата, но и ещё одна дистанция времени, с которой хочется оглянуться на место писателя в пространстве русской литературы.

Отношение к Леониду Андрееву как к писателю не носило однолинейного характера. При жизни он был одним из заметных лиц русской литературы начала XX века. Известность к нему пришла очень быстро, сразу же после выхода рассказа «Баргамот и Гараська». Этому немало способствовало и признание его таланта М. Горьким, и дружба с ним, которые открыли перед ним все двери в большую литературу, дали возможность печататься в самых известных журналах того времени.

Но после революции имя Леонида Андреева, творчество которого оказалось несоместимым с идеологией советского государства, на долгие годы было забыто. Возвращение интереса к Л. Андрееву и его творчеству в советское время, как и у многих других писателей, пришлось на вторую половину 1950-х годов. Были изданы подряд, начиная с 1956 года, несколько сборников повестей и рассказов (1956, 1957, 1959) [1]. В 1971 году, в связи со 100-летним юбилеем был издан двухтомник повестей и рассказов [2].

Драматические произведения Леонида Андреева увидели свет лишь в конце 1980-х годов в преддверии перестройки, когда был издан двухтомник, в который вошли такие пьесы, как «К звездам», «Савва», «Жизнь человека», «Царь Голод», «Анатэма», «Океан», «Дни нашей жизни», «Екатерина Ивановна», «Каинова печать», «Мысль», «Самсон в оковах», «Собачий вальс», «Тот, кто получает пощечины», «Реквием» [3].

В постсоветский период интерес к творчеству Леонида Андреева возобновляется с новой силой, а издание его произведений становится регулярным. Один за другим, начиная с 1990-х годов, выходят в свет собрания сочинений писателя, отдельные его книги, в которые входят не только художественные произведения, но и фельетоны, статьи, дневники, письма. Отдельно издаются воспоминания современников о писателе. Наиболее фундаментальным изданием на сегодняшний день можно считать Полное собрание сочинений Леонида Андреева в 23 томах [4].

Л. Андреев начинает своё творчество с реалистических рассказов и повестей, которые отличались многообразием затронутых тем. Жизнь подростка с несложившейся, неблагоприятной судьбой («Петька на даче», «Ангелочек», «Гостинец», «Алёша-дурачок» и др.). Тема мещанства («Рассказ о Сергее Петровиче», «У окна», «Большой шлем»). Тема общечеловеческого чувства единения, любви к ближнему («Баргамот и Гараська»). Тема «дна» («В подвале»). Тема бунта, мятежа против несправедливости ждизни («Жизнь Василия Фивейского», «Красный смех»).

Несмотря на такое многообразие тем, все эти произведения объединяет интерес к маленькому человеку. В основе – высокий гуманизм, реалистическая направленность и следование традициям классической литературы. Но в то же время, уже здесь начинает ощущаться и проявляться в каждом из первых произведений желание отойти от «чистого» реализма, тяга, пусть пока и неосознанная, идущая изнутри, к использованию модернистских приёмов и способов подачи материала. Происходит некое скрещивание, казалось бы, совершенно противоположных тенденций – реализма и модернизма во многих его проявлениях. В последующие годы модернистские тенденции занимают преобладающее значение в поэтике Л. Андреева.

Тем более интересно, что отход реализма происходит, несмотря на тесную личную и творческую дружбу с М. Горьким, с которым Леонид Андреев познакомился в марте 1990 года и на протяжении всей своей жизни. Причём он очень ценил его советы, считался с ним. И тем не менее, в плане мировоззренческом, идейно-эстетическом они постепенно заняли противоположные позиции. Реалист Горький не принимал позиции Л. Андреева объяснять происходящее в мире не социальными противоречиями, а некой роковой силой, движущей миром.

Постепенно это противостояние стало усиливаться, и в конце концов развело их в разные стороны. От восторженного приятия друг друга до полного расхождения не только в творческом, но и в личном плане. А причина одна – Леонид Андреев всё больше отходит от реализма и начинает экспериментировать в различных творческих направлениях модернизма. Но это не помешало им до конца по-человечески ценить друг друга, подчёркивать при каждом упоминании своё взаимное уважение и признание.

Творческий стиль Л. Андреева, к которому он шёл и, наконец, пришёл, своеобразен и представляет собой сочетание различных литературных направлений. Поэтому литературоведам всегда было трудно отнести его к какому-то определенному направлению. Так, например, многие его рассказы и повести, такие как «Полет», «Большой шлем», «Бездна», «Жизнь Василия Фивейского», «Проклятие зверя», «Набат» и некоторые другие, сочетают в себе реализм и фантастику. В наши дни это назвали бы магическим реализмом.

Произведения Л. Андреева изобилуют фантастическими элементами, наполнены мистикой, символикой, некоторые даже можно отнести к жанру ужасов. Это неоконченный роман «Дневник Сатаны», рассказы «Он», «Елеазар», «Воскресение всех мёртвых» и некоторые другие. Фантастика присутствует и в некоторых драматических произведениях Л. Андреева («Царь Голод», «Анатэма» и др.).

Многообразны и оригинальны прозаические жанры, к которым обращается писатель: сказки, басни, притчи и т. п. Порой он сам определяет жанр своего произведения. Так, рассказ «Воскресение всех мёртвых» он определяет в жанровом плане, как «мечта». Не умея полностью уложить свои произведения в русло традиционных жанровых определений, он прибегает к «авторским жанрам».

Сегодня Л. Андреева называют родоначальником одного из модернистских течений в русской литературе XX века – экспрессионизма, проводя, в связи с этим, параллели с творчеством польского писателя Т. Мичинским, чеха К. Чапека и др. Нужно отметить, что и в современном азербайджанском литературоведении Л. Андреева считают предшественником экспрессионизма.

В последнее время творчество Л. Андреева приобрело ещё большую известность в Азербайджане, в основном, благодаря переводам его произведений на азербайджанский язык. В 2016 и 2017 годах в Баку были изданы сборники рассказов и повестей Л. Андреева на азербайджанском языке [6; 7]. В связи с этим, нужно отметить, что переводы стимулировали обращение азербайджанских литературоведов к изучению творчества Л. Андреева, которого называют одним из представителей экспрессионизма в мировой литературе, одним из первых, кто обратился к жанру «ужасов» и проводят параллели с некоторыми азербайджанскими писателями, обращавшимися к этому жанру.

Человек и Писатель. Обе эти ипостаси личности Леонида Андреева интересны и взаимоопределяют друг друга. Как и его личность, также и творчество – это всегда сплав самых различных, порой противоположных явлений, моментов, черт, свойств. Это всегда борьба за новое, стремление к максимальному самовыражению, тяга к переменам, как в жизни, так и в творчестве, и умение это делать – это стремление менять и меняться, при этом оставаясь единым органичным целым.

Он родился в России, последние годы жил и умер в Финляндии, постоянно испытывая тоску по родине. Имел юридическое образование, продолжительное время работал по специальности, но тянулся к литературе, которая взяла в конце концов верх. Отец русский, простой землемер. Мать – дочь польского помещика. От каждого из них, как он считал, были унаследованы черты, составившие основу его натуры. Весёлый, остроумный, открытый людям, он в то же время, по словам М. Горького, словно ощущал «около себя невидимого врага» [5, с. 49].

Всё на стыке, всё как эксперимент. И с жизнью, и с творчеством. В поисках самого себя и своего места в литературе. Самые разные, порой полярные средства и способы художественного выражения. Нескончаемый поиск жанров, придумывание новых, собственных жанровых форм. Попытки испытать волю, улегшись между рельсами на железнодорожно пути. Попытки суицида от неразделенной любви. Запой, которые прекратились после его женитьбы и счастливой семейной жизни. Неуёмная любовь к чаю. В череде экспериментов – занятия цветной фотографией. И многое другое.

Книги Леонида Андреева ещё не раз будут издаваться, о нём будут писать, вновь и вновь возвращаясь к разгадке феномена его необычного таланта и незаурядной натуры. И это будет происходить, мы в этом уверены, не только в юбилейные даты. Почему? Да потому, что в его многогранном творчестве ещё немало неизданного, нераскрытого, непонятого. И возвращение к нему таит в себе немало открытий.

Список литературы

1. Андреев Л.Н. Повести и рассказы / Л.Н. Андреев. – М.: ГИХЛ, 1956.
2. Андреев Л.Н. Повести и рассказы в двух томах / Л.Н. Андреев. – М.: ИХЛ, 1971.
3. Андреев Л.Н. Драматические произведения. В 2 т. / Л.Н. Андрееву – Ленинград: Искусство, 1989.
4. Андреев Л.Н. Полное собрание сочинений и писем: в двадцати трех томах. Российская акад. наук, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького, Лидский ун-т (Великобритания) / Л.Н. Андреев. – М.: Наука, 2007.
5. Фокин П. Серебряный век. Портретная галерея культурных героев рубежа XIX-XX веков / П. Фокин, С. Князева. – СПб.: Амфора, 2007.
6. Andreyev, L. İda İskariot: povest: rus dilindən tərcümə / Leonid Andreyev; tərc. K. Haqverdiyeva; dizayner S. Ələkbərova. Bakı: TEAS Press, 2016.
7. Andreyev, L. Uçuş: hekayələr / Leonid Andreyev; tərc. ed. R. Ramizoğlu; red. G. Nəşib; üz qabığının tərt. A. Əmrahov. Bakı: Azərbaycan Tərcümə Mərkəzi, 2017.

Пазина Наталья Васильевна
аспирант, старший преподаватель

Научный руководитель

Заяц Сергей Михайлович

д-р филол. наук, доцент, профессор

ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь, Республика Молдова

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ И ПРИДНЕСТРОВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Л. АНДРЕЕВА И А. ДРОЖЖИНА)

Аннотация: статья посвящена проблеме интерпретации темы войны сквозь призму творчества русских и приднестровских писателей Леонида Андреева и Анатолия Дрожжина, которые прошли войну, но не участвовали в ней. Свое видение войны, свои воспоминания, трагедию потери близких людей, горькую радость победы, а также тяжелый, детский труд по восстановлению страны авторы оставили потомкам в виде художественных произведений.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, дети, Первая мировая война, писатель.

История ставит перед тем, кто пытается ее осмыслить, много вопросов об основах бытия, смысле жизни, отношениях с миром и самим собой. Один из таких вопросов – проблема войны в истории человечества: причины, цели, значение, природа военных столкновений, их влияние на жизнь человека и состояние мира.

Тема войны является магистральной темой во всей литературе XX века. Причина этому – пришедшие на него две крупнейшие войны, называемые Мировыми. Литературной реакции на события двух мировых войн посвящены многие работы в художественной литературе, публицистике, критике. Тема войны в литературе наиболее многоплановая и значимая, потому что она связана с величественным историческим событием в трагической судьбе народов не только нашей страны, но и всего мира, что и обуславливает *актуальность* данной статьи.

Цель данной статьи – рассмотреть войну глазами писателей, которые пережили ее и отображали некоторые моменты в своих художественных произведениях (на примере русского писателя Леонида Андреева и приднестровского писателя Анатолия Дрожжина).

Объектом исследования является произведения русского писателя Леонида Андреева «Король, закон и свобода», «Красный смех», «Иго войны», а также приднестровского поэта Анатолия Дрожжина «Пиджаки», «Беженцы», «Поздняя весна», «После войны», «Площадь партизан», «Эвакуация» и другие, которые были напечатаны в сборниках «Линия жизни», «Отчий дом», «Родичи», «Воскресный зов».

Тема войны затронута в творчестве многих писателей. Каждый пишет о войне по-разному, но чувства и отношения к ней у всех писателей одинаковы: они олицетворяют себя с общими печальями и тревогами родной страны. Слово писателя на войне и о войне трудно переоценить. Меткое, разящее слово, стихотворение, песня, частушка – они вдохновляли воинов на подвиги, вели к победе.

Яркими выразителями таланта своего времени, которые поднимали в своих произведениях тему войны, но лично в ней не участвовали, были Леонид Андреев в России и Анатолий Дрожжин в Приднестровье. Леонид Николаевич Андреев отмечал: *«Мне не важно, кто он – герой моих рассказов. Мне важно только одно, что он человек и как таковой несет одни и те же тяготы жизни... Все живое страдает одними и теми же страданиями и в великом безразличии сливается воедино перед грозными силами жизни»* [1]. Такой грозной силой, тяготой жизни Л. Андреев и называл войну. Свидетель Русско-японской, Первой Мировой и начала Гражданской войны в России, Леонид Андреев не принимал непосредственного участия ни в одной из них, но на обвинения некоторых критиков и коллег в том, что человек, не бывавший на войне, не может писать о ней, отвечал таким образом: «Такой упрек представляется мне положительным недоразумением». И хотя для художественного мира писателя в целом тема была периферийной, Л. Андреев живо откликнулся на мировые военные потрясения в своих произведениях.

Поэта яркого и своеобразного таланта, зачинателя литературного процесса в Приднестровье Анатолия Сергеевича Дрожжина можно считать «дитем войны», поскольку рожденный в 1937 году и, находясь в детском возрасте, он видел все тяготы жизни войны, которые легли на плечи его близких и родных. Его обращенность к теме войны не есть праздное любопытство, а взгляд человека, пережившего войну и оккупацию на родной Брянщине.

Тема войны, трагедии народа в военные и послевоенные годы в разной степени находила отражение в их произведениях, где показаны честь, мужество, святой долг защиты Родины и безмерная любовь к своему Отечеству. С уверенностью можно утверждать, что эти писатели относятся к тем авторам послевоенного поколения, в творчестве которых неизменно и отчетливо проступает эпоха в ее бытовой простоте.

К началу Первой мировой войны Леонид Андреев уже давно не начинающий писатель, он один из самых известных и популярных представителей пишущей среды, влияющих на настроения и мнения читающей публики, чего не скажешь о Дрожжине, который, будучи совсем маленьким ребенком, запечатлел детские воспоминания и страхи о войне немного позже. Он подчеркивает отсутствие детства у самых маленьких невольных участников этой страшной войны: *«Но не помню, словно бы отшибло / Детства, что осталось за спиной»* [3].

Тема войны и отображение ее влияния на отдельного человека и на общество занимают важное место в творчестве этих двух писателей, современников разных войн, хотя они прямо в них не участвовали.

Осознавая свое положение и чувствуя личную ответственность за него, Андреев не мог остаться в стороне от новой беды, с которой столкнулась Россия, русский народ и весь мир.

По отношению к войне как таковой Леонид Андреев не изменил своих взглядов, которых придерживался десять лет назад. Война для него по-прежнему беда, страдание и ужас. Андреев пишет в эти годы пьесу «Король, закон и свобода» и повесть «Иго войны», в которых предпринимает попытку осмысления отношения личности к войне, будь эта личность большим знаменитым художником или чиновником, «маленьким человеком». Не случайно, автор называет свою повесть «Иго войны» как признание маленького человека о великих днях.

В пьесе «Король, закон, свобода», никто не понимает и не осознает, что наступила война: *«Боже мой! Они звонят! Они кричат! Война! Какая война? Какая война? Эй, кто там – война!... Да, по-видимому, это война. Я сам еще не понимаю. Но там уже дрались. Я сам еще не понимаю, но это война, старик... Война! Какой это ужас, Франсуа! Очень трудно понять – да, очень, очень трудно понять»* [1]. В этой реплике главный герой употребляет слово война 7 раз. В то время как Анатолий Дрожжин в стихотворении «Пиджаки» не употребил ни разу слово «война», заменив его непрямым описательным выражением «поле брани», однако, с первых строк стихотворения становится известно, что речь идет именно об этой самой страшной войне: *«На поле брани пали мужики. / От мужиков остались пиджаки»* [2].

Как и в произведениях Л. Андреева, так и А. Дрожжина поднимается тема детей на войне. Первый в повести «Иго войны» пишет: *«Боже дитя, ...радуйся, что ты не бельгийская или польская девочка, погибающая в огне или от бомбы из облаков... Стыдно подумать, что детей тоже убивают»* [1],

подчеркивая тем самым, что война и дети – понятия абсолютно несовместимые. Дети страдали от холода и голода, невозможности вернуться в детство, от крошечного ада бомбежек и страшной тишины сиротства. И все же им пришлось повзрослеть под грохот пушек, хлопки выстрелов и завывания предупредительной системы. Тут хотелось бы вспомнить строки из стихотворения Анатолия Дрожжина «После войны»: *Не приведишь вовек отныне детству / Родиться перед самую войной!* [3].

Объединяет произведения этих двух писателей, главным образом, авторская позиция включения и активного участия личности в разворачивающихся событиях, объединении людей в беде.

Леонид Андреев пишет о смысле ведомой войны, ее значении для грядущего счастья человечества и необходимости довести ее до победного конца, вместе с тем проклинает войну, отказывается видеть в ней какой-либо смысл, принимать в ней участие и страдать для будущего. Однако, в итоге писатель приводит своего героя к пониманию народных страданий, смирению с фактом войны. Война трансформировалась в бессмысленность, абсурдный фактор мироздания: *Мы честный и мирный народ, который ненавидит пролитие крови – ведь такая глупость: война!* [1].

События, последовавшие за Первой мировой войной, стали для Леонида Андреева роковыми, глубоко потрясли его. Свои переживания и ощущения он также описывает в произведении «Красный смех»: *«...я похолодел и замер в сознании приближающейся страшной истины; а рука прыгала по ярко освещенной бумаге, и каждый палец в ней трясся в таком безнадежном, живом, безумном ужасе, как будто они, эти пальцы, были еще там, на войне, и видели зарево и кровь, и слышали стоны и вопли несказанной боли. Они отделились от меня, они жили, они стали ушами и лазами, эти безумно трепещущие пальцы; и, холодея, не имея силы вскрикнуть и пошевелиться, я следил за их дикой пляской по чистому, ярко-белому листу* [1].

Анатолий Дрожжин видел собственными глазами и помнил картину эвакуации, когда люди прощались с домом, когда хозяин в возрасте преклонном: *В сад прошел, / Остановился, сгорбясь. / Долго землю разминал в горсти, / И в кисет, пропитанный махоркой, / Как ребенка в лодку опустил* [3].

В стихотворениях наших земляков четко прослеживается лейтмотив: чувство любви к Родине всегда опирается на знание её истории, без которой нельзя понять современность, осознать свою роль, ощутить себя истинным патриотом.

Таким образом, ознакомившись с произведениями русского писателя Леонида Андреева и приднестровского поэта Анатолия Дрожжина, людей, прошедших войну и передав свои воспоминания в некоторые произведения, можно сделать некоторые выводы. Писатель – свидетель, он, по словам Анатолия Дрожжина, – летописец эпохи. В этом безусловная ценность художественного мира этих двух писателей разных времен.

Список литературы

1. Андреев Л. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Л. Андреев. – М.: Художественная литература, 1990–1996.
2. В кругу чтения: Литературно-публицистический альманах / Тираспольское отделение Союза писателей России, ОО «Ассоциация «Педагогические инновации», «Общество русской словесности» ГОУ ПГУ» им. Т. Г. Шевченко; редколлегия: С.М. Заяц; художник: Р. Задорожний – Тирасполь: 2020. – 76 с.
3. Дрожжин А. Поэты и прозаики Приднестровья / А. Дрожжин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stihi.ru/2013/06/18/2614>

Триморук Евгений Дмитриевич
старший преподаватель, поэт, прозаик
Научный руководитель
Зяц Сергей Михайлович
д-р филол. наук, доцент, профессор
ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь, Республика Молдова

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА «ВОР»

Аннотация: в статье рассматривается рассказ Л. Андреева «Вор». В рассматриваемом рассказе прослеживаются интертекстуальные связи с произведениями таких авторов, как В. Набоков «Катастрофа», Ф. Дюрреманта «Туннель» и Т. Манн «Железнодорожное злоключение». Мотив отчаяния, феномен отчуждения, мотив падения в бездну – все это в синтезе прослеживается в ткани текста известных писателей. Сравнительно на малом пространстве каждый из классиков выявил безусловный страх человека перед неизвестностью, что нацеливает на глубокие контекстуальные размышления. Мотивы перекликаются друг с другом. И нет в них одного – Бога. Только экзистенциальный и мистический ужас.

Ключевые слова: Ключи: интертекст, связи, мотив, отчуждение, отчаяние, падение, бездна, Андреев.

В самый плодотворный и значительный период творчества Л. Андреева в «Сборнике товарищества «Знание» за 1904 год» опубликован рассказ «Вор». Редактор журнала «Знание» Максим Горький считает, что в тексте рассказа, «...много «злых ног» [3, с. 247]. Это на первый взгляд объясняется тем, что

рассказ был отвергнут «Журналом для всех». И Максим Горький решил исправить эту несправедливость. С другой стороны, говоря непосредственно о тексте рассказа, прослеживается то мистическое и экзистенциальное настроение, которому был подвержен автор «Иуды Искарота». Здесь усматривается и влияние А. Шопенгауэра и С. Кьеркегора.

Мы видим это в трех основных мотивах, присущие творчеству Л. Андреева и непосредственно тому, что есть в рассказе «Вор»:

1. Мотив отчаяния (по Сёрену Кьеркегору, отчаяние – это болезнь к смерти, пусть Л. Андреев вряд ли знаком с его научными трудами).

2. Феномен отчуждения (о феномене *отчуждения* по-новому стал говорить Ф. Гегель, считавший его частью системы развития целостной Абсолютной Идеи, что отчуждение – это превращение, прощесствие опыта самопознания).

3. Мотив падения в бездну (по А. Шопенгауэру и его работе «Мир как воля и представление»).

Стоит оговориться, что, во-первых, мотивы отчаяния и отчуждения могут рассматриваться как в широком (внешнем) смысле, так и в узком (внутреннем); во-вторых, эти мотивы в рамках доклада изучаются в рамках интертекстуальных связей, но никак не отдельных компонентов, тем более заикленных на самих себе в пределах одного рассказа Л. Андреева «Вор». Поэтому в дальнейшем обратим внимание и на других авторов, в отдельных произведениях которых эти мотивы встречаются, переплетаются, схожи.

Однако прежде выясним, что что мы понимаем под термином «интертекстуальность» и «интертекстуальные связи»?

В аспекте интертекстуальных связей литературного произведения справедливо утверждение, что любой текст, как и любое высказывание, не существует изолированно, вне связи с другими. Он часто возникает как отклик на уже существующее литературное произведение, как реакция на него, ответная «реплика» в диалоге текстов, он включает и преобразует «чужое» слово, приобретая при этом смысловую множественность [8, с. 224].

По этому поводу можно сослаться на следующее положение, что интертекстуальность – это *установка* на более углубленное понимание текста или разрушение непонимания текста за счёт многомерных связей с другими текстами [11, с. 12].

О том, что интертекстуальные связи могут служить одним из ключей к интерпретации текста, сторонники филологического анализа, ссылаясь на создателей теории интертекстуальности, подчёркивают, что художественное произведение приобретает необходимую смысловую полноту только благодаря его соотнесённости и взаимодействию с другими в общем межтекстовом (интертекстуальном) пространстве культуры.

В художественном тексте *«переплетаются», соединяясь, знаки, восходящие к разным произведениям, сочетаются элементы других текстов-предшественников, в результате чего текст оказывается «мозаикой цитат»* (Ю. Кристева), «эхокамерой» (Р. Барт), сохраняющей «чужие звуки», «палimpseстом» (Ж. Женетт), где новые строки появляются поверх уже существующих [8, с. 224].

Авторитетный учёный в этой области Р. Барт считает, что «Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат, и в этом смысле каждый текст является интертекстом, другие тексты присутствуют в нём на разных уровнях в более или менее узнаваемых формах» [1, с. 88].

Благодаря интертекстуальным связям (по Ю.М. Лотману) текст одновременно выступает и «как конденсатор культурной памяти», и как «генератор новых смыслов», которые возникают в результате преобразования цитат, диалога с литературной традицией, новых комбинаций уже известных в истории культуры элементов.

И в этой культурной составляющей (по М.М. Бахтину) литератор должен искать слово «внутренне убедительное» [2, с. 158].

В начале рассказа Л. Андреева «Вор» трижды судимый вор Федор Юрасов чувствует себя очень уверенно. На нем респектабельная маска бухгалтера-немца с банальным именем Генрих Вальтер. Он едет из Москвы к своей бывшей любовнице в купе второго класса, закусьивает в буфете класса первого. Но срабатывает ролевой автоматизм и, не нуждаясь в деньгах, в вокзальной толчее он вытаскивает кошелёк у пожилого господина. И веселый, и беспечный, уверенный в достоверности своего маскарального костюма (дорогое пальто, хорошие ботинки), знанием биржевых сводок и даже в большом фальшивом бриллианте на руке, он пытается завести разговор с соседями по купе – старичком-офицером и молодой красивой дамой. Но они проявляют откровенное недружелюбие. С ним даже отказываются вступать в разговор – *мотив отчуждения*. А ведь его попутчикам совершенно неизвестно, что он по происхождению крестьянин, по профессии вор, а не молодой немец из хорошего торгового дома. Они словно видят в нем что-то сокровенное, юрасовское, которое он так старательно пытается скрыть внешним лоском и расспросами о курсе Рыбинских акций: *«И это неуловимое, непонятное, предательское, что видят в нем все, а только он один не видит и не знает, будит в нем обычную глухую тревогу и страх. Ему хочется бежать...»*. Мы наблюдаем переход от беспечности к отчаянию.

«Отец экзистенциализма» философ С. Кьеркегор пишет: *«...хорошо зная людей, можно сказать, что никто не свободен от отчаяния, нет никого, в ком глубоко внутри не пребывало бы беспокойство, тревога, дисгармония, страх перед чем-то, о чем он даже не осмеливается узнать, страх перед чем-то внешним или же страх перед самим собой» [5, с. 375].*

Гонимый этим непонятным страхом герой рассказа большими и сильными шагами выходит из купе. Он уже совсем не похож на «...честного немца-бухгалтера» [5, с. 9].

Одиноким и печальным герой рассказа стоит на площадке вагона, наблюдает молодую и сильную июньскую природу. Он чувствует ее великую думу, но никакого тепла, направленного в его сторону, не ощущает. На него веет тем же жутким холодом, что от людей из его купе, *мотивом отчуждения*. Поля на земле, солнце на небе существуют как бы сами по себе, не желая знать его. Даже вагоны гораздо ближе к природе, чем он – Юрасов. Они задумчивы и как будто прислушиваются к земле. Герой рассказа хорошо чувствует и понимает город, город – понимает его. На открытом пространстве природного, а не культивированного мира он абсолютно одинок. Никто не знает о нем, да и знать не хочет. Юрасов одинок, что подчеркивает его разговор с самим собой. И он пытается петь, без слов, как без слов плачет его душа перед лицом вечности и подлинной свободы. Юрасов, исходя из представления Ф. Гегеля, готов к феномену *отчуждения*, как к превращению, как опыту самопознания: «Он что-то нашел; он понял что-то, что всю жизнь ускользало от него и делало эту жизнь такой неуклюжей и тяжелой...» [5, с. 11].

В дальнейшем повествовании жизненная реальность в лице грубого кондуктора нарушает уединение героя. Но сочувствие Юрасов может найти только у воображаемого солидного господина. И снова с надеванием маски следует перемена состояния героя. В стуке поездных колес ему слышится, затянута пьяным хором песня из его настоящей, воровской жизни «Маланья, моя лупоглазая». Герою рассказа становится мерзко, словно что-то противное и мутное обволакивает его – мы приближаемся к *мотиву падения в бездну*. Пограничность состояния героя, что свойственно литературе экзистенциализма, подчеркнута. Поезд уносит его вперед к бескрайности, а песня тянет его назад – в ограниченное пространство города, в тюрьму. С приближением станции и раздававшейся нежной музыки кошмар исчезает. Он с восторгом говорит вслух о танцующих людях, выгибается в такт знакомой мелодии. Ведь когда он танцует, то ласков и нежен «...и уже не бывает ни немцем Генрихом Вальтером, ни Федором Юрасовым, которого постоянно судят за кражи, а кем-то третьим, о ком он ничего не знает» [5, с. 15].

В последующих главах Юрасов решает остаться на станции, пуститься в пляс вместе со всеми. Но, как выясняется, на танцевальную площадку пускают только своих. Трижды произнесенное придуманное немецкое имя, которое звучит как заклинание, только подчеркивает *отчужденность* Юрасова. И оно нарушено разговором кондукторов, о том, что жандармы кого-то ловят. Не случайно на текстуальном пространстве рассказа эта глава самая лаконичная. Герой снова «один на зыбкой площадке вагона» [5, с. 17]. Твердая площадка танцпола осталась где-то в темноте, а рядом все движется призрачное и чужое. Смутные тоска и ужас обретают вполне реальные очертания. Он уверен, что ловят именно его. Ему становится безумно страшно от мысли, что под безликим «он», о котором говорят кондукторы, можно узнать и найти себя. Три мотива синтезируются. Начинается бессмысленное бегство Юрасова по вагонам. Однако невозможно нигде спрятаться. Первый класс, третий класс – везде ледяное равнодушие и недовольство чужих людей – снова *мотив отчуждения*. Юрасов чувствует, что его отталкивает даже стена вагона, на которую он, измученный бегством, оперся. Все, что он осознает «...слетается в его мозгу в одну дикую картину огромной беспощадной погони» [5, с. 19]. В конце концов, он упирается в паровоз, пытается вылезти на крышу, но все тщетно. И в последнем, холодящем все его тело, ужасе трижды судимый вор Юрасов, так стремящийся стать Генрихом Вальтером, выбрасывается навстречу огням другого поезда.

Разделяя интерес Горького к философии Ф. Ницше, говорившего, что «человек – это канат, натянутый между животным и сверхчеловеком, – канат над пропастью» [9], Леонид Андреев трагедию человека видел, несомненно, глубже. Отсюда и его ранний интерес к философии космического пессимизма Артура Шопенгауэра. В пятнадцать лет, начитавшись работ немецкого философа, Андреев пропускает над собой поезд, чтобы понять, насколько властна над ним пресловутая Мирровая воля (генеральное понятие философии Шопенгауэра), говоря по-русски – «Бог» или «Судьба». Возможно, это страшное юношеское воспоминание и сказалось в финале рассказа. В своей фундаментальной работе «Мир как воля и представление» немецкий философ отмечает: «Истинный смысл трагедии заключается в более глубоком взгляде: то, что искушает герой, это не его личные грехи, а первородный грех, то есть вина самого существования» [9, с. 25].

Сущностное одиночество, а не какое-то общественное обособление, оппозиция существующему порядку – вот, что интересует Андреева в первую очередь. И здесь мы уже переходим к интертекстуальным связям с произведениями других авторов.

Представляется, что типологически образ Федора Юрасова связан с героем рассказа В. Набокова «Катастрофа». С чего начинается рассказ: «В зеркальную тьму улицы убежал последний трамвай» [6, с. 368]. Марк Штадфуц на этот раз настоящий немец) также лобуетя собой, своим внешним видом, повторяет имя возлюбленной, и город перед ним предстает не менее привлекательным, хоть и призрачным, не менее приветливым и принимающим. Он отчаянно влюблен, так что даже пропускает остановку: «Казалось, судьба могла бы его пощадить» [6, с. 371].

Феномен отчуждения, связанный с пассажирами, встречаем не только в трамвае, но и с тем, как реагирует Марк: «По пути к площадке споткнулся о ноги толстого человека... Господин медленно вытянул короткие ноги, сердито заурчал» [6, с. 372].

Мотив падения в бездну – это прыжок, где вместо андреевского поезда, выступает и несущийся трамвай, и взмахнувший асфальт, «как доска качели, гремящая громада налетела сзади на Марка» [6, с. 372]. И только гораздо позже приходит ясность и понимание: «Рванулся он, – и зеленое платье Клары поплыло, уменьшилось, превратилось в зеленый стеклянный колпак лампы» [6, с. 373]. Вспомним свет встречного поезда, к которому шагнул Юрасов. Герой Набокова также погибает под колесами трамвая. Смерть настигает героев в движении, останавливая бег времени. Рифмуются между собой рассказы и мотивом неотвратимости судьбы, не раз возникающим на протяжении повествования. Владимир Набоков с юных лет, занимающийся литературой, мог знать этот рассказ необыкновенно популярного в начале века Леонида Андреева. Но если герой Набокова уходит в какие-то неизвестные сны, то герой Андреева под громкий крик всего мира.

В целом, мотив отчаяния, отчуждения (как внутреннего, так и внешнего) и падения в бездну в наибольшей степени отразится в одноименном романе В. Набокова. Ненадежный рассказчик Герман Карлович ещё более развивает подобные мотивы. Рассказ и роман, хоть и две различные, неравномерные и неравноценные жанровые формы, все-таки заслуживают того, чтобы рассмотреть интертекстуальные связи между рассказом Л. Андреева «Вор» и романом В. Набокова «Отчаяние».

В небольшом по объёму рассказе Фридриха Дюрреманта «Туннель» происходит не менее мистическое событие. Молодой человек двадцати четырех лет, так и оставшийся безмянным, следует на поезде, чтобы на следующий день попасть на семинар «каких-то мифических занятий». При этом занятие он решил прогулять. Зачем он едет? Словно он уже находится на пути падения в бездну. Можно сказать, что герой рассказа находится под маской безмянкости, как Юрасов под трижды произнесенным вымышленным именем. Герой рассказа «Туннель» и сам осознает, что он ненастоящий. Отсюда и проступает *мотив отчаяния* – молодой человек просчитывает варианты, во сколько будет на своей станции, но замечает, что туннель не заканчивается. Никто из пассажиров не переживает по этому поводу. Рыжеволосую девушку беспокоит роман, и как только включается свет, она продолжает чтение. Господин, изучающий шахматы и проблему «с защитой Нимцовича» [4], убежден, вычитав в «статическом ежегоднике», что в Швейцарии много длинных туннелей. Контролер утверждает, что поезд точно направляется в Цюрих и прибудет к восемнадцати двадцать. Пассажиры спокойны и равнодушны, они отрешены от заботы героя. И тут мы вспоминаем, как вел себя молодой человек в начале рассказа – *феномен отчуждения*. Первое мгновение, въехав туннель, он даже не снимает солнечные очки: «...все, что он делал, было только видимостью, желанием под предлогом какой-то деятельности достичь порядка, но не порядка как такового, а только ощущения порядка в предвидении того страшного, от чего он отгораживался...» [4, с. 411]. Однако туннель не заканчивается.

Тогда молодой человек направляется к начальнику поезда, единственному персонажу, у которого есть имя, – Келлер, что в переводе с немецкого означает «погреб» или «подвал», а в переводе со средне-немецкого связано со словом «kel», то есть «болото». И начинается *мотив падения в бездну* в прямом и переносном смысле. Начальник поезда на вопрос молодого человека то смотрит в окно, то вовсе не обращает на него внимания, то занимается заполнением таблиц в тетради, то тянет в багажный вагон, чтобы «оттянуть время». Он оживает только тогда, когда молодой человек угощает его своими сигаретами, у которых предпочтения оказываются схожими. И только после удара, когда «близость туннельных стен», а позже и скал стала очевидной, когда начальник поезда понял, что они едут вниз, в пропасть, но никак не достигают края туннеля, только тогда появляется движение, но уже по пустому поезду – многие пассажиры исчезли, выбросились, как машинист. И выяснив это, молодой человек успокаивается: «ибо он жил только ради этого мгновения, мгновения обвала, ради этого внезапного опускания земной поверхности, ради этого фантастического падения в недра земли» (с. 415). И ему становится легче, так что он даже закуривает. В молодом герое рассказа Ф. Дюрреманта «Туннель» словно просыпается одновременно три мотива: и отчаянное спокойствие, и отчуждение, и падение в бездну.

Рассказа Т. Манна «Железнодорожное злоключение» внешне представляет собой иной пласт событийных действий. Имя рассказчика неизвестно. Хотя повествование ведется от первого лица. Герой в большей степени представлен как наблюдатель: «...потом я закурил свою вечернюю сигару, встал у коня спального вагона и начал наблюдать предотъездную суматоху» [10, с. 421]. Стоит отметить, что уже не пассажиры отстранены от героя: «...а надо всем этим, в тумане октябрьского вечера, мерцают огромные электрические луны» [10, с. 421]. Феномен отчуждения выражен в том, что рассказчик наблюдает за пассажирами, их поведением и характерами. Но в образе кондуктора отчуждение проявляется наиболее остро. Когда некий господин с собачкой бросает ему в лицо билет, тот совершенно невозмутим. И вот – толчок: «Я думал о чем-то очень простом, но думал напряженно и сосредоточенно» [10, с. 425]. Мы приближаемся к мотиву отчаяния: «До сих пор мертвая тишина царила в спальном вагоне. Теперь страх взорвался» [10, с. 425]. В отличие от предыдущих рассказов, герой Т. Манна словно забавляется происходящим. Мотив падения в бездну выражен не его внутренним состоянием, а тем, что он видит, как ведут себя пассажиры. Хотя есть признаки его неуверенности и растерянности: «Только теперь, когда испуг стал проходить, я ощутил некоторую слабость в спине, растерянность, комок в горле» [10, с. 425].

Мотив падения в бездну, «схода с рельс», снова выражен в наблюдении: «Но выйти было не только лишь совершив большой прыжок с подножки вагона: ведь перрона здесь не было... <...> Но и дамы, кое-как прикрывши наготу, в отчаянии прыгали в бездну» [10, с. 426]. И снова – кондуктор, который

пытается разобраться с происходящим, но не в силах противостоять «злключению». И пассажир, видящий в происшествии «газетный отчет».

Герой Т. Манна ясно понимает, что с ним произошло, но он не идет навстречу огням поезда как Юрасов, его не сбивает трамвай, как в рассказе Набокова, не устремляется в бездну бесконечного туннеля как у Дюрреманта: «Да, со звериным упорством, с настойчивостью низшего организма, у которого разрушили чудесное, кропотливое творение крошечного его разума и прилежания, мне придется, после мига растерянности и отчаяния, все начать сначала» [10, с. 428].

В рассказе Т. Манна мотив отчаяния, феномен отчуждения и мотив падения в бездну показаны со стороны. В нем нет той ярко выраженной экзистенциальной угрозы и ужаса, только миг, который рассказчик пытается осознать и преодолеть.

Таким образом, интертекстуальные связи в рассказе Л. Андреева «Вор» находят свое воплощение и отражение в рассказе В. Набокова «Катастрофа» и в рассказе Ф. Дюрреманта «Туннель». Выражены эти связи «мотивом отчаяния», «феноменом отчуждения» или отстранения и «мотивом падения в бездну». И в этом плане мы можем согласиться с высказыванием М. Горького по поводу «...много «злых ног». Это и присутствие страха, и приближение к смерти, и ощущение неизменной гибели героя. Безусловно, мотив отчаяния, феномен отчуждения и мотив падения в бездну заслуживают более пристального внимания в рамках дальнейшего исследования, их стоит рассматривать шире и точнее. Не безынтересно было бы проследить и выявить в рассказе Л. Андреева такие интертекстуальные связи как «мотив движения», особенно, в пределах замкнутого пространства (особенно, поездов, автобусом, самолетов), «мотив затуманенности», так как события происходят либо ночью, во мгле, либо в туннеле, что является безусловным символом «отсутствия света». Можно выделить, как особый градус внимания, мотив рельс, которые кажутся бесконечными, уходящими вдали, вселяющими и ужас отчуждения и устремленности падения в бездну, пусть и в горизонтале. На наш взгляд, в этом направлении имеет смысл продолжать изучение творческого наследия Л. Андреева, чтобы современный читатель и последующие поколения глубже и шире понимали природу его таланта. Совершенно очевидно, что рассказ Л. Андреева «Вор» не выпадает из контекста всего творчества и дополняет наше представление о нем.

В рамках нашей статьи мы затронули, в основном, немцев. Однако за рамками остаются интертекстуальные связи с испаноязычной литературой. Например, Пабло Неруда, лауреат Нобелевской премии, взял псевдоним Сашка Жегулев. Известно, что с 1919 по 1999 года роман Л. Андреева переводился на испанский язык 5 раз. Но, в силу произношения, в дальнейшем П. Неруда отказался от этого псевдонима, что не исключает факт воздействия.

Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М., 1989.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М., 1995.
3. Горький и Андреев. Незданная переписка. Т.74.// Литературное наследство. – М., 1965.
4. Дюрремонт Ф. Избранное. Сборник / Ф. Дюрремонт. – М.: Радуга, 1990 – 496 с. – (Мастера современной прозы).
5. Кьеркегор С. Болезнь смерти / С. Кьеркегор // Этическая мысль. – М., 1990.
6. Набоков В. Собр. Соч.: В 4 т. Т. 1 / В. Набоков. – Изд-во «Правда. – М., 1990.
7. Набоков В. Собр. Соч.: В 4 т. Т. 4 / В. Набоков. – Изд-во «Правда. – М., 1990.
8. Николина Н.А. Филологический анализ текста / Н.А. Николина. – М., 2008. – 272 с.
9. Ницше Ф. Так говорит Заратустра. Соч.: В 2 т. Т. 1. – М., 1990.
10. Манн Т. Собрание сочинений. В 10 т.: Т. 7. – М.: Гос. изд-во «Художественная литература», 1960.
11. Фатеева Н.А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности / Н.А. Фатеева. – М., 2006.
12. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Собр. соч.: В 5 т. / А. Шопенгауэр. – М., 1992. Т. 1.

Юрьева Наталья Ивановна

учитель

МОУ «Тираспольская средняя школа №17 им. В.Ф. Раевского»

г. Тирасполь, Республика Молдова

ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ «СМЕХ» И «СМЕРТЬ» В ТВОРЧЕСТВЕ Л. АНДРЕЕВА

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые образы «смерть» и «смех» в рассказах Л. Андреева «Смех» и «Красный смех». Автор статьи относит эти образы к образам-символам и делится своим восприятием творчества Л. Андреева, проводя параллель с рассказом Эдгара По «Красная смерть».

Ключевые слова: образ, символ, смех, смерть.

«Кто я? – задается вопросом самый парадоксальный, неоднозначный и скандальный писатель стыка веков Леонид Андреев. – Для благородно-рожденных декадентов – презренный реалист; для наследственных реалистов – подозрительный символист» [Литературное наследство. М., 1965. Т. 72: М. Горький и Леонид Андреев. С. 351.]. Он чувствует свою отчужденность, свою непохожесть на других, осознает и свою оторванность от литературных традиций XIX века. Разгадать загадку «сфинкса российской

интеллигенции», как называет Л. Андреева В.В. Бруснянин в своей книге «Леонид Андреев. Жизнь и творчество», дать вразумительное толкование необычному «строю души» этого художника пытались многие. Но до конца Андреев, как поистине гениальный творец, так и не понят. И у нас есть уникальная возможность продолжить постижение тайн и глубин (а скорее бездн) его души и его творчества.

Новая эпоха – эпоха перемен, эпоха отчаяния и надежд, – диктует новое содержание его творчеству и требует для этого содержания новых форм.

И Андреев воплощает в своих произведениях образы-символы, характеризующие не только его время, но и все времена, когда человек стоит на краю бездны. Такими яркими образами-символами становятся образы *бездны, стены, смеха, смерти*.

Об образах-символах писал В.И. Беззубов в статье «Смех Леонида Андреева». Рассматривая образ Смеха (В.И. Беззубов пишет названия образов с заглавной буквы), исследователь отмечал наличие в творчестве писателя и других образов-символов: «Вообще, как мы увидим далее, Смех становится у Андреева одним из таких образов-символов, как Стена, Тьма, Ложь» [Беззубов 1983; 13–24].

О смехе как образе-символе писал в своей статье «Смеховое начало в творчестве Л.Н. Андреева (проза начала 1900-х гг.)» Гомон Андрей Михайлович. Этот же образ, наряду с образами *бездны, стены, смеха, смерти*, встречаем в исследовании Алексея Богданова «Между стеной и бездной: Леонид Андреев и его творчество».

Образ смеха встречается во многих произведениях Л. Андреева, таких как «Большой шлем» (1899), «Смех» (1901), «Стена» (1901), «Ложь» (1901), «В подвале» (1901), «Предстояла кража» (1902) «Жизнь Василия Фивейского» (1903), «Мебель» (1902), «Вор» (1904), «Красный смех» (1904) и др.

При этом смех наделяется разными, часто прямо противоположными значениями. С одной стороны смех, улыбка – это жесты, выражающие радость, искреннее веселье; с другой стороны, смех граничит с безумием и часто становится предтечей смерти героя. В большинстве произведений писателя смех – это знак враждебности окружающих людей по отношению к главному герою. Кажется, что это не просто смех, а хохот, действующий самостоятельно и существующий отдельно от человека. Смех приобретает исключительно отрицательную оценку, он оказывается частью враждебного мира, уничтожающего героя.

Мне, читателю 21 века, спустя более чем сто лет после публикации произведений Л. Андреева захотелось поделиться своими впечатлениями и мыслями, возникшими после прочтения рассказов «Смех» и «Красный смех».

5 января 1901 г. в газете «Курьер» был издан рассказ Л.Н. Андреева «Смех» с подзаголовком «Одна страничка». Радостное, на первый взгляд, название рассказа может ввести в заблуждение. Я, как читатель, рассчитываю по крайней мере на веселый сюжет с забавными героями и чередой комических ситуаций. Да, забавный герой присутствует, комическая ситуация, в которую попадает этот герой, тоже на лицо, но почему-то смеяться не хочется. Героя жаль до слез, героиною за черствость и эгоизм начинаешь ненавидеть, и вместо веселого расположения духа получаешь уныние и тоску. Наверное, то же самое чувствовал и читатель прошлого столетия, когда прочел в газете рассказ с таким обнадеживающим названием «Смех» с подзаголовком «Одна страничка». И на этой одной страничке поместилось безмерное горе молодого человека, испытывавшего и радость влюбленности, и боль от неразделенной любви, и страдания от непонимания и одиночества.

А ведь так хорошо все начиналось. Молодой человек шел на свидание, он был весел, счастлив, готов обнять весь мир. Но этот мир рухнул, когда возлюбленная в ответ на страстные признания и мольбу только смеялась.

«– Нет, нет, не могу... – почти стонала она и, закинув голову, снова раздражалась звучным каскадом смеха».

И этот смех еще долго преследовал героя. И все бы ничего, но смех становится не просто выражением эмоции, он оживает, заполняет собой все пространство, приобретает черты реального существа, подчиняет себе окружающих героя людей.

«Товарищи мои катались от смеху по диванам, бессильно падали на стулья и махали руками».

«За мной ходили целыми толпами, вертели меня, толкали, щипали – и когда измученный, я с гневом оборачивался к преследователям, – неудержимый хохот овладевал ими. Весь путь меня окружала и давила грохочущая туча хохота и двигалась вместе со мной, а я не мог вырваться из этого кольца безумного веселья».

И не только друзья, возлюбленная («жестокий смех весильно овладел ею»), случайные прохожие, но и сам герой становится игрушкой в руках чудовищного смеха.

«Я чуть не плакал, но, когда я взглянул в зеркало, смех овладел и мной».

Смех становится полноправным персонажем. Он куражится, рассыпается, издевается над героем, доводит героя до сумасшествия. И еще долго того преследует «звонкий смех: как будто с громадной высоты падала серебристая струйка воды и с веселым пением разбивалась о твердую скалу».

Трудно сказать, смог ли герой справиться с постигнувшим его разочарованием, смог ли усмирить боль и вернуть себе рассудок. А может быть, закончил жизнь самоубийством? Автор не дает ответа. И у читателя остается ощущение, что смех свел героя с ума, приблизил его смерть.

«– Братцы, он с ума сошел! Смотрите, он раздирает свой костюм! Он плачет!» – так заканчивает свой рассказ Леонид Андреев, вводя в литературу новый образ-символ – Смех.

Как и его герой, автор испытал горечь неразделенной любви. Андреев писал: «Как для одних необходимы слова, как для других необходим труд или борьба, так для меня необходима любовь. Как воздух, как еда, как сон – любовь составляет необходимое условие моего человеческого существования» [цит. по Алексей Богданов 1925; 11].

Любовь, как и смерть, Леонид Андреев чувствовал тонко и остро, до болезненности. Он трижды пытался покончить собой, не выдержав страданий, причиняемых неразделенной любовью. Возможно, именно поэтому в его творчестве возникает еще один образ-символ – образ Смерти.

«Пустынею и кабаком была моя жизнь, и был я одинок, и в самом себе не имел я друга. Были дни, светлые и пусты, как чужой праздник, и были ночи, темные, жуткие, и по ночам я думал о жизни и смерти, и боялся жизни и смерти, и не знал, чего больше хотел – жизни или смерти. Безгранично велик был мир, и я был один – болезненное тоскующее сердце, мутящийся ум и злая, бессильная воля», – именно так охарактеризовал Леонид Андреев свою жизнь до встречи с Александрой Михайловной Велигорской, любовь к которой помогает писателю преодолеть тоску и одиночество, наполняет его жизнь новым смыслом [цит. по Алексей Богданов 1925; 19].

Однако образы смеха и смерти не исчезают из его рассказов, а наоборот, очень прочно поселяются на страницах его произведений. И это производит тяжелое, даже гнетущее впечатление.

Ярче всего оба этих образа проявляют себя в рассказе «Красный смех». Он написан в 1904 году в разгар русско-японской войны и отражает события этой войны.

Во время чтения рассказа у меня создавалось ощущение, будто я увязла в какой-то трясине и медленно, но уверенно погружаюсь в нее все сильнее и сильнее, по мере прочтения страницы за страницей. Будто не герой, а я сама начинаю слышать этот жуткий смех, временами переходящий в хохот, и постепенно погружаться в пучину безумия. Почему-то в памяти всплыл рассказ Эдгара По «Маска красной смерти». То ли красный цвет – цвет крови – навевал эти воспоминания, то ли общее состояние безумия, описанное в обоих произведениях, сроднило их.

«Все это казалось порождением какого-то безумного, горячего бреда... Многое здесь было красиво, многое – безнравственно, многое – bizarre, иное наводило ужас, а часто встречалось и такое, что вызывало невольное отвращение» – так описывает Эдгар По маскарад.

«... безумие и ужас» – так характеризует войну герой Леонида Андреева.

«... тотчас же веселый, чуть приглушенный смех снова наполнял анфиладу, и снова гремела музыка, снова оживали видения, и еще смешнее прежнего кривлялись повсюду маски... У людей самых отчаянных, готовых шутить с жизнью и смертью, есть нечто такое, над чем они не позволяют себе смеяться», – читаем у Эдгара По.

«Вообще все показались ему похожими на пьяных: некоторые страшно ругались, другие хохотали, когда проволока схватывала их за руку или за ногу, и тут же умирали», – находим у Андреева.

«Теперь уже никто не сомневался, что это Красная смерть. Она прокралась, как тать в ночи. Один за другим падали бражники в забрызганных кровью пиршественных залах и умирали в тех самых позах, в каких настигла их смерть», – пишет Эдгар По.

«... перед моими глазами на месте бледного лица было что-то короткое, тупое, красное, и оттуда лила кровь... И в этом коротком, красном, текущем продолжалась еще какая-то улыбка, беззубый смех – красный смех... Я узнал его, этот красный смех. Я искал и нашел его, этот красный смех. Теперь я понял, что было во всех этих изуродованных, разорванных, странных телах. Это был красный смех. Он в небе, он в солнце, и скоро он разольется по всей земле, этот красный смех!», – читаем у Андреева.

Образ смеха, «черного веселья», и образ смерти как следствие безумия, порожденного смехом, объединило в моем сознании оба произведения. И уже сложно было понять, где заканчивается безумие главного героя, офицера, потерявшего на войне обе ноги, и начинается безумие его брата, никогда не бывавшего на войне и слышавшего о ней от других. Или это я сама уже начинаю сходиться с ума. Чтобы выйти из подобного состояния, приходилось прерывать чтение, идти на кухню, пить кофе, а потом снова погружаться в пучину безумия, созданного талантливым писателем.

Образ «красного смеха» представляет собой картину души современного писателю человека, находящегося в противоестественных условиях войны. Смех (а точнее – хохот) становится действующим лицом. Он наделяется характеристиками – беззубый, красный, жестами – стоял, разольется. Его можно увидеть: «Красный смех, который видел брат». В финале рассказа красный смех даже перестает быть нарицательным, он становится именем собственным – Красный смех. Он словно приобретает плоть и кровь, он становится осязаем: «... За окном в багровом и неподвижном свете стоял сам Красный смех».

Список литературы

1. Андреев Л. Повести и рассказы / Л. Андреев; худ. Н. Тарасенко. – Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1989 г. – 624 с.
2. Беззубов В.И. Смех Леонида Андреева / В.И. Беззубов // Творчество Леонида Андреева: Исследования и материалы. – Курск: 1983. – С. 13–24.
3. Богданов А.В. Между стеной и бездной. Собр. соч.: в 6 т. Т. 1 / А.В. Богданов. – М.: Художественная литература, 1990. – С. 5–40.
4. Брусянин В.В. Леонид Андреев: жизнь и творчество / В.В. Брусянин. – Репр. изд. 1912 г. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015 г.
5. Гомон А.М. Смеховое начало в творчестве Л.Н. Андреева (проза начала 1900-х гг.) / А.М. Гомон // Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». Філологічні науки. – №16(56). – 2018 г.
6. По Эдгар. Рассказы / Эдгар По. – М.: Правда, 1979 г. – 448 с.

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
(Чебоксары, 25 декабря 2021 г.)

Главный редактор *Ж.В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Д.И. Ларионова*

Подписано в печать 28.12.2021 г.
Дата выхода издания в свет 30.12.2021 г.
Формат 84×108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 28.56. Заказ К-931. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru