

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА

ВОЛХОВСКИЙ ФИЛИАЛ

XVII ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ. ВОЛХОВ

Всероссийская научно-практическая конференция с международным
участием

**РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ДИАЛОГА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

29 марта 2023 года

**Волхов
2023**

УДК 37
ББК 74.00

Печатается по решению Ученого совета
Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

Редакционная коллегия:

С.Г. Филиппова, к. филол. н., доцент;
Л.Н. Дешеулина, к. филол. н.;
Е.Н. Тараканова, к. культур.

XVII ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ. ВОЛХОВ. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. «Развитие научного диалога специалистов в области образования. 29 марта 2023 года»: Сборник научных трудов. — СПб.: ЛЕМА, 2023 г. - 147 с.

ISBN 978-5-00105-850-2

Сборник включает в себя материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции «Герценовские чтения. Волхов» на тему: «Развитие научного диалога специалистов в области образования».

Сборник может быть полезен школьным педагогам, студентам, аспирантам, преподавателям вузов, научным работникам и всем, интересующимся междисциплинарными исследованиями в области образования.

ISBN 978-5-00105-850-2

© Коллектив авторов, 2023
© ООО «Издательство «ЛЕМА», 2023
© Оригинальный логотип: SounDecore

СОДЕРЖАНИЕ

Балакирева Э.В. Современные особенности развития педагогической профессии как фактор обновления содержания подготовки будущих педагогов в вузе.....	5
Горшков А.А. Муниципальная модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в Киришском муниципальном районе.....	12
Муртазаева М.Б. Традиции и современность в гимназическом образовании.....	16
Современные проблемы филологического образования	
Васильева И.В. К вопросу о преподавании современных лингвистических дисциплин в высшей школе.....	20
Мамедова И.О. Приоритетные направления применения ИКТ и современных технологий в иноязычном образовании.....	22
Петухова И.В. Принципы когнитивной лингвистики в обучении лексике при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку.....	30
Сапожникова А.Ю. К вопросу о лингвометодических аспектах ослышки (мондегрин) в аутентичных песенных текстах.....	33
Пашков С.М. Дегуманизация антропомерной науки.....	37
Дешеулина Л.Н. К вопросу о трансформации фразеологизмов.....	40
Филиппова С.Г. Стилистическая конвергенция и ее образовательный потенциал.....	44
Богданова О.А. Термин «иноязычное образование»: генезис и развитие.....	49
Гонгадзе А.А. Культурные и литературные традиции в романном цикле об Ацтлане Рудольфо Анайи.....	53
Современные проблемы социально-гуманитарного образования	
Тараканова Е.Н. Культурологические аспекты образования: практическая реализация.....	63
Чучупал В.В. Свобода и принуждение в образовательном процессе.....	66
Петрова О.А. Учет капитальных вложений, выполняемых хозяйственным способом, на примере структурного подразделения ОАО «РЖД».....	71
Жукова О.Г. Проблема социально-личностного развития детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС.....	74
Назаров А.Н. Массовое сознание в России в годы русско-японской войны 1904-1905 гг.....	80
Современные проблемы педагогического образования	
Ситникова О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в русле интеграции и междисциплинарности современного образования.....	88
Коваленко В.В., Давыдова Л.А. Воспитание, образование, здоровье школьников – важнейшие направления формирования качества будущего кадрового потенциала России.....	94

Груздева М.В. Значение повышения философской и психологической грамотности педагога в современных условиях.....	99
Яковлева Е.Ю. Наставничество как преемственность педагогических традиций в практике МОУ «Киришская СОШ № 7» г. Кириши.....	103
Мургазаева М.М. Подготовка студентов-бакалавров к решению профессиональных задач учителя иностранного языка.....	106
Оханцева И.В. Проблема регулирования базиса математического образования в междисциплинарном контексте.....	111
Баумане К.И., Новичкова О.Е., Судакова А.Г. О повышении мотивации курсантов МВАА при обучении математике.....	116
Богданова Н.И., Костарева Н.Л., Кривцова Ю.П. Краеведческий студенческий проект: практика реализации.....	127
Магомедова Л.Н. Развитие графомоторных навыков у детей дошкольного возраста.....	131
Копелевич Ф.И. Развитие стилевой гибкости и формирование общекультурной компетентности при обучении математике.....	134
Цветкова Н.В. Особенности формирования мотивации к изучению иностранного языка у школьников с ОВЗ.....	139
Авторы	146

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОР ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

На сегодняшний день развивающееся Российское общество предъявляет возрастающие требования к качеству образования человека. Соответственно, возрастает необходимость повышения качества подготовки педагогов.

В связи с этим возрастает ответственность педагогических университетов за качество подготовки выпускников, причем не только перед обществом, но и перед молодыми специалистами-педагогами. Эта проблема постоянно звучит в педагогическом сообществе и обсуждается на форумах различных рангов.

Изменения социально-экономического уклада жизни россиян привели к смене методологических приоритетов в образовании, возникновению и распространению новой постиндустриальной философии и новых образовательных ценностей, мощной волне инноваций, охватившей образовательные системы всех без исключения уровней [Мижериков, 2002].

Современное педагогическое образование развивается в условиях «постнеклассического этапа развития науки». Это понятие было введено более 20 лет назад Вячеславом Семеновичем Стёпиным. Становление постнеклассической науки, в том числе и педагогической, открывает новые культурные стандарты научного поиска, но при этом не приводит к уничтожению методов и познавательных установок классического и неклассического исследования, а лишь четче определяет область их применения. Действительно, сейчас весьма важно в педагогической науке определиться с направлениями научного поиска новых стратегий подготовки будущих педагогов (учителей, воспитателей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования и др.) с учетом наработанного опыта и результатов проведенных исследований в этой области.

Актуальность обновления содержания подготовки педагогов определяется, в первую очередь, современным пониманием миссии высшего педагогического образования, которое должно обеспечивать трансформацию профессиональной подготовки будущих педагогов, характеризующейся продуктивными и результативными изменениями в области:

- повышения качества педагогического образования;
- обеспечения новых требований к результатам педагогического образования, отраженных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++) и заложенных в проекте ФГОС ВО 4;
- повышения профессиональной компетентности выпускников вузов;
- снижения рисков нарушения целостного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов;

- профессионализации будущего педагога в образовательном процессе вуза;
- ориентации подготовки будущих педагогов на трудоустройство и закрепление педагогических кадров на рабочем месте в соответствии с полученной квалификацией.

Необходимые изменения в подготовке педагогов могут происходить под влиянием следующих факторов:

- возрастающая сложность социально-экономических условий развития образования, которая порождает спрос на новые компетенции педагогов;
- неудовлетворенность обществом современной системой подготовки педагогов, которая ставит новые задачи ее модернизации;
- стремительное развитие информационных компьютерных технологий, которое порождает новые стратегии подготовки педагогов;
- развитие педагогической профессии, которое требует обновления содержания подготовки педагогов.

Сегодня в педагогической науке достаточно широко освещаются проблемы развития педагогического образования в современных социально-экономических условиях под влиянием вышеназванных факторов. Вместе с тем проблеме обновления содержания профессиональной подготовки будущих педагогов под влиянием развивающейся педагогической профессии, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание. Можно предположить, что для усиления внимания исследователей именно к этому фактору модернизации педагогического образования необходимо, чтобы у исследователей было сформировано представление о том, что сегодня представляет собой педагогическая профессия? Именно «профессия» как социально-педагогическое явление, а не как понятие, которое имеет общеизвестное толкование как род деятельности, обеспечивающий человеку средства для существования.

Справедливости ради, нужно отдать должное, что в науке и практике имеется множество определений понятия «профессия» в аспекте философии, социологии, психологии труда, экономики. Вместе с тем в педагогической науке пока понятие «профессия» остается не в поле интересов исследователей проблем педагогического образования.

В нормативной базе (ФГОС СПО и ФГОС ВО) понятие «профессия» не используется. В них речь идет о видах профессиональной деятельности, к выполнению которых должны быть готовы выпускники, и о квалификациях, которые им присваиваются по окончании колледжа и вуза. В стандартах отмечается, что на основе ФГОС образовательные учреждения разрабатывают образовательные программы и определяют требования к выпускнику на компетентностной основе: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. При этом ФГОС определяет универсальные и общепрофессиональные компетенции, а профессиональные компетенции предлагает образовательному учреждению выбрать самостоятельно - из профессиональных стандартов одну-две компетенции. В профессиональных

стандартах понятие профессия, отождествляется с такими понятиями, как «занятие», «дело», «должность»... Такое «размывание» понятия «профессия» является фактором возникновения проблем выбора профессии человеком и подготовки специалистов соответственно.

Попробуем разобраться в сущности понятия «профессия». Раскроем два аспекта этого понятия. С позиций Э.Ф. Зеера, понятие «профессия» представляет собой социально ценную область приложения физических и духовных сил человека, позволяющую ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития. Э.В. Балакирева, Э.М. Калицкий и др. трактуют понятие «профессия» как приобретенный в процессе обучения и воспитания, ориентированный на общественное разделение труда комплекс систематических знаний, умений, способностей и убеждений человека, являющийся предпосылкой к выполнению квалифицированного труда в материальном и нематериальном производстве.

Э.В. Балакирева представляет педагогическую профессию как профессию высшего порядка, которая имеет компонентную структуру:

- *профессия* – это сфера (отрасль) профессиональной деятельности;
- *род* – педагогическая деятельность;
- *вид* – деятельность учителя, воспитателя, преподавателя, социального педагога, педагога дополнительного образования и т.п.;
- *тип* – профориентационная деятельность учителя, классное руководство, деятельность учителя по обучению одаренных детей, деятельность учителя по воспитанию детей группы риска и т.п.;
- *профессия* – это социальный институт – система вхождения в педагогическую профессию в процессе профессиональной подготовки в различных образовательных учреждениях педагогического профиля. Педагогический смысл профессии заключается в целях и ценностях подготовки будущих специалистов, владеющих целостным представлением о сфере будущей профессиональной деятельности и способных к построению своей образовательной траектории в системе непрерывного профессионального образования (Э.В. Балакирева). Подготовку педагогов, инженеров, врачей, строителей, архитекторов и т.п. должны осуществлять профессионалы;
- *профессия* – это профессиональное сообщество специалистов: профессиональный союз педагогов, методические объединения педагогов и т.п. [Балакирева, 2008].

Таким образом, профессия, в том числе и педагогическая профессия, может быть представлена не только как социально-педагогическое явление, но и как трехмерное пространство ориентации человека в образовании и на рынке труда, как пространство профессионального становления, самоопределения, самореализации и саморазвития педагогов (*учителей, воспитателей, преподавателей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов и др.*).

Рынок труда, в том числе и педагогического, сегодня представляет собой пространство спроса и предложений вариативных, динамично, стихийно, и

непредсказуемо развивающихся видов занятости. В такой ситуации весьма противоречиво выглядят прогнозы на запросы рынка труда в новых специалистах в сфере образования [Атлас новых профессий, URL] и номенклатура должностей педагогических работников и руководителей образовательных организациях, которая утверждена Постановлением Правительства РФ 21 февраля 2022 года [Постановление Правительства, URL].

С одной стороны, прогнозируется «рождение новых профессий» в сфере образования, например, «разработчик инструментов обучения состоянием сознания», «разработчик образовательных траекторий», «организатор проектного обучения», «ментор стартапов», «координатор онлайн-платформы». Без сомнения, прогнозируются интересные, перспективные и востребованные в будущем виды занятости, НО не профессии. Подготовка к освоению таких видов занятости потребует наличия у будущего работника существенной базовой профессиональной подготовки и владения межотраслевыми, транспрофессиональными компетенциями. С другой стороны, реальный спектр должностей педагогических работников и руководителей образовательных организаций выглядит вполне традиционным, не предусматривающим требования по владению такими компетенциями.

Вместе с тем следует признать, что сегодня создаются и успешно действуют инновационные профессиональные образовательные организации – образовательные технопарки, в которых работают специалисты высокой квалификации, владеющие уникальными способностями к транспрофессиональной деятельности. Э.Ф. Зеер отмечает, что в условиях VI технологического уклада зарождается новая квалификационная характеристика таких специалистов как транспрофессионализм [Зеер, 2019]. «Транспрофессионализм специалиста обеспечивает межпрофессиональную коммуникацию специалиста, возможность вхождения в разного рода социально-профессиональные сети. Транспрофессионалы характеризуются высокой обучаемостью, инновационностью, социально-профессиональной мобильностью, способностью к самообразованию и преодолению стереотипов прошлого опыта» [Зеер, 2019, с.190].

Безусловно, образовательный технопарк является значимым и перспективным инструментом интеграции усилий государства, образования, науки и производства, в рамках которого могут успешно решаться многие образовательные задачи, в том числе и повышения качества образования. Однако последнее становится возможным при условии обогащения совместной деятельности привлекательными для каждой из сторон смыслами [Ильясов, Кеспиков, Солодкова, Коузова, Данельченко, Коптелов, Яковлева, 2016]. За образовательными технопарками – будущее, которое ставит перед системой образования ряд вопросов: «Какие специалисты-педагоги потребуются для работы в образовательных технопарках? Как будет определяться роль вузов в подготовке таких специалистов?».

В настоящее время в системе высшего образования, в частности в бакалавриате, ведется подготовка педагогов по направлению «Образование и педагогические науки»:

- Педагогическое образование
44.03.01 [PDF](#), 183.54 КБ, 15.01.2022
- Психолого-педагогическое образование
44.03.02 [PDF](#), 184.02 КБ, 15.01.2022
- Специальное (дефектологическое) образование
44.03.03 [PDF](#), 182.83 КБ, 15.01.2022
- Профессиональное обучение (по отраслям)
44.03.04 [PDF](#), 184.71 КБ, 15.01.2022
- Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
44.03.05 [PDF](#), 186.29 КБ, 15.01.2022

Нормативной базой подготовки педагогов на бакалавриате являются основные профессиональные образовательные программы, разработанные на основе ФГОС ВО 3++, проект ФГОС 4 <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> профессиональные стандарты в сфере образования <https://fgosvo.ru/docs/index/2/1> (13 стандартов).

Разработка основных профессиональных образовательных программ по направлению «Образование и педагогические науки» становится все более сложной в части определения (по усмотрению вуза) профессиональных компетенций, поскольку профессиональные стандарты все более отражают квалификационные требования к работникам, претендующим на должность, например, мастера производственного обучения вождению транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий; специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатый); руководителя научной организации; научного руководителя научной организации; руководителя образовательной организации высшего образования; руководителя организации отдыха детей и их оздоровления и др.

Современная ситуация в системе высшего образования свидетельствует о том, что наступило время перемен. Широко обсуждается и осуществляется поиск решений по изменению структуры высшего образования, которые, несомненно, будут определять направления изменений в содержании подготовки будущих педагогов.

Сегодня в России действуют 33 вуза педагогического профиля: педагогические, социально-педагогические, просвещения. 319 вузов ведут подготовку по педагогическим специальностям. В этих вузах реализуются разные модели подготовки учителей: в педагогических, классических и непедагогических университетах в бакалавриате, магистратуре и специалитете.

В этой ситуации, на наш взгляд, нужно не утратить главную и приоритетную миссию педагогических вузов в подготовке будущих педагогов, в первую очередь, учителей. Именно педагогические университеты имеют богатую историю и опыт подготовки будущих учителей. Выпускники педагогических вузов в большей степени осознают социальную значимость педагогической

профессии. Именно выпускники педагогических вузов при ответе на вопрос: «Кто вы по профессии», отвечают: «Мы – педагоги!», поскольку понимают, что учитель осуществляет свою профессиональную деятельность в структуре педагогической профессии.

Обучаясь в педагогическом вузе, студенты понимают, что они только вступают на путь освоения педагогической профессии, который будет продолжаться и после окончания педагогического вуза. Чтобы стать профессионалом, нужно постоянно накапливать опыт и профессиональное мастерство. А чтобы стать транспрофессионалом, нужно постоянно обновлять свои знания, умения и компетенции в соответствии с потребностями обновляющейся педагогической профессии.

Развитие педагогической профессии характеризуется изменениями в содержании подготовки педагогов:

- за счёт возрастания наукоёмкости содержания подготовки педагогов путем стандартизации, модульности, информационной поддержки, диагностичности целей и результатов;
- за счет возрастания субъектно-авторской позиции будущего педагога;
- за счет смещения цели будущей педагогической деятельности в область личностно-развивающей функции.

Изменения в содержании подготовки педагогов, в свою очередь, сопровождаются противоречиями:

- между собственно педагогическим, профессиональным развитием педагога и его подготовкой к деятельности в сфере определенного предмета;
- между предметностью подготовки будущего учителя, который может научить воспитанника вполне конкретным вещам и риском упустить, при этом главную, сущностную функцию педагогической деятельности, содействия образованию человека.

Таким образом, развитие педагогической профессии обуславливает необходимость учитывать существующую и прогнозируемую потребность в педагогических кадрах. Особое значение приобретают следующие задачи:

- повышение вариативности форм освоения профессии учителя на базе педагогических, классических университетов и непедагогических вузов, в системе дополнительного профессионального образования;
- привлечение в профессию учителя через дополнительное профессиональное образование выпускников непедагогических направлений подготовки, имеющих желание работать в школе;
- привлечение в профессию талантливых выпускников школ;
- подготовка к разнообразным условиям профессиональной деятельности учителя в работе с талантливой молодежью, детьми риска, учащимися сельской школы и др.;
- создание условий закрепления будущих педагогов в реальной педагогической деятельности и карьерного роста.

При этом должно обеспечиваться пространство свободы для вузов при проектировании основных профессиональных образовательных программ (в

соответствии с ФГОС 3++ и проекта ФГОС ВО 4). Педагогические вузы должны иметь возможность:

- самостоятельно определять содержание образовательной программы (профессиональная направленность подготовки);
- применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии;
- реализовывать образовательные программы в сетевой форме;
- определять объем программы, реализуемый за один учебный год в пределах общего объема программы;
- выбирать типы практики и устанавливать дополнительные типы практик;
- устанавливать объемы практик каждого типа;
- формулировать профессиональные компетенции выпускников;
- устанавливать индикаторы оценки достижений формируемых компетенций.

Проблемы развития педагогической профессии будут всегда актуальны, поскольку темп изменений растет и создает ситуацию неопределенности и непредсказуемости... Успех преодоления такой ситуации заключается в наших возможностях принимать решения. От самих педагогов: учителей, преподавателей вузов, руководителей образовательных учреждений, чиновников зависит, какие нужно принимать решения для развития и процветания педагогической профессии.

Литература

1. Атлас новых профессий // URL: <https://atlas100.ru/catalog/>
2. Балакирева Э. В. Профессиологические основы педагогического образования: Дисс. на соиск. уч. ст. докт. пед. н., Санкт-Петербург, 2008.
3. Зеер Э.Ф. Профессиология: психологический контент: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, Э.Э.Сыманюк. – Москва: ИНФРА-М, 2019.
4. Ильясов Д.Ф., Кеспигов В.Н., Солодкова М.И., Коузова Е.А., Данельченко Т.А., Коптелов А.В., Яковлева Г.В. Образовательный технопарк: новые возможности повышения качества образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25289>.
5. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2002.
6. Постановление Правительства РФ от 21 февраля 2022 г. N 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» // URL: <https://base.garant.ru/403566568/>

МУНИЦИПАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В КИРИШСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ

В Киришском районе длительное время существует единая система коррекционного образования, целью которой является обеспечение детей с ОВЗ доступным качественным образованием и оказание им комплексной психолого-медико-педагогической и социальной помощи с учетом возможностей и способностей ребенка.

Существующую модель можно определить и как технологическую, но в то же время она отражает особенности тех условий, в которых она функционирует, а именно – небольшая территория района, транспортная доступность образовательных учреждений, относительно небольшое количество образовательных организаций.

Образовательное пространство Киришского района – это 36 муниципальных организаций: 16-дошкольных, 13 - общеобразовательных (три из них с дошкольными отделениями), 4 – учреждения дополнительного образования, центр методического и психолого-педагогического сопровождения, база отдыха «Орленок», ФОК «Будогощь», центр питания «Здоровое детство». А также государственные организации Ленинградской области: коррекционная школа-интернат, политехнический техникум; негосударственная школа «Истоки». Образовательное пространство дополняется сетевыми партнерами: Ледовой ареной «Кириши» и ведомственными организациями ООО «КИНЕФ»: Дворец культуры, Центр водного спорта, шахматный клуб «Гамбит».

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на уровне муниципального района включает в себя дошкольные образовательные учреждения, учреждения, реализующие АООП для обучающихся с ОВЗ, а также службы сопровождения на уровне муниципального района: МАУ «Киришский центр МППС», включая ТПМПк и Базовую опорную площадку №37 Регионального консультационного центра.

Для достижения цели психолого-педагогического сопровождения в районе функционируют логопедические пункты в детских садах и школах, два дошкольных образовательных учреждения для детей с ОВЗ и группы компенсирующей направленности в детских садах города. Обеспечена преемственность реализации образовательных программ дошкольного и школьного образования: при необходимости дети продолжают получать образование в классах компенсирующего обучения на базе общеобразовательной школы и в школе-интернате, реализующих адаптированные образовательные программы.

На сегодняшний день в МДОУ «Детский сад №17» функционирует:

10 групп для 115 ребят от 3-х до 8 лет:

8 групп для 94 детей с ТНР

1 группа для 14 детей с ЗПР

1 группа для 7 детей со сложным дефектом (сочетание 2х и более дефектов).

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ и его родителей в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов детского сада проводится координированно. Эффективная система работы, отлаженная годами и проверенная временем, дает положительные результаты.

3 недели сентября проходит комплексная диагностика всеми специалистами, по итогу работы проводится психолого-педагогический консилиум (основная организационная форма взаимодействия специалистов сада), на котором формируется стратегия и оптимальный маршрут развития для каждого ребенка, с учетом реальных индивидуальных возможностей, а не биологического возраста. Это:

- адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования программа для детей с ЗПР;
- адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования программа для детей с тяжелыми и множественными нарушениями;
- индивидуальные образовательные маршруты для детей-инвалидов и детей, которые встречают серьезные проблемы в освоении вышеперечисленных программ.

Психолого-педагогический консилиум в рамках психолого-педагогического сопровождения рассматривает промежуточные и итоговые результаты диагностики специалистами для координации усилий всех субъектов образовательной деятельности

Может проводиться и внепланово с целью коррекции маршрута.

На сегодняшний день квалифицированную помощь детям оказывают 40 педагогов, из которых 72% имеют высшее образование, 62% - высшую квалификационную категорию и 74% педагогического состава имеют стаж работы более 20 лет.

Не все родители готовы принять и понять проблему своего ребенка, но команда профессионалов образовательной организации смогла построить свою работу таким образом, что родители становятся непосредственными заинтересованными участниками коррекционно-образовательного процесса, находя совместные пути решения проблем, обогащая свой родительский опыт, испытывают чувство сопричастности и удовлетворения от успехов своего ребенка.

Благодаря существующим нормативам сегодняшний день в каждой группе работает 2 воспитателя, учитель-логопед или учитель-дефектолог, а также в штате 3 педагога-психолога, 2 музыкальных руководителя, инструктор по физической культуре.

Вынужденная мера увеличения количественного состава воспитанников позволила, при нормативе финансирования на 1 ребенка, ввести в штат дополнительные единицы:

- педагога Монтессори,
- учителя-дефектолога для детей речевых групп, которым ТПМПК рекомендовала занятия с данным специалистом,
- тьютора,
- учителя-логопеда для группы ЗПР.

Реализуемая в МОУ «КСОШ № 3» модель инклюзивного образования основывается на концепции, разработанной Институтом коррекционной педагогики РАО. Данная концепция исходит из положения о том, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, т.е. учреждения, имеющие как обычные, так и классы компенсирующего обучения. В этих условиях возможно эффективно осуществлять интеграцию детей с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая различные модели интеграции. На базе МОУ «КСОШ № 3» открыто 14 классов компенсирующего обучения, в которых реализуются адаптированные образовательные программы для обучающихся с ЗПР и ТНР.

Основные направления реализации модели:

- нормативно-правовое и организационное обеспечение (разработка локальных нормативных актов, принятие АООП, создание рабочей группы из числа административных и педагогических работников);
- создание банка данных о детях с дефицитами развития («Индивидуальные карты развития»);
- организация психолого-медико-педагогического сопровождения детей при реализации АООП (осуществление программы преемственности дошкольного и начального общего образования через взаимопосещение занятий, проведение консилиумов по преемственности; корректировка учебного плана учреждения в соответствии с требованиями законодательства, реализация во внеурочной деятельности коррекционно-развивающей области («Логопедические занятия», «Психологический тренинг», «Коррекционно-развивающие занятия», «Адаптивная физкультура»), деятельность ПП консилиума школы; сотрудничество с ТПМПК и ЦПМПК);
- теоретическая и методическая подготовка педагогических работников, работающих с детьми с ОВЗ (повышение квалификации педагогов, выстраивание ВСОКО при реализации АООП);
- успешная социализация обучающихся с ОВЗ (большую роль в социальной адаптации детей с ОВЗ играет внеклассная и внешкольная работа. Главная цель на данном направлении – включить ребенка с дефицитами в развитии во все мероприятия и дела школы, обеспечить участие в конкурсах, викторинах, фестивалях, соревнованиях, памятных днях);
- совершенствование инфраструктуры школы (оборудование специализированных кабинетов службы сопровождения – кабинет учителя-

логопеда, педагога-психолога, социального педагога; развитие материально-технической базы; создание «безбарьерной среды» для обучения детей-инвалидов).

Модель инклюзивного образования, реализуемая в учреждении, эффективна в условиях населенного пункта с транспортной доступностью для детей с ОВЗ из других микрорайонов. Это позволяет сконцентрировать ресурсы в рамках одного учреждения для оказания необходимой помощи детям по коррекции дефицитов развития. Такая концентрация ресурсов, в первую очередь финансовых, позволяет создать серьезную материально-техническую, методическую и кадровую базу в рамках одного учреждения. Это позволяет достигать результатов при небольших финансовых затратах.

Ведущая роль в системе взаимодействия и поддержки образовательных организаций принадлежит территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК), которая функционирует на базе «Киришского центра медико-психолого-педагогического сопровождения (МППС)». Целью ТПМПК является выявление детей с ОВЗ, обследование и определение образовательного маршрута.

В образовательных организациях Киришского района создана доступная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов в соответствии с особыми образовательными потребностями. Наряду с образовательной программой дошкольного образования в 9 дошкольных организациях реализуются адаптированные образовательные программы дошкольного образования. В 29 детском саду функционирует «Ресурсный центр по технологиям обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья». Такая концентрация организационных, финансовых, кадровых ресурсов позволяет реализовать эффективную модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. При этом стоит задача продолжить развитие инклюзивной практики реализации АООП на всех уровнях образования: дошкольного, начального, основного общего образования.

С целью совершенствования работы с детьми с ОВЗ и инвалидами необходимо создание условий для непрерывного профессионального развития педагогических работников в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной и клинической детской психологии; комплектование ОО компетентными педагогическими и руководящими работниками.

На базе МАУ «Киришский центр МППС» в 2022 году открыто муниципальное отделение Регионального Консультационного Центра Ленинградской области, оказывающее бесплатные консультационные услуги родителям детей разных возрастов в рамках национального проекта «Образование». МАУ «Киришский центр МППС» является учреждением, которое оказывает психолого-педагогическую и логопедическую помощь обучающимся образовательных организаций Киришского района, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи, помогает им в освоении

образовательных программ, а также методической помощи для педагогических работников образовательных организаций района.

Муртазаева М.Б.

ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ В ГИМНАЗИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Вопросы развития системы образования, ее завтрашний день важны и актуальны. Поиск путей их решения возможен только в совместной деятельности, совместной работе всех структур. И, конечно, говоря о дне завтрашнем, нельзя забывать о тех традициях, том опыте, что копился годами. Нашей гимназии (гимназия № 13, г. Махачкала) есть чем гордиться. Своим опытом мы хотим поделиться с вами.

Впервые двери школы распахнулись для ребят в сентябре 1938 года. В 1940 году школу возглавил Лукьянов Яков Терентьевич. Через год, в «роковом» сорок первом выпускники школы во главе с директором пришли в военкомат записываться добровольцами на фронт. Так началась боевая история школы. В здании школы был размещен военный госпиталь.

Выпускники «тринадцатой» прошли славный боевой путь. Многие из них, в том числе и директор Лукьянов Я.Т. не вернулись с войны. Мы чтим их память.

В сентябре 1962 года «тринадцатая» получила статус школы с углубленным изучением английского языка. Благодаря самоотверженному труду коллектива единомышленников в республике возникла первая «английская» школа, ставшая одной из лучших в Дагестане.

С 1966 года в школе вводится преподавание отдельных предметов на английском языке – география, история, литература и технический перевод.

Все новое, передовое, появляющееся в педагогике, апробировалось и внедрялось в школе. Неумное стремление к самореализации, удивительное единение учеников с учителями, любовь к науке, языкам, культуре и традициям своего народа, сотрудничество с родителями, общественными организациями – вот, что всегда отличало коллектив *«тринадцатой»*.

Автор этой статьи руководит гимназией №13 23 года, стараясь продолжить и приумножить все лучшие традиции «тринадцатой».

Гимназия неоднократно становилась победителем и лауреатом различных всероссийских конкурсов (Всероссийский конкурс «Лучшая Школа России 2020»), Лучшие школы Северо-Кавказского федерального округа по количеству выпускников, поступивших в лучшие вузы России, в сфере «Экономика и управление» (2020), в сфере «Социальные и гуманитарные науки»(2020), в сфере «Медицина»(2020) и мн. др.).

В гимназии давно сложилась эффективная модель управления качеством образования. Это серьезный педагогический анализ всей учебно-воспитательной деятельности, планирование, контроль и руководство. Мы, администрация, понимаем, что обеспечить качество образования «сверху»

лишь путем «принятия управленческих решений» администрацией гимназии, без участия в этом процессе каждого учителя невозможно. Работа идет в различных направлениях, и немало внимания уделяется работе с одаренными детьми, углублению основ программного материала и развитию познавательных интересов и творческих способностей детей.

Основополагающей идеей организации образовательного процесса является идея интеграции всех видов деятельности: учебной, художественно-эстетической, трудовой, воспитательной и т.д., что воплощается в создании личностно-ориентированной образовательной системы гимназии.

В гимназии налажен тесный контакт детей и взрослых, отношения которых строятся на гуманистических принципах, общей ответственности, подчиненности общим целям деятельности. В своей работе мы ориентируемся на такие общечеловеческие ценности, как Земля, Отечество, семья, труд, знания, культура и т.д. Мы строим школу равных возможностей, где одинаково успешно учились и воспитывались бы и одаренные, и обычные дети.

С первых лет своего существования гимназия № 13 развивалась как педагогическая среда, сочетающая в себе основные направления современной школы: соединение в одних стенах и «физиков», и «лириков», сочетание технократического и гуманитарного подходов к развитию личности ребенка.

Педагогический коллектив активно занимается поиском эффективной модели образовательного учреждения, в которой учебно-воспитательные и управленческие задачи решаются на основе широкого использования новейших информационных технологий. Основной долгосрочной целью школы является формирование личности, адаптированной к современным условиям, ментальность которой сочетает в себе достижения мировой цивилизации и лучшие духовные традиции России и Дагестана.

Гимназия №13 является постоянным участником различных конференций, спортивных соревнований, предметных олимпиад и других мероприятий республиканского, городского, районного масштаба. За последние 3 года число учащихся, обучающихся на 4 и 5, число медалистов постоянно увеличивается. В 2022 году гимназию окончило 35 медалистов.

Ежегодно выпускники гимназии набирают 100 баллов при сдаче ЕГЭ по различным предметам (русский язык, информатика, история, обществознание, химия). Выпускники гимназии №13 продолжают обучение в ведущих ВУЗах России и республики, за границей.

Деятельность педагогов гимназии направлена на вовлечение учащихся в активный процесс познания, способствующий достижению учащимися высоких результатов в обучении, и основана на разумном сочетании традиционных и инновационных технологий обучения. По результатам исследования, проводимого методической службой гимназии, выявлена большая группа педагогов, активно использующих новые технологии обучения (инновационные приемы, методы внедрения принципов гуманной педагогики в образовательный процесс).

Важным аспектом, влияющим на развитие гимназии, является учет контингента детей и их родителей. Несмотря на то, что за гимназией закреплён микрорайон, прием детей в гимназию ведётся со всего города. Это объясняется желанием учащихся и их родителей изучать углубленно английский язык. Социальный состав микрорайона неоднороден: дети рабочих, служащих, интеллигенции, предпринимателей. Таким образом, в структуре контингента учащихся гимназии присутствуют дети, принадлежащие к разным социальным группам, а, следовательно, при поступлении в гимназию они имеют разные стартовые возможности, что требует лично-ориентированного подхода в обучении и воспитании. Специального отбора при приёме не проводится. Учащихся и родителей также привлекает в гимназии:

- здоровьесберегающая система организации учебного процесса;
- высокий профессионализм педагогического коллектива;
- стабильность учительских кадров;
- высокий и качественный уровень получаемого образования;
- доброжелательная атмосфера, царящая в гимназии;
- постоянные и продуктивные связи с ВУЗами;
- проводимая качественная воспитательная работа;
- высокий культурный уровень учителей;
- материально-техническая база (два компьютерных кабинета, доступ в Интернет для всех учащихся, спортзалы и т.д.).

Для широкого информирования социума о жизни в гимназии регулярно проводятся дни открытых дверей, творческие отчеты гимназистов, еженедельно обновляется информация о достижениях на сайте гимназии в системе Интернет, регулярно проводятся встречи руководства гимназии с родителями.

Образование в гимназии №13 ориентировано на развитие индивидуального потенциала каждого обучающегося, признание его личности как высшей ценности. Педагоги гимназии уделяют большое внимание тому, что членам современного общества должны быть присущи уважение к закону, правам других людей, понимание прав и обязанностей гражданина, придают первостепенное значение в образовании развитию личности гимназиста. В основе преподавания лежит лично-ориентированный подход к образованию, предполагающий развитие личности, для которой участие в жизни гражданского общества не является навязанной обязанностью, а результат внутренней потребности, осмысленного выбора. Формирование целостной личности особенно важно сейчас, когда становится понятной несостоятельность философии образования, ориентированной только на передачу детям определённой суммы знаний. Для сегодняшних выпускников большое значение имеет правильность выбора в решении тех или иных жизненных ситуаций. Поэтому очень важным в современном образовании становится передача ученикам системы ценностей, развитие общеучебных универсальных умений и навыков, учебных действий, умений критически и творчески мыслить, эффективно общаться, успешно действовать в различных

ситуациях, управлять здоровьем, жизнью, обществом. Главным для педагогического коллектива сегодня становится обучение «умению учиться».

Миссия гимназии - формирование деятельностной, нравственной личности как субъекта образовательного процесса, обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

Приоритетной целью современного российского образования становится полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно ставить учебную проблему, формировать алгоритм её решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат, т.е. научить учиться. Это должно стать залогом успешной адаптации в стремительно меняющемся обществе.

И во многом это зависит от управления качеством образования в школе, в гимназии, которой мы являемся. А от образования в школах зависит и образование в целом - в системе.

«Образование – величайшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно». Качество образования «задает» качество жизни человека и общества. И такую задачу – искать пути повышения качества образования, ведь это – залог успеха всего образования, ставит перед собой наша гимназия.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васильева И.В.

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В лингвистике последних 30 лет наряду с традиционным, системно-структурным подходом, ознаменовавшим собой XX век, всё большее внимание исследователей привлекает *функционально-коммуникативный* подход. Отличительной чертой этого подхода является антропоцентризм. Как особый принцип исследования антропоцентризм заключается в том, что "научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности... Он знаменует тенденцию... поставить человека во главу угла во всех теоретических предпосылках научного исследования и обуславливает его специфический ракурс" [Кубрякова, 1995, с. 212]. При таком подходе язык как главный объект лингвистики изучается с целью более глубокого понимания и объяснения природы человека, его сущности, а также действительности, которая его окружает.

Следует отметить, что в рамках данного подхода в современной лингвистике появилось **множество** направлений. Исследователи стремятся объяснить язык как *глобальное средство коммуникации*. Так, появились: политическая лингвистика (отражающая интерес исследователей к сфере функционирования языка в политике); лингвокультурология (отражающая исследования языка и культуры); лингвогендерология (отражающая исследования языка и пола); лингвострановедение, интернет-лингвистика (исследования новой формы языка), социолингвистика, этнолингвистика, этнопсихолингвистика, появившаяся в русле психолингвистики, риторическая лингвистика, когнитивная лингвистика.

С одной стороны, каждое из этих направлений стремится достигнуть статуса науки. С другой стороны, неоднородность этих направлений часто кажется надуманной. Например, *лингвострановедение* можно считать методическим приложением лингвокультурологии (оно необходимо для преподавания РКИ, с целью избежания коммуникативных барьеров), этнопсихолингвистику можно рассматривать как часть психолингвистики, а этнолингвистику и социолингвистику можно - как диахронические и синхронические срезы лингвокультурологии. Поэтому получение каждым из перечисленных направлений статуса науки кажется ещё в далекой перспективе. Однако статус дисциплины на первых курсах бакалавриата многие из них уже получили. Так, студенты-филологи 3 курса изучают по новому стандарту дисциплину «Язык и политика» (7 лекций, 7 п/з), студенты-филологи 2 курса дисциплины «Когнитивная лингвистика» (7 л/з, 7 п/з) и «Лингвокультурология» (7 лекций, 7

п/з), студенты-филологи 1 курса – социолингвистику (7 лекций, 7 п/з), межкультурную коммуникацию (7 лекций, 7 п/з).

Если говорить о предмете исследования данных лингвистических направлений, то следует констатировать, что он в принципе изменился в связи со сменой научной парадигмы. В традиционной школе лингвистическое исследование ограничивалось изучением собственно структуры языка: фонем, морфем, лексем, грамматических категорий и т.д., в центре же сегодняшних лингвистических исследований лежит понимание природы человека. Предметом исследования всех названных антропоцентричных направлений является *языковое сознание, языковая личность, речевое поведение, лингвокультура* и т.д. Собственного, отличного от других, предмета исследования у каждого из направлений не существует, поэтому зачастую возникают ситуации, когда один и тот же термин имеет эквивалент или когда один термин имеет множество толкований. Например, языковая картина мира может быть представлена следующими синонимическими конструкциями: языковой промежуточный мир, языковая репрезентация мира, языковая модель мира. Таким образом, самостоятельная подготовка студентов по разным источникам затруднена, а иногда ведет к непониманию.

Кроме того, одним из ведущих исследований в современной лингвистике является исследование концептов. Это понятие рассматривают и лингвокультурологи, и когнитологи, и филологи, и исследователи других лингвистических направлений. Средством сообщения и способом формирования концептов является язык. Концепты структурируются разноуровневыми языковыми единицами: одиночными лексемами, фразеологизмами, поговорками, синтаксическими конструкциями и др. Выявив максимально полно состав языковых средств, репрезентирующих концепт, и описав семантику этих единиц, можно изучить сущность и содержание концепта. Однако к моменту изучения концепта студент не овладел необходимой теоретической и методологической базой для работы с такими понятиями, как номинативное поле, деривационная цепочка, не владеет методикой анализа идиоматического слоя. На момент изучения дисциплин, связанных с новыми направлениями лингвистики, ещё не приобретших статус науки, у студента остаются неизученными: морфемика, словообразование и морфология.

Более того, в современной науке о языке существует множество методов исследования концептов: концептуальный анализ, историко-сопоставительный анализ, дефиниционная интерпретация, компонентный анализ, стилистическая интерпретация, дистрибутивный анализ, методика контекстного и текстового анализа, стилистический эксперимент, ассоциативный эксперимент и т.д. К сожалению, следует констатировать тот факт, что студенты второго и третьего курсов ещё не владеют навыками лингвистического исследования. Абсурдна ситуация, когда студенты 2 курса получают информацию о метафоре как средстве манипулирования сознанием масс, о фреймовой структуре политической метафоры, однако далеко не все могут сформулировать

определение метафоры как художественно-образного выразительного средства, тропа. Однако в рамках нового стандарта 3+ предусмотрено изучение новых дисциплин: когнитивная лингвистика, лингвокультурология, язык и культура, социолингвистика студентами 2-3 курсов в ущерб изучению традиционных разделов языкознания.

Таким образом, на наш взгляд, является неоспоримым тот факт, что современное языкознание, выйдя за рамки языка, увеличило возможности более глубоких исследований (например, не слово, языковая единица, а концепт, константа культуры), углубило методологическую базу исследований. Однако, на наш взгляд, остаётся спорным вопрос о необходимости изучения особенностей современного языкознания, появившегося всего лишь 30 лет назад и требующего ещё серьёзных исследований, в курсах самостоятельных дисциплин в учебном процессе. Более того, на первых курсах бакалавриата, когда студент ещё 1) не владеет навыками лингвистического анализа, приобретающимися в процессе создания научных исследований, и 2) не знает элементарных компонентов структурного языкознания в полном объёме (морфемы, парадигматические отношения в лексике, части речи и т.д.) На наш взгляд, данные дисциплины могут изучаться на старших курсах бакалавриата в дисциплине «Общее языкознание», на спецсеминарах по прикладной лингвистике или в дисциплинах по выбору.

В заключение можно сказать, что филология приобретает в таком стандарте прикладной, эклектичный характер, а не статус универсальной науки, какой она должна быть.

Литература

1. Кубрякова Е. С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
2. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (Опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века / под ред. Ю.С. Степанова. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995.
3. Попова З.Д., Стернин И. А. «Очерки по когнитивной лингвистике». Воронеж: «Истоки», 2001.

Мамедова И.О.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В педагогической практике применение электронных средств обучения является одним из ведущих факторов развития современной системы образования. По этой причине использование в учебном процессе передовых учебно-технологических комплексов, особенно возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), является важным фактором повышения

качества образования. В рассматриваемой с этой точки зрения научной статье особую актуальность приобретает применение ИКТ в образовательном процессе, повышение эффективности электронных обучающих систем, следовательно, и повышение качества образования. Сегодня создание информационного общества и высокотехнологичной национальной экономики, способной конкурировать со странами мира, стало основным направлением государственной политики многих стран. В этих странах сфера информационных и коммуникационных технологий выступает ведущим фактором развития. Поскольку данная сфера активно влияет на политическую, экономическую и социальную деятельность государств и обеспечивает формирование общественных отношений, вопрос о том, как строить систему образования в условиях информационного общества, какие технологии и как их использовать для развития образования, является одним из актуальных вопросов проблемы.

Научная новизна научной статьи заключается в разработке предложений и рекомендаций по расширению ее существующих возможностей, выявлении приоритетных направлений, создании и развитии научно-методической, организационной основы применения используемых программно-технических средств в образовании и обучении с целью повышения роли ИКТ в образовании.

В статье представлена информация о государственной политике, принятых решениях, приказах и государственных программах, связанных с применением информационно-коммуникационных технологий в различных сферах деятельности нашей республики, особенно в системе образования, информатизации и компьютеризации системы образования, реализация различных стратегически важных ИКТ-проектов, строительство сетевой инфраструктуры образования и т.д. вопросы были решены.

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является одним из важных показателей интеллектуального и научного потенциала страны в условиях формирования экономики, основанной на знаниях. В глобализации мира конкурентоспособность стран в первую очередь определяется их эффективным использованием ИКТ. В настоящее время в нашей республике большое значение придается умению специалистов всех направлений работать с информационно-коммуникационными технологиями и правильно их использовать. Лучший способ овладеть знаниями в области ИКТ — это в основном образовательные учреждения [Пилко, 2006, с. 10-15].

Развитие ИКТ в нашей стране, формирование информационного общества связано с именем великого лидера Гейдара Алиева. Подписанная им 17 февраля 2003 года «Национальная стратегия развития информационных и коммуникационных технологий Азербайджанской Республики (2003-2012 годы)» определила приоритетные задачи в области применения современных информационных технологий в Азербайджане на почти 10 лет. Эту стратегию, заложенную великим лидером, в настоящее время успешно продолжает Президент Ильхам Алиев. Еще в декабре 2003 г. Всемирный Саммит по

Информационному Обществу ООН и ЮНЕСКО в Женеве подчеркнул главную задачу третьего тысячелетия - задачу построения информационного общества как важного условия развития человечества. Выступая на саммите, президент Азербайджанской Республики Ильхам Алиев сказал, что ИКТ стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни в нашей стране и что наши специалисты реализуют различные проекты в области информационных и компьютерных технологий. Сегодня информационные и коммуникационные технологии стали одним из основных факторов, оказывающих сильное влияние на развитие общества, охватывая общественно-политическую, социально-экономическую и культурную сферы. В настоящее время уровень применения информационных и коммуникационных технологий считается одним из основных показателей интеллектуального и научного потенциала каждой страны, развития прозрачности и демократизма в государственном управлении, решения социально-экономических проблем, устранения бедности. В последние годы был предпринят ряд серьезных шагов в области удовлетворения документально-информационных потребностей общества, в том числе литературы, использования в этой работе ИКТ.

«Государственная программа развития коммуникационных и информационных технологий в Азербайджанской Республике на 2005-2008 годы (Электронный Азербайджан)», утвержденная указом президента Азербайджана Ильхама Алиева от 22 октября 2005 года, которая позволяет широкое применение связи и информационных технологий, а также широкое применение в регионах стало совершенной концепцией деятельности, обеспечивающей ее распространение. Постановление от 11 августа 2008 года об утверждении «Государственной программы развития связи и информационных технологий в Азербайджанской Республике на 2010-2012 годы (Электронный Азербайджан)» также свидетельствует о том, что государственная политика, реализуемая в этой сфере, вступила в качественно новый этап.

Как и в других областях, ИКТ широко применяются в системе образования в Азербайджане. Образование, являясь главной движущей силой общества, оказывает непосредственное влияние на улучшение взаимопонимания между странами и разными культурами, мирное разрешение конфликтов, физическое и нравственное совершенствование всех членов общества, сокращение бедности и улучшение уровня жизни за счет поддержки экономического развития. Применение ИКТ в образовании имеет большое значение, что напрямую влияет на формирование нового поколения граждан Азербайджана, обладающих современными знаниями и навыками. В последние годы развитие ИКТ-инфраструктуры в системе образования и доведение применения ИКТ в образовании до уровня мировых стандартов является одним из приоритетных направлений в нашей стране. За этот период были разработаны и реализованы различные проекты и мероприятия в области применения ИКТ в системе образования, что является одним из важнейших этапов проводимых в стране реформ в сфере образования, направленных на построение ИКТ-инфраструктуры в образовательных учреждениях.

Особое значение имеет «Программа обеспечения общеобразовательных школ Азербайджанской Республики информационными и коммуникационными технологиями (2005-2007 годы)», утвержденная Указом президента Азербайджанской Республики № 355 от 21 августа 2004 года. В результате реализации программы значительно возросло внимание к оснащению общеобразовательных школ страны информационными и коммуникационными технологиями.

Одной из практических работ в области интеграции информационных и коммуникационных технологий в систему образования и модернизации содержания образовательного процесса в стране является «Государственная программа информатизации системы образования в Азербайджанской Республике на 2008-2012 годы», принятая главой страны 10 июня 2008 года. Основной целью данной программы является построение качественно новой модели образования в соответствии с международными стандартами в нашей стране с использованием ИКТ, создание единого электронного образовательного пространства, интеграция системы образования в мировое образовательное пространство. Основной целью госпрограммы является формирование единой общегосударственной образовательной среды с эффективным применением и использованием современных информационных и коммуникационных технологий на всех уровнях образования и на этой основе предоставление возможности получения качественного образования для всех слоев населения, а также создание условия для интеграции системы образования страны в мировое образовательное пространство.

Существует эффективное сотрудничество между Министерством образования и Министерством связи и информационных технологий в части применения ИКТ в образовании, а также реализации указанной программы. Одним из основных направлений информатизации системы образования является развитие инфраструктуры. В этом процессе в результате тесного сотрудничества между Министерством образования и Министерством образования была создана «Азербайджанская образовательная сеть» (AZEDUNET), в рамках государственной программы призванная объединить систему образования нашей страны в едином информационном пространстве. Основная цель AZEDUNET — соединить все образовательные учреждения страны в рамках единой высокоскоростной интернет-сети. Наличие единой образовательной сети даст возможность обеспечить скоростной обмен информацией между образовательными учреждениями внутри страны, а значит, будет стимулировать развитие национальной электронной образовательной сети. Кроме того, при активном использовании защищенных информационных систем образовательные учреждения обеспечены стабильным доступом к сети Интернет.

Следует отметить, что вершиной работы, проделанной в этой области в Азербайджане, можно считать объявление 2010 года Министерством образования «Годом ИКТ в образовании». В рамках «Года ИКТ в образовании» реализованы новые проекты и мероприятия по созданию электронных

ресурсов. В нашей республике уже разработаны и утверждены ИКТ-программы для всех уровней образования, начаты первые эксперименты по дистанционному обучению. В настоящее время формируются информационные ресурсы образовательного портала, созданы и поддерживаются в рабочем состоянии сайты некоторых образовательных учреждений. Начаты работы по созданию информационных систем управления образованием, применению информационно-коммуникационных технологий в общеобразовательных школах, подготовке квалифицированных педагогических и вспомогательных кадров в области информационно-коммуникационных технологий для общеобразовательных школ.

Как известно, учитель играет ключевую роль в процессе информатизации системы образования. Успех информатизации образования напрямую зависит от уровня знаний учителя в области ИКТ и применения его навыков в этой области в обучении. Электронное обучение и управление образованием, исследование технологий создания электронных учебников, международных стандартов в этой области, подготовка предложений и рекомендаций по использованию, экспертиза и оценка электронных учебников, применение информационных технологий обучения в образовательных учреждениях, проведение научных исследований в этой области очень важно. Передовые просветители и педагоги современного образовательного общества отмечают, что «не должно быть больше мела, доски, бумаги и карандаша, а между учителем и учеником должны использоваться современные компьютерные средства. Поэтому преподаватель должен преподносить свои знания в виде мультимедийных знаний, а не в традиционном лекционном формате» [Чернобай, 2012, с. 12-13].

Мировой опыт показывает, что современная модель образования, построенная с использованием ИКТ, предъявляет к педагогическому коллективу школы новые требования и задачи. Для учителей становится очень важным переподготовка не только в области фундаментальных знаний, педагогики и психологии, но и в области информации. От учителей нового поколения требуется подбирать и применять технологии, обеспечивающие их гармоничное развитие с учетом индивидуальных особенностей учащихся, в соответствии со структурным содержанием и назначением преподаваемого ими предмета.

Средства ИКТ значительно упрощают учебный процесс, делают его динамичным и гибким. Включение компьютера в образовательную модель «учитель-ученик-учебник» позволяет организовать учебный процесс по индивидуальной программе, стимулируя интерес и стремление учащегося к уроку. Уроки на компьютере очень увлекательны и запоминаются. Мультимедийные средства, автоматизированные обучающие системы, компьютерные обучающие программы, анимированная графика, красочные иллюстрации положительно влияют на познавательную деятельность учащихся.

Использование интерактивной доски в учебном процессе обеспечивает один из главных принципов урока - его наглядность. Аккуратно касаясь чувствительной поверхности электронной платы специальной ручкой или пальцем, все возможные операции на компьютере можно выполнять на ней в интерактивном режиме. «Умная доска также может получать изображения с микроскопов, сканеров, цифровых камер, видеокамер и т. д., подключенных к компьютеру через проектор, что важно при организации виртуальных лабораторий в учебных заведениях. Учащиеся узнают о химических реакциях, физических, биологических, географических процессах, на «чудотворном» экране можно посмотреть его объяснения и видеоролики, принципы работы различных устройств, устройств и технических средств, что значительно оживляет обучение за счет интеграции теоретических методических знаний, практических навыков и опыта, творческого подхода учащихся, Мышление, инициатива, а способность глубоко понимать учебный материал в ней возрастает еще больше. Одним преимуществом «умной» доски следует особо отметить, что все выполняемые на ней операции, ход урока, подготовленные шаблоны, модели могут храниться в постоянной памяти компьютера и многократно использоваться. Это особенно важно для тех, кто отстает в образовании или обучении. Так, ученик может позже ознакомиться с электронной версией урока, который он не смог посетить, или «отстающие» в обучении могут снова и снова пересматривать материал на компьютере, пока не усвоят его полностью.

Учителя, успешно использовавшие возможности ИКТ в обучении, отмечают, что учащиеся являются центральной фигурой на уроках, проводимых в интерактивном режиме. Преподаватель в основном выступает в роли консультанта ученика, который оценивает его смекалку и оригинальные способности, побуждает к активности, самостоятельности, предприимчивости. В дистанционном обучении все дети подходят к доске и с готовностью выполняют все задания учителя. Занятия, проводимые в интерактивном режиме, дают возможность всем детям, в том числе пассивным, застенчивым, учащимся с определенными физическими или психологическими отклонениями, активно участвовать в учебном процессе.

В целом в стране разработаны и утверждены ИКТ-программы для всех уровней образования, начаты первые эксперименты по дистанционному обучению. В настоящее время формируются информационные ресурсы образовательного портала, созданы и поддерживаются в рабочем состоянии сайты некоторых образовательных учреждений. Начаты работы по созданию информационных систем управления образованием, применению информационно-коммуникационных технологий в общеобразовательных школах, подготовке квалифицированных педагогических и вспомогательных кадров (лаборантов) в области информационно-коммуникационных технологий для общеобразовательных школ.

Однако, к сожалению, текущий уровень применения современных информационно-коммуникационных технологий в системе образования страны

нельзя признать удовлетворительным ни с точки зрения существующих возможностей нашей динамично развивающейся экономики, ни с точки зрения интеграции в мировое образовательное пространство. Несмотря на успехи в обеспечении образовательных учреждений компьютерной техникой в стране, уровень информационной инфраструктуры системы образования в целом все еще не соответствует требованиям сегодняшнего дня.

Масштабное применение современных образовательных технологий предполагает, прежде всего, кардинальное улучшение оснащенности учебных заведений компьютерной техникой. Оптимизация соотношения «студент/компьютер» по всей стране, особенно в регионах и сельской местности, является одной из наиболее важных задач, стоящих перед нами. Однако сегодня, помимо необходимости расширения доступа к компьютерам на всех уровнях системы образования страны, отчетливо ощущается актуальность более эффективного использования ИКТ-оборудования, в том числе совершенствования системы технического контроля и поддержки. В частности, отсутствие системы технического контроля и поддержки на районном уровне или не установленная на уровне сегодняшних требований, ограничивает возможности использования уже установленной компьютерной техники и цифровых образовательных ресурсов в полной мере.

Одним из основных факторов, препятствующих широкому использованию цифровых технологий в образовательном процессе в республике, является слабое развитие цифровой сетевой инфраструктуры, недостаточное покрытие интернет-сети в стране, отсутствие высокоскоростного подключения к сети Интернет. Так, хотя в вузах республики интернет-соединение полностью обеспечено, в общеобразовательных школах и средних специальных учебных заведениях есть проблемы с доступом в интернет. В подавляющем большинстве образовательных учреждений не созданы веб-страницы, внутренние цифровые сети, а также единый национальный образовательный портал. В то же время задерживается разработка, распространение и применение в учебном процессе мультимедийных учебников и других средств обучения. Главным требованием времени остается совершенствование научно-методической базы применения ИКТ, создание единого электронного образовательного пространства на национальном уровне.

Одним из наиболее актуальных вопросов, связанных с реформированием системы образования в Азербайджанской Республике, является совершенствование управления образованием с применением ИКТ. При этом совершенствование нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность органов местного самоуправления и государственных органов в сфере применения ИКТ в образовании, разработка и доработка системы электронных баз данных, необходимых для эффективного управления в сфере образования и характеристика состояния этого поля требуют особого внимания. Также актуальным вопросом является доведение системы образования страны до уровня современных стандартов педагогическими и административными кадрами с высокими знаниями и навыками в области ИКТ.

Хотелось бы отметить следующие предложения и рекомендации по расширению применения информационно-компьютерных технологий, в целом технологий электронного образования в нашей стране:

- ✓ реализация мер по развитию образования, особенно дистанционного, внутри страны: разработка и распространение современных электронных учебников преимущественно с применением мультимедийных технологий;
- ✓ разработка и распространение комплекса современных электронных научно-методических ресурсов, электронных учебников по всем предметам;
- ✓ создание ресурсной базы электронного образования (e-Learning) и интеграция в учебный процесс;
- ✓ создание информационно-ресурсных центров по применению ИКТ в образовании;
- ✓ создание единого образовательного портала и оказание регулярной поддержки;
- ✓ организация эффективного использования мировых информационных ресурсов в образовании, поддержка более широкого использования интерактивных возможностей обучения.

В настоящее время они оценивают путь к информационному обществу как путь к будущему человечества. По прогнозам ученых, когда информационное общество полностью сформируется, основным предметом труда людей будет информация, а инструментами труда - ИКТ. Поэтому применение и использование ИКТ на всех уровнях образования в нашей республике сегодня, а также само обучение ИКТ, формирование у молодежи умения самостоятельно собирать, анализировать и передавать информацию могут сыграть важную роль и помочь стать ценными членами информационного общества в будущем.

Литература

1. Попов, В.Б. Основы информационных и телекоммуникационных технологий. Мультимедиа. М.: Финансы и статистика, 2007.
2. Пилко, И.С. Информационные и библиотечные технологии: Учеб. пособие / И.С.Пилко. СПб.: Профессия, 2006.
3. Трайнев, В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. М.: Дашков и Ко, 2012.
4. Чепмен, Н. Цифровые технологии мультимедиа. М.: Вильямс, 2006.
5. Чернобай, Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде. М.: Просвещение, 2012.

ПРИНЦИПЫ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ И ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Когнитивная лингвистика - актуальная область развития науки о языке и его связи с мышлением и сознанием. Это относительно молодая наука, но, несмотря на большое количество исследований в этой области, все еще остаётся довольно много дискуссионных вопросов, в которых ученые пока не могут прийти к единому мнению. Несомненным, пожалуй, остаётся то, что категория - это одно из фундаментальных и ключевых понятий когнитивной лингвистики и когнитивной науки в целом.

Это понятие нельзя назвать новым. Ещё в античные времена знаменитый философ и мыслитель Аристотель обратил внимание на то, что человек объединяет предметы по общим признакам в группы. Аристотель полагал, что «в высказываниях связываются родовые и видовые понятия, выражающие классы, объединения предметов, которые включают в себя единичные предметы» [Кузнецов, 2019, с.227]. В дальнейшем проблему категоризации развивал другой философ - И. Кант. Кант считал, что все, что воспринимает человек разными способами, мыслится определенными формами, которые и называются категории [там же].

Со времён И. Канта прошло много времени, но процесс категоризации все также занимает умы ученых. На данный момент мы можем говорить о двух подходах к пониманию данного когнитивного процесса. Первый подход - традиционный. Согласно этому подходу, объекты подразделяются на категории исключительно в соответствии с их признаками, при этом опыт и чувства существ, производящих категоризацию, не учитываются. Представители традиционного подхода полагают, что категоризация - это только логический процесс, в котором не участвуют механизмы воображения.

Новый подход к пониманию категоризации представляет собой модернизированные взгляды традиционалистов. «Согласно новым взглядам, наш чувственный опыт и способы использования механизмов воображения являются основополагающими в отношении того, как мы создаем категории для осмысления опытных данных [Лакофф, 2004, с.10].

Согласно новому подходу мы рассматриваем категорию как «одну из познавательных форм мышления человека, позволяющую обобщать его опыт и осуществлять его классификацию» [Кубрякова, 1996, с.45]. Ярким представителем нового подхода к категоризации является Элеонора Рош с ее теорией прототипов и категорий базового уровня. Если бы традиционный подход к пониманию категорий оказался бы правильным, это означало бы, что не существует более подходящих представителей какой-либо категории, так как человек, согласно классической теории, распределяет объекты по категориям исключительно согласно общим признакам. Элеонора Рош опытным путем доказала, что это не так. Таких «более подходящих» представителей она

называет когнитивные точки отсчета и прототипы - «субкатегории или члены категории, которые имеют особый когнитивный статус, а именно статус быть «лучшим примером» [Лакофф, 2004, с.64]. В ходе поставленных экспериментов Элеонора Рош обнаружила некую асимметрию, выражающуюся в том, что испытуемые рассматривали некоторые члены категории как более подходящие для представления категории в целом, нежели другие. Данное явление было названо прототипический эффект. Кроме того, в различных категориях был обнаружен базовый уровень, находящийся посередине таксономической иерархии. Согласно исследованиям, именно члены базового уровня усваиваются детьми первыми, являются наиболее общеизвестными и употребительными, являются наиболее короткими лексемами, а также используются в нейтральных контекстах.

Один из основоположников когнитивной лингвистики Дж. Лакофф утверждал, что «язык использует общий когнитивный аппарат. А следовательно, языковые категории должны быть того же типа, что и другие категории в понятийной системе, а в частности, они тоже должны демонстрировать прототипические эффекты и эффекты базового уровня» [Кряжевских, 2010, с.12].

Исходя из того, что категоризация - фундаментальный когнитивный процесс и большая часть мыслительных процессов связана с категориями, можно полагать, что знания о том, как человек разделяет слова и объекты действительности на категории, могут помочь при обучении детей лексике. Как мы уже говорили ранее, члены базового уровня категорий первыми усваиваются детьми и являются наиболее употребительными. Можно предположить, что в условиях речевого цейтнота (например, во время экзамена, где время на выполнение заданий строго ограничено) актуализируются сначала базовые понятия, «к которым в сознании всегда наличествует самый быстрый доступ и ведут самые устойчивые нейронные связи» [Песина, Зимарева, 2019, с.97]. Однако для успешного выполнения экзаменационной работы от участника требуется более высокий уровень владения лексикой («Используемый словарный запас соответствует высокому уровню сложности задания» [Демонстрационный вариант КИМ ЕГЭ 2023 по АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ, 2023, с.32]). Следовательно, одна из основных задач при подготовке к ЕГЭ по английскому языку - перевод изученной лексики высокого уровня сложности из пассивного словарного запаса в активный. Нам представляется, что один из наиболее действенных способов решения этой задачи - это лексический круг, составленный в соответствии с теорией прототипов и категорий базового уровня. Рассмотрим данный приём на примере категории «Feelings» (см. Рис.1).

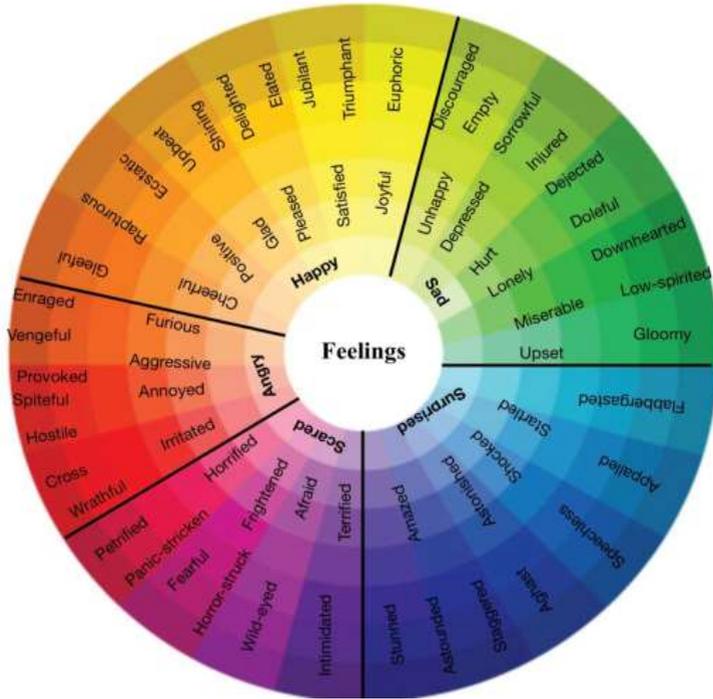


Рис.1 - лексический круг «Feelings»

Лексический круг представляет собой круг, в центре которого располагается название категории слов. На уровне, ближайшем к центру, - члены базового уровня категории. Они соответствуют элементарному уровню знаний языка (A1-A2). Это именно те лексические единицы, которые актуализируются в сознании учащихся в первую очередь в коммуникативной ситуации. Следующий уровень представляет собой синонимичные базовому понятию лексемы, соответствующие среднему уровню знаний языка (A2-B1). Самый крайний слой (периферия) лексических единиц также состоит из синонимов базовому понятию, но уже более высокого уровня сложности. Круг разделён на сектора, каждый из которых состоит из синонимов определенного базового понятия.

В условиях выполнения продуктивных заданий формата ОГЭ и ЕГЭ учащиеся могут воспользоваться лексическим кругом, который в наглядной и естественной для нашего мышления форме располагает лексические единицы синонимического ряда в порядке усложнения их уровня. Таким образом, чем

чаще учащийся будет обращаться к лексическому кругу и использовать лексемы более высокого уровня, тем устойчивее будут нейронные связи, а значит, в условиях выполнения заданий с ограниченным временем ученик с большей вероятностью использует соответствующую высокому уровню лексику.

Кроме того, лексический круг соответствует еще одному принципу когнитивной лингвистики - принципу визуализации. Сектора круга окрашены в разные цвета, что усиливает ассоциации и способствует лучшему запоминанию материала.

Таким образом, категоризация - базовый когнитивный процесс. Согласно теории прототипов и эффектов базового уровня Э. Рош существуют более типичные представители категории, по мнению осуществляющих категоризацию людей, а также представители базового уровня, которые являются более употребительными и известными. Построенные на принципах и понятиях когнитивной лингвистики материалы, в том числе лексические круги по разным темам, позволяют эффективнее усваивать лексику на более высоком уровне и применять ее в письменной и устной речи, что способствует получению более высоких баллов по критерию «Языковое оформление» на ОГЭ и ЕГЭ.

Литература

1. Кряжевских Н.Н. Категория в когнитивной лингвистике / Вестник Вятского государственного университета. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-v-kognitivnoy-lingvistike/viewer>
2. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М: Издательство МГУ, 1996.
3. Кузнецов В.Г. Таксономическая и лингвистическая категоризация / Когнитивные исследования языка. М: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. - С. 226-231
4. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении? М: Языки славянской культуры, 2004.
5. Песина С.А., Зимарева О.Л. Кластерная семантика и антропоцентрическая парадигма / Когнитивные исследования языка. М: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. - С. 95 – 99.

Сапожникова А.Ю.

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ОСЛЫШКИ (МОНДЕГРИНА) В АУТЕНТИЧНЫХ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТАХ

Ослышка, или мондегрин, – это неправильное толкование услышанной фразы, придающее ей новое значение. Мондегрин создается человеком,

слушающим стихотворение или, чаще, песню; слушатель, не способный четко расслышать текст, заменяет слова, которые звучат похоже и имеют какой-то смысл.

Понятие это именно в таком определении является относительно новым в лингвистике: его ввела американская писательница и филолог Сильвия Райт в 1954 году, вспомнив детское воспоминание о том, как мать напевала ей шотландскую балладу "The Bonny Earl of Murray" (из известного сборника баллад Томаса Перси 1765 года). Тогда Сильвия неправильно расслышала слова «положите его на зеленую траву, на зелень»: «They have slain the Earl of Murray // *And laid him on the green*».

Таким образом, Сильвии вместо строк о смерти графа Мюррея слышалось и о гибели вместе с ним некой загадочной леди Мондегрин: «They have slain the Earl of Murray // *And Lady Mondegreen*» [Wright, 1954, p.49].

Райт предложила называть такие ослышки «мондегринами», заметив по их поводу: «Я буду называть мондегринами, раз уж никто другой не придумал для них слова, вся штука в том, что они лучше, чем исходный текст» [Ibid., 1954, p.50].

В английском языке существует термин *eggcorn*, которым обозначаются оговорки, возникающие в бытовой жизни. Слово это возникло, когда лингвист Марк Либерман услышал английское слово *acorn* (желудь) как *egg corn* (зерновые яйца) [См. Lieberman, URL]. Вместе с тем указанное понятие не связано напрямую именно с песенными тестами и не получило столь широкого распространения как «мондегрин».

Последний термин, рожденный из неправильно воспринятой ребенком строки баллады, оказался действительно актуален и быстро получил распространение в научной, научно-популярной литературе и публицистике, и был включен в издание 2000 года словаря колледжа Вебстера Random House, в 2002 году – в Оксфордский словарь английского языка, в 2008 – в Университетский словарь Merriam-Webster.

В газете "San Francisco Chronicle" ведется регулярная рубрика, посвященная мондегринам в англоязычных песенных текстах. Ее автор, журналист Джон Кэрролл, приводит несколько наиболее распространенных из них:

1. *Gladly, the cross-eyed bear* (Весело, косоглазый медведь) вместо *Gladly The Cross I'd Bear* (Воодушевлённо понесу я этот крест) — из старинного религиозного гимна;

2. *There's a bathroom on the right* (Там ванная справа) вместо *There's a bad moon on the rise* (Там всходит дурная луна) — из песни Creedence Clearwater Revival «Bad Moon Rising»;

3. *Excuse me while I kiss this guy* (Простите меня, когда я целую этого парня) вместо *Excuse me while I kiss the sky* (Простите меня, когда я целую небеса) из песни Джимми Хендрикса «Purple Haze» [См.: Carroll, URL].

Известно, что Хендрикс знал о последнем мондегрине и сам неоднократно обыгрывал его на концертах (пропевая данную строку о небе, в этот момент

подходил к басисту группы Ноэлю Реддингу и целовал его в щеку) [См.: The Guardian, URL].

Можно также отметить, что в Австралии на телевидении есть музыкальное шоу "Spicks & Specks", один из разделов которого называется Mondegreens. Участникам предлагается определить песню по ослышкам из неё.

Если говорить об ослышках в отечественных песенных текстах, то практически всем они также знакомы. Например, на эффекте мондегринна построено название одной из песен автора и исполнителя Игоря Саруханова, которое кто-то воспринимает как «Скрип колеса», а другие ассоциируют его со скрипкой-лисой. В песне «Голубой вагон» юным слушателям представляется, что не дальний путь стелется и упирается в небосклон, а кажется что «упирается прямо в небо слон». В знаменитой фразе из "Песни Мушкетеров": "Пора, пора, порадуемся на своем веку // Красавице и кубку, счастливому клинку" вместо "Красавице и кубку", многие слышат "Красавица Икубку" или "Красавице и ку-ку"; строка другой песни из того же кинофильма «Pouirquois ra?» интерпретируются слушателями как «У клопа» [См. Ефимова, 2016, с.54] и т.д.

Особенно часто переинтерпретирующие ослышки встречаются в восприятии детей (о чем говорит и пример Сильвии Райт), а также обучающихся иностранному языку, поскольку у тех и других словарный запас недостаточно велик, а некоторые грамматические конструкции ещё не усвоены.

Каждый преподаватель иностранного языка сталкивается с ослышками на своих занятиях, поскольку обучающиеся иностранному языку, к сожалению, не всегда обладают хорошим фонематическим слухом.

Американский исследователь мондегринов Эндрю Невинс указывает на то, что ослышки исследованы намного менее глубоко, чем оговорки, пользующиеся вниманием психологов во многом благодаря распространению фрейдистского подхода к изучению «случайных» озарений говорящего [См.: Nevins, URL].

К сожалению, и методическому потенциалу данного явления уделяется мало внимания, хотя упражнения на выявление и анализ мондегринов могли бы способствовать формированию как социокультурной, так и коммуникативной компетенций обучающихся, а кроме того, это развивает и чувство юмора.

При разработке подобных заданий следует принимать во внимание, что при восприятии текстов песен имеют значение и внешние факторы: музыка, ритм, индивидуальная манера исполнения и др., все это может затруднять процесс восприятия и интерпретации текста [См. Цалко, Чайкисова, 2017, с.257].

Возможный комплекс упражнений для студентов вуза или учеников старших классов специализированных средних школ мог бы быть таков:

- *Упражнения на определение мондегринов:*

1) Предложить сопоставить мондегрины и оригинальные строки песенных текстов, возможный пример приводится в Таблице 1:

Таблица 1. Пример задания на сопоставление исходного песенного фрагмента и ослышки.

Изначальный текст	Воспринятый текст
Bells on bobtail ring, Making spirits bright; What fun it is to ride and sing A sleighing song tonight.	A girl with colitis goes by.
A girl with kaleidoscope eyes.	Bells on Bob's tail ring, Making spareribs bright; What fun it is to write and sing A slaying song to knives.
The answer, my friend, is blowing in the wind.	Are you going to starve an old friend?
Are you going to Scarborough Fair?	Dead ants are my friends; they're blowing in the wind.
Don't Stop - Never Give Up!	I blow bubbles when you are not here.
My world crumbles when you are not here.	Don't Stop - Never Kebab!

(Оригинальные цитаты заимствованы из народной рождественской песни «Бубенцы», а также произведений «Битлз», Боба Дилана, Симона и Гарфункеля, современных исполнителей Мэйси Грей и поп-группы «S Club»).

2) Вариант задания (1), в случае работы с обучающимися с продвинутым языковым уровнем (Intermediate и выше) – попытаться восстановить оригинальную строку самим.

- *Упражнения на развитие языковых умений (анализ образования мондегрин):*

3) Провести анализ образования мондегрин, при необходимости – словарную работу.

4) На основе ранее изученной теории определить тип ослышки (это могут быть замены, синтаксическая адаптация, опущение, добавление, стирание границ слов, введение границ слов, метатеза, антиципация, персеверация, а также комплексные ослышки, включающие несколько упомянутых типов) [См.: Ефимова, 2014, с.47].

- *Упражнения на самостоятельный поиск и анализ изученного явления:*

5) В качестве домашнего задания – предложить дополнить имеющийся список на основе собственного опыта прослушивания оригинальных песенных текстов и проанализировать дополненное.

Литература

1. Ефимова Н. Н. Отрицательный языковой материал: векторы исследования // Вестник Бурятского Государственного Университета. – 2014. – № 2 (10). – С. 42-49.

2. Ефимова Н.Н. Ослышка как предмет междисциплинарного исследования // Филология и человек. – 2016. - №3. - С. 51-63.
3. Цалко Н. Н., Чайкисова А. В. Лингвистические аспекты ослышки в текстах англоязычных песен // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 37. – С. 255–257.
4. Carroll J. Mondegreens Ripped My Flesh // URL: <http://www.sfgate.com/columnists/carroll/mondegreens.shtml>
5. Lieberman M. Eggcorn: Folk Etymology, Malapropism, Mondegreen? – Language Log // URL: <http://itre.cis.upenn.edu/~myl/languageelog/archives/000018.html>
6. Nevins A. Tooth and Throat Singing: Mondegreens and the Decoding of Sound Structure // URL: <https://www.dlld.ugent.be/lectures/8-oct-2015-andre-nevins-ucl-tooth-and-throat-singing-mondegreens-and-the-decoding-of-sound-structure/>
7. The Guardian. Letters, April, 26, 2007 // URL: <https://www.theguardian.com/news/2007/apr/26/leadersandreply.mainsection2>
8. Wright S. The Death of Lady Mondegreen // Harper's Magazine, №209 (1254), pp. 48-51.

Пашков С.М.

ДЕГУМАНИЗАЦИЯ АНТРОПОМЕРНОЙ НАУКИ

Название статьи мотивировано известной работой испанского философа Х. Ортеги-и-Гассета «Дегуманизация искусства». Традиционный художника, пишет философ, ставит цель передать сходство между тем, что изображается, и реальностью. «Человек, дом или гора узнаются здесь с первого взгляда – это наши старые знакомые. Напротив, узнать их на современной картине стоит усилий» [Ортеги-и-Гассета, 2002, с. 232]. Бегство от «человеческих сюжетов», забвение «*Ars imitatur naturam*», по мысли Ортеги, дегуманизирует искусство, расчеловечивает его. Ср.:



П. Пикассо
«Человек с гитарой», 1911



П. Е. Заболотский
«Мальчик с балалайкой», 1835.

Есть все основания утверждать, что процесс дегуманизации характерен также для современной науки. Под дегуманизацией науки предлагается понимать

процесс редукции «человеческого» при объяснении специфически «человеческих» феноменов, репрезентируемый в метаязыке и фразеологии определенной науки. Разумеется, дегуманизация науки не является маркером исключительно нашего времени. Серьезный импульс этому процессу был дан развитием естественных наук.

Сошлемся на некоторые примеры. И. И. Мечников, лауреат Нобелевской премии по физиологии, является автором учения об ортобиозе, или здоровом образе жизни. Данное учение изложено в книгах «Этюды о природе человека» и «Этюды оптимизма». Для ученого человек «является чем-то вроде обезьяньего ‘урода’, не с эстетической, а с чисто зоологической точки зрения», и он «более отличается от человекообразных обезьян анатомической организацией своих половых органов, чем строением мозга» [Мечников, 1961, с. 64, 82]. Высшие проявления человеческого духа соотносятся ученым с половой деятельностью. «Не одно только поэтическое творчество, но и другие проявления гения связаны с половой деятельностью» [Мечников, 1988, с. 235] (ср. высказывание И. Бродского о поэзии во время своей нобелевской речи: «Поэзия – это не развлечение и даже не форма искусства, но, скорее, наша видовая цель»).

Возможно возражение: приведенные цитаты всего лишь свидетельствуют о материалистическом понимании человека, а не редукции его и, следовательно, не девальвации «специфики человека». Для подтверждения дегуманистических тенденций в современной науке сошлемся на аргумент *ipsedixit* (аргумент к авторитету). Аналогичные мысли высказывает академик В. П. Зинченко. Он отмечает, что нижеследующие постулаты, часто встречаемые в научной и учебной литературе по психологии, действительностораживают: «<...> человек – обладатель высшей нервной деятельности, лишенный органов душевной и духовной жизни. Его психика имеет реактивную, рефлекторную природу, вплоть до рефлексов цели и рефлексов свободы. Последние – изобретение И.П. Павлова». И далее: «<...> человек совершает не акции, а реакции. Его лишили нормальных органов чувств, назвав их анализаторами. В старину говорили, что есть глаз телесный и глаз духовный, или око души. Вы можете себе представить словосочетание ‘духовный анализатор’?» [Зинченко, 2020, с. 20, 21].

Как обстоит дело в лингвистике? В начале XX века доминирование структурализма привело к тому, что язык стал сближаться с искусственными знаковыми системами (напр. шахматная нотация, дорожная сигнализация). Осознав, что методология структурализма ведет в тупик, лингвисты обратились к содержательной стороне языка, а также к тому, кто этим языком пользуется. На авансцену выходят семантика и прагматика, антропоцентризм начинает рассматриваться в качестве важнейшей концептуально-методологической установки современного языкознания.

Сегодня чуть ли не в каждой второй публикации по лингвистике имеется ссылка на антропоцентризм, тем самым эксплицируется антропоориентированность исследования, т.е. оно рассматривается как попытка

познать человека посредством фактов языка. К сожалению, некоторые исследования антропологической лингвистики поднимают тревожные вопросы. Какой человек познается через язык? «Человек в его специфике» (фразеология М. М. Бахтина) или то общее, что человека роднит с соседями по планете?

Сегодня когнитивная лингвистика и в целом когнитивная наука развиваются весьма быстро. Метаязык и фразеология в данной области знания не могут не настораживать. Возьмем, например, так называемую компьютерную метафору, которая приводится в авторитетном словаре когнитивных терминов. Предлагается следующая дефиниция: «метафора, сравнивающая мозг и разум человека с компьютером» [Кубрякова, Демьянков, Панкрац, Лузина, 1996, с.84]. Человеку приписывается способность оперировать информацией подобно компьютеру. Эта способность эксплицируется терминами «компьютация» и «обработка». Сравнение человека с машиной в познавательных целях еще не несет в себе ничего крамольного. Можно также сослаться на понятие когнитивной метафоры как универсального познавательного инструмента. Однако, если актуализируется метафора *argumentiswar*, все прекрасно понимают, что спор и, скажем, война 1812 года – это разные вещи. Знак тождества здесь не ставится. В случае с компьютерной метафорой дела обстоят иначе. Некоторые когнитивисты ставят знак *равенства* между мышлением и процессом компьютерации, иными словами, между человеком и машиной [Там же]. Уместно здесь вспомнить, что у И. И. Мечникова есть номинация «человеческая машина». Возможно, в когнитивной науке она может получить долгосрочную прописку.

Весьма «экзотичен» метаязык в биокогнитивном направлении когнитивной лингвистики. Анализ некоторых биокогнитивных исследований позволил обнаружить следующие частотные номинации: *среда, экологическая ниша, когнитивная ниша, организм, живая система, выживание, особь, биологический вид, адаптация*. Иными словами, человеческий язык описывается так, словно речь идет о языке пчел. Ср. у В. П. Зинченко: «Сложный предметный и социальный мир обозначается как среда, обстановка, условия обитания» [Зинченко, 2020, с. 21]. В. Гумбольдт писал, что язык человека «в самых начатках своих вполне человекен» [Гумбольдт, 2019, с. 57].

Особо следует сказать о том, как видится функция языка в биосемиотике. Язык здесь рассматривается как средство выживания; у кого-то когти, зубы, хобот, а у человека – язык. Кстати, такая девальвация языка встречается и у исследователей, которые не относят себя к биосемиотике. Например, В. И. Шаховский исходит из биологической гипотезы глоттогенеза при осмыслении примарности функциональных свойств языка. Согласно данной гипотезе, человек адаптируется к природе, в том числе и с помощью биологической адаптивной функции. Ученый заключает: «Считаю эту функцию (адаптивную – С. П.) главной функцией языка, потому что даже его коммуникативная функция обслуживает адаптивную [Шаховский, 2016, с. 150]. Однако, как справедливо отмечает В. И. Карасик, редуцировать бытие к адаптации – значит видеть в человеке всего лишь высокоорганизованный организм [Карасик, 2009, с. 15].

В качестве заключения приведем две цитаты отечественных философов по поводу редукционистских концепций человека. «Движение по ступеням вниз не объясняет ничего, необходимо движение по ступеням вверх» [Вышеславцев, 1955, с. 113]. «Нельзя понять человека из того, что ниже его, понять его можно лишь из того, что выше его» [Бердяев, 1931, с. 51].

Литература

1. Вышеславцев Б. П. Сочинения. – М.: Раритет, 1995.
2. Бердяев Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. – Париж: Изд-во «Современная записка», 1931.
3. Гумбольдт В. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода: Введение во всеобщее языкознание, – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019.
4. Зинченко В. П. Духовное возрождение // Человек. 2020. Т. 31, № 2. С. 12-26.
5. Карасик В. И. Языковые ключи. – М.: Гнозис, 2009.
6. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
7. Мечников И. И. Этюды о природе человека. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961.
8. Мечников И. И. Этюды оптимизма. – М.: Наука, 1988.
9. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. – М.: «Издательство АСТ», 2002.
10. Шаховский В. И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции (монография). Волгоград: Изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016.

Дешеулина Л.Н.

К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Интерес к изучению фразеологизмов возник давно. Интерес это неслучаен. Фразеологизмы разнообразны по своему составу, происхождению, структуре. Они отражают особенности национально культуры, ценности и понятия, знаковые для каждой нации. В разное время исследователей интересовали природа фразеологизмов, отличия фразеологизмов от слова, их этимология, структурно-семантические и стилистические особенности фразеологизмов, создание типологии фразеологизмов. По мнению В. Телия, «фразеологизм (фразеологическая единица) - общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые, в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определённого лексико-грамматического состава» [Телия, 1990].

«Фразеологический оборот представляет собой воспроизводимую в готовом виде единицу языка, постоянную по своему значению, составу и структуре и состоящую из двух или более ударных компонентов словного характера» [Шанский, 2012].

Таким образом, к основным свойствам фразеологизмов следует отнести их воспроизводимость, устойчивость, непроницаемость структуры, неизменный порядок слов, образность. Использование фразеологических единиц придает тексту экспрессивность, поскольку фразеологизмы в основе своей эмоционально или экспрессивно окрашены и выполняют, кроме номинативной наряду со словом, стилистическую функцию, делают речь более образной, выразительной и лаконичной.

Несмотря на устойчивость, фразеологизмы могут подвергаться изменениям. Чаще всего это происходит в публицистических, особенно в заголовках, или художественных текстах для воздействия на адресата, для придания речи еще большей образности, эмоциональности, экспрессивности. Прибегая к трансформациям, авторы намеренно искажают известное выражение для усиления стилистического эффекта (*Плывучий остров сокровищ* (Известия. 28.04. №75). *Информационным обухом по голове* (Известия. 23.04.03. №72)). Закрепленная в языке единица обыгрывается, что делает ее еще более выразительной, привлекает к ней внимание.

Очень важно понимать, где проходит грань между преобразованным фразеологизмом и стилистической ошибкой при их использовании. Фразеологические трансформации определяют как «окказиональные преобразования устойчивых сочетаний слов, которые, внося изменения в форму и значение исходных единиц, не нарушают их целостности, оставляя фразеологическую единицу узнаваемой» [Гашева, Губайдулина, 2013].

Одним из первых, кто рассматривал вопрос изменения фразеологических единиц, был Н.М. Шанский [Шанский, 2012]. Он предложил классификацию трансформации фразеологизмов, выделяя семантические и структурные разновидности авторских преобразований. Семантические связаны с изменением значения выражений (изменение семантического смысла фразеологизма, замещение одного из компонентов синонимом, и т.п.) [Шанский, 2012, с. 46]. Структурные связаны с изменением внешней формы фразеологизмов. Это может быть расширение компонентного состава фразеологизма, его усечение или сокращение, перестановка компонентов фразеологизма, внутренние морфологические преобразования, добавление или усечение частицы не, контаминация – объединение двух фразеологизмов в одну единицу.

Трансформации фразеологизмов в художественных текстах посвящено много работ (См., например, Гашева, Губайдулина, 2013). Анализ примеров из массовой литературы, однако, позволяет сделать вывод о том, что чаще мы сталкиваемся с ошибкой при употреблении фразеологизма, нежели с трансформацией. Приведем примеры подобного использования

Искажение грамматической формы.

- *Господи, что делать? На глазах навернулись слезы, а паника окончательно взяла надо мной верх* (А. Биглова). В исходном варианте используется форма винительного падежа на глаза, в тексте – предложного. *Дочь улыбнулась мне в ответ и от души сразу отлегло* (А. Борн). Вместо предложного падежа используется форма родительного. Подобное использование сближает фразеологизм со свободным сочетанием, лишает его выразительности, хотя и не искажает смысла.

Когда второй человек пытается удивить вкусной едой, и самой как-то не хочется ударить грязью в лицо (А. Биглова). «*Не ударить лицом в грязь*» - не оплошать, не осрамиться, выполнив что-либо наилучшим образом, показать себя с лучшей стороны. В данном случае искажение грамматической формы вызывает комический эффект, что, судя по содержанию книги, не входит в замысел автора, скорее, говорит о незнании точного звучания фразеологизма.

Замена компонента фразеологизма.

Просто не ожидал такого скоропостижного решения с твоей стороны (А. Биглова). В данном случае речь идет о замене компонента фразеологизма «*скоропостижная смерть*». В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается по отношению к слову смерть - О смерти: внезапный. Скоропостижная смерть. [Ожегов, Шведова, 1992]. В словаре Ефремовой Т.Ф. [Ефремова, 2000] «скоропостижный» определяется как произошедший в короткий срок; внезапный, неожиданный. Решение м.б. скоропалительным, но не внезапным.

Беляш прислушался: везде была кромешная тишина (А. Биглова). В ТС Ефремовой Т.Ф. «*Кромешный*» определяется как 1) Беспросветный, непроглядный. 2) перен. Невыносимо тягостный, без надежды на лучшее. **Исходный фразеологизм – «кромешный ад (на душе)».** В данном случае можно говорить о явном нарушении лексической сочетаемости.

Сгорбившийся, понуричав спину, отец моих детей огибает меня и выходит вон из квартиры (Скай). В толковом словаре Ушакова «*понуричь*» означает – «*опустить, склонить вниз*» (голову). Именно в таком варианте употребляется фразеологизм. Однако в словаре Ожегова в одном из значений мы находим: 2) понуричь плечи (шею, спину) уныло сгорбиться, согнуться. В таком случае мы можем говорить о свободном употреблении слова в определенном значении.

Из уст Олега обращение бесило до зубного скрежета (А. Борн). Фразеологизм «*до зубовного скрежета*» означает негодование, ненависть, неуправляемая злоба. В данном случае замена слова, вероятно, связана с незнанием паронимов зубной – зубовный.

Об этом, кстати, я думал не покладая головы (А. Борн). Еще один пример из книги того же автора. Исходный фразеологизм *не покладая рук* означает усердно, без устали, не переставая. Еще один пример изменения этого фразеологизма мы находим у другого автора: *Я два года на этот отпуск пахала, не покладая голосовых связок!* (А. Градцева). Речь идет о героине романа работает актрисой озвучания, и рабочим инструментом для нее является голос. И это, пожалуй, единственный пример трансформации фразеологизма в подобранных нами примерах.

Контаминация фразеологизма.

Беллшу хотелось верить, что он и сам приложил к этому огромное влияние (А. Биглова). Данный пример свидетельствует о смешении двух фразеологизмов «*приложить руку*» (1. Разг. Быть причастным, иметь отношение к чему-либо. 2. Проявлять усердие; основательно заняться чем-либо) и «*оказать влияние*» (Воздействовать на кого-л. каким-л. образом).

Не решилась лезть со своим самоваром в чужой устав, села обратно на диван (Н. Князькова). В этом примере смешиваются два выражения: «**В Тулу со своим самоваром ехать**» (разг. неод.) (отправляться или обращаться куда-нибудь, имея при себе то, что заведомо и в достатке есть там на месте) и «*В чужой монастырь со своим уставом не ходят*» (посл. О том, что в чужом месте не стоит заводить свои порядки).

Вставка лишнего слова.

Их финансовое положение оставляло желать много лучшего (А.Борн). Исходный фразеологизм «*Оставляет желать многого (лучшего)*» предполагает вариантное использование одного из слов. Автор допускает замену слов разных частей речи и использует оба варианта.

Творческое преобразование фразеологизмов позволяет усилить эффект от их включения в контекст, создавать новое содержание, придавая еще большую образность, выразительность речи. Однако нельзя при этом забывать об этическом аспекте использования фразеологизмов, уместности их трансформации.

Литература

1. Гашева Л.П. Трансформационные процессы в современной фразеологии на материале художественных текстов // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 19-22, - URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archiv/79/3691/>
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. - М.: Русский язык, 2000. // URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/>
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Издательство "Азъ", 1992.
4. Телия В.Н. Фразеологизм / В.Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - С. 559-560.
5. Толковый словарь русского языка языка: [В 4 т.] // Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935—1940. (4 т.) // URL: <https://lexicography.online/explanatory/ushakov/>
6. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. Изд-во «Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012 г.

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ КОНВЕРГЕНЦИЯ И ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Для современной стилистики, лингвистики текста и теории интерпретации актуальными является проблемы описания текста, в том числе художественного, как целостной структуры, функционирующей как коммуникативно-прагматическая единица речи. В языковом образовании вопросы обучения пониманию текста и его интерпретации, включающей филологический анализ, также представляются актуальными в силу сегодняшних тенденций упрощения и редукиций в использовании языка, что связано с заменой живой коммуникации ее виртуальными аналогами, эпистолярного стиля текстингом, а художественной литературы популярной. Однако для специалистов в области языкового образования и лингвистики представляется крайне важным формирование и развитие умений вдумчивого и глубокого чтения, а также умений продуцировать литературную письменную речь.

Явление стилистической конвергенции, которое выступает предметом описания в данной статье, как раз является противовесом упрощения и редукиции и, следовательно, может стать полезным учебным материалом.

В рамках современной стилистики текста и стилистики декодирования известна теория выдвижения, принципы которой, в частности, систематизированы И.В. Арнольд, которая определяет выдвижение как «способы формальной организации текста, фокусирующие внимание читателя на определенных элементах сообщения и устанавливающие семантически релевантные отношения между элементами одного или чаще разных уровней» [Арнольд, 2004, с. 99]. Выдвижение в художественном тексте во всех его видах, к которым относят конвергенцию, сцепление, обманутое ожидание, сильную позицию и др., выполняет важную функцию текстопостроения и, как следствие, формирует интерпретационную программу, защищая текстовые смыслы от произвольной трактовки читателем (интерпретатором). Выдвижение помещает на первый план (выдвигает) определенную языковую форму, которая «выступает в качестве поискового стимула, или «ключа» в процессах языковой обработки информации» [Кубрякова, 1996, с. 21].

Под стилистической конвергенцией как одного из видов выдвижения понимают «схождение в одном месте пучка стилистических приемов, участвующих в одной стилистической функции» [Арнольд, 2004, с.100]. Помимо того, что конвергенция маркирует наиболее важные для интерпретации текста фрагменты, она создает эстетический контекст и выполняют функцию усиленной экспрессивности. М. Риффатер, предложивший стилистике термин конвергенции писал, что каждый стилистически маркированный элемент уже является средством экспрессивности, но когда ряд таких средств концентрируется в конвергенции,

то каждый из них усиливает экспрессивность других элементов. В результате создается особая, сильная экспрессивность [Riffaterre, 1959, с.172].

Исследователи отмечают эффективность стилистической конвергенции в воздействии на адресата и, следовательно, ее функционировании как средства языковой манипуляции - «разновидности воздействия, которое осуществляется путем искусного использования определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата» [Копнина, 2014, с. 534].

Так, стилистическая конвергенция часто используется в современном информационно-аналитическом медиатексте, где служит сильным средством воздействия на чувства, эмоции и мнение реципиента. В состав конвергенции в этом виде текста активно включаются метафоры, эпитеты, сравнения, параллельные конструкции, повторы, перечисления, которые часто становятся средствами манипулирования обществом [Алиханова, Закиева, 2021, с. 163-166]. Манипулирование общественным сознанием посредством стилистической конвергенции изучается и на материале политического дискурса. Так, И.В. Бондаренко приходит к выводу о существовании устойчивой тенденции к взаимодействию равноуровневых языковых стилистически маркированных единиц в пределах отдельного высказывания или сверхфразового единства по выполнению комплексной экспрессивно-прагматической функции, что повышает эмоциональность всего текста. Наиболее активными компонентами в стилистической конвергенции в текстах политического дискурса являются синтаксические стилистические приемы, такие как повтор, параллелизм, анафора и др. [Бондаренко, 2019].

При восприятии стилистической конвергенции читатель сталкивается с явлением языковой избыточности, поскольку реализованные тема, образ или мотив выражены многократно, концентрированно и, как следствие, в усложненной форме. Как известно, избыточность усиливает и направляет внимание читателя. При этом сталкиваясь с формальными и семантическими трудностями, препятствующими немедленному (автоматическому) восприятию, адресат замедляет процесс чтения, его восприятие деавтоматизируется. Стилистическую конвергенцию в этом случае можно считать нестандартной речевой ситуацией, а ее декодирование нестандартной речевой задачей, которая стимулирует речевую и познавательную деятельность читателя, развивает мышление и воображение.

Г.Ф. Коваленко справедливо считает, что избыточность стилистической конвергенции воздействует на адресата, изменяя его отношение к какому-либо объекту, формируя определенный эмоциональный настрой или перестраивая категориальную структуру индивидуального сознания, вводя в нее новые категории. Одним словом, стилистическая конвергенция обладает перлокутивным эффектом и, очевидно, реализует прагматическую установку адресанта (автора) на коммуникативный успех и достижение гармонии между автором и читателем. «Гармоническим является общение, которое дает коммуникантам не только информацию к размышлению, но и порождает

чувство прекрасного, удовлетворение, радость сопереживания. Гармонизация общения определяется как интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое сопереживание коммуникантов, предполагающее творческую активность не только адресанта, но и адресата» [Коваленко, 2011, с. 212].

Особая роль стилистической конвергенции в художественном тексте заключается в передаче концептуальной информации в художественной (образной) форме, т.е. реализации картины мира автора-творца. Исследователи отмечают при этом значимость концентрированного художественного содержания стилистической конвергенции в реализации имплицитных текстовых смыслов. Так, С.А. Кузьменко пишет, что «количество сконцентрированных в одном определенном участке текста приемов прямо пропорционально концептуальной значимости данного участка текста: чем выше степень концентрации конвергенции, тем в большей мере реализуется текстовая имплицитность» [Кузьменко, 2003, с. 5-11].

Обозначим образовательный потенциал стилистической конвергенции при обучении иностранному языку, который вполне релевантен и при обучении родному языку и филологическим дисциплинам в целом.

С целью исследования образовательного потенциала стилистической конвергенции нами был проведен краткосрочный эксперимент обучающихся четвертого курса по программе бакалавриата «Образование в области иностранного языка», включающий в себя три этапа: (1) анкетирование с целью выявления качества усвоенной информации прочитанного текста, включающего стилистическую конвергенцию, (2) занятия по анализу отрывка, направленные на развитие способности интерпретировать функции стилистической конвергенции в оригинальном англоязычном художественном тексте, (3) контрольный письменный опрос по анализу текста, содержащего стилистическую конвергенцию.

Анкетирование и занятия проводились на материале фрагмента романа Дж. Голсуорси *To Let* («Сдается внаем») – третьего романа, включенного в знаменитую трилогию писателя *The Foresight Saga* («Сага о Форсайтах»). Приведем отрывок из текста, содержащего стилистическую конвергенцию (конвергенция подчеркнута):

«For Jon – sure of her now, and without separation before him – it was a miraculous dawdle more wonderful than those on the Down, or along the river of Thames. It was love-in-a-mist – one of those illumined pages of Life, where every word and smile, and every light touch they gave each other were as little gold and red and blue butterflies and flowers and birds scrolled in among the text – a happy communing without afterthought, which lasted thirty-seven minutes. They reached the coppice at the milking hour. Jon would not take her as far as the farmyard; only to where she could see the field leading up to the gardens, and the house beyond. They turned in among the larches, and suddenly, at the winding of the path, came on Irene, sitting on an old log seat».

В представленном фрагменте стилистическая конвергенция, состоящая из комплекса дополняющих друг друга стилистических приемов и средств:

метафор, сравнения, эпитетов, метонимии, аллюзии, перечислений, многосоюзия и спада – в пределах одного предложения, выполняет характерологическую функцию. Акцентируется эмоциональное состояние влюбленного молодого Джона Форсайта.

На начальном этапе студентам, не знакомым с понятием стилистической конвергенции, было предложено прочитать фрагмент из романа объемом 1,5 страницы и ответить на ряд вопросов. Целью анкетирования было выявление уровня сложности восприятия фрагмента со стилистической конвергенцией, способности студентов к анализу стилистических особенностей текста, способности интерпретировать его содержание.

При самооценке студентами сложности текста по шкале от 1 до 5 средний балл составил 2,6, т.е. текст оказался средней сложности. Среди причин сложности понимания текста студентами названы: сложный для восприятия книжный стиль речи (63%), недостаток словарного запаса (37%), художественная образность (50%), недостаток фоновых знаний (50%). 75% отметили фрагмент с конвергенцией как самый сложный в данном тексте. Причины сложности восприятия фрагмента с конвергенцией названы следующие: книжный стиль (33%), недостаточный словарный запас (50%), образность и смысловая нагруженность (50%). Результаты подтвердили наши ожидания того, что фрагмент с конвергенцией станет для студентов сложной и нестандартной задачей по декодированию в силу его особенностей (образность, нагруженность, книжный стиль). Недостаток словарного запаса и фоновых знаний студентов в целом может характеризовать современного студента, для которого, к сожалению, характерны недостаток опыта вдумчивого читателя и незнание литературы (никто из студентов не знаком с известной трилогией Дж. Голсуорси).

При трактовке содержания обсуждаемого фрагмента с конвергенцией только 50% студентов обозначили подтему как чувства персонажа. Оставшиеся 50% связывают фрагмент только с сюжетной линией (поездка за город). И здесь, возможно, проявляется недостаток умений чтения литературного текста: литературный психологизм сложен для восприятия, так как в меньшей степени выполняет развлекательную функцию художественной литературы по сравнению с фабулой или сюжетом.

Наименьший показатель (только 20%) отмечен у положительного ответа на вопрос о влиянии фрагмента с конвергенцией на понимание смысла всего текста, что, в целом, заставляет констатировать тот факт, что коммуникативный успех и гармония между автором и читателем не достигнуты. Было ожидаемо и подтвердилось то, что отметившие роль фрагмента в формировании содержания – это те, кто интерпретировал фрагмент как способ выражения чувств Джона Форсайта, т.е. выявил функцию конвергенции, характеризующую психологический портрет персонажа.

В целом результаты анкетирования показали, что поверхностное чтение преобладает, стилистическая конвергенция вызывает трудности в восприятии и интерпретации.

На занятиях по обсуждению и анализу текста рассматривалось понятие конвергенции, выявлялись и анализировались стилистические средства в ее составе, обсуждался смысл фрагмента на фоне целого текста, выполнялись задания на освоение лексики.

Контрольный письменный опрос включал в себя вопросы на выявление стилистической конвергенции и ее функции на материале фрагмента другого (незнакомого для студентов) текста (фрагмента из романа *The Light Between Oceans* Марго Стедман). Приведем отрывок из контрольного текста, представляющий собой стилистическую конвергенцию:

«From this side of the island, there was only vastness, all the way to Africa. Here, the Indian Ocean washed into the Great Southern Ocean and together they stretched like an edgeless carpet below the cliffs. On days like this it seemed so solid she had the impression she could walk to Madagascar in a journey of blue upon blue. The other side of the island looked back, fretful, toward the Australian mainland nearly a hundred miles away, not quite belonging to the land, yet not quite free of it, the highest of a string of under-sea mountains that rose from the ocean floor like teeth along a jagged jaw bone, waiting to devour any innocent ships in their final dash for harbor».

Фрагмент из начала романа выполняет описательную функцию: детализирует место действия, рисует картину местности, где проживают главные персонажи, одновременно создавая атмосферу свободы и опасности, настраивает читателя на события, которые произойдут в романе. На формальном уровне данная конвергенция растянута на сверхфразовое единство (три предложения), которое, тем не менее, представляет собой единое высказывание, когнитивное ядро которого – противопоставление («одна сторона острова...., другая сторона острова.....»). Как стержень конвергенции антитеза создает образ жизни героев, который в дальнейшем разворачивается в романе.

По результатам вторичного письменного опроса все студенты, присутствующие на занятиях по обсуждению фрагмента из романа Дж. Голсуорси, выявили конвергенцию в новом тексте, объяснили основания выбора, т.е. обозначили характеристики конвергенции. При определении роли обсуждаемой конвергенции в тексте студенты указали его описательную функцию, связанную с местом проживания главных героев («создание атмосферы»), «красивый, но таящий угрозу пейзаж», «далекое место»). Один студент отметил связь образности конвергенции и заглавия – «остров между двумя океанами». Все студенты отметили принадлежность средств выражения в конвергенции к поэтическому языку. Наконец, все студенты отметили формальную схожесть конвергенции в обоих текстах (Голсуорси и Стедман), выявив набор стилистических приемов в их составе, и основное различие этих конвергенций, которое заключается в функции: характеризующей персонажа в первом случае и описывающей пейзаж во втором.

Исходя из представленных выше теоретических положений и результатов опытно-экспериментального исследования можно сделать вывод о том, что работа со стилистической конвергенцией, включенной в художественный текст,

на основе которого осваивается иностранный язык, способствует развитию критического мышления, эстетического вкуса и языкового творчества, развитию умения осваивать эстетически значимую информацию в письменной речи, умения выявлять языковые выразительные средства, умения извлекать имплицитную концептуальную информацию, умения противостоять языковой манипуляции.

Литература

1. Алиханова П.М., Закиева Т.М. Стилистическая конвергенция в современном медиатексте // Научные междисциплинарные исследования. Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. Саратов, 2021. - С. 161-167.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – 6-е изд. М.: Флинта: Наука, 2004.
3. Бондаренко И.В. Роль стилистической конвергенции в повышении эффективности английского политического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 9.- С. 206-210.
4. Коваленко Г.Ф. «Избыточность» стилистической конвергенции в аспекте коммуникативной стратегии сотрудничества в идиостиле И. Стоуна // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2011. № 4 (23). - С. 209-218
5. Копнина Г.А. Речевое манипулирование. Языковое манипулирование // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник. Электронное издание / Под редакцией А.П. Сковородникова. – 2-е издание, переработанное и дополненное. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – С. 534-535.
6. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: МГУ, 1996.
7. Кузьменко С. А. К вопросу об экспрессивности в современной лингвистике // Актуальные проблемы социогуманитарного знания. Ставрополь: ПГЛУ, 2003. Вып 3. - С. 5-11.
8. Riffaterre M. Criteria for style analysis // «Word». – V.15. - №1. - 1959.

Богданова О.А.

ТЕРМИН «ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»: ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ

В контексте российского образовательного диалога последних десятилетий термин «иноязычное образование» постепенно приобрел широкое употребление как в научных теоретических дискуссиях, связанных с вопросами преподавания иностранных языков, так и в повседневной практике образовательных учреждений разного типа. В научных исследованиях иноязычное образование трактуется как многоаспектный историко-образовательный феномен [Гусевская, URL: с.31], как социальная ценность

[См.: Савенок, 2022], рассматривается в контексте социокультурных и педагогических инновационных процессов XXI века [См.: Обдалова, 2014]. В рамках диахронических исследований анализируемое понятие достаточно часто экстраполируется также на педагогическую теорию и практику минувших веков [См.: Ветчинова, 2009]. Последнее вызывает некое сомнение в правомерности подобного рода использования термина. Впервые появившись в исследованиях Е.И. Пассовав конце 60-ых годов прошлого века, эпитет «иноязычный» [См.: Пассов, 1969] служил неким маркером нового подхода, призванного преодолеть узость в трактовке актуальных целей меняющейся системы обучения иностранным языкам.

Как показывает анализ литературы липецкой методической (методологической) школы, термину «иноязычное образование» последовательно предшествовали иные, менее объемные, составные понятия с первым компонентом «иноязычный»: «иноязычная речь» [См.: Пассов, 1974], «иноязычное говорение» [См.: Пассов, 1980], «иноязычная речевая деятельность» [См.: Кузовлев, 1981], «иноязычная культура» [См.: Коростелев и др., 1988], «иноязычное общение» [См.: Пассов, 1989]. На рубеже XX-XXI веков Е.И. Пассов ввел в научный обиход иерархически всеобъемлющий термин «иноязычное образование», представив его широкой общественности в контексте новой программы для общеобразовательных учреждений [См.: Пассов, 1997]. С указанного времени рассматриваемый термин, как уже упоминалось выше, стал в научно-образовательном диалоге общеупотребительным.

Итоговую интерпретацию термин «иноязычное образование» получил в серии книг Ефима Израилевича под общим названием «Методика как наука» [Пассов, 2015, с. 151-171]. Как «преданный рыцарь иноязычного образования» (И.А. Зимняя) [Зимняя, 2020, с.1] учёный Е.И. Пассов детально доказал статус методики как теории и технологии иноязычного образования.

Свои теоретические размышления Ефим Израилевич начинал с мысли о смене формулировки объекта методики как науки, объектом которой следует признать процесс иноязычного образования.

Термин «иноязычное образование» Е.И. Пассов рассматривал в совокупности четырёх его значений. В первом значении иноязычное образование трактуется как сфера человеческой деятельности, являющейся неоспоримой реальностью современного общества. В качестве доказательства подобной трактовки учёный говорит об институциональном характере иноязычного образования (наличие образовательных учреждений и организаций, в которых осуществляется иноязычное образование: институты и факультеты иностранных языков, школы, лицеи, неязыковые вузы). Помимо институционального характера, в рамках первого значения рассматриваемого термина говорится о некой тройкой антропоцентричности сферы иноязычного образования. Речь в данном случае идет, во-первых, о людях, которые осуществляют иноязычное образование (преподаватели вузов, школьные учителя), во-вторых, о людях, которые пишут и издают учебники для соответствующих институтов и организаций (авторы,

издатели, редакторы и др.), и, наконец, о людях, которые управляют процессами в данной сфере. Представители указанных групп называются Е.И. Пассовым деятелями сферы иноязычного образования [Пассов, 2015, с.29].

В последующих двух значениях иноязычное образование интерпретируется как деятельность (процесс) и как продукт, т.е. совокупность всех знаний, умений, развитых способностей и психических механизмов, моральных качеств и т.д., которые приобрел обучаемый в результате иноязычного образования как деятельности (процесса).

В четвертом значении иноязычное образование анализируется как специальность. Наиболее логичным Ефим Израилевич считал такое название специальности, как «иноязычное образование», поскольку оно охватывает всю сферу деятельности (по аналогии с музыкальным образованием, филологическим образованием и т.п.). Что касается отдельных областей, то учёный-практик предлагал дифференцированно отразить их в названиях специализаций: «методика (технология) иноязычного образования», «психология иноязычного образования», «разработка учебных пособий для сферы иноязычного образования», «социология иноязычного образования», «программирование в сфере иноязычного образования», «менеджмент и экономика сферы иноязычного образования», «история и культуроведение в сфере иноязычного образования», «раннее и начальное иноязычного образования», «филология и лингвистика в сфере иноязычного образования», «перевод в сфере иноязычного образования» и др. [см. там же: с. 30].

Говоря о процессе иноязычного образования, являющемся одним из видов образования вообще, Е.И. Пассов выделял четыре его аспекта:

1) познание, которое нацелено на овладение культуроведческим содержанием (к нему учёный относил не только культуру народа, собственно факты культуры, но и язык как «часть» этой культуры);

2) развитие, которое нацелено на овладение психологическим содержанием (способностями, психическими функциями и т.д.);

3) воспитание, которое нацелено на овладение педагогическим содержанием (нравственным, моральным, этическим аспектами);

4) учение, которое нацелено на овладение социальным содержанием, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме [Пассов, 2015, с. 31-32].

Учёный писал о том, что учащемуся необходимо не только осознавать указанные функции и овладевать ими, но и понимать практический результат, который традиционно сказывается на овладении речевыми умениями в зависимости от уровня усвоения культуроведческого, психологического и педагогического аспектов содержания. Как известно, в ходе современного иноязычного образования учащийся способен овладеть знаниями о культуре народа, в том числе знаниями о языке как «части» культуры (познавательный аспект иноязычного образования), развить свои речевые и общие способности, психические функции и др. (развивающий аспект), усвоить этические, нравственные, моральные нормы (педагогический аспект) и овладеть речевыми

умениями (социальный аспект иноязычного образования). Поскольку, по мнению Е.И. Пассова, ученик способен усвоить всё вышеназванное в процессе иноязычного образования, а содержанием образования является культура, то можно с полным правом содержание иноязычного образования назвать иноязычной культурой. В иноязычной культуре, как содержании иноязычного образования, интегрируется всё, чем обучаемый овладевает в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах [см. там же: с. 32].

Говоря о значимости теории иноязычного образования, следует отметить, что предлагаемая Е.И. Пассовым четырехмерность пространства образовательного процесса является моделью процесса социализации человека, процесса, который четырёхмерен по своей природе: любой процесс социализации есть единство познания, развития, воспитания и учения.

Литература

1. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2009.
2. Гусевская Н.Ю. Иноязычное образование как историко-образовательный феномен URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17291655>
3. Коростелев В.С., Пассов Е.И., Кузовлев В.П. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 40-45.
4. Кузовлев В.П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации (на материале обучения говорению на английском языке в средней школе): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Липецк, 1981.
5. Зимняя И.А. Вступительное слово // Научное наследие Е.И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: Материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Е.И. Пассова. – Липецк, 2020.
6. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи // Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы: тезисы докл. и выступл. Международной конф. преподавателей русского языка и литературы. – М.: МГУ, 1969. – С. 267-269.
8. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. – СПб.: Златоуст, 2015.
9. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. – Воронеж, 1974.
10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: «Русский язык», 1989.

11. Пассов Е.И. Программа иноязычного образования в общеобразовательных учреждениях и её реализация в серии учебно-методических комплектов «В мире иностранного языка» (базовый уровень, 5-9 кл.) – Липецк: ЛГПИ, 1997.

12. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1980.

13. Савенок И. О. Иноязычное образование как социальная ценность: историко-педагогический аспект // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: сб. ст. IV междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2022. – С. 75–76.

Гонгадзе А.А.

КУЛЬТУРНЫЕ И ЛИТЕРАТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ В РОМАННОМ ЦИКЛЕ ОБ АЦТЛАНЕ РУДОЛЬФО АНАЙИ

Романный цикл об Ацтлане представляет собой ряд произведений, каждое из которых образует сложный синтез различных жанров, органично сочетающихся и переходящих друг в друга. Говоря в целом, романное творчество Анайи позволяет увидеть, как погруженность в собственные культурные корни и синтез нескольких культурных традиций ведет к изменению личностной и одновременно этнической картины мира, а она оказывается способна менять традиционные жанровые признаки, в данном случае романные. В самом деле, творчество Анайи позволяет говорить о серьезном обогащении традиционных романских признаков. Это обогащение стало возможным благодаря целому ряду обстоятельств. Современное общество США в целом является поликультурным, полиэтничным и полилингвистичным, однако то, что именуется “доминирующим обществом”, в аксиологическом смысле основано на принципах, во многом чуждых аксиологии общества мексикано-американцев. Отсюда перед писателем-чикано встают специфические художественные задачи: с одной стороны, он стремится сформулировать принципы, объединяющие мексикано-американцев вокруг близких им идей; с другой - воссоздать “портрет” собственной культуры, обнажая ее уникальность в ряду остальных культур; с третьей - ведет полемику с негативными доктринами и стереотипами, вследствие которых положение мексикано-американцев по-прежнему остается в состоянии духовной сегрегации.

Все в совокупности, особенно благодаря обращению автора к фольклорным жанрам, подчеркивает ориентацию автора на создание репрезентативной “книги культуры” (culturebook), где отразились бы традиции, обычаи, важнейшие духовные ценности, надежды и чаяния народа чиканос, его прошлое, настоящее и будущее. Такие “книги культуры” на месте традиционных романских форм уже возникли в США под пером представителей других этнических литератур - например, у Н. Скотта Момадэя (“Дом, из рассвета сотворенный”) или Х. Сторма “Семь Стрел” в литературе

индейцев США. Возникновение такого жанра понятно: в обществе, где та или иная культура находилась в течение столетий на положении изгоя, с изменением ее положения наступает необходимость и осмыслить собственное наследие, и воссоздать его в художественном синтезе для других этнокультурных объединений, перед лицом всего мира.

В литературе мексикано-американцев до Анайи нечто похожее попробовал создать лишь Томас Ривера в повести “И не поглотила его земля...”(1967). Ривера избрал для достижения своих целей оригинальный жанр: повесть в новеллах. Двенадцать самостоятельных новелл с добавлением обрамляющих пролога и эпилога вместе образуют метафору годичного цикла, а совокупность различных героев и ситуаций - коллективный портрет чиканос. Пролог и эпилог вводят героя-протагониста, мучительно ищущего собственной этнокультурной принадлежности и обретающего ее только в финале всего произведения, после того, как он “вбирает” в себя судьбы всех персонажей книги. Каждая новелла предваряется у Риверы заставками, стилизованными под фольклор. Такова была предварительная попытка создать “книгу культуры” в мексикано-американской литературе; однако духовный мир чиканос остался у Риверы лишь на уровне зарисовок, оказался рассказанным, в значительной степени, как бы от лица наблюдателя со стороны. Примечательно все же, что Ривера синтезировал в едином произведении несколько жанров: новеллы, повести, драмы (название пролога, *el año perdido*, перекликается с названием религиозного действия “*El niño perdido*”); автор пришел к выводу о том, что фольклор на пути создания убедительного художественного синтеза ему совершенно необходим.

Развивая принципы, предложенные Риверой, Анайя в своей трилогии многое решил по-иному. Прежде всего это коснулось народных жанров. Решающим значением для идейно-художественного содержания трилогии было то, что писатель в основу каждого романа заложил миф. В романе об Ульгеме из мифов сплетается прихотливая ткань, пронизывая все произведение. Миф использован в виде сюжетов, образов, положен в основу характеров, воссоздан в виде мифологического сознания рассказчиков и т.д. Это были местные, произвольно заимствованные мифы, как это стало традицией в европейской литературе. В Новом свете эта традиция постепенно ослабела в прозе “мейнстрима” (в одном из интервью Анайя скажет, что литература США вообще утратила мифологизм). В связи с указанным, жанр романов трилогии можно определять как *романы-мифы* - однако при этом будет иметься в виду особая их разновидность по сравнению с тем содержанием термина, которое утвердилось применительно к произведениям европейских и англо-американских писателей XX века - Томаса Манна, Джеймса Джойса, Дж. Апдайка и других. Жанр, создаваемый Анайей, гораздо ближе к произведениям латиноамериканских “магических реалистов”.

Миф в качестве художественного средства столь последовательно и многообразно применен в трилогии об Ацтлане, что становится возможным говорить об особой “мифопозитике”, свойственной этому произведению Анайи.

Вся культура человеческая (на примере культуры мексикано-американцев) показана как часть мифологической картины бытия.

В качестве важнейших элементов романа “Благослови меня УльTIME” как “книги культуры” выступают разнообразные фольклорные жанры. Фольклорный фон романов Анайи вообще необыкновенно густ, что можно считать явлением необычным для литературы США, нередко подменяющей фольклор его имитациями. В случае с Анайей как писателем, органично открытым для народной стихии, эта черта его художественного мира выступает наиболее отчетливо. Причина такой фольклорной насыщенности становится яснее, если вспомнить, что уже фольклор иберийского полуострова представлял собой в этом отношении достаточно сложносоставное явление, включавшее, помимо собственно испанских, мавританские, цыганские, кельтские, еврейские и другие элементы. Некоторые из них были привнесены испанцами в Новый Свет и стали достоянием населения Юго-Запада США, где они обогатились за счет столь же сложносоставного аборигенного фольклора.

Об этом сложносоставном синтезе автор хорошо сказал в автобиографии: «Для тех, кто жил в непосредственном окружении устной народной традиции, его литературное наследие было совершенно ясным. Из Испании, из средиземноморского мира католицизма, еврейского и арабского прошлого, из средневековых европейских заимствований, из множества волн, прокатившихся по Пиренейскому полуострову, составивших облик этих групп, и от них переправившихся в Мексику, на американскую почву, вместе с Кортесом, чтобы обогатиться богатейшей магией доколумбового индейского общества, и дальше, в глубь Нью-Мексико, на север вдоль Рио-Гранде, народ стало поддерживать богатство этого мирозерцания. В *suentos*, в устной традиции, это видение мира оставалось живым и питало нас вместе с *atole* и *tortillas*, наполняя нас чудом творения. Старики почитали вселенские таинства, тот священный ужас, который оно вызывало в индивидууме, и передали часть этого чуда нам.» [Анауа, 1990, р. 24].

Среди жанров повествовательного фольклора, использованных в трилогии, одним из наиболее важных можно считать истории о явлениях духов (*Ghoststory*), которые не раз проявляются в романе Анайи, например, в эпизоде, повествующем о бедствии, обрушившемся на дом Теллеса, где поселились духи: “Котлы и сковородки, посуда поднимается в воздух и бьется об стену!” [Анауа, 1994, р. 225].

Жанр *Ghoststory* переплетается с историями о ведьмах, с жанром быличек (историй о встречах со сверхъестественным). Этот жанр является в «УльTIME» сюжетообразующим, так как не только дочери Тенорио, наложившие проклятие на дом Теллеса и пытавшиеся погубить Лукаса Луна, представлены ведьмами, но и УльTIME люди предъявляют обвинение в колдовстве. Мотивы, связанные с ведьмовством, в романе встречаются в изобилии. Так, Антонио признается, что “слышал немало историй о том, как люди натыкались на светящиеся огненные шары. Эти огненные шары были ведьмами, летящими на шабаш. Говорят, что там они служат Черную Мессу, и сам дьявол появляется и пляшет вместе с

ними» [Анауа, 1994, р. 87]. Вопрос о ведьмовстве целительницы важен автору не только для создания яркого и колоритного местного фона; он важен для установления тонкой грани между оппозициями бытия и для утверждения мысли о том, что в сути жизни заложены явления, не поддающиеся однозначной интерпретации.

Сюжет романов трилогии либо непосредственно строится на легендах, либо активно привлекает их. Важнейшая из легенд, можно сказать, сквозная для всего цикла, рассказывает о Ла Йороне, женщине-плакальщице, бродящей вдоль реки, скорбящей об убитых детях. Родственны ей легенды, повествующие о русалках, обитающих в Голубых Озерах, своим пением завлекающих людей на дно озера (“Благослови меня, Ультима”). Один из приятелей Антонио рассказывает, как такая русалка утащила пастуха. Тот был новичком в тех краях и не знал ничего про Голубые Озера. Однажды, погнав туда свое стадо, он услышал пение и встретил русалку, а позже принялся рассказывать о ней в городке. Поскольку ему никто верил, пастух решил вернуться за русалкой и пропал бесследно [Анауа, 1994, р. 117]. Легенды подобраны Анайей таким образом, чтобы составить характерный духовный фон мексикано-американского сознания, воплощенный в главном герое.

Однако ключевая роль в замысле произведения принадлежит мифам, которые настолько тесно переплетены с другими жанрами, что их порой нелегко выделить из общей повествовательной ткани. Так, например, космогонический миф раскрывает не только картину мира семьи Антонио, но и всего народа чиканос: «Люди равнин были людьми солнца. Люди с ферм вдоль реки были людьми луны. Но все мы были детьми белого солнца» [Анауа, 1994, р. 27]. Солнце - символ ацтекской космогонии, и упоминание его отражает преемственность культур. Понятия, связанные со светом («Солнце», “señoresyseñorasdelaluz” и другие), принадлежат к числу наиболее часто употребляемых в прозе Анайи. Та же объединяющая, «солнечная» идея в “Сердце Ацтлана” связана с миграционными мифологическими мотивами, заимствованными у ацтеков - об их странствии и об основании Теночтитлана - сюжет, в сущности, центральный для замысла всей трилогии.

Согласно мифам, в год 1064 (по ацтекскому календарю Се-Текпатль), ацтеки (тогда еще племена науа) предприняли большую миграцию с севера на юг. После трехсотлетних странствий, в год Оме-Калли (1325), они обосновались в безлюдном месте, где увидели знак, обещанный им богами: сидящего на кактусе черного орла, поедающего змею. Там и воздвигли они, согласно полученному предсказанию, свою столицу Теночтитлан, основав новое государство. В первом романе сюжет этого мифа частично включен в приводимую Анайей легенду о Золотом Карпе. “Много лет назад, когда мир был юн и лишь кочевые племена ступали по девственным травам и пили из незамутненных ручьев, в эту землю пришли странные люди. В эту долину их привели боги. Они странствовали многие, многие годы, но никогда их не оставляла вера в богов, и наконец они были вознаграждены...” [Анауа, 1994, р. 79].

В воспроизведении культурологического пласта повествования важную роль играют описания традиций и обычаев чикано. В “Ультиме”, например, это относится к магии и поверьям, связанным с земледелием. Это особенно ярко проявляется в рассказе о саде Нарсисо и о братьях Марии Луна, матери Антонио. Сико, приятель Антонио, рассказывает о том, как с приходом “луны садовода” Нарсисо начинает сажать свой сад и танцует между растений, словно древний шаман, вызывая злаки к жизни [Анауа, 1994, р. 109].

Весьма важную роль играют в романах трилогии народно-христианские мотивы. В “Ультиме” пародируется постановка школьниками народной религиозной драмы, священник рассказывает притчу о вечности, а ребята дурчатся, не до конца понимая происходящее, отчего вся сцена превращается в фарс. Вообще, образ церкви, веры и христианского пастыря строится на народных представлениях о них.

Традиция почитания старших сильно развита на Юго-Западе, поэтому произведения трилогии (конечно, в основном “Ультима”) содержат много примеров традиционных устных формул: приветствий, обрядовых фраз, которые должны произноситься в необходимых случаях: «Buenos dias le de Dios, Grande. Nuestracasa es sucasa.» [Анауа, 1994, р. 11]. С не меньшей тщательностью выписаны обряды рождения и смерти, например, связанные с рождением ребенка, возникающие в первом сне Антонио [Анауа, 1994, р. 6], или поминки, как в “Сердце Ацтлана” [Анауа, 1976, р. 27].

В текст включаются элементы песен и dichos, в частности, характерная разновидность пословиц-загадок («Unamujer con undiente, que llama a todalagente» - церковный колокол [Анауа, 1994, р. 34]).

Из фольклорных жанров в “Сердце Ацтлана” добавляется наследие корридо, от которых идет настрой гордости и личной независимости, эпической героики и драматизма, свойственные балладной традиции. Образ народного певца, Криспина, акцентирует эту традицию. В “Тортуге” усиливается пласт мотивов о сверхъестественном и волшебном. Здесь, в сравнении с предыдущими романами трилогии, усиливается образ Смерти, с которой борется юный герой, и чудес, навеянных народным и христианским мировосприятием. Вообще говоря, для всей трилогии характерно сочетание чуда и реальности: для повествовательной ткани, создаваемой Анайей, характерно переплетение народной и авторской фантазии, так что трудно уловить грань между тем и другим.

Не менее сложную картину представляют собой литературные традиции трилогии. Главный герой романа об Ультиме, Антонио, проходит путь становления личности, и оттого весь роман справедливо считать *романом воспитания*. Из рассказов своих родителей и бесед с Ультимой мальчик узнает историю своей семьи, родов Луна и Марес, он приобщается к истории своего народа, начинает задумываться о личном будущем и о будущем народа чиканос. Фигура Антонио, ребенка, вставшего на путь взросления, служит аллегорией всего народа, вставшего на путь самоосознания. Надо сказать, что каждый из романов трилогии содержит в себе элементы такого романа

воспитания - они касаются эволюции и трансформаций, которые выпадают на долю Клементе (“Сердце Ацтлана”) и Бенхамина (“Тортуга”). Постигая законы мира, герои Анайи постигают и преобразуют самих себя.

В 60-х годах XX века перед чиканос встала проблема самоопределения, осознания своего культурного наследия: кто они? К какой культуре принадлежат: испанской или культуре доколумбовой Америки? Автор видит ответ в органичном сочетании обоих культурных наследий. По его мнению, народ чиканос представляет собой совершенно особое образование, которое, используя опыт прошлых поколений, должно развиваться дальше и отстаивать свою независимость как отдельной культурной единицы.

В романе «Благослови меня, Ультима» этот противоречивый путь этнического самосознания метафорически воплощен в стремлении Антонио понять возможность существования одновременно и католического Бога, и Золотого Карпа, знахарки Ультимы и ортодоксальных христианских добродетелей, соответственно - испанского и индейского начал. Оба бога кажутся ему суровыми, беспощадными; единственная богиня, обладающая даром всепрощения и бесконечной любви - это Богоматерь Гвадалупская. Она олицетворяет тот синтез, о котором говорит Анайя, ведь в ней, смуглой мадонне, покровительнице Мексики, сочетаются обе культуры, обе этнические составляющие.

В рамках христианской католической традиции, в романах трилогии появляются видоизмененные формы средневековых мистерий, драматических постановок на библейские темы, связанных с давними традициями испанского Юго-Запада США. Они восходят к религиозным драмам испанских католических миссий, учрежденных еще во времена Конкисты (“Los Pastores”, “Las Posadas” и другим). Такова, например, сценка с дарами волхвов в песне, поставленной ребятами в школе перед Рождеством. Притчеобразность и дидактический настрой свойственны романам трилогии и отчасти могут быть навеяны католической традицией, но отчасти - народными дидактическими и религиозными притчами. Отсюда, возможно говорить о чертах *романа-притчи* и о глубокой символичности всего, что происходит на страницах прозы Анайи.

На страницах «Автобиографии» Анайя рассказывает о том, что в период работы над первым романом испытал кризис религиозного чувства: «Ужасно, когда рушатся основы веры. Разверзается бездна, и человек теряется в ней. В жизни остается мало смысла. Самоубийство становится назойливым спутником. Я ощущал, будто жизнь и церковь предали меня. Я утратил веру в Бога, а без Бога не существовало смысла и верного пути к спасению. ...Быть может, оттого-то я и пишу. Легче передать те времена, и горькую усладу тех чувств моим героям» [Anaya, 1990, p. 14].

Тема Бога - одна из сквозных тем трилогии, хотя отношение Анайи к христианской догматике довольно неоднозначно - можно даже проследить определенную эволюцию от первого романа к последнему. Так, в “Ультиме” христианско-католический Бог составляет краеугольный камень в здании мировосприятия мексикано-американца, хотя и не единственный: с ним спорят,

пока не придут к новой гармонии мироздания, Золотой Карп, Солнце, Луна и другие силы и стихии. В “Сердце Ацтлана” христианская традиция представлена сильно “обмирщенным” в своих конформистских взглядах священником, отцом Кайо (“бессердечный”, “бесчувственный”), который фактически является частью социальной системы, оправдывающей угнетение ближнего. В “Тортуге” мы сталкиваемся с проблемой безбожного мира, в котором человек предоставлен самому себе. Однако именно этот роман явился свидетельством преодоления религиозного кризиса. Автор говорит об этом в «Автобиографии»: «В «Тортуге» я провел своих героев через глубины отчаяния и человеческих страданий, и в аду своего существования они обрели веру, необходимую им для того, чтобы выжить. Быть может, и я сам, в конце концов, собрал основы собственной веры, переформировав их на экзистенциальной бесплодной почве и сформировав собственную кредо» [Анауа, 1990, р. 23].

Важный колорит придает произведению описание церковных обрядов и праздников, акцентирующих вехи народной жизни, характерной для старшего поколения. Строго говоря, в мире, очерченном Анайей, чиканос отмеряют вехи своего бытия по католическому календарю, сильно привязанному к индейскому - примерно столь же органично, как произошло слияние христианского календаря в России со славянским язычеством. Важно отметить, что главной его особенностью является ориентация на природные ритмы и циклы, в отличие от вех, установленных цивилизацией - англо-американской или европейской.

В жанровой специфике первого романа можно усмотреть и элементы *семейной эпопеи*, поскольку в нем с подробностями раскрывается история двух родов - Марес и Луна - начиная от завоевания Америки, через испанский и мексиканский периоды ее истории, которые отразились затем в противоречиях между двумя семьями, а затем и в противостоянии чужеродным тенденциям и нормам. Семейная тема настолько присуща культуре мексикано-американцев, что критики видят в ней сквозную тему их литературы. Поэтому тему семьи можно представлять себе и в реальном, и в метафорическом смысле, где одним из воплощений этого понятия становится местная община и шире - весь этнос.

Предки Антонио со стороны отца восходят к испанским Конкистадорам. Их мироощущение основывается на идеализированном представлении о прошлом. Испанский завоеватель представляется им беспокойным искателем приключений, пересекшим океан и пустившимся в странствия по просторам Америки. Продолжая этот образ жизни, предки отца лишили себя корней. Они занялись скотоводством и пастушеством, надеясь таким образом удовлетворить свое беспокойство в крови и жажду перемен. Отец Антонио переживает окончательный разрыв с вольным образом жизни, когда он уже не в силах содержать семью. Он вынужден наняться на строительство железной дороги и скоростной автотрассы и поменять уклад жизни своей семьи. Характерно, что Маресы живут все-таки не в самом городке, но и не на равнине, а между тем и другим, словно на распутье, боясь полностью порвать с волей. Когда

ностальгические мечты отца о жизни вакера тают, он обнаруживает себя жестко втиснутым в рамки англо-американского образа жизни.

По материнской линии история семьи восходит к короткому мексиканскому периоду в истории Юго-Запада. После того как Мексика получила в 1821 году независимость от Испании, правительство стало вводить земельные гранты, поощряя заселение северных провинций. Одним из инициаторов этих поселений в романе явился легендарный священник, историческим прототипом которого являлся отец Хосе А. Мартинес, священнослужитель, имевший большое влияние в Нью-Мексико в XIX веке и сыгравший ключевую роль в восстании индейцев в Таосе в 1847 году.

Эпизод с восстанием (на него есть указания в романе Анайи) примечателен как малоизвестная страница истории, связанная с присоединением Мексиканских территорий к США. После сговора верхов, мятежный священник Мартинес из Таоса поднял отряд в 2000 индейцев и мексиканцев, протестовавших против аннексии и имущественного расслоения населения. Американская артиллерия загнала их обратно в Таос и расстреляла в здании церкви; вожаки были повешены [Martinez, 1991, p. 65].

По мысли Анайи, последователи этого священника обосновались в плодородной долине. В отличие от кочевой жизни семьи отца Антонио они были привязаны к земле и вели оседлый образ жизни. Их идеалом было маленькая сельская община, осененная католической верой и возглавляемая священником. С этим историческим прошлым связана мечта матери Антонио сделать из сына духовного пастыря своего народа. Все эти жизни и поколения, нанизываясь одно на другое, создают картину единой семьи, то реальную, то метафорическую, поскольку возникающая картина становится образом всего общества мексикано-американцев.

Постоянную черту прозы Анайи составляет *авантюра*, что в полной мере проявляется уже в трилогии об Ацтлане, а впоследствии продолжаясь, еще более усиливается в романной серии о детективе Сонни Бака. Авантюра при этом может включать у Анайи элементы готики (она присутствует в каждом романе трилогии, особенно в “Тортуге”), мистики (например, ведьмовские мотивы в романах трилогии об Ацтлане, и сюжетные линии, связанные с потусторонними антагонистами героя в детективах “Лето сия”, “Осень Рио-Гранде” и “Шаманская зима”).

Несмотря на то, что чаяния отца и матери Антонио в “Ультиме” диаметрально противоположны, родители разделяют ностальгический взгляд на прошедшие годы. Можно говорить о чертах *сельской идиллии*, свойственной тональности первых двух романов трилогии. Трудности, испытываемые в настоящем, компенсируются воспоминаниями об идеальном прошлом. Отец Антонио с покорностью принимает все возрастающую пропасть между счастливыми воспоминаниями и жестоким настоящим. Мать пытается спасти свой идеал, возлагая надежды на младшего сына. Она надеется, что он продолжит семейные традиции. Впрочем, ностальгический настрой, часто возникающий в “Ультиме”, характерен лишь для старшего поколения. Антонио

не разделяет этого чувства. По мере развития сюжета, расстояние между родительскими и его собственными заботами и желаниями увеличивается, и становится очевидным, что ностальгия и ретроспекция - стратегически неверный путь; это не тот способ, который поможет решить насущные проблемы современности, хотя без прошлого путь в будущее невозможен.

Однако существует и другой смысловой уровень, для которого необходимо присутствие ностальгического элемента в повествовании. В романе не столько оплакивается былое, сколько звучит предчувствие будущего, для которого прошлое послужит хранилищем ценного опыта и знаний, а не объектом бессмысленных фантазий. Другими словами, авантюра в прозе Анайи является отражением действенной жизненной позиции и следствием народного оптимизма, которым пронизано все творчество писателя.

Наконец, в культуре и искусстве чикано существует еще одна важная традиция, которая, в приложении к романам об Ацтлане, наводит на мысли о своей глубинной близости художественному мышлению Анайи. Речь идет о монументальных фресках-муралах (murals).

Эта традиция тяготеет к панорамности и к иконическому выражению, в виде изобразительных символов, важнейших историко-культурных вех, присущих этническому самосознанию мексикано-американцев. Обновление традиции произошло в середине XX века в Мексике, в творчестве трех крупнейших художников-монументалистов, Диего Риверы, Хосе Клементе Ороско и Альфаре Сикейроса. Пик их творчества приходится на 1950-е годы. Новый вид творчества тоже обнаруживает древние и сложносоставные корни. Конечно, фресковая живопись издавна была присуща европейской традиции. В эпоху Средневековья, особенно Ренессанса, она была исключительно связана с церковной жизнью: расписывались интерьеры церковных зданий. В поисках адекватных и самобытных художественных средств для выражения этнокультурного духа Ривера и его коллеги-живописцы обратились к монументальным настенным фрескам древней Месоамерики - ацтеков, майя и других культур. Благодаря деятельности мексиканских монументалистов XX века - «великой тройки» и ряда их последователей - родился новый идейно-художественный язык, в котором главное место постепенно заняли мифологические символы. Среди иконических образов-вариаций в муралах постоянны изображения Кортеса, Монтесумы, Малинче, Кецалькоатля, которые дополняются более поздними историческими фигурами: крестьянских вождей мексиканской революции - Панчо Вильи и Эмилиано Сапаты, Бенито Хуареса - индейского президента Мексики, и других персонажей.

Та же традиция, несмотря на аннексию мексиканских территорий, впоследствии вошла и в практику мексикано-американцев, тем более что прямое влияние «tresgrandes» было историческим фактом: каждый из них в 1930-х годах создавал фрески в различных архитектурных комплексах Калифорнии. С конца 1960-х годов настенные фрески становятся обычным явлением в мексиканских кварталах городов Юго-Запада и Среднего Запада США (таких, как Эль Пасо, Беркли, Лос-Анджелес, Чикаго), причем выполняли

их как профессионалы, так и безымянные художники, нанимаемые общиной. Внешний вид мексиканских кварталов обычно очень уныл, поскольку состоит из типовых, однотонно окрашенных, часто изношенных строений, поэтому яркие настенные фрески резко меняют общее впечатление. Другими словами, перед нами - народное искусство, по форме и содержанию принявшее значительный размах. Попытка учесть мексикано-американские фрески в одной только Калифорнии выявила 741 монументальную композицию, созданную в период с 1968 по 1984 годы [Lomeli, 1993, p. 195]; однако следует помнить, что на самом деле цифра эта, возможно, больше: фрески часто меняются и поверх изношенных создаются новые. К образам и темам, ставшим традиционными, в мексикано-американском контексте, добавляются религиозная, историческая и политическая тематика или их сочетания, экологические и гендерные акценты; встречается и немало портретных и жанровых (бытовых) сцен, а к историческим лицам добавляются революционные лидеры латиноамериканского мира второй половины века (например, Че Гевара и политические лидеры чиканос).

Анайя всегда жил в окружении такого рода искусства. Его повествование изобилует эпической панорамностью, сообщая прозе монументальное качество. Многофигурные картины народной жизни, с одной стороны, и иконические портретные образы, исполненные глубокого символизма, органично свойственны его манере. Изображения Ультивы, Крипина, Саломона, Антонио и других героев-протагонистов представляют собой собирательные образы мексикано-американской культуры. Другими словами, романы трилогии об Ацтлане имеют фресковый характер, а образы, созданные Анайей, обладают отчетливо выраженным изобразительным качеством.

Литература

1. Момадей Скотт Н. Дом из рассвета сотворенный. М.: Прогресс, 1978.
2. Ващенко А.В. Реализм и магия РудольфоАнайи. //Литературная учеба. №4. М., 1989.
3. Глостанова М.В. Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века. М.: ИМЛИ РАН. Наследие, 2000.
4. Anaya, Rudolfo. Albuquerque. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1992.
5. Anaya, Rudolfo. An Autobiography. Ed. Cesar a. Gonzalez –Т. – California: La Jolla, 1990.
6. Anaya, Rudolfo. Bless me, Ultima. N.Y.: Warner books. 1994.
7. Anaya, Rudolfo. Heart of Aztlan. Berkeley: Justa. 1976.
8. 500 años del pueblo chicano. Ed. Elisabeth Martinez. – Albuquerque : SWOP. 1991.
9. Handbook of Hispanic Cultures in the United States: History. Ed. – by Jiménez Alfredo. – Texas: Arte Público Press. 1993.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тараканова Е.Н.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Современную эпоху можно охарактеризовать как время перемен. Зачастую изменения происходят настолько внезапно и быстро, что едва поддаются рефлексии. И именно стихийность изменений заставляет искать опору в вечных неизменных ценностях. Более того, согласно Указу Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей”, сохранение и трансляция традиционных ценностей является частью государственной политики.

Для образования становится все более актуальным возрождение классической традиции обучения и воспитания как в дискурсе политики образования, так и в сфере образовательной практики. Можно назвать следующие проблемные факторы, актуализирующие воспитательную тематику в современной российской школе:

- проникновение рыночных ценностей в сферу образования;
- трансформация детства под влиянием интенсивной информатизации;
- изменение роли, места и функций институтов социализации в связи с ростом социокультурной динамики;
- виртуализация и глобализация сознания и коммуникации;
- возникновение нравственного инфантилизма, социальной незрелости, деструктивной социализации.

Указанные факторы способствуют дезинтеграции и дезадаптации обучающихся. Игнорирование данных обстоятельств в современных геополитических условиях влечет за собой непредсказуемые последствия. Согласно определению Эрика Эриксона, идентичность – это самоотождествление индивида с какими-то идеями, ценностями, социальными группами и культурами [Эриксон, 1996, с.20]. Идентичность формируется на основе культурного наследия и социального опыта, непосредственно переживаемого формирующимся индивидом [Никонова, 2009].

Культурное наследие, в свою очередь, является важнейшим базовым элементом гражданско-государственной и цивилизационной идентичности страны. Образ страны, как и образ гражданина, закрепляется посредством символизации исторического прошлого и трансляции культурных паттернов через систему образования и прочие культурные институты. При этом следует отметить, что сохранение традиционных ценностей не замедляет развития общества, а напротив, способствует формированию современной и

согласующейся с национальными особенностями культуры. Изучение культурного наследия сохраняет преемственность развития общества и является социокультурным основанием для внедрения инноваций [Коренная, 2020, с.120]. Более того, именно изучение культурного наследия позволяет бороться с национализмом и ксенофобией и выстраивать межкультурную коммуникацию в условиях равноправия и взаимного уважения.

Одним из инструментов, позволяющих приобщить обучающихся к изучению культурного наследия и приобретению навыков межкультурной коммуникации, являются молодежные проекты федерального значения:

- Год культурного наследия народов России в 2022 году
- Всероссийский конкурс «Культурное наследие будущего»
- Пленэрный марафон "Культурное наследие" 2022
- Проекты, организованные на базе образовательной организации

(Волховского филиала РГПУ имени А. И. Герцена):

- Путеводитель по достопримечательностям: мультимедийный проект, в ходе которого был разработан онлайн-ресурс, содержащий информацию о достопримечательностях Волховского района Ленинградской области в интерактивной форме.

- Клуб изучения китайского языка и китайской культуры – проект, разработанный студентами филиала под руководством преподавателей, предполагающий сотрудничество с образовательными организациями Китая.

Вторым способом укрепления культурной идентичности является патриотическое воспитание. Согласно статистике ВЦИОМ (2022 год), большинство россиян считают себя патриотами (92%). Патриотизм наши сограждане в равной степени связывают с любовью к своей стране и работой для ее процветания (по 50%). Доля тех, кто видит патриотизм в защите своей страны от любых нападков и обвинений, выросла за два года на 12 п.п. (44%, 2020 г. — 32%). Однако, несмотря на то что уровень патриотизма растет, современная ситуация требует принятия дополнительных мер. Так, с 2022 года во всех образовательных организациях Российской Федерации реализуется курс внеурочной деятельности «Разговоры о важном». В настоящий момент программа еще проходит апробацию, что неизбежно ведет к критике. Однако следует отметить, что данный курс охватывает широкий спектр общечеловеческих ценностей, таких как уважение к старшему поколению, основы толерантности, роль научного прогресса в обществе, традиционные семейные ценности и проблемы экологии.

Наряду с сохранением культурного наследия, реализуются программы, направленные на внедрение технологических инноваций, но при этом предусматривающие сохранение духовно-нравственного компонента. Среди подобных проектов можно выделить следующие:

- Всероссийский конкурс «ЛЕСТНИЦА НАУК» - проводится ежегодно с целью формирования у обучающихся интереса к научно-исследовательской и научно-практической деятельности.

- Инновационные образовательные площадки – федеральный проект, созданный для модернизации системы образования.
- Чемпионат предпринимательских идей «BUSINESS SKILLS», нацеленный на молодежную аудиторию.
- Агентство развития профессий и навыков – международный проект, направленный на повышение уровня профессиональной компетенции среди молодёжи.
- Национальный центр «Абилимпикс» - работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной сфере.
- ДОБРО.РФ – программы для волонтеров.

Таким образом, синтез инновационной деятельности и сохранения культурного наследия выступают в качестве новой национальной цели Российской Федерации. Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), в 2023 году в представлении россиян национальные цели занимают стабильно высокое место и оцениваются как важные. Наибольшее количество респондентов отдают предпочтение цели «Достойный и эффективный труд и успешное предпринимательство» (84, 5 п. среднего индекса важности), второе место по значимости разделяют «Комфортная и безопасная среда для жизни» (83,4 п.) и «Возможности для самореализации и развития талантов» (83,0 п.), третье место – «Сохранение населения, здоровье и благополучие людей» (81,4 п.), а на четвертом – «Цифровая трансформация» (76,7 п.). Указанные национальные цели согласуются с предложенной еще в 2014 году идеей «Развития человека», согласно которой ставка на развитие человеческого капитала становится приоритетной, что в полной мере отвечает как инновационным тенденциям, так и курсу на сохранение культурного наследия как основы идентичности.

Источники

1. Инновации в России — неисчерпаемый источник роста [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/L0cati0ns/Europe%20and%20Middle%20East/Russia/Our%20Insights/Innovat0ns%20in%20Russia/Innovat0ns-in-Russia_web_lq-1.ashx
2. Официальный сайт «Всероссийского центра изучения общественного мнения». База результатов опросов россиян "Спутник". URL: https://bd.wciom.ru/baza_rezultatov_sputnik/ (Дата обращения: 28.06.2023).
3. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
4. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Литература

1. Коренная, В. С. О роли культурного наследия в социализации молодёжи // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2020. №4 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-kulturnogo-naslediya-v-sotsializatsii-molodyozhi>.
2. Никонова, А. А. Культурное наследие и формирование идентичности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoe-nasledie-i-formirovanie-identichnosti>.
3. Эрикссон, Э. Г. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ.ред. и предисл. А. В. Толстых. - Москва: Прогресс, Б. г., 1996.

Чучупал В.В.

СВОБОДА И ПРИНУЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Образовательный процесс правомерно и плодотворно рассматривать с точки зрения соотношения элементов свободы и принуждения. В высшей школе эта проблема имеет несколько измерений, пересекающихся и конкурирующих между собой в ходе различных подходов к обучению и воспитанию будущих специалистов. Согласно воззрениям М. Фуко (1926–1984), философа, видного представителя структурализма и историка культуры, система образования – это, прежде всего, ритуализация речи, определение и фиксация ролей для говорящих субъектов, конституирование доктринальной группы, распределение и не присвоение дискурса. Фуко видит в системе образования политически-бюрократический способ поддержания или изменения форм присвоения дискурсов, со всеми знаниями и силами, которые они за собой влекут. «Тюрьмы похожи на заводы, школы, казармы и больницы, которые похожи на тюрьмы» [Фуко, 1999, с. 334].

При всей специализации конкретных функций отдельных учреждений (школы, например, созданы, чтобы обучать) их функционирование «предполагает всеобщее дисциплинирование существования, выходящее далеко за пределы, на первый взгляд, частных целей». Дисциплинарная власть предполагает пространственную определённую, локализацию и закреплённость индивидов за определённым местом [Фуко, 2010, с. 206]. Школы, в частности, ставят целью присоединение индивида к механизмам профессионального обучения и исправления производителей. То или иное «дисциплинарное пространство» отличается замкнутостью, отгороженностью, специализацией. «Школьное пространство» функционирует как «механизм и обучения, и надзора, иерархизации и вознаграждения» [См.: Фуко, 1999, с. 215]. Сама архитектура «призвана быть инструментом преобразования индивидов: воздействовать на тех, кто в ней находится, управлять их поведением, доводить до них проявления власти, делать их доступными для познания, изменять их».

Учебный процесс объективирует ученика, который обязан продемонстрировать нужные знания и отсеять случайные. Учителя, наделенные властными полномочиями, получают реальную возможность отсеивания неудавшихся и незнающих учеников, осуществления их ранжирования по уровню развития. Экзамен «вводит индивидуальность в документальное поле», «превращает каждого индивида в конкретный случай», «находится в центре процедур, образующих индивида как проявление и объект власти, как проявление и объект знания». Обучение как ведущий компонент образования становится машиной подавления и символом власти. Как пример обеспечения «важнейших дисциплинарных функций распределения и классификации» М. Фуко рассматривает экзамен – комбинацию «иерархического надзора и нормализующей санкции» [См.: Фуко, 1999, с. 281]. Наступает господство формы над духом, буквы над содержанием, механизма над свободой. Человек теряет сам себя, начинает мыслить чужими мыслями, чувствовать чужими чувствами, действовать по-чужому. Самобытная личность уступает место тем бездушным автоматам, которые не смеют «быть самими собою» и мудрость которых сводится к правилу «надо поступать так, как другие».

Критика Фуко системы образования сохраняет свою значимость и в наши дни. Любой непредвзятый исследователь может выделить в данной системе моменты стандартизации, нивелирования, потери личностных качеств. Это проявляется в нарастающей технологизации и схематизации образования: во всё большем применении технических средств, в переходе от содержательных экзаменов к схематичным тестам, к единому государственному экзамену (по сути, и представляющему собой супертест). ЕГЭ уподобляется печати, которой можно единожды пометить человека, запретив ему стать лучше, чем он есть ныне, он как бы сканирует человека в один момент его жизни. Через систему ЕГЭ государственные властные технологии вошли в школу прямо и непосредственно.

Противоположностью является гуманистический подход к процессу обучения, где во главу угла поставлено внимание к каждому человеку и принятие его таким, каким он получается. Сторонники этого подхода искренне убеждены в том, что педагогика может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека. Но эта теория естественного, вытекающего из жизни образования при всей ее привлекательности содержит в своей основе анархическое отрицание культуры и бегство от любых форм принуждения, даже если они продиктованы интересами обучаемого.

Ведь принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающимся не свободным, вопреки словам Руссо, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования. Не надо строить воздушные замки: не понимать неотменимость принуждения в образовании, по меньшей мере, непрофессионально. Принуждение всегда будет занимать свое особое и незаменимое место на всех

без исключения этапах организации образовательного процесса. Это объясняется тем, что человек есть не цель воспитания и образования, а инструмент в достижении общественной потребности. Эта общественная потребность может восприниматься индивидом через задачу изменения собственно личности («развитие личности»), но, в конечном итоге, само понятие личности включается в общественный контекст как часть общественной потребности.

Задачей педагогики является теоретическая и практическая реализация целей социализации, ее инструментальное оформление в виде комплекса средств по удержанию будущих членов сообщества в сфере влияния этого сообщества, в его границах. Очевидно, что формы и степень допускаемого при этом насилия (или в более мягкой форме – принуждения) определяются не столько собственно педагогикой, сколько социально допускаемыми нормами в сообществе. Педагогика лишь преломляет функционирующие в нем нормы применительно к выполняемой ей специфической сфере действия. При всех метаморфозах основной принцип принуждения остается неизменным. Образование создает, формирует, «творит» нового члена сообщества, а этот процесс невозможно осуществить без внешнего насильственного действия.

С указанной точки зрения задачей образовательного процесса является не ханжеское отрицание допустимости применения принуждения (насилия) к создаваемому объекту обучения, а признание существования института принуждения в качестве определяющего принципа для осуществления любых педагогических технологий. Вместе с тем надо стремиться к тому, чтобы создать в педагогике такую атмосферу осуществления ее функций, при которой процесс образования стимулировался бы внутренними побуждениями. Причем, по большому счету, неважно какими: честолюбием или тщеславием, желанием добиться успеха в статусном отношении или разбогатеть, то есть стремлением «служить себе» или же, напротив, стремлением к духовному и интеллектуальному совершенству, к служению обществу. То есть необходимо осуществить в педагогике тот поворот, который в свое время в христианстве совершил М. Лютер и за который его упрекал К. Маркс: сделать внешнее принуждение принуждением по убеждению («рабством по убеждению»).

В конце концов, все педагогические технологии представляют собой варианты процедур, ориентированных на изменение, формирование сознания, продукт воплощения которых должен существовать в долговременной перспективе. Воспитание и образование в принципе социально насильственны, само «развитие личности» есть эволюция изменения сознания, осуществляемого в условиях и в ответ на социальное принуждение со стороны общества. И чем талантливее педагог, тем более тонкие манипуляционные технологии он практикует.

Либеральная философия образования рассматривает такие приемы как форму управления сознанием, лежащую за гранью педагогической деятельности. Опасности несвободной, подавленной внешним авторитетом личности, она противопоставляет другую крайность – интеллектуально развитую, но не

обремененную никакими обязанностями и связями личность, неспособную в силу неправильно поставленного образования не только умерить свой эгоизм, но и обратить свое непомерно развитое критическое сознание на себя.

В современной педагогической парадигме существует принципиальное противоречие между целями и средствами их осуществления: из экономических соображений, а также из соображений обеспечения социальной стабильности (общение в режиме толерантности), общество использует коллективистские технологии обучения. С другой стороны, из идеологических соображений (и эффективности конечного результата по критериям либеральной модели развития) требуется переход на технологии воспитания прагматических индивидуалистов — «личностей», ибо только с ними оно связывает свое дальнейшее процветание.

С поиском баланса между авторитарным стилем образовательной деятельности и полной свободой связана конкуренция когнитивно-информационной и компетентностной парадигм высшего образования. Знаниевая, или когнитивно-информационная, парадигма образования опирается на мощную традицию фундаментальности образования, восходящую еще к Аристотелю, многократно усиленную позитивизмом и рационализмом нового времени. В рамках этого течения выросли сотни поколений педагогов, достаточно комфортно и привычно себя чувствующих в узкопредметной сфере, ориентированных на передачу ребенку основ своей, и только своей, науки, а также на постоянное отслеживание фиксированных в оценках результатов ее усвоения. Столетиями складывалось так, что результаты деятельности самого педагога оценивались исходя из результатов обучения его учеников. Эта устойчивая практика сохраняется, за редким исключением, и по сей день.

Компетентностная парадигма вырастает из осознания того, что бессмысленно бесконечно расширять передаваемую следующим поколениям информацию, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой — устаревают каждые 3-4 года. Эта парадигма настаивает на том, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности высшего образования.

В реальной педагогической практике в условиях вариативного образования каждый конкретный вуз самостоятельно выбирает ведущую концептуальную идею. В большинстве европейских вузов индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) для студентов — уже стандартная практика, российские же университеты только начинают работать по этой системе. В них образовательный стандарт превращается в гибкий конструкт, он перестает быть каким-то прокрустовым ложем и дает возможность формулировать те образовательные результаты, которые на выходе видит сам студент. Он становится как бы соучастником своего образовательного процесса, выходит из

режима диктата со стороны руководства образовательной программы и вступает в диалог с ее создателями относительно определения собственной траектории, которая будет индивидуальной, но при этом осмысленной с точки зрения тех или иных представлений о профессии или области деятельности. Здесь задача состоит не в том, чтобы подготовить профессионала, а в том, чтобы дать человеку широкое образование и углубленное понимание одной или нескольких дисциплинарных областей. Это потом даст ему возможность либо работать на свободном рынке, где не требуется глубоких знаний о каком-то одном предмете, либо продолжит учебу на более высоком уровне – в магистратуре и аспирантуре.

Этот новый, пробивающий себе дорогу, компетентностный подход делает резкий поворот в сторону решения острых социально-экономических проблем. Вопрос ставится, что называется, ребром: не обеспечим подготовку ученика по основным направлениям информационных технологий, не дадим ему базовых навыков, обеспечивающих социальную адаптацию (экономика, право, основы политической системы, менеджмент, социология и т. п.), не обучим хотя бы одному иностранному языку на уровне функциональной грамотности – получим социальных инвалидов. Не подготовим людей, способных жить и трудиться в современных условиях, характеризующихся процессами глобализации, навсегда расстанемся с надеждой получить иное, достойное качество жизни, хотя бы для своих детей и внуков.

Компетентностная парадигма, вырастая из традиционной, когнитивно-информационной, вступает с ней же в неизбежное противоречие. Давно очевидно, что объемные показатели нынешнего общего образования уже превосходят все разумные пределы. Следовательно, необходимо «расчистить место» для нового содержания образования. Но где те надежные критерии, которые позволяют отобрать содержание учебного материала с точки зрения его необходимости и достаточности для обеспечения формирования ключевых компетенций учащихся? Так что у сторонников педагогического традиционализма есть свои серьезные основания опасаться слишком поспешного укрепления связи школы с жизнью по облегченному сценарию, предполагающему усиление практической ориентации и инструментальной направленности высшего образования. Поэтому необходимо найти баланс между авторитарным стилем педагогической деятельности и полной свободой обучаемых, чтобы исключить необходимость применения принуждения.

Одной из важных задач современного вузовского образования является создание условий для формирования личностной свободы студентов. Демократическим является такой уклад жизни учебного заведения, который является действующей моделью современного гражданского общества, где свобода каждого поступать по-своему разумению соотносится со свободой других членов общества, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость к иному мнению является нормой поведения.

Литература

1. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999.
2. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М.: Neoclassic, 2010.

Петрова О.А.

**УЧЕТ КАПИТАЛЬНЫХ ВЛОЖЕНИЙ, ВЫПОЛНЯЕМЫХ
ХОЗЯЙСТВЕННЫМ СПОСОБОМ, НА ПРИМЕРЕ СТРУКТУРНОГО
ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ОАО «РЖД»**

Понятие капитальных вложений закреплено в Федеральном законе от 25.02.1999г. №39-ФЗ (в редакции от 14.03.2022г.) «Об инвестиционной деятельности в Российской Федерации, осуществляемой в форме капитальных вложений». В законе говорится, что *капитальные вложения* – это инвестиции в основной капитал (основные средства), в том числе затраты на новое строительство, реконструкцию и техническое перевооружение действующих предприятий, приобретение машин, оборудования, инструмента, инвентаря, проектно-изыскательские работы и другие затраты¹.

В соответствии с ФСБУ26/2020 «Капитальные вложения» для целей бухгалтерского учета под *капитальными вложениями* понимаются затраты организации на приобретение, создание, улучшение и (или) восстановление объектов основных средств. К капитальным вложениям относятся, в частности, затраты на²:

- приобретение имущества, предназначенного для использования непосредственно в качестве объектов основных средств или их частей либо для использования в процессе приобретения, создания, улучшения и (или) восстановления объектов основных средств;
- строительство, сооружение, изготовление объектов основных средств;
- коренное улучшение земель;
- подготовку проектной, рабочей и организационно-технологической документации (архитектурных проектов, разрешений на строительство, др.);
- организацию строительной площадки;
- осуществление авторского надзора;

¹ Федеральный закон "Об инвестиционной деятельности в Российской Федерации, осуществляемой в форме капитальных вложений" от 25.02.1999 №39-ФЗ (в редакции от 14.03.2022г.).

² Приказ Министерства финансов Российской Федерации «Об утверждении федеральных стандартов бухгалтерского учета ФСБУ 6/2020 «Основные средства» и ФСБУ 26/2020 «Капитальные вложения» от 17.09.2020 № 204н.

- улучшение и (или) восстановление объекта основных средств (например, достройка, дооборудование, модернизация, реконструкция, замена частей, ремонт, технические осмотры, техническое обслуживание);

- доставку и приведение объекта в состояние и местоположение, в которых он пригоден к использованию в запланированных целях, в том числе его монтаж, установку;

- проведение пусконаладочных работ, испытаний.

Понятие «хозяйственный способ строительства» в гражданском законодательстве отсутствует. Такое понятие содержится в нормативно-правовых документах Госкомстата России. В Письме Министерства РФ по налогам и сборам от 24.03.2004г. №03-1-08/819/16 указано, что в целях квалификации этого понятия необходимо руководствоваться Постановлениями Госкомстата России от 24.12.2002г. №224 (на сегодняшний день отменено, вместо него действует постановление Госкомстата России от 16.12.2005г. №101) и от 03.11.2004 №50 (ныне это приказ Росстата от 24.11.2021г. №832).

К строительно-монтажным работам, выполняемым хозяйственным способом, относятся работы, осуществляемые для своих нужд собственными силами не строительной организацией, включая работы, для выполнения которых организация выделяет на стройку рабочих основной деятельности с выплатой им заработной платы по нарядам строительства. Примером такого выполнения капитальных вложений хозяйственным способом может служить выделение Дирекцией тяги (структурным подразделением ОАО «РЖД») собственных локомотивов с локомотивной бригадой для осуществления строительства и/или капитального ремонта объектов инфраструктуры ОАО «РЖД» совместно с другими структурными подразделениями компании (железнодорожными путевыми частями (ПЧ), путевыми машинными станциями (ПМС)).

В ОАО «Российские железные дороги» (ОАО «РЖД») объектами капитальных вложений, выполняемых хозяйственным способом, являются:

- станции (проведение их комплексной реконструкции);
- главные пути;
- станционные пути, пути необщего пользования;
- железнодорожные переезды и пешеходные переходы;
- узкоколейные и малые изолированные пути;
- железнодорожные мосты;
- железнодорожные тоннели;
- противообвальные галереи и подпорные стены;
- обустройство мостов, тоннелей, галерей;
- путепроводы и виадуки;
- канализация и система водоотведения на станциях и узлах;
- земляное полотно;
- защита, поддержка и укрепление сооружений земляного полотна;
- берегоукрепительные, волноотбойные и волнорезные стены;
- водопроводные трубы, водные лотки, канавы, фильтрационные насосы.

Для учета расходов по каждому из этих объектов предусмотрена соответствующая аналитика по статьям 7803 и 7806 управленческого учета. Для нужд Дирекции тяги разработчиками программного обеспечения создана система автоматического учета затрат по данным статьям, которая аккумулирует информацию из нескольких информационных систем: Автоматизированной системы анализа планирования и выполнения «окон» на сети железных дорог (АС АПВО), Системы автоматизированного формирования дорожной и аналитической отчетности централизованной обработки маршрута машиниста на сетевом участке (КИХ ЦОММ), Единой автоматизированной системы управления финансами и ресурсами (ЕК АСУФР).

В настоящее время имеется несколько противоречивых моментов в данной области, которые необходимо проработать для совершенствования системы учета расходов ОАО «РЖД».

Во-первых, в соответствии с требованиями ФСБУ 26/2020 в состав капитальных вложений не должны включаться затраты, возникшие в связи с ненадлежащей организацией процесса осуществления капитальных вложений: сверхнормативный расход сырья, материалов, энергии, труда, потери от простоев, брака, нарушений трудовой и технологической дисциплины³. Однако в соответствии с нормативными документами ОАО «РЖД» по учету парка локомотивов часы простоя локомотивов и, соответственно, расходы на их прогрев относятся к последующему виду движения. Так, например, по Октябрьской дирекции тяги за 2021 год расходы на прогрев локомотивов, которые автоматически были включены в состав капитальных вложений хозспособом, составили более 30млн. руб., что стало одной из основных причин превышения плановых показателей.

Во-вторых, в Дирекции тяги довольно часто осуществляется командирование работников локомотивных бригад между депо с целью более равномерного распределения объемов работы между структурными подразделениями. Однако в указанных выше автоматизированных системах учета информации отработанные локомотиво-часы учитываются за депо, в которое была командирована бригада, а фонд оплаты труда (средний заработок локомотивной бригады за время командировки) за депо приписки бригады. Данная ситуация приводит к некорректному формированию расходов по каждому конкретному объекту капитальных вложений, а также к некорректному распределению расходов между перевозочными видами деятельности (хозяйственный вид движения) и инвестициями (капитальные вложения хозспособом). По Октябрьской дирекции тяги за 2021 год время командирования работников локомотивных бригад, задействованных при работе на объектах капитальных вложений, составило более 30 тыс. часов.

³ Приказ Министерства финансов Российской Федерации «Об утверждении федеральных стандартов бухгалтерского учета ФСБУ 6/2020 «Основные средства» и ФСБУ 26/2020 «Капитальные вложения» от 17.09.2020 № 204н.

Всего расходы Октябрьской дирекции тяги по капитальным вложениям хозспособом за 2021 год составили более 800 млн. руб., было отработано 206,7 тыс. локомотиво-часов, отремонтировано 541,4 км пути и 164 стрелочных перевода. В связи с тем, что необходимость проведения капитального ремонта и строительства объектов инфраструктуры ОАО «РЖД» будет присутствовать всегда в деятельности компании, а методика формирования расходов с использованием автоматизированных систем сформирована сравнительно недавно и сейчас постоянно совершенствуется, решение указанных выше проблем позволит обеспечить более точное распределение расходов по статьям управленческого учета, что, в свою очередь, позволит повысить качество планирования бюджетов затрат, повысить эффективность управления финансовыми ресурсами холдинга⁴.

Жукова О.Г.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Давно признано: в детстве одинаково берут начало и щедрость сердца, и душевная черствость. То, что происходит в современном обществе в последнее время, способствует превращению наших детей в «некраснеющее поколение». Народная мудрость гласит: «Что в детстве воспитаешь, на то в старости и обопрешься», и это - извечный и основной вопрос педагогики. Так каким и кем станет выпускник детского сада или начальной школы? Прежде - каким, а потом – кем. Если раньше считали, что путь к личности идет через разговоры о правде, долге, красоте, чести, мужестве, Родине, то проблемы социально-личностного развития в настоящее время зависят не только от перемен в государстве и в обществе в целом. И поэтому ее надо рассматривать намного глубже. В настоящее время особенно актуальна система духовно-нравственных ценностей, направленная на развитие культуры личности детей дошкольного возраста, что в современном мире во многом утратило свою основную составляющую.

Понимание прошлого расходится с современным мышлением. Недаром К.Д. Ушинский в статье «О народном элементе в русском воспитании» писал: «Воспитание существует столько же веков, сколько существует сам народ...».

«...Что происходит с человеком в современном мире? почему простые и ясные основы его жизни (труд, забота о ближнем, любовь к природе, сострадание к человеку) вдруг теряют для него смысл и значение? что такое «цивилизованность» современного человека, если благодаря ей он утрачивает целостность нравственного сознания и начинает стремиться к варварским формам саморазрушения?» - такие вопросы еще на рубеже двадцатого столетия

⁴ Внутренняя отчетность ОАО «РЖД».

поставил перед обществом великий русский писатель Л.Н. Толстой. Великий писатель определил противоречия нравственного бытия человека, указав, что главная причина кроется в утрате веры и осмысленности своего существования.

Солитаризируясь с Л.Н. Толстым в понимании социально-личностного развития ребенка, и сегодня, в XXI веке, мы ищем пути «человекостроительства».

Вопросам социально-личностного развития детей дошкольного возраста посвящены работы многих ученых (А.Г. Асмолов, Е.Ю. Бардинова, Н.А. Ветлугина, Т.Н. Доронова, Н.В. Иванова, А.М. Калинина, А.С. Козлова, Л.В. Коломийченко, А.М. Щетинина и другие), которые утверждают, что именно дошкольный возраст является основой становления базовых характеристик личности (эмоционально-потребностной сферы, нравственных установок и духовных ценностей, самооценки, социально-психологических особенностей общения с людьми). Все это актуализирует проблему социально-личностного развития детей на социально-педагогическом уровне.

Все элементы содержания социально-личностного образования личности, а именно: эстетическое, трудовое, нравственное и т.п., следует рассматривать в педагогике точно так же, как любой другой. Такой подход просматривается в работах А.В. Мудрика. Социально-личностное развитие, по Мудрику, – это «овладение способами взаимодействия с людьми, формирование и коррекция установок в этой сфере» [Мудрик, 1997]. Социально-личностное развитие, с данной точки зрения, как и другие виды, играет дополнительную роль к развитию в целом, которое осуществляется под влиянием внутренних и внешних факторов социализации.

Л.В. Мардахаев в своей работе пишет о социальном развитии личности: «...это количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Социальное развитие человека имеет непрерывный, но неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека» [Мардахаев, 2005].

Д.И. Фельдштейн высказывал мысль о саморазвитии, самоопределении, индивидуализации и социализации, как поэтапном социальном личностном развитии, которое характеризуется своими особенностями [Фельдштейн, 1994]. В соответствии с концепцией Д.И. Фельдштейна в отношении сущности социализации, «процесс социального развития представляет собой степень социальной «самости» индивида», который характеризуется не только уровнем освоения человеком всеобщего социального развития но и широте его определения (включающего нормы конкретно-исторического общества и через них – нормы человеческих связей, отношений, весь мир культуры, духовного производства) [Фельдштейн, 1994].

Доктор педагогических наук А.Г. Гогоберидзе в своих трудах конкретизирует перечень универсальных человеческих способностей, таких, как креативность, инициативность, произвольность, самостоятельность,

ответственность, безопасность, свобода поведения, самосознание личности, способность к самооценке, становление которых осуществляется в процессе социального развития. По мнению А.Г. Гогоберидзе, «...процесс социально-личностного развития рассматривается как сложное явление, включающее освоение личностью многообразия социального мира и взаимоотношений окружающих, проявление индивидом активности в различной деятельности» [Гогоберидзе, 2014].

В.Т. Кудрявцев предполагает, что в процессе социального развития дошкольников, становление у ребенка личного отношения, преобразования и трансформации культурных ценностей переходят в собственные межличностные отношения. «Успешность социально-личностного развития, - по мнению В.Т. Кудрявцева, - обуславливается творческой социализацией и индивидуализацией личности» [Кудрявцев, 1998].

Согласно концепции Л.С. Выготского, «социально-личностное развитие, включает последовательные стадии: стадию примитивных культурных форм поведения, стадию накопления ребенком опыта средств культурного поведения; стадию использования ребенком внешних знаков для осуществления операций; стадию становления внешнего акта – переход его во внутренне опосредованный» [Выготский, 1991].

Свое мнение по поводу того, что «общекультурные умения включают круг вопросов, в которых ребенок должен быть хорошо осведомлен, при этом обладая соответствующими познаниями и опытом деятельности», высказал А.В. Хуторской [Хуторской, 2003].

Дошкольная образовательная организация – один из важнейших социальных институтов, где процесс социального развития ребенка становится целенаправленным и планомерным, который осуществляется в различных видах детской деятельности, способствует социальной адаптации, личному становлению и вхождению в систему социально значимых отношений детей дошкольного возраста.

В качестве одной из важнейших задач социально-личностного развития в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначено приобщение детей к социокультурным нормам и традициям государства, семьи и общества. Также в стандарте отмечено, что необходимо формировать у детей первичные представления о культурных традициях своего народа и других народов [ФГОС дошкольного образования, 2015].

В образовательной области «Социально-личностное развитие» Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, бесспорным являются следующие:

- отношение к ребенку как наивысшей ценности (основа такого отношения - глубокое, осознанное, действенное чувство любви, уважения);
- принятие малыша таким, какой он есть: девочка или мальчик, послушный или озорной, красивый или некрасивый);

- наличие в семье, в группе детского сада нравственного стержня, позволяющего дошкольнику по мере взросления усваивать ценностные ориентации;

- воспитание в ребенке чувства любви к жизни, ко всему живому;

- привитие своеобразной культуры свободной личности, то есть предоставление права выбора всего: одежды, игрушки, вида деятельности и т.п. [ФГОС дошкольного образования, 2015].

Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста осуществляется с помощью общения со сверстниками и взрослыми и является благоприятным периодом для развития человеческих взаимоотношений. Общаясь, ребенок начинает жить по правилам, стараясь учитывать свои интересы и интересы собеседников, перенимает конкретные поведенческие нормы, реализует нравственные принципы, открывает мир духовных ценностей своего народа, привязанности, преданности и ответственности по отношению к людям, населяющим ее. Результатом социально-личностного развития является социальная уверенность, интерес к самопознанию, воспитание у ребенка отношения к себе и другим людям [ФГОС дошкольного образования, 2015].

Опыт первых семейных отношений, определяющий особенность самосознания ребенка, его мироотношение, самочувствие и поведение среди других людей, является фундаментом для личностного развития ребенка [Смирнова, 2000].

По мнению Л. Л. Тимофеевой, «традиции, существующие в детском сообществе, подкрепляемые родителями и педагогами, становятся ориентирами для соизмерения ребенком собственного поведения и выстраивания стратегий общения» [Тимофеева, 2015].

Социально-личностному развитию ребенка способствуют занятия, игры, упражнения, проигрывание ситуаций, беседы, направленные на изучение социума, знакомство с литературой, искусством, музыкой, обсуждение межличностных контактов, поощрение нравственных поступков детей, взаимопомощь, контроль за поведением ребенка, который, в свою очередь, ни в коем случае не должен ущемлять достоинство ребенка.

Л.С. Выготский определял социальную ситуацию развития «как особое социальное пространство, которое создает взрослый для развития детской личности. Оно определяется системой социальных условий, которые взрослый организует при взаимодействии с ребенком. Но поскольку сам ребенок изменяется, приобретая новые качества, меняется его отношение к социальной ситуации развития и к процессу взаимодействия со взрослым – от принятия к полному отрицанию» [Выготский, 1991].

Благоприятный климат в группе возникает тогда, когда детей хвалят и корректно делают замечания, когда ребенок чувствует себя раскованно и свободно, когда их слышат и ценят. Хороший воспитатель умеет сделать так, чтобы ребенок чувствовал себя значимым в коллективе сверстников, сохраняя индивидуальность. Поэтому социально-личностное развитие ребенка в детском саду может происходить только в созданной воспитателем теплой атмосфере

отношений между детьми. В такой дружеской атмосфере у ребенка формируется чувство собственного достоинства и веры в себя. Он знает, что он может помочь воспитателю вовремя полить цветы во время дежурства, что на него надеются на утреннике. Социально-личностное развитие ребенка – это добросовестно выполнять порученные обязанности и готовиться к более серьезному и взрослому этапу социальных отношений – обучению в школе и умению жить в коллективе.

В процессе решения данного комплекса задач в дошкольной образовательной организации актуализируется значимость детского сообщества и совместной деятельности детей в рамках позитивной социализации, личностного развития ребенка дошкольного возраста. Совместная деятельность детей дошкольного возраста обусловлена многими факторами, в том числе и половой идентификацией, полоролевым взаимодействием, разобщенностью разнополых детей дошкольного возраста, межвозрастным взаимодействием детей и мотивацией самой деятельности, в этом и выражена специфика такого взаимодействия.

Несомненными являются и так называемые общечеловеческие ценности, на которые указывал Н.С. Розов, а именно:

- «собственно ценности (добро, красота, польза, справедливость, свобода, искусство и т.д.);

- идеалы, совмещающие ценностные категории и другие ценности.

Бесспорными и общеизвестными можно назвать и некоторые правила воспитания дошкольников. В частности, чтобы сформировать у ребенка чувства «Я - человек», «Я – наивысшая ценность», надо:

- чаще улыбаться ему и другим детям, всех называть ласковыми именами, обращаться к ним с позитивной оценкой внешности, внутренних душевных качеств и поступков, с надеждой на будущие успехи и достижения (подход к ребенку с оптимистической гипотезой);

- исключить из общения негативные моменты, авторитарное давление, повышенный тон, наказания;

- сделать жизнь в детском саду и дома насыщенной и интересной, используя для этого пять точек опоры: природу, культуру, дело, который занят каждый, люди, «я-сам»;

- способствовать ориентации ребенка на сверстника как на партнера (такая ориентация предполагает воздействие друг на друга без использования принуждения), учить его демонстрировать к согласованию действий и достижению позитивного результата» [Розов, 2015].

Решающим фактором, обеспечивающим социально-личностное развитие детей дошкольного возраста, является содержание воспитательно-образовательного процесса, то есть:

- определение объема того, что ребенок может и должен усвоить;

- отбор информации об окружающем мире и о способах взаимодействия с ним.

Оба компонента содержания имеются в программах и технологиях социокультурного направления, ориентированных на развитие целостной и гармоничной личности.

В процессе социально-личностного развития у детей дошкольного возраста возникает чувство привязанности и доверия к взрослым, что способствует развитию интереса к окружающему миру и самому себе. Социально-личностное развитие создает основу для усвоения детьми нравственных ценностей, этически ценных способов общения.

Результатом социально-личностного развития является социальная уверенность, интерес к самопознанию, воспитание у ребенка позитивного отношения к себе и другим людям.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности. - М.: Изд-во МГУ, 1990. -
2. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14 Психология. – 1991 – № 4 – С. 5-18.
3. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб., 2014.
4. Кудрявцев, В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психол. журн. 1998 Т. 19 № 358 С. 17-33.
5. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2005.
6. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику: учебное пособие для студентов. - М.: Институт практической психологии, 1997
7. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
8. Тимофеева, Л.Л. Современные формы организации детских видов деятельности. Методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2015.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrнауки/>
10. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности. - М., 1994.
11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003 – №2. – С. 58-64.
12. Воспитание и социализация: развитие социальной активности детей и молодежи: Сборник научных статей / Под ред. Вагнер И.В. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018.

МАССОВОЕ СОЗНАНИЕ В РОССИИ В ГОДЫ РУССКО-ЯПОНСКОЙ ВОЙНЫ 1904-1905 ГГ.

Русско-японская война 1904-1905 гг. – это война, которая должна была по замыслу российской элиты укрепить влияние Российской империи на Дальнем Востоке, но вместо этого стала своеобразным прологом к её гибели. Как и почти десятилетие спустя она вызвала патриотический подъём в обществе, но под бременем поражений привела к росту недовольства и в дальнейшем к революции. Ухудшив и без того непростое экономическое положение основной массы населения огромной страны, в первую очередь крестьянства, русско-японская война увеличила пропасть между обществом и властью.

Основными причинами, приведшими к этой войне, безусловно стали противоречия между Россией и Японией, вызванные их соперничеством за политический и экономический контроль над Маньчжурией и Кореей, входивших в сферу влияния слабеющего Китая.

Япония после Реставрации Мейдзи стремительно превращалась в державу современного типа. Проведя политические и экономические реформы, модернизировав армию, она решилась вступить в борьбу за доминирующее положение на Дальнем Востоке. И первой жертвой амбиций обновлённой Японии стал Китай. Одержав в 1895 г. блистательную победу в войне с ним, Японская империя забирает у поверженного противника Тайвань, Пескадорские острова и Ляодунский полуостров, а также добивается независимости от Китая Кореи, распространив, таким образом, и на неё своё влияние.

Однако это не понравилось некоторым европейским государствам, в частности, России, которая сочла появление японцев на Ляодунском полуострове и в Корее угрозой своим интересам в северном Китае. Совместное давление, оказанное Францией, Германией и Россией на Японию заставило последнюю отказаться от Ляодунского полуострова и единоличного контроля над Кореей. Более того, контроль над этими территориями, по сути дела, достался именно России, которая, заключив с Китаем неравный договор, ввела в Маньчжурию свои войска, взяла у него в аренду, а фактически аннексировала город Порт-Артур, как раз расположенный на юге Ляодунского полуострова, сделала его своей военно-морской базой и добилась концессий на рубку леса и горного дела в Корее, усилив тем самым там своё влияние. Теперь уже Япония расценила такие шаги как крайне опасные для себя.

Переговоры между двумя странами не дали никаких результатов и привели к разрыву дипломатических отношений, а затем и началу войны.

Война началась для России внезапно нападением в ночь с 26 на 27 января 1904 г. по старому стилю японского флота на стоявшую на рейде в Порт-Артуре русскую эскадру. Днём 27 января в корейском порту Чемульпо были атакованы 2 российских судна: крейсер «Варяг» и канонерка «Кореец».

28 января царское правительство выпускает «Высочайший Манифест», в котором, обвиняя Японию в вероломстве, объявляет подданным о начале войны с ней. То, что население страны поддержит эту справедливую, по мнению властей, войну, у высшего руководства не было никаких сомнений. «Мы тот час же повелели вооружённой силою обратить на вызов Японии, - пишется в тексте Манифеста. – Объявляя о таковом решении Нашем, мы с непоколебимою верою в помощь Всевышнего и в твёрдом уповании на единодушную готовность всех верных наших подданных встать вместе с Нами на защиту Отечества, призываем благословение Божие на доблестные войска наши, армию и флот» [Московский листок, 1904, с. 2].

Высочайший Манифест, помимо публикации в газетах, зачитывался в храмах по всей стране и сопровождался торжественными молебнами и проповедями. Население, таким образом, оказалось под влиянием того, что сегодня можно было бы назвать патриотической пропагандой. С одной стороны, имея слабые представления о Японии, а с другой стороны, доверяя официальным сообщениям и призывам своих пастырей, люди массово испытали подъём патриотических чувств, не обманув, таким образом, ожиданий власти.

Торжественные молебны прошли в разных городах страны. Например, казанский церковный журнал «Известия по Казанской епархии», описывая данные мероприятия, проходившие в храмах Казанской епархии, сообщал, что «готовсюду мы слышим о совершаемых молебствиях, о фактических выражениях готовности пожертвовать всем возможным для блага дорогого отечества» [Отклик..., 1904, с. 166]. Издание также добавляло, что, «помимо усердных молебствий в церквах, патриотическое воодушевление казанцев проявляется в народном пении на площадях и улицах города “Боже Царя храни!”, “Коль славен наш господь в Сионе!”» [Отклик..., 1904, с. 166].

Молебен по случаю объявления войны Японии прошёл 29 января и в Софийском соборе Новгорода. Там собралась большая толпа, заполнившая весь храм. Она слушала своего архиерея, который зачитал Манифест и обратился к пришедшим с проповедью. Проповедь вызвала бурю эмоций: люди «плакали от умиления и восторга» [Волховский листок, 1904, с. 2].

Описывая патриотические эмоции, вызванные речами государственных чиновников и священников, одно церковное издание пафосно сообщало, что «в этом энергичном и чистом горении народного духа как-то само собой опускаются на дно зловередные наслоения предвоенного времени и разлагающие элементы посторонних влияний. Война, как горнило божественного испытания врачует многие язвы общественного организма» [Из событий..., 1904, с. 220]. Под влиянием патриотических настроений, охвативших разные слои общества, организовывались также патриотические манифестации, проводился сбор пожертвований на военные и санитарные нужды.

Подобные манифестации прошли в разных местах, главным образом, в городах. Так, в Харькове вечером 27 января состоялись патриотические акции. По сообщениям газеты «Московский листок», «толпа запела гимн,

сопровождаящийся громовым «ура»» [Московский листок, 1904, с. 2]. А 28 января там же прошло патриотическое шествие студентов, которые, «несмотря на дождь, все шли с обнажёнными головами, держа впереди портрет Государя Императора» [Московский листок, 1904, с. 2].

Не осталась в стороне и столица империи. Там после объявления войны Японии перед Зимним дворцом собралось около 6000 человек, которые «были счастливы, когда увидели у окна своего Государя и Его Августейшее семейство» [Из событий..., 1904, с. 220]. Люди, как отмечалось, пели гимн и церковные песнопения. А петербургские студенты отслужили молебен «о даровании победы русскому оружию» [Из событий..., 1904, с. 221].

Характеризуя общественные настроения этого момента, известный впоследствии писатель, а в то время военный врач В.В. Вересаев, писал, что «толпы народа расхаживали по улицам с царскими портретами, кричали «ура», пели «Боже царя храни!». В театрах... публика настойчиво и единодушно требовала исполнения национального гимна. Уходившие на восток войска поражали газетных писателей своим бодрым видом и рвались в бой. Было похоже, будто вся Россия сверху донизу охвачена одним могучим порывом одушевления и негодования» [Вересаев, 1961, с. 3].

Говоря о патриотизме, который столь массово проявился в первые дни войны, следует учитывать ряд факторов.

Во-первых, в значительной степени патриотические настроения, судя по всему, зависели от того, что в целом в российском обществе не были ещё широко распространены антиправительственные настроения. Они были вполне лояльными и, по большому счёту, верноподданическими. По крайней мере, значительная часть. Кроме того, эти настроения, как уже отмечалось, подогревались, не в последнюю очередь, государственной пропагандой, которая разжигала, в том числе, и антияпонские, можно сказать, расистские настроения. Например, по отношению к японцам в прессе использовались такие эпитеты, как «азиатская масса», «желтолицые варвары», которые «таили и питали в себе возрастающую ненависть к России» [Московский листок, 1904, с. 2]. Известный в прошлом консервативный публицист А.С. Суворин называл японцев «жёлтыми лилипутами» [Суворин, 2005, с. 65].

Россия в этом соперничестве с молодой восточной державой позиционировалась как своеобразный бастион, защищающий Европу от Азии. «Но мы очень хорошо помним и ценим своё историческое дело, независимо от того, как оно стоит на бирже европейского общественного мнения, – писала газета в те дни. – Когда многомиллионная Азия, проснувшись от своего векового степного сна вздумает опять размять свои залежавшие руки, мы опять первыми встретим её, чтобы защитить от неё не только себя но и саму Европу» [Московский листок, 1904, с. 2]. А это, в свою очередь, тоже способствовало возникновению определённых настроений.

Однако всё же следует сказать, что такое воодушевление не было в полной мере всеобщим. Наоборот, было значительное число людей, которые отнеслись к началу войны крайне негативно. Об этом, в частности, писал генерал Е.И.

Мартынов, который подчёркивал, что «русское общество с самого начала, и притом совершенно справедливо, отнеслось враждебно к дальневосточной авантуре. Большинство наших государственных деятелей также не сочувствовало этому предприятию» [Мартынов, 1906, с. 161]. В.В. Вересаев также вспоминал, что «война всем была непонятна своей ненужностью... война была ей (России) не нужна, непонятна, но весь её огромный организм трепетал от охватившего её могучего подъёма» [Вересаев, 1961, с. 3].

Во многом отношение к войне определялось социальной принадлежностью конкретных людей. В первую очередь, войну не поддержала интеллигенция, тяготеющая к либеральным и социалистическим взглядам. Тот же В.В. Вересаев указывал, что «кругом, в интеллигенции, было враждебное раздражение отнюдь не против японцев. Вопрос об исходе войны не волновал, вражды к японцам не было и следа, наши неудачи не угнетали; напротив, рядом с болью за бездумно-ненужные жертвы было почти злорадство. Многие прямо заявляли, что для России было бы полезней всего поражение... Что тут, действительно, могло поражать, что теперь с особенною яркостью бросалось в глаза, – это та невиданно-глубокая, всеобщая вражда, которая была к начавшим войну правителям страны: они вели на борьбу с врагом, а сами были для всех самыми чуждыми, самыми ненавистными врагами» [Вересаев, 1961, с. 4].

О враждебном отношении интеллигенции к войне с Японией писал и генерал Е.И. Мартынов. «Даже грозные события войны, обнаружившие перед всем светом нашу военную неподготовленность, не возвратили здравого смысла некоторым российским интеллигентам», – с горечью подчёркивал генерал [Мартынов, 1906, с. 157]. Более того, так называемая радикальная интеллигенция стала воспринимать войну как фактор ослабления власти, чтобы, в конце концов, эту власть сокрушить. Например, сторонники большевиков позитивно воспринимали неудачи русской императорской армии. В частности, они приветствовали падение Порт-Артура. Лидер большевиков В.И. Ленин писал по этому поводу, что «самодержавие ослаблено. В революцию начинают верить самые неверующие. Всеобщая вера в революцию есть уже начало революции. О её продолжении печётся само правительство своей военной авантюрой» [Ленин, 1972, с. 159].

Сказать, однако, что все сторонники либеральных и социалистических идей не поддержали в военное время свою страну и армию, было бы большим преувеличением. Так, в своём письме, адресованном основателю легального марксизма в России П.Б. Струве ученый, либерал, причём негативно относящийся к русскому царизму, В.И. Модестов писал, что «все мы, либералы и консерваторы, одинаково должны желать победы отечеству. Момент такой, что Россия должна победить во что бы то ни стало. Победительница, она упрочит за собой великую историческую роль на долгое время. Победённая, она неизбежно пойдёт к международному и экономическому падению, которое неизвестно, где остановится» [№ 1, 2020, с. 126].

Война, таким образом, изначально явилась для интеллигенции фактором раскалывающим её на разные лагеря, заставляющим делать непростой выбор.

Значительная же часть российского населения, как уже говорилось, имела о Японии, а следовательно, и о целях войны достаточно смутные представления. Причём это касалось не только простых людей, но и таких официальных структур, как военная разведка, которая плохо, как выяснилось, знала Японию, а также испытывала дефицит специалистов со знанием японского языка [Схиммельпенникван дер Ойе, 2004, с. 34-35]. Поэтому, как отмечал В.В. Вересаев, «подъём был поверхностный и слабый, а от назойливо шумевших на сцене фигур ясно тянулись за кулисы толстые нити, и видны были направляющие руки» [Вересаев, 1961, с. 4].

Но тем не менее этот подъём, пусть и внешний, и неглубокий, судя по всему, вначале всё же был. В провинции и, в частности, в крестьянской среде, известия о войне вызвали определённый интерес. Их стали обсуждать. Как отмечает современный историк С.Ф. Аманов «до войны обывательский интерес к газетам в уездах практически отсутствовал. Газеты выписывали представители уездного дворянства, интеллигенции и гораздо реже промышленники и торговцы. Русско-японская война в корне переломила эту ситуацию» [Аманов, URL].

Корреспондент из Новгородской губернии также подчёркивал, что интерес у крестьян к событиям, происходящим на Дальнем Востоке, велик. Однако в силу своей неосведомлённости, тёмные крестьяне путают народы, страны, города [Волховский листок, 1904, № 171, с. 3].

Сильным фактором, повлиявшим на отношение к войне населения, в первую очередь низших слоёв, явилась мобилизация. Россия на начало XX в. обладала самой многочисленной кадровой армией. Однако на Дальнем Востоке наших войск было численно меньше, чем японских. Поэтому было решено в целях усиления провести частичную мобилизацию. Этот термин подразумевает, что под мобилизационные мероприятия попадала лишь часть пребывающих в запасе военнослужащих и не во всех регионах. Правда, эти мероприятия были проведены с определёнными ошибками. Как пишет А.Керсновский в своей фундаментальной работе, при проведении мобилизации «повелено было торопиться скорейшей отправкой этих двух корпусов (из Киевского и Московского военных округов – А.Н.) – и эта торопливость отразилась на укомплектовании: в строй попали запасные преимущественно старших сроков, 39-43 лет, что не должно было способствовать повышению их боевых качеств» [Керсновский, т. 3, с. 60].

Яркое описание мобилизации мы находим в воспоминаниях В.В. Вересаева. Несмотря на то, что мобилизацию ожидали, тем не менее, «как ураган она ударила по губернии (здесь Тульской – А.Н.). В деревнях людей брали прямо с поля, от сохи. В городе полиция глухой ночью звонилась в квартиры, вручала призываемым билеты и приказывала немедленно явиться в участок<...>Было что-то равнодушно-свирепое в этой непонятной торопливости. Людей выхватывали из дела на полном его ходу, не давали времени ни устроить его, ни ликвидировать. Людей брали, а за ними оставались бессмысленно разорённые хозяйства и разрушенные благополучия» [Вересаев, 1961, с. 7].

По словам В.В. Вересаева, при мобилизации не учитывали условия быта и особенности семейного положения резервистов. Призывали даже вдовцов, воспитывавших нескольких детей. Причём в некоторых случаях такие призывы заканчивались трагедией [Вересаев, 1961, с. 7-8]. Немало людей, оказавшихся в армии по мобилизации, обладали слабым здоровьем, страдали различными болезнями [Вересаев, 1961, с. 13-14]. Безусловно, подобные мероприятия меняли отношение людей к данной войне.

Такое положение дел отражалось на моральном духе воюющей армии, ведь на фронт были призваны люди, в данное время менее всего пригодные для решения военных задач. Давая оценку данному контингенту и его моральному состоянию, командующий действующей армии в Маньчжурии генерал А.Н. Куропаткин позднее писал, что «старшие возрастные сроки запасных в возрасте 39-43 года по физическим и духовным качествам были наименее надёжными и, по отзыву начальствующих лиц, не усиливали, а ослабляли боевую стойкость частей» [Куропаткин, 1911, с. 257].

Ещё одним фактором, повлиявшим на смену настроений в сторону критики войны, явился рост цен на товары. По сообщениям красноярской газеты, «едва только прошёл слух об объявлении войны, как наши коммерсанты подняли цены на все товары» [Поход..., 1904, № 17]. И такие заметки в прессе того времени встречаются достаточно часто. Безусловно, растущие цены, в первую очередь, оказывают негативный эффект на низшие, наиболее бедные слои населения, которое воспринимает этот факт, как проявление несправедливости.

В письме, написанном П.Б. Струве представителем либеральной интеллигенции Б.П. Куликовым в конце августа 1904 г. отмечается, что «в деревушке (Харьковской губернии – А.Н.), находящейся в 40 верстах от железной дороги, где вокруг почти нет людей, крестьяне говорят так: “Хоть бы японцы сюда пришли, может быть, легче было бы, может быть, разделили бы землю, хоть казённую”» [№ 3, 2020, с.129].

Важным фактором, формирующим состояние сознания российского общества, явилась обстановка на театре военных действий. Ситуация там разворачивалась не в пользу России. Теснимая японцами, русская армия отступала, при этом ввязываясь в неудачные сражения. Россия лишилась Тихоокеанского флота. Главная крепость на Дальнем Востоке – Порт-Артур – была блокирована и, в конце концов, пала. Обо всём этом российское общество читало в газетах. Кроме того, в города России стали поступать раненые, росло число убитых.

Но ещё явственней война стала ощущаться в хозяйственной сфере. Мобилизация ударила по трудовым ресурсам: семьи оставались без работников, происходило уменьшение квалифицированных кадров. Железнодорожные пути оказались забитыми воинскими эшелонами, что, в свою очередь, создавало препятствия для перевозки гражданских грузов. В такой обстановке стали обостряться старые проблемы: аграрный вопрос, рабочий вопрос. Усилилась агитация оппозиционных партий.

Безусловно, и крестьянское, и рабочее движение существовало и до войны. В стране проходили крупные забастовки, в частности, на юге России. Отмечались и крестьянские волнения. Однако именно война, а точнее, вызванные ей сложности как в экономике, так и в моральном самочувствии общества, усилили противоречия. Верховная власть оказалась не в силах разрешить их. И вот уже в январе 1905 г., практически на второй год войны, произошли события, которые получили название «Кровавое воскресенье». И эти события стали прологом к Первой русской революции.

Таким образом, война в которую втянулась страна, цели и задачи которой обществу были непонятны, так как театр боевых действий был вдали от коренной России, привела не только к поражению, но и к революции, и к дальнейшему ослаблению власти.

Правительство сначала пыталось и вести войну, и бороться с начавшейся революцией. Но потеря 2-й эскадры флота Тихого океана в Цусимском сражении ускорила выход России из войны. Но стране предстояло ещё 2 года революционного противостояния.

Литература

1. № 1. Письмо В.И. Модестова П.Б. Струве // РГАСПИ. Ф. 279. Оп. 1. Д. 84. Л. 59-63. – Опул.: Сорокин А. Пётр Струве: «Мне предлагать японские деньги?! Мерзавец!» // Родина. 2020. – № 2. – с. 124-129.
2. № 3. Письмо Б.П. Куликова П.Б. Струве в редакцию «Освобождения» // РГАСПИ. Ф. 279. Оп. 1. Д. 84. Л. 59-63. – Опул.: Сорокин А. Пётр Струве: «Мне предлагать японские деньги?! Мерзавец!» // Родина. 2020. – № 2. – с. 124-129.
3. Аманов С.Ф. Влияние Русско-японской войны на повседневную жизнь уездных городов Костромской и Ярославской губерний. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-russko-yaponskoj-voyny-na-povsednevnyy-zhizn-uezdnyh-gorodov-kostromskoj-i-yaroslavskoj-gubernij>
4. Вересаев В.В. На японской войне // В. Вересаев. Собр. сочин. в 5 т. – М.: Библиотека «Огонёк», изд-во «Правда», 1961. Т. 3. – С. 3-268.
5. Волховской листок. – Новгород: Паровая тип. Н.И. Богдановского. 1903—1916.
6. Из событий военного времени // Известия по Казанской епархии. – 1904. – № 7. – С. 220-224.
7. Керсновский А.А. История русской армии. Т. 3. – М.: Голос, 1994. 8.
8. Ленин В.И. Падение Порт-Артура // Полн. собр. соч. Т. 9. – М.: Изд-во политической литературы, 1972. – С. 152-159.
9. Куропаткин А.Н. Записки генерала Куропаткина о русско-японской войне. Итоги войны. – Berlin, J. LadyschnikowVerlag G. m. b. H., 1911.
10. Мартынов Е.И. Из печального опыта русско-японской войны. – СПб: Военная типография, 1906.

11. Московский листок. Ежедневное издание. Политико-литературная, общественная газета. – М.: Изд. Н.И. Пастухов, Тип. Московского листка, 1901—1916.
12. Отклик России // Известия по Казанской епархии. – 1904. – № 6. – с. 165-167.
13. Поход на обывателя // Енисей. Политико-общественная и литературная газета. – Красноярск: Типография Е.Ф. Кудрявцева, 1904. – с. 3
14. Суворин А.С. Русско-японская война и русская революция. Маленькие письма (1904-1908). – М: Алгоритм, 2005. – 252 с.
15. Схиммельпенникван дер Ойе Д. Шапками не закидали. Русская военная разведка на Маньчжурском фронте // Родина. – 2004. – № 1. – с. 34-37.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ситникова О.В.

КИНОПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА В РУСЛЕ ИНТЕГРАЦИИ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Свежо, актуально, современно и инновационно звучит мысль «отца отечественной педагогики», Константина Дмитриевича Ушинского, в юбилейный год 200-летия со дня рождения педагога-классика о том, что «Педагогика не наука, а искусство.самое необходимое из всех искусств» [Мудрость великих педагогов, 2014]. В этой связи, солидаризируясь с мнением В.И. Загвязинского, нужен шаг к синтезу базовых профессиональных знаний с эстетическими категориями (эмоциями, чувствами, верой, идеалом и т.д.) [Загвязинский, 2016].

Для подготовки учителя (педагога) к этому нужна особая технология профессионального обучения, поскольку такие качества, как способность к импровизации, эмпатия, такт педагогическая интуиция, эстетический вкус и др., не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями. И такая технология есть сам художественный метод в педагогическом образовании. Интерпретация этого понятия в русле педагогики носит инновационный характер и является основой научно-исследовательских интересов автора статьи в контексте темы «Художественный метод в педагогическом образовании» и предстаёт оригинальным концептуальным понятием для педагогической науки и практики, которое в настоящее время находится в ситуации дискуссии и доказательства [Ситникова, 2020б].

Диффузия художественно-эстетического воспитания как фактора общекультурного развития личности, гуманитаризации воспитательного процесса и современных форм педагогического управления интересами и потребностями детей и молодёжи, с учётом специфических особенностей их аудиовизуального мышления, порождает новую отрасль педагогической науки о воспитании личности, сопряжённую с ИКТ-технологиями (кино, телевидение, видео и проч.) – Кинопедагогика [Ситникова, 2020а].

Есть основания утверждать, что посредством кинопедагогики действительно сотворяется личность, оформляя мировоззрение человека в заданном направлении, оказывая значительное влияние на его формирование, являясь универсальным средством для повышения уровня культуры отдельно взятого гражданина.

В предыдущем предложении обращает на себя внимание общеизвестная дефиниция педагогики «формирование», суть которого аргументирует правомерность такого понятия, как кинопедагогика.

Кинопедагогика как средство художественного метода органично воздействует на психологические механизмы эмпатии: импринтинг (запечатление), заражение, подражание, идентификация, персонификация и т.д. Кино как вид искусства способно воздействовать на формирование ментальности подрастающего поколения, внедряя в неокрепшее сознание ценностные ориентиры. Важно, чтобы эти ценностные ориентиры соответствовали традициям отечественной культуры – Долгу, Служению, Совести, Стыду, – и общечеловеческим ценностям, таким, как ценность человеческой жизни [Левитес, 2006].

Идея данной статьи - на основе преимущества позитивного (конструктивного, созидательного) социально-эстетического опыта, отраженного в произведениях киноискусства, и интеграции достижений современных педагогической и психологической наук и практик, способствовать «вращиванию личности» через её эмоциональное сопровождение.

По своей сути психолого-педагогическое сопровождение направлено на развитие и совершенствование личностных ресурсов и индивидуальной успешности человека, путём содействия в формировании благоприятного социально-психологического климата и эффективного внутригруппового и межгруппового взаимодействия в различных социальных коллективах [Матвеева, 2006].

Феномен эмоционального сопровождения является органической частью психологического сопровождения личности в различных направлениях её жизнедеятельности. Чувства и эмоции составляют её основное содержание. В контексте данной статьи нас будет интересовать психолого-педагогический вектор проблем современного общества, одним из компонентов которого являются кризисы в эмоциональной сфере личности (депрессии; агрессии; фобии и навязчивости; проявления эмоциональной неустойчивости, виды девиантности и проч.).

Объясняя эмоциональный феномен психики, Торопова А.В. прибегает к метафоре моря: рябь и зыбь волн на его поверхности суть эмоций, которые могут менять цвет, направление, интенсивность, то волнуясь, то затихая совсем, а «морская глубина» суть чувств, которая нелегко меняет свой строй. Именно глубинные переживания, отражающие ценностное отношение человека к действительности порождают истинные чувства [Торопова, 2013]. В этой связи эмоциональная сфера является интегральным звеном нашей психики, поэтому ее расстройства так болезненно переживаются и требуют обязательной помощи. В этом же «эмоциональном» ряду понятий находятся и аффекты как особый вид эмоций, возникающих в условиях, когда субъект не справляется с ситуацией. Между тем практически во всех системах оздоровления управление эмоциями имеет очень большое, определяющее успех, значение. Всё начинается с эмоции и движется по следующему вектору: эмоция – мысль – физическое состояние. Ещё Платон говорил, что «...самая большая ошибка врачей состоит в том, что они пытаются лечить тело человека, не пытаясь

вылечить его душу; однако душа и тело представляют собой единое целое и их нельзя лечить порознь...» [Мудрость великих педагогов, 2014].

В культурах различных народов и цивилизаций можно найти сведения об использовании искусства как в нормализации душевного состояния людей, так и последующего формирования высокой духовности личности. Искусство есть передача чувств. Без искусства наша эмоциональная сфера была бы примитивной. Кино объединило в своем художественном образе выразительные средства всех других искусств. Объединяя живопись, музыку, литературу, театр, кино раскрывает целостный зрительно-слуховой образ эпохи в её динамике, являясь эффективным компонентом содержания современного образовательного процесса.

Для достижения вышезаявленной цели нами предложен аналитический обзор отечественных и зарубежных произведений киноискусства, некоторые из художественных фильмов по задумке режиссёра прямо принадлежат к жанру «социальная драма», с соответствующими образами героев-персонажей и образами определённых социальных ситуаций. В подобных произведениях киноискусства актуализируются различные социально-психологические проблемы экзистенциального характера, размышление о которых обеспечивает обогащение индивидуального личностного опыта человека

Таким образом, просмотр художественных фильмов актуальной социально-психологической тематики даёт возможность личностного самовыражения умозаключений в свободной форме, реализующий эстетический выбор субъекта, который, порой, бывает спорным и дискуссионным, но своим (авторским).

Нами условно выделены некоторые психолого-педагогические направления, содержание которых может обогатиться ресурсами кинопедагогике, однако, не претендуя на исчерпывающий обзор кинокартин:

- социальная педагогика сопрягается с такими категориями, как безнадзорность и беспризорность; девиантное, деленквентное поведение; неприятие приёмного ребёнка; дети с ОВЗ и мн.др. Данные характеристики подвергаются глубокому теоретическому анализу в специальной литературе [Методика и технологии работы социального педагога, 2002], который (теоретический анализ) «оживает» в конкретных персонажах на экране и обеспечивает квази («как бы») совместное проживание (переживание) зрителем этих же жизненных ситуаций, часто идентичных реальным событиям. В контексте кинопедагогике рекомендованы соответствующие художественные фильмы (далее Х/ф), в которых нашла отражение социальная действительность, воплощённая в герое-персонаже или в основной идее фильма («становление личности», «сложности подросткового возраста», «взаимоотношения сверстников», «детство», «семья» и т.д.):

1. Так, Х/ф «Пацаны», СССР, 1983, реж. Динара Асанова. Социальная драма... Фильм начинается с интервьюирования как документальный: подростки – будущие герои картины отвечают на вопросы: «Мог бы ты ударить человека?», «Что такое добро?», «О чём ты мечтаешь?» и т.д. Валерий

Приёмыхов в роли Паши – начальника летнего спортивно-трудового лагеря, выпускника Ленинградского института физкультуры, собрал «трудных» подростков... Далее в лагере перед зрителем предстаёт жизнь асоциальных ребят: их поведение и реакции на происходящие события, отношения к родителям, женщине, взрослым, их творческую и спортивную активность, и зритель сам сможет составить о них – трудных подростках – своё мнение.

Следующими краткими примерами художественных фильмов (зарубежных) в данной категории социальной педагогики будут х/ф «Тренер», США, 2015, реж. Ники Каро: история, основанная на реальных событиях. В провинциальном городе, в 1987 году, в МакФарланде, профессиональный тренер по футболу создает команду по легкой атлетике (??.) из обычных старшеклассников с дивиантным поведением, и приводит эту команду к вершине спортивного Олимпа. Коренные жители МакФарланда – это 90 % латиноамериканцы, которые приехали в США под видом переселенцев и беженцев... В 1987 году профессиональный футбольный тренер Джим Уайт вынужден бросить любимую работу и переехать с женой и двумя дочерьми в небольшой городок МакФарланд, в котором живут преимущественно латиноамериканцы. Герой берется за работу учителя биологии и физкультуры и помощника тренера по футболу школьной команды. Эмоциональные отношения между новым учителем и учениками-подростками эволюционируют от открытого презрения до искреннего глубокого взаимоуважения... (<https://ovideo.ru/film/43903>)

И Х/ф «Умница Уилл Хантинг», США, 1997г: Уилл Хантинг обычный житель трущоб. Он работает уборщиком, а по вечерам предпочитает проводить время в барах на окраине города, в шумных компаниях среди разного рода отребья. Такие мероприятия нередко заканчивались бурными потасовками и приемом лёгких наркотиков. Всё бы ничего, но Уилл обладает талантом, о котором сам и не знает. Чудеса начинаются на первой неделе нового учебного года в университете, где он моет полы. Профессор бросает вызов своим студентам и ставит в коридоре доску со сложным уравнением на ней. Но никто из студентов не может решить задачу. Уилл анонимно даёт правильный ответ, так, ради развлечения. Следующим испытание становится уравнение, на которое команда математиков потратила два года – и опять верное решение. Преподаватель случайно видит пишущего уборщика и не может поверить своим глазам. С этого момента у Хантинга начинается новая жизнь. Его чудом спасают от тюрьмы в обмен на учёбу в университете. А через некоторое время между новоиспечённым студентом и профессором-психологом возникают трогательные отношения, далеко выходящие за рамки обучения. Профессор искренне болеет за молодой талант и хочет всячески его поддержать... (http://kinoframe.net/drama/umnica_uill_hanting_1997_skachat_torrent).

Данный Х\ф является ценностным, в частности, в процессе моделирования Образа психолога-профессионала в сознании студентов-психологов. Беседа со студентами первых курсов направления подготовки 44.03.02 - «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика» свидетельствует о весьма слабом и поверхностном представлении как о сути и

нюансах профессиональной деятельности психолога, так и о характеристиках личности психолога-профессионала. В этой связи актуализировалась необходимость формирования у будущих психологов Образа психолога-профессионала.

Настоящий профессионал всегда стремится к идеальному образу в своей специальности, как правило, не достигаемому, как и любой идеал. Но само стремление детерминирует профессиональный рост и самосовершенствование. Единичным примером образа такого идеала психолога-профессионала, по нашим представлениям, может быть персонаж психолога в художественном фильме «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997). Как известно, любой художественный образ как эстетическая категория, преимущественно, собирателен и включает в себя максимальное число различных характеристик личности [Ситникова, 2020б]. Так, персонаж психолога (психотерапевта) в данном фильме мастерски выводит своего клиента на откровенность, приводит его к саморефлексии, а затем к самотерапии и саморегуляции поведения и т.д., балансируя на тонкой грани идентификации и отождествления себя с клиентом, с одной стороны, (...) и выдерживая профессиональную дистанцию, с другой стороны. В подобных фильмах актуализируются различные социально-психологические проблемы экзистенциального характера, размышление о которых обеспечивают обогащение индивидуального личностного и профессионального опыта студента.

Известна мысль, что любая профессия человека способна возвыситься до уровня искусства, если профессия становится образом жизни. Художественные образы кинокартины часто ассоциируются с теоретическими понятиями ряда психолого-педагогических наук, обеспечивая на основе герменевтического анализа формулирование определённых экзистенциальных смыслов и выводов [Закирова, 2004]. Созерцая образ определённого героя-персонажа, зритель, проживая события фильма, переживает судьбу героя, как свою собственную, получая квазиопыт конкретных социальных ситуаций, естественным образом обогащая наряду с художественно-эстетическим опытом и профессиональный опыт студентов, будущих психологов и педагогов (О.С. – часто приходится слышать от студентов реплику после просмотра кинофильмов: «Как будто побывал на практике») [Ситникова, 2020а].

Кстати, эта реакция иллюстрирует реализацию психологического механизма идентификации себя с персонажем – «превращение в образ-персонаж». Так кинематограф фиксирует образы-представления, которые человек переносит из него в свою жизнь как уже его индивидуальное видение, узнавание образов и явлений действительности, оформляя сознание человека, творя этико-эстетическую норму

2. В отрасли социальной педагогики актуальность сохраняет проблема приёмного («неродного») ребёнка в семье, предполагающая психолого-педагогическую помощь семье опекунов и усыновителей [Методика и технологии работы социального педагога, 2002]. Реальная жизненная проблема - неприятие «матерью» приёмной дочери - была озвучена самой приёмной

мамой в рамках психологического консультирования и сопровождения матери в практике автора данной статьи. В качестве одного из многочисленных методов работы по данной проблеме могут быть предложены к просмотру с последующим обсуждением, например, отечественные Х/ф «Мачеха», СССР, 1973, реж. О. Бондарёв (семейная драма... Павел и Шура жили в ладу и радости – двое детей, своя квартира, взаимопонимание между всеми членами семьи. Казалось, жизнь ничем не может быть омрачена. Но однажды Павел узнает, что его внебрачная дочь Света от другой женщины внезапно осиротела. Для девочки есть только два варианта дальнейшей судьбы – или попасть в детский дом, или быть принятой в семью Павла. Шуре нелегко принять чужого ребенка, тем более, что Света уже не малышка, но жена Павла открывает все свое сердце навстречу девочке. Вот только сама Света вовсе не готова полюбить чужую женщину, которой в свое время отдал предпочтение ее отец. Трудные дни новой жизни с третьим ребенком в семье становятся испытанием как для Шуры, так и для самого Павла, но доброе сердце его жены способно творить чудеса...) и Х/ф «Моя дочь», СССР, 1956г., реж. В.Жилин (В одном из квартир большого приморского города живёт семья народного судьи Тимофея Андреевича Кочана. Его жена Наталья Алексеевна работает хирургом. У супругов двое детей – старшая дочь Светлана и сынишка. В семье царит гармония, согласие и полнейшее взаимопонимание. Однако прочный семейный мир и благополучие, создаваемые в течение долгих лет, в одночасье рушатся...Во время празднования дня рождения Светланы в их дом приходит необычный гость, которого Наталья Алексеевна представляет как своего давнего знакомого, но... он является биологическим отцом Светланы, бросившим их, когда девочка была совсем маленькой. Правду от девочки семья решила скрыть... И не без последствий...)

Каждое художественное произведение не равно себе, как и кинофильм: смыслы изменяются, вступая в диалогическое взаимодействие с каждым зрителем. Зритель обогащает смысл произведения своим жизненным и художественным опытом, запечатлевшим в себе жизненный и художественный опыт автора, т.е. осуществляет герменевтический анализ социально-психологического содержания кинофильма [Закирова, 2004]. Результатом аудиовизуального восприятия дидактических видеоматериалов становится индивидуальная рефлексия субъектов педагогического взаимодействия в виде устных или письменных размышлений, художественных или академических эссе и т.п. Такие способы герменевтического анализа кинотекста основываются на психологическом механизме катарсиса – потрясения, очищающего воздействия на человека.

Такое узнавание образов и явлений действительности творит норму, оформляя сознание как показатель мировоззренческих ориентиров личности.

Так, кинопедагогика как средство художественного метода в социальных науках фиксирует образы-представления, которые человек переносит в свою жизнь как уже его индивидуальное видение. Кинематограф, являясь выдающимся изобретением человека и оказывая значимое влияние на

формирование мировоззрения человека, является универсальным средством художественного метода в социальных науках для повышения уровня культуры отдельно взятого гражданина.

Литература

1. Загвязинский В.И. О ведущих ориентирах подготовки педагогических кадров в университете // Педагогика, 2016. – №9. – С. 77-83.
2. Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания // Педагогика, 2004. – №1. – С.37.
3. Левитес Д.Г. Опомнитесь! Открытое письмо учителя руководителям отечественного телевидения // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 3. – С. 24-42.
4. Лотман Ю.М. Диалог с экраном // Ю.М. Лотман, Ю. Цивьян. Таллин, 1994.
5. Матвеева Л.В. Подростки и телевидение: установки, ожидания, предпочтения // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 4. – С. 27-33.
6. Методика и технологии работы социального педагога: Учебное пособие для студ.высш.учеб.заведений / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под ред.М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: «Академия», 2002.
7. Мудрость великих педагогов. М.: ОАО «ОЛМА Медиа Групп», 2014.
8. Ситникова О. В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 125-142.
9. Ситникова, О. В. Концепт художественного метода в педагогическом образовании // Право и образование. – 2020. – № 1. – С. 36-46.
10. Торопова А.В. Интонирующая природа психики. Монография. - М.: ООО «Издательство Ритм», 2013.

Коваленко В.В., Давыдова Л.А.

ВОСПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ- ВАЖНЕЙШИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РОССИИ

От воспитания, образования, здоровья школьников зависит качество кадрового потенциала будущей России. Для создания будущего кадрового потенциала России государству необходимо создать такую среду пребывания детей в школе и вне ее, которая способствовала бы их развитию согласно потребностям и требованиям общества. В стране формируется будущий кадровый потенциал и модель человека, с определёнными, заданными обществом качествами. Черты модели будущего человека формируются во

время его воспитания, получения образования, которое происходит в окружающей его среде.

Большое внимание российское Правительство уделяет воспитанию школьников. 29 мая 2015 года Правительства РФ своим распоряжением за номером 996-р утвердило “Стратегию развития воспитания до 2025 года”. Ее целью является “...определение приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей, основных направлений и механизмов развития институтов воспитания, формирования общественно-государственной системы воспитания детей в Российской Федерации, учитывающих интересы детей, актуальные потребности современного российского общества и государства, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе” [Стратегия развития...2015].

Воспитание ребёнка начинается в семье, поэтому особое внимание уделяется поддержке семейного воспитания. В семье закладываются основы воспитания человека, правильные жизненные принципы, передаются традиции семьи, рода. Для формирования и воспитания у детей чувства патриотизма, любви к Родине, родителям, к здоровому образу жизни, культуре здоровья, трудовому воспитанию, экологическому воспитанию и т.д., необходимо максимально использовать отечественные информационные ресурсы. Стратегия разработана во исполнение «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», утвержденной указом Президента РФ от 1 июня 2012 года за номером 761. В ней учитываются основные положения, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании», и рассматриваются права каждого ребенка жить и воспитываться в семье, защита прав каждого ребенка, максимальная реализация потенциала ребенка, сбережение здоровья каждого школьника и т.д. [Указ Президента РФ от 1.06.2012 №761. Национальная стратегия действий в интересах детей]. 2018-2028 годы в России объявлены десятилетием детства, а 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника [Указ Президента РФ...2017]. Стратегия развития воспитания в РФ основывается на положении Конституции РФ, федеральных законов, указов Президента РФ, постановлений Правительства РФ и других нормативных правовых актов, затрагивающих сферы образования, физической культуры и спорта, культуры, семейной, молодежной, национальной политики и других документов. Стратегия учитывает положение, предусмотренное Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации», гарантирующее воспитание как неотъемлемую часть образования, взаимосвязанного с обучением, но выполняемого как самостоятельная деятельность. В Стратегии предлагается воспитывать у школьников привычные для России человеческие качества, такие как «человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личные достоинства, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей, своим Отечеством» [Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025, 2015]. Государство ответственно относится к качеству будущего кадрового потенциала страны. Для этого оно создает благоприятную для школьников

среду пребывания. Окружающая среда: домашняя, школьная, в различных кружках, секциях, музыкальной школе, городской и т. д. - формирует личность, оказывает влияние на воспитание детей. Окружающая среда может иметь внешнее и внутреннее воздействие. Внешнее воздействие - это температура и чистота воздуха, влажность, освещение, радиационный фон, чистота питьевой воды и т.д. Внутреннее воздействие - морально психологическая обстановка в семье, школе, секциях, в городе, стране и др.

Для формирования будущего кадрового потенциала общества государству необходимо решать три основные задачи: воспитание, образование и здоровье школьников. Эти задачи взаимосвязаны друг с другом. Воспитание – это социальный процесс, который всегда определяется конкретными потребностями общества. Общество же определяет идеал личности гражданина. Воспитание школьников влияет на формирование их образа жизни. Во время обучения в школе у учащихся закладывается самоконтроль, происходит совершенствование умений приобретать знания. Цель воспитания школьников - помочь им стать в будущем людьми с высокими гражданскими принципами в жизни.

Образование связано с любой сферой человеческой жизни, поэтому оно работает на будущее, определяет экономический, моральный, духовный потенциал общества. После проводимых реформ российское школьное образование постепенно будет возвращаться к Советской системе с учетом современных требований. Образование большое влияние оказывает на формирование личности, т.к. черты человека определяются природными данными и приобретенным опытом в условиях социальной жизни. Главная задача образовательной политики государства в настоящее время - достижение качества образования и его соответствия потребностям школьника, общества и государства. Полноценное образование должны получить все дети независимо от материального положения родителей, места проживания, национальности и состояния здоровья.

Важнейшая задача из трех перечисленных – это сохранение здоровья школьников. Здоровье определяет будущее страны, генофонд нации, экономический потенциал общества. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» здоровье школьников - одно из главных направлений государственной политики. Здоровье школьников – многофакторная система, зависящая от внутренних и внешних факторов среды пребывания. Государство должно следить за средой пребывания учащихся, которая не должна быть агрессивной, разрушающей их психику. Среда пребывания должна способствовать развитию ребенка по заданным родителями, государством и обществом качествам. По информации из Минздравсоцразвития РФ, 13,4 млн школьников, т.е. более половины (53%) имеют ослабленное здоровье, около 66% школьников до 14 лет имеют хронические заболевания, только 10% выпускников школ можно считать здоровыми. Общая заболеваемость школьников до 14 лет за последние 5 лет возросла на 16%, а школьников в возрасте 15-18 лет на 18% [Состояние здоровья, 2023]. У школьников

наметился рост таких заболеваний, как заболевания органов дыхания, сердечно-сосудистой, нервной и кровеносной системы, врожденных анемий и др. У нас в стране проводится регулярный контроль за здоровьем детей. Начиная с 2004 года в стране проводится комплексная оценка состояния здоровья школьников и распределение их по группам здоровья. Так, после медицинского осмотра детей, согласно их здоровью, распределяют по 5 группам. В первую группу попадают дети без хронических заболеваний, они имеют нормальное физическое и психическое развитие; во вторую группу попадают дети без хронических заболеваний, но у них имеются некоторые функциональные и морфофункциональные нарушения, избыточная масса тела; в третью группу попадают дети, страдающие хроническими заболеваниями в стадии клинической ремиссии со средними обострениями; в четвертую группу попадают дети, страдающие хроническими заболеваниями в активной стадии, с частыми обострениями; в пятую группу попадают дети, страдающие тяжелыми хроническими заболеваниями с частыми обострениями, дети-инвалиды. По данным Минздрава России, больше всего зарегистрировано школьников второй группы здоровья – 8,08 млн человек, в первой группе – 3,86 млн человек, в третьей – 2,21 млн человек, в четвертой – 86.648 человек, в пятой – 254.000 человек [Государственный доклад..., 2021].

Больше всего школьников за 2019 год первой и второй группы здоровья встречаются в Магаданской области (95,1%), республике Тыва (95%), Севастополе (94,6%), меньше всего учащихся первой и второй группы здоровья в Ненецком автономном округе (63,3%), Ингушетии (67,3%), Ярославской области (73,3%). Если рассматривать в абсолютных числах, то дети с первой группой здоровья больше всего проживают в Москве – 361,1 тыс. человек, Московской области – 306,5 тыс. человек, Краснодарском крае – 162,4 тыс. человек, Новосибирской области – 118,6 тыс. человек, Ростовской области – 113,8 тыс. человек [Государственный доклад..., 2023]. Исследование показывает, что в одних регионах больше здоровых школьников, чем в других. Результаты исследования Минздрава показывают различие здоровья школьников в зависимости от региона. Если мы сравним лучшие показатели здоровья школьников первой и второй группы за 2019 год в Магаданской области, то это составляет 95,1% от общего количества школьников. Худший показатель в этом году был в Ненецком автономном округе и составил 63,6% [Государственный доклад..., 2021].

На здоровье школьников влияет много факторов, среди из них – проживание в регионах, находящихся в разных климатических зонах, экологическая обстановка, разный социально-экономический уровень регионов, разный уровень жизни населения, разный образ жизни людей и др.

На здоровье школьников влияет окружающая среда. Государство через Роспотребнадзор РФ следит, чтобы внешние факторы окружающей среды, влияющие на здоровье, жизнь школьников, такие как чистый воздух, чистая питьевая вода, нормальный радиационный фон, качество питания и воды, соответствовали норме.

Роспотребнадзор РФ контролирует организации, которые работают с детьми дошкольных и общеобразовательных учреждений.

Наибольший удельный вес среди них в структуре организаций для детей имеют организации дошкольных учреждений (29,4%) и организаций общеобразовательных учреждений (27,7%), санаторий для детей, организация отдыха и оздоровления для детей (23,2%) [Государственный доклад..., 2021, с.67]. За 9 лет, с 2013 по 2021 год, для детей была построена и введена в эксплуатацию 5.751 организация [Государственный доклад..., 2021, с.67]. В 2021 году Роспотребнадзор РФ провел контроль по уровню и качеству организаций, которые функционировали для детей. В результате проверки было выявлено, что без централизованного водоснабжения за этот период было 3.832 (2,2%) организаций для детей, без водоотведения – 3.422 организации (1.9%). По итогам 2021 года, наибольшее количество организаций для детей, не имеющих централизованных систем водоотведения, водоснабжения, отопления, было отмечено в Архангельской области, Бурятии, Дагестане, Саха (Якутия), Тыва, Калмыкия, Карелия, Иркутская область, в Забайкальском крае, Чеченской Республике [Государственный доклад..., 2021, с.70].

У нас в стране одной из проблем, влияющей на образование, воспитание, здоровье детей является «переуплотненность» классов школ. В 2021 году в «переуплотненном» режиме работало 6.551 дошкольное образовательное учреждение – это составляет 12,6% от общего числа этих учреждений [Государственный доклад..., 2021, с.72]. В 2020 году в «переуплотненных» образовательных учреждениях было 13,9%. Среднероссийская «переуплотненность» в таких регионах, как Кабардино-Балкарская (42,8%), Удмуртская (39,7%) республики, города Санкт-Петербург (37%), Севастополь (25,8%), Новосибирская (31,3%), Челябинская (26,7%) области и некоторые другие превышает в два раза.

Следующая проблема – превышение проектной вместимости организации. У нас в стране в «переуплотненном» режиме работают более 20% общеобразовательных организаций в 14-ти субъектах страны [Государственный доклад..., 2021, с.73]. Для снижения рисков нарушения здоровья школьников из-за «переуплотненности» работы школ эти общеобразовательные организации работают в несколько смен, иногда их переводят на 6-дневную учебную неделю.

В России в 2021 году большинство общеобразовательных организаций работало в одну смену 81,1%, в две и три смены –18,8%и 0,1% школ соответственно [Государственный доклад..., 2021, с.74].

Государственная систематическая политика в области воспитания, образования, здоровья школьников дает возможность создания будущего кадрового потенциала страны с необходимыми заданными качествами для развития страны, делая упор на равновесии между интересами, общества и государства.

Государство через Роспотребнадзор РФ контролирует формирование качества кадрового потенциала будущего общества – здоровья обучающихся и

деятельности образовательных учреждений. Обнаруженные нарушения фиксируются и получают рекомендации по исправлению отклонений от норм.

Литература

1. Государственный доклад «О состоянии санитарно-эпидемического благополучия населения в Российской Федерации в 2021 году». 2021. // URL: gosudarstvennyy-doklad-RF-2021.pdf

2. «Состояние здоровья современных школьников...». Контент-платформа pandia.ru, 2023 г. // URL: <https://pandia.ru/text/80/069/35762.php>

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025, 2015 г. // URL: <http://zdcollage.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-strategia.pdf>

4. Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» от 01.06.2012 N 761 // URL: <https://base.garant.ru/70183566>

5. Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» //

URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305170008>

6. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240 Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954>

7. Федеральный Закон 273 «Об образовании в Российской Федерации», 2012 // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Груздева М.В.

ЗНАЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Современная жизнь многогранна и сложна; в связи с отсутствием комфортного психологического фона общественной жизни, обострением кризиса российской семьи и политической обстановки в мире повышается, безусловно, и ответственность педагогов всех рангов за процесс и результаты профессиональной деятельности. Сегодня как никогда остро стоит вопрос повсеместного здоровьесбережения как детей, так и взрослых в образовательном процессе.

Однако современные научные разработки больше ориентированы на такую помощь педагогу, которая относится к поиску в сфере компьютерно-коммуникативных умений, постоянно обновляющихся образовательных методик и технологий и т.п. Очевидно, что какими инновационными технологиями и технологическими умениями ни овладевал бы тревожный, психологически неустойчивый, не имеющий чёткого профессионального мировоззрения педагог, его профессиональную деятельность при этом нельзя

называть успешной и здоровьесберегающей.

В случае, если школьные учителя, педагоги детского сада переживают профессиональное выгорание или в силу различных причин психологически недостаточно подготовлены к деятельности в образовательных учреждениях, они нуждаются в особом, углублённом, приобретении конкретных умений – например, направленных на саморегуляцию, регуляцию нервной системы и своего эмоционального состояния, аутопсихотерапевтических умений, которые позволили бы им противодействовать стрессовым факторам.

Во все времена здоровый оптимизм, жизнелюбие, вера в благополучное будущее страны поддерживали в России лучших педагогических работников. Как известно, счастливую, гармоничную личность невозможно формировать в атмосфере отсутствия вполне определённых, охарактеризованных в науке и опробованных многовековой народной практикой нравственных ориентиров, национальных ценностей. Известный отечественный философ и специалист в области лингвистики Н.С. Трубецкой отмечал: «Общечеловеческая культура, одинаковая для всех народов – невозможна. При пёстром многообразии национальных характеров и психических типов такая «общечеловеческая культура» свелась бы либо к удовлетворению чисто материальных потребностей при полном игнорировании потребностей духовных, либо навязала бы всем народам формы жизни, вытекающие из национального характера какой-нибудь одной этнографической особи. И в том, и в другом случае эта «общечеловеческая» культура не отвечала бы требованиям, поставленным всякой подлинной культуре. Истинного счастья она никому не дала бы [Трубецкой, 1995, с.120].

В результате как напряжённого эмоционального состояния, так и отсутствия глубоких знаний в области аксиологии воспитатели детских садов и учителя школ могут совершать неверные педагогические действия.

Аксиология, которая представляет собой «философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с миром реальности, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития» [Мижеригов, 2004, с. 13] в современной научной педагогике имеет значение её методологического основания, обуславливающего «систему педагогических взглядов, в основе которых лежит учение о природе таких человеческих ценностей, как смысл жизни, конечная цель и оправдание человеческой, в том числе и педагогической, деятельности» [Мижеригов, 2004, с. 13-14].

Неустойчивость психологического состояния современного человека часто обуславливается «непониманием происходящих в мире и обществе глубинных процессов, неумением грамотно анализировать различные цивилизационные процессы и на их фоне – свою жизнь, свои возможности, неумением обобщать позитивные и негативные ситуации, делать их достоянием жизненного, а также профессионального опыта» [Груздева, 2022, с.169]. Далеко не все педагогические практики владеют полноценными знаниями и пониманием в области ценностей

родной культуры, непреходящих жизненных ценностей и смысла жизни, общественной и индивидуальной. Отсутствие таких базовых знаний противоречит, на наш взгляд, смыслу современной педагогической деятельности, в которой доминирующим процессом, по мысли исследователя В.С. Безруковой, является воспитание как «способ существования человеческого общества посредством преемственной и непрерывной передачи культуры от поколения к поколению» [Безрукова, 2021, с.9].

И здесь мы видим взаимосвязь и взаимообусловленность научных дисциплин, являющихся сегодня основой повышения квалификации педагога. Итак, недостаточно эффективному и успешному педагогу, сберегающему в образовательном процессе как физическое и психологическое здоровье обучающихся, так и собственное здоровье, обширных знаний и регулярного совершенствования в области одной лишь «чистой» педагогики, как подчас неверно считают сами педагоги-практики. Вся история отечественной научной педагогики – иллюстрация к той мысли, что актуальное педагогическое знание постоянно стремится интегрировать в себе знания различных наук, исследующих человека и общество, плодотворно взаимодействовать с данными науками и только лишь на этой основе строить удачную, результативную практику. Необходимость широкого научного кругозора – в области детской физиологии, психологии, анатомии и т.п. – для успешной педагогической деятельности подчёркивал ещё в своих трудах основоположник отечественной педагогической науки Константин Дмитриевич Ушинский.

Современному педагогу, живущему в усложняющейся, противоречивой реальности, помимо серьёзной подготовки в области психологии, необходимо не менее глубоко овладеть и философским знанием – учением о «всеобщих характеристиках мира, месте человека в этом мире, его способностях и возможностях познавать этот мир и воздействовать на него» [Стельмашук, Стрельченко, Скворцов и др., с.312]. Уже сам анализ определения философии как науки подсказывает следующее: активное познание мира (по сути – самообразование), а также целенаправленное воздействие на мир (изменение мира в процессе каких-либо сознательных действий, в том числе, в контексте нашей темы, направление поведения воспитанников, обучаемых) – это важная, неотъемлемая часть педагогической деятельности. С другой стороны, теоретическая подготовка, осознанность в данных вопросах могут обусловить стабилизацию тревожного, неустойчивого психологического состояния педагога, то есть будут способствовать росту его психологической подготовленности к профессиональной деятельности. В итоге учитывая логически обусловленные связи «педагогика – углубление в философию – повышение психологического комфорта в образовательном процессе – рост эффективности педагогической деятельности», мы видим, что на таком интегративном пути повышения профессиональной квалификации к педагогу также может прийти педагогическая успешность.

Итак, современному педагогу, учителю и воспитателю дошкольной образовательной организации, помимо высокой психологической подготовки

необходима «углублённая аксиологическая и непосредственно связанная с ней культурологическая грамотность, поскольку, в силу вызовов времени, доминирующая в образовательном процессе воспитательная деятельность постоянно требует от специалиста здоровой ориентировки в нравственных приоритетах общества (не все ситуативные приоритеты общества, как мы знаем из истории педагогики, несут в себе воспитательный потенциал и ресурс для детского развития)» [Груздева, 2022, с. 170]. Также современный педагог должен уметь грамотно и своевременно проводить нравственную экспертизу разнообразной продукции, предназначенной для детей: игрушек, игр, книг, мультфильмов, фильмов, сайтов, видеороликов, музыкальных и художественных материалов. Подобные углублённые знания и умения педагогов востребованы не только в образовательной деятельности с детьми и подростками, но и с их родителями, что представляет собой очень важный и сложный «горячий» фронт профессиональной работы в эпоху затяжного кризиса российской семьи.

Исследователи И.Н. Сиземская и Л.Н. Новикова подчёркивают, что «проблемы воспитания актуализированы общим духовным кризисом, захватившим общество в связи с девальвацией нравственно-культурных ценностей, сложившихся в советский период его истории, взамен которому не было предложено ничего, кроме мотивации и моделей поведения в условиях рыночной экономики» [Сиземская, Новикова, 1998, с.16]. Психолого-педагогическая подготовленность в области саморегуляции и осознанного самосовершенствования, а также философская подготовленность, осмысленное изучение менталитета народа, национальных ценностей и самобытного культурного пути России, формирование у детей, начиная с детского сада, данных ценностей и деятельной любви к Родине – это условия, необходимые и для профессиональной успешности педагогов, и для сохранения физического, психологического, нравственного здоровья подрастающего поколения.

Литература

1. Безрукова В.С. Педагогика: учеб. пособие / В.С. Безрукова. Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021.
2. Груздева М.В. Повышение квалификации в области психологии, философии и культурологии как условие профессиональной успешности педагогов детских садов и школ в современных условиях // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: II Все-рос. науч. конф. (с международным участием) 23 ноября 2022 г. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2023. С.167-172.
3. Сиземская И.Н., Новикова Л.Н. Проблемы современного воспитания в философском контексте // Педагогика. 1998. – № 6. С.16-19.
4. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004.
5. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. М., 1995.

6. Философия: Учебник для вузов / Г.В. Стельмашук, В.И. Стрельченко, В.Н. Скворцов и др.; Под ред. Г.В. Стельмашука. – Изд. 2-е, перераб. СПб.: ЛГОУ, Химиздат, 2001.

Яковлева Е.Ю.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В ПРАКТИКЕ МОУ «КИРИШСКАЯ СОШ № 7»

В условиях модернизации системы образования Российской Федерации возрастает роль учителя, повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, активной социальной и профессиональной позиции.

Особую значимость в педагогической деятельности приобретает проблема привлечения и закрепления молодых специалистов и новых педагогов, которые готовы работать в образовательных организациях. Профессиональное становление сотрудника организации, адаптация в трудовом коллективе, налаживание педагогических контактов – решение этих задач возможно через создание системы наставничества в рамках образовательной организации [URL, с. 6-7].

Важность создания и внедрения практик наставничества в образовании осознается и поддерживается на государственном уровне, ведь современная педагогическая действительность характеризуется высоким темпом изменений, усложнением содержания профессиональной роли педагога, требований к его деятельности и личности.

Система наставничества представляет собой форму преемственности поколений, социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального и профессионального опыта [Неделько, Максимова, URL].

В школе, работает автор, реализуемую модель наставничества можно представить в виде шахматной педагогической партии «Шах и мат».

Белые фигуры представляют собой работу молодого педагога и наставника, а черные – профессиональные дефициты молодого педагога, с которыми он сталкивается в начале своего профессионального пути. Такая ассоциация возникла у нас, потому что каждый шаг начинающего учителя фиксируется в тетрадь сопровождения «Заметки на полях» подобно тому, как записывает свои ходы игрок в шахматы.

По традиции первый ход делают белые. Когда молодой специалист приходит в школу, он готов свернуть горы. За ним закрепляется наставник, и первое задание, которое выполняет молодой специалист, заполняет раздел «Заяви о себе».

Как показывает опыт работы с молодыми специалистами, им важно, чтобы наставник проявил интерес к тому, что он умеет, к его ожиданиям от работы.

Но каким бы ни был молодой педагог энергичным, мобильным, инициативным, у каждого есть трудности, которые он не готов признать или просто не осознаёт в начале трудового пути.

Как наставник я, безусловно, заинтересована не только в закреплении молодого педагога, но и в профессиональном росте начинающего учителя, а для этого мне необходимо выявить профессиональные дефициты. И важным условием для меня является то, что прийти к осознанию своего дефицита должен сам молодой педагог. Когда он будет понимать, что ему не навязывают мнение, а он сам пришёл к тому, что что-то не знает или не понимает, тогда будет мотивация для развития профессиональных качеств.

Профессиональные дефициты мы выявляем при помощи анкеты для молодого педагога. Анкета разработана ЛОИРО, представлена в сборнике методических рекомендаций по вопросам организации наставничества, поддержки и адаптации молодых педагогов в 2020 году.

Работа с локальными нормативными актами (положение о рабочей программе, работе с электронным журналом, составление КТП и т.д. – первая трудность, с которой сталкивается молодой специалист.

Для решения данного вопроса мы не остановились на беседе-разъяснении по работе с документами, а разработали кейс с методическими рекомендациями и алгоритмами по работе с ними. Плюсом данного кейса является возможность в любой момент вернуться к памятке и освежить свои знания.

Следующий дефицит всегда вызывает удивление, т.к. ВУЗах много рассказывают о том, как построить урок, какие типы уроков бывают... Но все же молодые специалисты испытывают затруднения с подбором содержания, форм и методов построения урока, выстраиванием коммуникативных отношений на уроке для достижения поставленных целей.

На помощь нам приходят карточки «Креативный вызов: прокачай свой урок», содержащие вопросы, вызывающие соревновательные чувства в самом учителе «Могу ли я это сделать?». Работа с данными карточками носит систематический характер. И каждый раз, когда появляются затруднения с подбором форм работы на уроке, молодой специалист знает, как выйти из этой ситуации.

Очень важным является то, что не только администрация школы, наставник посещают уроки своего подопечного, но и он может в любой момент прийти на урок к коллегам.

В нашей школе в начале года формируется база наставников, в которой отражается, какими формами и методами работы готов поделиться каждый педагог школы. Для молодого специалиста это очень значимо, так как он может увидеть, как просто и легко можно подвести к цели урока, организовать рефлексию, связать содержание урока с жизнью.

Все свои наблюдения и находки молодой специалист фиксирует в тетради «Заметки на полях», что позволяет ему в любой момент вернуться и пересмотреть записи, актуализировать для себя важную информацию.

В дополнение к получаемому через взаимопосещения уроков опыту молодой педагог вновь получает кейс, в котором содержатся структура урока, коммуникативные правила, структура анализа урока, упражнения для целеполагания.

Объективность оценивания является также дефицитом, с которым сталкиваются молодые специалисты. Ведь это очень важно - четко понимать, за что, как и когда ставится отметка. Несмотря на то, что в первом классе безотметочная система обучения – если брать начальную школу, а во втором классе, когда начинается изучение иностранного языка, - оценки ставятся только со 2 полугодия, очень важным является поощрение правильных полных ответов учащихся.

В нашей школе разработана система критериального оценивания по всем предметам учебного плана. Молодой педагог учится критериальному оцениванию не только в теории, но и на практике, т. е. на своих уроках.

Неотъемлемой частью работы учителя являются публичные выступления, будь то родительские собрания или педагогические советы, семинары. И этому тоже нужно учиться.

Молодые специалисты являются участниками семинаров, проводимых в школе, участниками муниципального проекта на «Ступеньках личностного роста». Им нравится не только пассивно слушать, как будто возвращаясь во времена студенческих лекций, но и принимать активное участие в обсуждениях различных вопросов с теперь уже коллегами.

Результатом нашей системной работы стали такие достижения, как: участие в районном конкурсе «Молодой педагог - 2022» и получение звания победителя. Осенью 2022 года педагог нашей школы в составе команды представила Киришский район на областном этапе конкурса «Педагогический дебют».

Мы не говорим о том, что все дефициты можно устранить за первый год работы. Но первая шахматная партия закончена победой белых.

Литература

1. Методические рекомендации по вопросам организации наставничества, поддержки и адаптации молодых педагогов. / под научной ред. С.В. Тарасова – СПб.: ЛОИРО, 2020. URL: <https://loiro.ru/projects/nastavnichestvo/>
2. Неделько С.С., Максимова Е.А. Наставничество как канал получения опыта, URL: <https://www.informio.ru/publications/id7141/Nastavnichestvo-kak-kanal-poluchenija-opyta>

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современное образовательное пространство постоянно меняется и развивается под воздействием различных факторов, таких как социокультурные изменения, технологический прогресс и изменения в образовательных стандартах. В условиях новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) подготовка студентов-бакалавров, будущих учителей иностранного языка, приобретает особую актуальность и значимость.

Новые ФГОС предполагают более высокие требования к уровню профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, а также к их способности эффективно решать разнообразные профессиональные задачи в современных образовательных условиях.

В данной статье мы рассмотрим ключевые условия, необходимые подготовки студентов-бакалавров к решению профессиональных задач учителя иностранного языка в условиях новых ФГОС, а также выявим стратегии и методы, которые способствуют эффективной реализации данного процесса.

Подготовку будущего специалиста по иностранному языку сегодня необходимо осуществлять на основе:

- 1) развития у студентов аналитико-рефлексивной деятельности;
- 2) подготовки их для успешного разрешения возникающих в профессиональной деятельности проблемных ситуаций;
- 3) формирования способности к реализации различных образовательных траекторий;
- 4) повышения доступа к использованию сетевых ресурсов, информационно-коммуникационных технологий и прочих продуктивных средств достижения цели;
- 5) выстраивания индивидуального стиля деятельности;
- 6) стимулирования к обладанию широкой эрудицией;
- 7) выработки умения диагностировать методологии и методики, позволяющие оценить психические свойства обучаемых, их учебные достижения и эффективность педагогической деятельности.

Возможность реализации предъявленных условий предоставляется студентам в ходе изучения дисциплины «Решение профессиональных задач учителя». В процессе изучения дисциплины будущим преподавателям иностранного языка предстоит ответить на вопросы:

- Что есть во мне хорошего и как состояться в выбранной профессии?
- Какие качества, без которых невозможно пребывание в профессии, отсутствуют во мне?
- Что мне необходимо знать и чему научиться, чтобы стать профессионалом в выбранной педагогической деятельности.

В основе изучения дисциплины лежат теоретическая подготовка к компетентностному решению профессиональных задач и систематический тренинг студентов, в ходе которого раскрывается возможность разобраться в широком круге вопросов и проблем.

Деятельность современного педагога по иностранному языку предполагает владение технологией решения профессиональной задачи, которая выступает в качестве единицы педагогического процесса.

В исследованиях специалистов педагогический процесс определяется как «процесс для принятия последовательных решений задач, возникающих в непосредственном взаимодействии педагога и воспитанника» [Тряпицина, 2018, с. 61].

К структурным компонентам педагогического процесса относят цель, задачи, содержание, методы, средства, формы и результаты взаимодействия педагога и обучающихся. В связи с этим процесс подготовки студентов к профессиональному решению задач должен включать в себя три аспекта: знаниевый, деятельностный и мотивационный [Ипполитова, URL, 2015, с.4].

Согласно утверждению о трех аспектах подготовки студентов к профессиональному решению задач учителя иностранного языка, мы можем глубже рассмотреть каждый из них:

1. Знаниевый аспект подразумевает приобретение студентами необходимых теоретических знаний и концептуального понимания в области преподавания иностранного языка. Это включает в себя усвоение лингвистических, педагогических и методических знаний. Студенты должны быть оснащены знаниями о структуре языка, методах и технологиях обучения, а также о том, как разрабатывать учебные материалы и программы. Этот аспект подготовки предоставляет студентам основу для анализа и решения профессиональных задач в учебной среде.

2. Деятельностный аспект рассматривает развитие практических навыков и компетенций, необходимых для успешного решения профессиональных задач учителя иностранного языка. Это включает в себя опыт в проведении уроков, взаимодействии с учениками и адаптацию учебного процесса к разным образовательным потребностям. Студенты должны иметь возможность практиковаться в преподавании, а также разрабатывать уроки и учебные планы. Деятельностный аспект подготовки помогает студентам развить уверенность и профессиональные навыки, необходимые для эффективной работы в классе.

3. Мотивационный аспект связан с формированием мотивации и профессиональной готовности студентов к решению задач учителя иностранного языка. Студенты должны понимать важность своей профессии, чувствовать внутреннюю мотивацию к учебе и развитию как учителя. Этот аспект также включает в себя развитие навыков самоорганизации, адаптивности и способности к профессиональному росту. Мотивированные студенты более успешно справляются с профессиональными задачами и стремятся к постоянному совершенствованию.

Помощь в подготовке студентов к профессиональному решению задач учителя иностранного языка оказывает правильный выбор средств обучения. Их можно классифицировать согласно функциям на:

- *Информационные* - предоставляют студентам доступ к актуальной информации, необходимой для овладения профессиональными знаниями и навыками. Это могут быть учебники, онлайн-курсы, видеолекции и другие образовательные материалы.

- *Методические* (УМК по иностранному языку, практикумы по решению профессиональных задач, дидактический материал) - позволяют сделать учебный процесс более интересным и увлекательным. Применение разнообразных образовательных технологий, игровых методов и интерактивных уроков может поддерживать мотивацию студентов к обучению.

- *Социализации и коллаборации* – способствуют взаимодействию студентов, их совместной работе и обмену опытом. Это важно для формирования коммуникативных и коллективных навыков, которые необходимы в профессиональной деятельности.

- *Оценки и контроль* - используются для оценки знаний и успеваемости студентов. Онлайн-тесты, анкеты и другие инструменты помогают учителям оценивать прогресс и корректировать учебный процесс.

- *Актуализация знаний* - позволяет студентам и преподавателям быть в курсе последних изменений и нововведений в области профессиональной деятельности, что важно для поддержания актуальности образования.

- *Практические* – дают возможность практиковать и применять профессиональные ситуации, которые создаются студентами на основе опыта, полученного в ходе учебной (предметно-содержательной) и производственной (педагогической) практик, а также архива ситуаций, имеющегося в арсенале педагога-наставника. Наличие такого архива имеет большое значение, так как в нем сконцентрированы все достоинства и противоречия педагогического процесса, требующие осмысления, установления связей и отношений между процессами и явлениями.

Любая проблемная ситуация требует от студента вдумчивого анализа и поиска оптимальных путей выхода из нее, принятия профессионального решения.

Процесс решения задачи символично разделяется на 2 этапа: процесс подготовки к решению (оценка ситуации и прогнозирование) и собственно решение.

1. Процесс подготовки к решению

Описание ситуации с выходом на проблемный вопрос и формулирование конкретной задачи.

1. Внимательно прочитайте обобщенную формулировку задачи и осмыслите для себя ее содержание.

2. Выделите, какую профессиональную проблему требуется решить.

3. Поставьте задачи, решение которых способствует устранению названной проблемы.

3. Дайте толкование ключевым понятиям проблемы.

Прогнозирование

1. Представьте список видов деятельности, которые необходимо Вам осуществить для решения данной профессиональной задачи.

2. Разработайте варианты решения задачи, опираясь на собственный план действий.

3. Определитесь с вариантом решения задачи, на основе выбора педагогически обоснованных методов, приемов, форм и средств, необходимых для возможного решения и получения предполагаемой результативности.

4. Спрогнозируйте критерии оценки решения задачи.

5. Обратите внимание на то, в виде какого «продукта» необходимо представить решение поставленной профессиональной задачи.

II. Решение:

1. Проанализируйте еще раз процесс решения задачи, начиная с п. I.

2. Оцените свои возможности, свою профессиональную компетентность для решения данной задачи. Особое внимание обратите на то, насколько Вы владеете теоретической базой, необходимой для решения задачи.

3. Оформите полученный «продукт» решения задачи на бумажном носителе.

4. Осуществите рефлексию процесса решения Вами конкретной профессиональной задачи.

5. Подготовьте короткое выступление по защите Вашего решения задачи (не более 5 минут).

Возможная структура профессиональной задачи может быть представлена как:

1. Обобщенная формулировка задачи

Пример:

Для успешного выполнения заданий ЕГЭ повышенного и высокого уровней сложности необходимо постоянно обращаться к таким видам чтения, как поисковое, просмотровое и изучающее, и отрабатывать их стратегии, выявляя отличающие их характеристики. При поисковом чтении извлечение информации должно быть автоматизировано. В образовательном процессе оно выступает скорее как упражнение, ввиду того, что поиск той или иной информации обычно осуществляется по указанию педагога.

2. Контекст задачи.

Пример:

При подготовке обучающихся 11 классов к сдаче раздела чтения ЕГЭ по английскому языку у некоторых экзаменуемых возникают трудности с нахождением определенных данных (фактов, характеристик) в огромном количестве материала, так как на него отводится всего 10 минут от общего времени. Исходя из типовой структуры предъявленных текстов, они сразу же обращаются к конкретным разделам, которые изучают без детального анализа. В заданиях 12 – 18 раздела «Чтение» нужно понимать детали текста и вчитываться в нюансы предоставленной информации.

3. Ключевое задание

Пример:

Обучить старшекласников приемам поискового чтения, способности понимать текст и быстро находить в нем основные (главные) мысли.

Весьма эффективным приемом при решении профессиональной задачи является введение педагогом – наставником в контекст решения задачи элемента ролевой игры, например: «Для решения этой задачи Вам необходимо выбрать для себя профессиональную роль, которая определит Вашу профессиональную позицию. Сформулируйте Вашу роль в данной задаче (студент; учитель, работающий в школе и ведущий научно-практическое исследование; руководитель методического объединения, который участвует в опытно-экспериментальной работе и т.п.). Определение различных функциональных ролей в решении профессиональной задачи позволит расширить смысловой контекст, придать ему новизну и разнообразить теоретический и практический потенциал студента.

На успешный результат решения профессиональной задачи могут повлиять эффективно подобранные способы, приемы, средства, полезная научно-методическая информация, учебно-познавательные действия и операции, интерактивные и инновационные формы обучения и пр.

Конечный «продукт» решения профессиональной задачи студенты могут представить на защиту в виде текста, проекта, программы, конспекта урока, памятки, рекламы, методической разработки, описывающей приемы, способы, средства, технологии профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Подготовка студентов к решению профессиональных задач является ключевой задачей современной образовательной системы. В своем труде «Психология обучения иностранным языкам» И. А. Зимняя пишет: «Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем» [Зимняя, 2003, с.3].

Слова Ирины Алексеевны имеют глубокий смысл в контексте профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. Они не только подчеркивают важность педагогической профессии, но и несут в себе несколько ключевых и актуальных посланий:

1. Ответственность перед учениками: Учитель несет ответственность за развитие и воспитание своих учеников. Это актуально всегда, так как образование имеет огромное влияние на будущее каждого человека и общество в целом.

2. Профессиональная подготовка: Учитель должен непрерывно работать над своим профессиональным развитием. В современном мире образование постоянно меняется и требует обновления знаний и методов, что актуально для обеспечения качественного обучения.

3. Право и обязанность быть учителем: Учитель имеет право на профессиональное признание и уважение в обществе. Это актуально для того,

чтобы стимулировать талантливых и преданных преподавателей продолжать свою работу.

4. Роль воспитателя: Учитель не только передает знания, но и формирует ценности и характер учеников. Это актуально в контексте формирования гражданской и моральной ответственности у нового поколения.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2003
2. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. П. Тряпицыной. — СПб.: Питер, 2018.
3. Ипполитова Н.В., Булдашева О.В. Подготовка студентов педвузов к компетентному решению профессиональных педагогических задач как педагогический процесс. Интернет-журнал «Наукovedение» ISSN 2223-5167 <http://naukovedenie.ru/> Том 7, №4 (2015) URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/32PVN415.pdf>

Оханцева И.В.

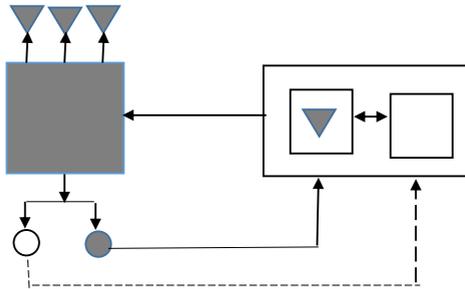
ПРОБЛЕМА РЕГУЛИРОВАНИЯ БАЗИСА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ КОНТЕКСТЕ

«...Математика – это предмет нашей национальной гордости, это всегда было так. На этом, собственно, основаны все наши успехи предыдущих десятилетий: и ядерная программа, и космическая программа, и металловедение, а это значит – судостроение, атомный, подводный флот, наши достижения в космосе. Все в конечном итоге – это математика». (В.В. Путин, 2022)

Автору, как преподавателю математики в вузе, очень близка такая позиция. Еще К. Гаусс утверждал, что «математика – царица всех наук». Но современные тенденции развития образования бросают вызов этому постулату. Звучат мнения преподавателей других дисциплин о том, что математика сама по себе не нужна, она полезна как инструмент для развития наук таких как физика, информатика, и вполне может являться одним из подразделов в каждой из них. А сейчас математики сами себе «надели корону и важничают».

В марте 2023 года на площадке ТюмГУ прошел Всероссийский форум, посвященный проблемам математического и ИТ образования. Его участникам удалось представить структуру деятельности по организации базиса математического образования.

Схема построения базиса математического образования



- ▼ - преподаватели математики в вузе
- - студенты, не проявляющие математических способностей
- - студенты, выбирающие дальнейший путь в математику
- ▼ (в квадрате) - профессиональное математическое сообщество
- (в квадрате) - профессиональные сообщества в других науках
- - базис математического образования в вузе

Комментарий к схеме: на формирование базиса не должны оказывать влияние действующие преподаватели вуза, базис един для всех студентов, по результатам освоения базиса каждый студент может идти индивидуальным маршрутом к профессиональному сообществу. Именно профессиональное математическое сообщество должно принимать окончательное решение относительно наполнения базиса математического образования.

А что же такое базис?

Базис (через лат. *Basis* от др.-греч. βάσις) — основа, основание, фундамент. В математике базис — множество векторов в линейном пространстве, таких, что любой вектор пространства может быть единственным образом представлен в виде их линейной комбинации.

Идея базиса математического образования включает тот минимальный набор знаний, методов, инструментов, которым должен овладеть каждый студент до того, как займется «своей» наукой. Но и математику как науку развивать необходимо: не так давно мы стали активно применять математический анализ (пределы, производные, интегралы), теорию вероятностей. Если бы не шло развитие самой науки математики, мы бы так и использовали древние методы вычислений. Без математики никак. А значит при обучении необходим базис математического образования, который уже позволит дальше студенту развиваться в любой другой сфере: будь то сама математика или физика, или информатика и т. п.

Итак, подведем минимальный итог.

- Математика пронизывает все области жизни и служит связующим звеном, позволяющим совершать открытия на стыке наук.

- Математика всегда была неотъемлемой и существеннейшей составной частью человеческой культуры, она является ключом к познанию окружающего мира, базой научно-технического прогресса и важной компонентой развития личности.

- Математическое образование есть благо, на которое имеет право любой человек и обязанность общества (государства и всемирных организационных структур) предоставить каждой личности возможность воспользоваться этим правом.

Говоря о базе математическом образовании, разумно выделить следующие аспекты, которые должны быть отражены в образовательной программе по любой специальности.

Методика (содержание и нормативы)	Кадры (компетенции и квалификации)	Целеполагание (итоговое состояние системы)
Аналитика (ретроспективная статистика)	План реализации (Структура Образовательной программы)	Результат (индикаторы успешности)
Условия (ситуация реализации)	Инфраструктура (организационное обеспечение)	Эффект (способы употребления результатов)

Необходимо проанализировать междисциплинарные потребности, отобразить содержание и прописать план реализации. В разделе целеполагания установить ориентиры, к которым мы будем стремиться. Это может быть:

- подготовка к будущей профессии,
- интеллектуальное развитие,
- формирование мировоззрения,
- ориентация в окружающем мире,
- физкультура мозга.

Математические знания и навыки необходимы практически во всех профессиях, прежде всего, конечно, в тех, что связаны с естественными науками, техникой и экономикой. Математика является языком естествознания и техники, и потому профессия естествоиспытателя и инженера требует серьезного овладения многими профессиональными сведениями, основанными на математике.

Философское постижение Мира, его общих закономерностей и основных научных концепций также невозможно без математики. И потому математика необходима для *формирования мировоззрения*.

Все мы хорошо понимаем важность физкультуры для полнокровной жизни каждого человека, важность тренировки тела. Столь же необходима

физкультура мозга, тренировка ума. Богатые возможности для этого даёт математика. (Не только она, тренируют мозг и занятия по программированию, и, скажем, изучение языков, но всё же лучше всего для этого приспособлена именно математика.)

Ещё одной важнейшей задачей математического образования является воспитание в человеке способности понимать смысл поставленной перед ним задачи, умение правильно, логично рассуждать, усвоить навыки алгоритмического мышления. Каждому надо научиться анализировать, отличать гипотезу от факта, критиковать, понимать смысл поставленной задачи, схематизировать, отчётливо выражать свои мысли и т.п., а с другой стороны - развить воображение и интуицию (пространственное представление, способность предвидеть результат и предугадать путь решения и т.д.). Иначе говоря, математика нужна для *интеллектуального развития личности*. Знаменитый английский философ Роджер Бекон сказал: «Кто не знает математики, не может узнать никакой другой науки и даже не может обнаружить своего невежества».

Математика является неотъемлемой частью человеческой культуры [См.: Оханцева, 2018], т.е. участвует в формировании духовного мира человечества. Равно как искусство. И потому каждому человеку полезно знать некоторые фрагменты истории этой науки, имена ее творцов, сущность их вклада в ход научной эволюции, преодоление ошибок. Преподавание должно воспитывать уважение к авторитетам, а также воспитывать творческий дух и смелость в отстаивании истины, свойственной великим творцам.

Современный мир не стоит на месте и к математическому образованию предъявляется ряд серьезных требований, выполнение которых довольно сложная работа, она не под силу каждому преподавателю в отдельности и остро требует создания математического сообщества, одной из задач которого будет фиксация и корректировка базиса математического образования.

Но действительно ли есть проблема в формировании того самого междисциплинарного базиса математического образования?

Есть несколько категорий, которые мы по привычке называем проблемами:

- трудность (затруднение) – я пока не приложил усилий, чтобы достичь желаемого результата;
- жалоба (ограничение) – мой способ движения к цели ограничен чужой волей;
- проблема (противоречие) – находясь в одном и том же пространстве, я не могу делать и не могу не делать.

На наш взгляд, что касается базиса математического образования сегодня, это как раз серьезная проблема. Надо что-то предпринимать, что-то делать, но каждый преподаватель один не справляется с таким системным вопросом. И ограничений нет (преподаватель в вузе обладает определенной степенью свободы в отборе материала и методов обучения студентов, «учу по тем лекалам, как учился сам»), и усилия прилагаются каждым преподавателем, но нет решения, коллеги других дисциплин недовольны.

Приведу пример. Уже в первом семестре студенты Политехнического университета на физике решают дифференциальные уравнения. А по математике этот вопрос логически представлен только в третьем семестре. По итогу преподаватель физики зачастую вынужден объяснять математические понятия на пальцах. Это приводит к тому, что

- -студенты фокусируются на содержании, не задаваясь вопросом, как они будут использовать дальше схемы, способы мышления. Преподавателю должно быть важнее научить этому, а не только содержанию;
- -больше половины шагов в сданных студентами решениях с обоснованиями содержат логические ошибки. Необходимо, чтобы грамотность математических рассуждений возросла;
- -из-за математических дисциплин в вузе отчислений больше, чем из-за нематематических. Повышение математической грамотности поможет улучшить этот показатель.
- -неудовлетворённость математической частью со стороны нематематических предметов очень мешает получению высшего образования;
- -негибкость и нежелание многих преподавателей математики менять насыщенность курса и манеру преподавания мешает и студентам, и руководству.

Итак, сегодня наблюдаются следующие тенденции: снижение востребованности в математическом образовании; потери связности в самом предмете математики; утрата популярности профессии учителя/преподавателя математики, идет снижение востребованности в профессиональных математиках.

Проблема требует своего скорейшего решения: необходим базис высшего математического образования, который обеспечит математическую культуру, позволит другим наукам использовать математические знания, математическое мышление в своих целях. Необходима постоянная работа математического сообщества. Ведь именно оно должно «подружить» математику с другими науками.

Литература

1. Оханцева И.В. Математическая культура и понимание математического учебного материала студентами технического вуза. /Профессиональная культура специалиста в 21 веке: труды науч. практ. конференции. – Спб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2018
2. Высокая скорость изменений в современном мире требует новые форматы образования, 2023. URL: <https://www.utmn.ru/imkn/novosti/main/1164487/>
3. Концепция развития математического образования в российской федерации. URL: <https://www.msu.ru/science/details/2013/mathobr.pdf>
4. Яшин, Б.Л. Философские проблемы математики: история и современность / Б.Л. Яшин. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018.

О ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ МВАА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Процесс обучения математике в военно-техническом вузе сопряжен с рядом трудностей. Преподавателям приходится учитывать, что изучение математики проходит в ускоренном темпе, тематическим планом курса не предусмотрено аудиторных часов на закрепление и отработку материала. Многие курсанты имеют слабую довузовскую подготовку, пробелы в знаниях. Имеет место значительная дифференциация уровней математической подготовки в группах учащихся.

Эффективному обучению мешают и личностно-психологические проблемы курсантов, такие как недостаточная мотивация к изучению общепрофессиональных базовых дисциплин, перегруженный распорядок дня. Кроме того, учебный процесс осложняется тем, что больше всего часов математики предусмотрено на первом курсе, когда курсанты переживают непростой период формирования коллектива.

Для достижения успеха преподавателям необходимо применять новые подходы к обучению математике, направленные на развитие и поддержание желания учиться. Развивая интерес к математике, мы способствуем формированию навыков учебы, закладываем основы научного мышления, учим работать с новым материалом, понимать довольно трудный теоретический материал и применять его для практических целей. Решается двойная задача – заложить основы математических знаний и научить «учиться». Хорошее знание математики – база для дальнейшего изучения профильных дисциплин.

Отметим также необходимость учитывать наличие у некоторых курсантов приобретенного клипового мышления. Для мотивации курсантов, имеющих клиповое мышление, следует использовать активные формы занятий, информационные технологии и мультимедийные средства, а также подбирать задания профессиональной направленности.

При разработке и внедрении методик обучения в целях мотивации обучающихся, часть из которых обладает клиповым мышлением, могут быть полезны следующие рекомендации:

- включать в учебный процесс элементы «клиповой» подачи информации, то есть исключать монотонность, менять формы восприятия, заставлять обучающихся слушать, писать, смотреть; использовать учебный материал в виде картинок, таблиц, графиков; приводить примеры применения изучаемых понятий;

- упрощать изучаемый материал, разбивать его на более мелкие блоки;

- многократно повторять изучаемый материал;

- показывать пример задач на лекциях и повторять подобные задачи и задания на практических занятиях, на контрольных работах, в индивидуальном задании и на экзамене;

- мотивировать обучающихся для усвоения изучаемого материала, в том числе путем внедрения заданий, имеющих профессиональную направленность.

В нашей академии в целях повышения мотивации на занятиях математикой применяются следующие наиболее эффективные формы и методы обучения математике, направленные на повышение мотивации к учебе.

1. Подготовка опорных конспектов (обобщение изучаемого материала в схемах и таблицах).

Структурирование изучаемого материала и наглядная форма его подачи позволяет легче понять материал, осознать место изучаемой темы в общем курсе. На занятиях могут быть использованы таблицы, структурно-логические схемы, алгоритмы. Практика показывает, что подобные материалы способствуют развитию логического мышления, помогают видеть связь между элементами и соединять эти элементы в общую структуру. Наглядность представления изучаемого материала позволяет легче понять суть математических понятий и осознать возможности использования получаемых математических знаний в дальнейшей профессиональной деятельности.

В таблице 1 приведем пример опорного конспекта по теме «Непрерывность функции».

Таблица 1. Непрерывность функции. Классификация точек разрыва

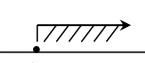
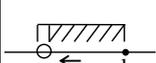
<i>Первое определение непрерывности функции в точке</i>	<i>Второе определение непрерывности и функции в точке</i>
<p>Функция $y = f(x)$ называется непрерывной в точке $x = x_0$, если:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) функция определена в точке $x = x_0$ ($y = f(x_0)$); 2) существуют левосторонний и правосторонний пределы функции в этой точке, и они равны между собой: $\lim_{x \rightarrow x_0-0} f(x) = \lim_{x \rightarrow x_0+0} f(x)$; 3) предел функции при $x \rightarrow x_0$ совпадает со значением функции в точке x_0: $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f(x_0).$	<p>Функция $y = f(x)$ называется непрерывной в точке $x = x_0$, если она определена в точке x_0 и ее окрестности, и бесконечно малому приращению аргумента (Δx) соответствует бесконечно малое приращение функции (Δy):</p> $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \Delta y = 0.$
<p>Точки разрыва I рода (точка x_0, в которой существуют и</p>	<p>Точки разрыва II рода</p>

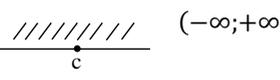
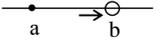
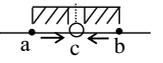
конечны оба односторонних предела функции)		(точка x_0 , если хотя бы один из односторонних пределов в этой точке бесконечен или не существует)
<i>Точки устранимого разрыва</i>	<i>Точки конечного разрыва («скачок»)</i>	<i>Точки бесконечного разрыва</i>
$\lim_{x \rightarrow x_0-0} f(x) = \lim_{x \rightarrow x_0+0} f(x),$ но $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) \neq f(x_0)$	$\lim_{x \rightarrow x_0-0} f(x) \neq \lim_{x \rightarrow x_0+0} f(x)$	$\lim_{x \rightarrow x_0-0} f(x) = \infty$ и/или $\lim_{x \rightarrow x_0+0} f(x) = \infty$

В данном примере для лучшего понимания видов точек разрыва изображены графики функций, на которых проиллюстрирован каждый вид.

Таблица 2 может быть использована при изучении темы «Несобственные интегралы». В этой таблице представлены типы несобственных интегралов, причем для каждого типа область интегрирования (отрезок / луч) изображена картинкой.

Таблица 2. Несобственные интегралы

Интеграл по бесконечному промежутку интегрирования (I рода) $[a; +\infty)$	Интеграл от разрывной функции (II рода) $(a; b]$
 $\int_a^{+\infty} f(x) dx$ $= \lim_{b \rightarrow +\infty} \int_a^b f(x) dx$	 $\int_a^b f(x) dx = \lim_{t \rightarrow a+0} \int_t^b f(x) dx$ $[a; b)$ 

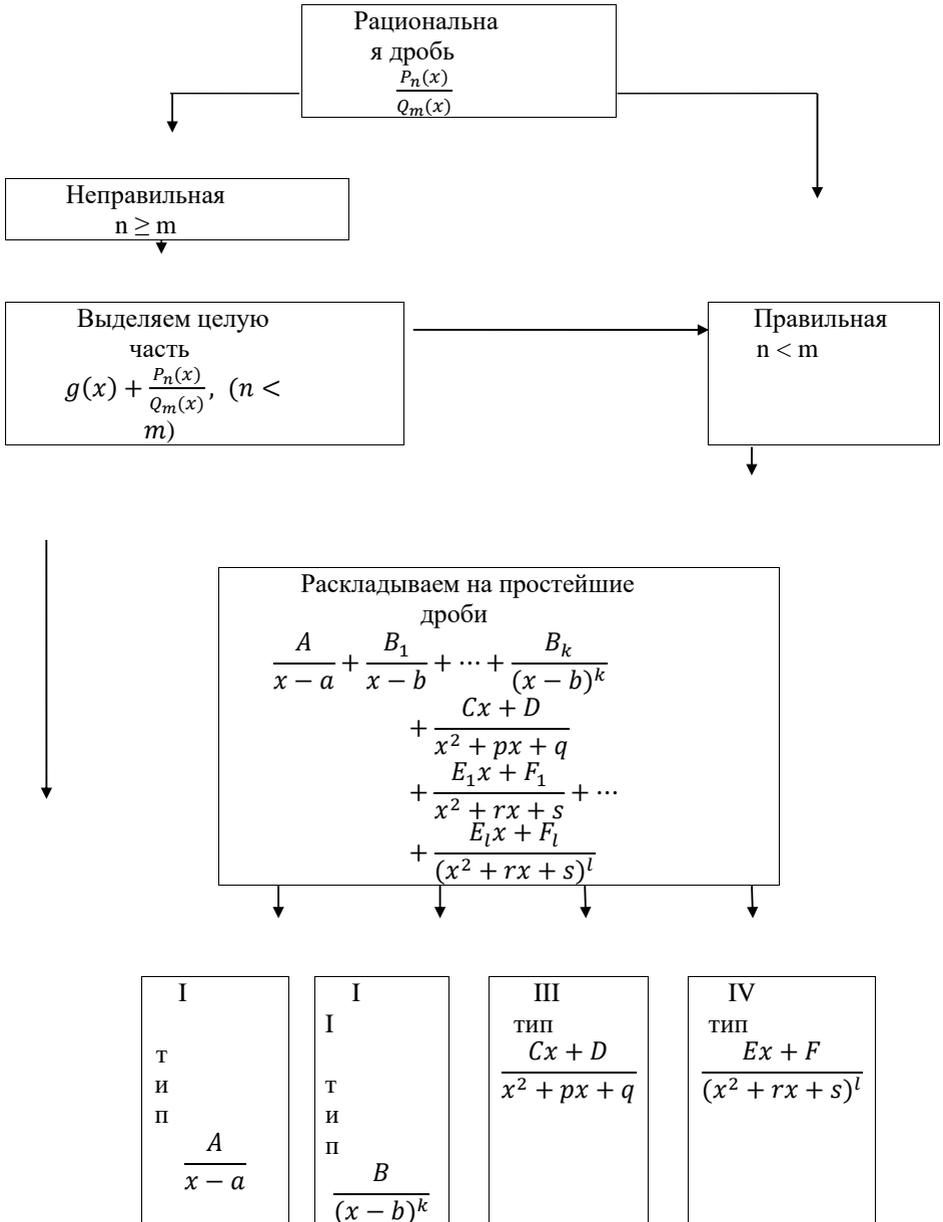
 $\int_{-\infty}^b f(x) dx$ $= \lim_{a \rightarrow -\infty} \int_a^b f(x) dx$  $\int_{-\infty}^{+\infty} f(x) dx$ $= \lim_{a \rightarrow -\infty} \int_a^c f(x) dx$ $+ \lim_{b \rightarrow +\infty} \int_c^b f(x) dx$	 $\int_a^b f(x) dx = \lim_{t \rightarrow b-0} \int_a^t f(x) dx$  $\int_a^b f(x) dx$ $= \lim_{t \rightarrow c-0} \int_a^t f(x) dx$ $+ \lim_{t \rightarrow c+0} \int_t^b f(x) dx$
--	--

Иногда процесс решения предполагает следование установленному алгоритму, т.е. набору определенных действий. Такая задача стоит, например, при интегрировании рациональных дробей. Перед непосредственно интегрированием рациональных дробей необходимо провести большую подготовительную работу по выделению целой части и разложению правильной дроби на простейшие. Для того чтобы помочь курсантам не запутаться в решении и четко определить порядок проведения действий над рациональными дробями, можно использовать схему 1.

Основные элементы большинства изучаемых тем (определения, классификации, формулы, алгоритмы решения) могут быть представлены в виде опорных конспектов, таблиц и схем. Такая подача материала позитивно воспринимается курсантами, поскольку помогает лучше усваивать новые темы, а также облегчает повторение изученного материала при подготовке к зачетам и экзаменам. Кроме того, по схемам и таблицам курсантам проще самостоятельно освоить пропущенные по причине несения службы занятия.

Необходимо заметить, что опорные конспекты также могут быть использованы для актуализации математических знаний при изучении профильных предметов и при решении прикладных задач.

Схема 1. Алгоритм интегрирования рациональных дробей





И н т е г р и р у е м

$G(x)$	$A \ln x - a + C$	$\frac{B(x - b)^{-k+1}}{-k + 1} + C$	<p>1) Выделяем в числителе производную знаменателя, 2) разбиваем на две дроби, 3) в знаменателе второй дроби выделяем полный квадрат.</p> <p style="text-align: center;"><i>Получаем сумму логарифма и арктангенса</i></p>
--------	--------------------	--------------------------------------	--

2. Включение в учебный процесс задач профессиональной направленности.

Прикладные задачи демонстрируют курсантам те профессиональные области, где могут быть применены конкретные математические знания. Для поддержания интереса к предмету нужно показать связь математики с получаемой профессией с самых первых занятий. На лекциях по мере изучения нового материала целесообразно обращать внимание на практическое применение изучаемой темы в технических и военных науках.

Например, при изучении линейной алгебры можно посчитать определитель Гурвица (используется для определения устойчивости системы радиоавтоматики), при изучении дифференциальных уравнений рассмотреть модель боя Осипова-Ланчестера, показать практическое применение преобразования Лапласа.

Задача 1.

К цепи, состоящей из самоиндукции и сопротивления, включенных последовательно, приложена постоянная э.д.с. равная E . Найти изменение тока в зависимости от времени, если в начальный момент $t = 0$ ток равен нулю, $i(0) = 0$.

Решение: Уравнение изменения тока в цепи очевидно станет $L \frac{di}{dt} + Ri = E$

Пусть $i \div F(p)$, $i' \div pF(p) - i(0) = pF(p)$, операторное уравнение будет таким

$$LpF(p) + RF(p) = E \frac{1}{p} \Rightarrow F(p) = \frac{E}{p(Lp + R)} = \frac{E/L}{p(p + R/L)}$$

Перейдем к оригиналам

$$\frac{E/L}{p + R/L} \div \frac{E}{L} e^{-\frac{R}{L}t},$$

$$\frac{E/L}{p(p + R/L)} \div \int_0^t \frac{E}{L} e^{-\frac{R}{L}t} dt = \frac{E}{R} (1 - e^{-\frac{R}{L}t}),$$

отсюда видно, что с течением времени ток в цепи убывает.

Особенно активно используются прикладные задачи при изучении теории вероятностей. Стандартный пример нормального закона распределения отражен в следующей задаче.

Задача 2.

Производится стрельба по мосту, ширина которого 10 м, плоскость стрельбы параллельна направлению моста. Средняя траектория проходит через середину моста. Вероятное отклонение в боковом направлении равно 5 м, найти вероятность попадания в мост.

Задача может быть решена с использованием таблицы функции Лапласа, либо с использованием математических компьютерных программ.

Яркие примеры прикладной направленности повышают интерес к предмету и мотивируют курсантов к более осознанному и глубокому изучению математики.

3. Использование на практических занятиях математических программных продуктов.

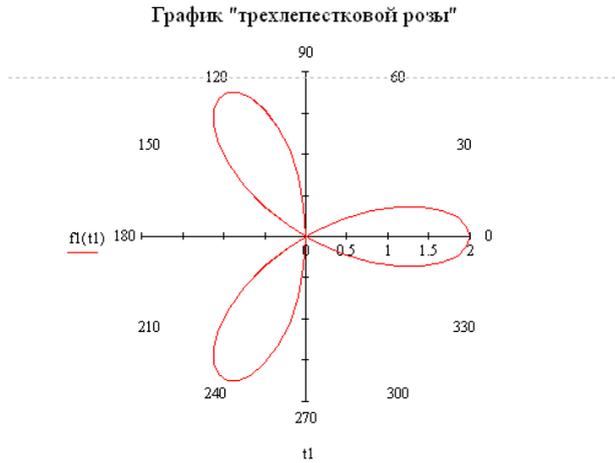
Некоторые занятия по математике целесообразно провести в компьютерном классе с использованием специальных программ, в частности математического пакета MathCad. Работа с компьютером повышает интерес к изучению ряда тем, поскольку обеспечивает наглядность, избавляет от ряда трудоемких рутинных операций, позволяет применить к решению задач системный подход.

Занятия по исследованию функций и построению графиков, а также по изучению поверхностей второго порядка проходят в компьютерном классе более эффективно, нежели обычные практические занятия у доски и обычно находят отклик у курсантов. С помощью MathCad можно легко и быстро построить плоские графики в декартовой и полярной системах координат. Объемные графики поверхностей можно вращать и рассматривать с разных сторон.

Пример 1. Построение графика функции в полярной системе координат

$$r1 := 2 \quad t1 := 0, \frac{\pi}{50} .. 2 \cdot \pi$$

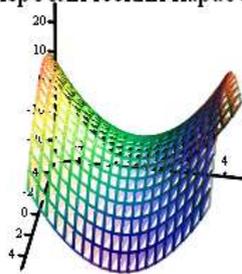
$$f1(t1) := r1 \cdot \cos(3 \cdot t1)$$



Пример 2. Построение поверхности второго порядка

$$z(x, y) := y^2 - x^2$$

Гиперболический параболоид



z

MathCad может быть хорошим помощником и при изучении гармонического анализа. Программа позволяет наглядно представить приближение функций тригонометрическими рядами. Типовое задание включает построение графика функции и разложение ее в ряд Фурье. Задаются границы периода разложения, сама функция, которая будет раскладываться в этом периоде.

Пример 3. Разложение функции в ряд Фурье

Для заданной функции $f(x) = \begin{cases} -x-3, & -3 \leq x < -2 \\ -x^2, & -2 \leq x < 0 \\ x^2, & 0 \leq x < 2 \\ -x+3, & 2 \leq x < 3 \end{cases}$ с периодом $T=6$ составить

ряд Фурье, построить в программе Mathcad заданную функцию, частичную сумму и невязку.

$$t := -3, -2.9..3$$

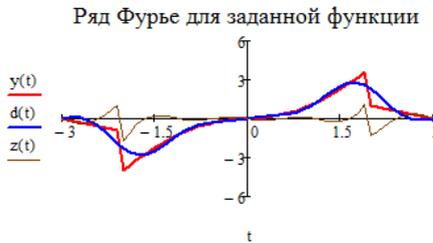
$$y(t) := \begin{cases} (-t-3) & \text{if } -3 \leq t < -2 \\ (-t^2) & \text{if } -2 \leq t < 0 \\ t^2 & \text{if } 0 \leq t < 2 \\ (-t+3) & \text{otherwise} \end{cases}$$



$$637 \cdot \sin\left(\frac{\pi \cdot 3 \cdot t}{3}\right) + 0.376 \cdot \sin\left(\frac{\pi \cdot 4 \cdot t}{3}\right)$$

3

0
1.846
-0.398
-0.637
0.376
0.072



Вычисление

коэффициентов Фурье,

т.е. нахождение трех определенных интегралов по формулам Эйлера-Фурье, на компьютере производится автоматически. Задача курсанта – наметить подходящий алгоритм вычислений. Средствами информационных технологий можно быстро вычислять частичные суммы ряда Фурье, строить их графики. При сравнении графика функции и графиков частичных сумм можно видеть, как при увеличении числа слагаемых в частичной сумме ряда Фурье получаются гармонические функции, всё более точно аппроксимирующие рассматриваемую функцию. С помощью ЭВМ удобно вычислять интеграл Фурье, графически представлять вещественную и комплексную форму спектральной плотности и линейчатого спектра.

4. Использование математического моделирования.

Значительному повышению интереса к математике способствует развитие методов математического моделирования. Учебной программой для инженеров-артиллеристов предусмотрена курсовая работа «Метод статистических испытаний для оценки эффективности огневых ударов РСЗО».

Эта работа предусматривает моделирование огневых ударов с последующей обработкой их результатов. При защите курсовых работ курсанты показывают живой интерес к выполнению исследований и последующим выводам.

5. Использование интерактивных методов обучения.

Для повышения интереса к занятиям математики целесообразно использовать разнообразные активизирующие приемы: командную работу (в том числе работу в малых группах), использование игровых технологий. Например, при проверке знаний простейших интегралов взвод можно разбить на команды и организовать эстафету, где каждый курсант выходит к доске и решает пример на скорость.

При вычислении определителей матриц или определенных интегралов можно также использовать игровой момент – соотнести число, полученное при решении примера, с номером буквы в алфавите и расшифровать загаданное слово. Игра «найди ошибку» может быть предложена маленьким коллективам (по парам/ тройкам), такой вид деятельности будет способствовать развитию критического мышления.

Стимулировать интерес к математике можно путем включения элементов **истории математики**, разнообразие занятию придаст яркое изложение сведений о великих ученых-математиках и их вкладе в развитие изучаемой темы. Исторические вставки могут быть изложены как самим преподавателем, так и с привлечением курсантов. Например, при изучении интегрального исчисления можно познакомить курсантов с творческой биографией Лейбница и Ньютона, а при изучении теории вероятностей с жизнью Бернулли и Лапласа.

6. Организация внеурочной деятельности, повышающей интерес к математике.

Для сохранения и повышения мотивации курсантов с хорошей математической подготовкой нужно организовать дополнительную работу, включающую следующие мероприятия.

Во-первых, для хорошо успевающих курсантов предлагается решение задач повышенной сложности. По результатам решения может быть проведено обсуждение полученных результатов по темам (секциям).

Во-вторых, в рамках военно-научного кружка проходят научные конференции, которые позволяют курсантам поделиться друг с другом интересными теоретическими и историческими фактами в области математики.

В-третьих, курсанты участвуют в олимпиадах и конкурсах различного уровня, межфакультетских математических играх. Например, математический конкурс может быть проведен по типу брейн-ринга. В такой игре курсантам предлагается несколько классов задач (математические, логические задачи, геометрические, задачи на смекалку). На решение каждой задачи отводится 1-2 минуты. Оценивается правильность и скорость решения.

В-четвертых, успешные курсанты привлекаются к дополнительным занятиям с отстающими. Такой вид работы развивает навыки коллективного взаимодействия в ходе получения образования. В качестве задания на

самоподготовку курсантам с низким уровнем математической подготовки целесообразно выдавать задания репродуктивного характера, в которых необходимо решить задачу по образцу. А для курсантов с хорошей подготовкой можно предложить задачи повышенного уровня сложности, задания творческого характера.

Также для поддержания взаимодействия преподавателя и учащихся необходимо уделить внимание **организации обратной связи**. Для этой цели разрабатываются и предлагаются курсантам опросные листы (листы самооценки) по изученному материалу, собираются предложения по совершенствованию учебного процесса. И обязательно нужно помнить, что труд учащихся должен быть замечен и оценен. Необходимо отмечать любой полученный (даже самый незначительный) результат каждого ученика, развивать самостоятельность. Важно поощрять успехи курсантов, дабы не отбить желание учиться.

Литература

1. Беляева С.Д., Новичкова О.Е., Судакова А.Г. Применение прикладных задач в обучении математике. Кострома: РХБЗ им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2023. - С.245-254.

2. Новичкова О.Е. Применение пакета MathCad при изучении темы «Преобразование Лапласа» в военно-техническом вузе. Кострома: РХБЗ им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2021. С. 317-325.

3. Судакова А.Г. Применение пакета MathCad при изучении темы «Ряды» в военно-техническом вузе. Кострома: РХБЗ им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2021. С. 666-675.

4. Новикова И.Ю. Роль мотивации в обучении математике. // Современные подходы к обучению математике: сборник научно-методических трудов. Под ред. Э.Р. Дроздовой. Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2021. С.41-44.

Богданова Н.И., Костарева Н.Л., Кривцова Ю.П.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ: ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ

Общеизвестно, что целью современного образования на всех ступенях является формирование компетенций, которые, в том числе, подразумевают применение получаемых знаний на практике. В связи с этим в практике высшего образования в процессе учебно-исследовательской самостоятельной деятельности студентов разрабатываются практико-ориентированные проекты. Решая конкретные практические задачи, обучающиеся получают или совершенствуют уже имеющиеся теоретические знания, а также развивают профессиональные и общекультурные компетенции, критическое мышление и личностные качества. Само понимание проектной деятельности подразумевает

активное взаимодействие участников этой деятельности. Однако, кроме того, проектная деятельность наших студентов, студентов педагогического вуза, направлена на взаимодействие создателей проекта и современных школьников.

Не ставя в настоящей статье задачу всесторонне рассмотреть историю и современное представление о проекте как методе, применяемом в образовательном процессе, укажем, что под методом проектов традиционно понимается определенная форма организации учебного процесса, в основу которой положено решение некоей конкретной проблемы, проблемы актуальной для обучающихся и общества в целом. Итогом проектной деятельности должен стать осязаемый результат. Для того чтобы достигнуть указанного результата, педагогу необходимо учить студентов «анализировать, сопоставлять, сравнивать, систематизировать, принимать решения, прогнозировать, соотносить результат действия с выдвигаемой целью [Полат, 2010, с.195]. При этом метод проектов может удачно сочетаться с различными формами деятельности: индивидуальной, парной и групповой.

Результаты проектной деятельности должны быть «видимыми», представляющими какое-либо решение теоретической проблемы или результат, который возможно использовать в конкретном виде деятельности. Вместе с тем нельзя не отметить, что в сегодняшнем образовательном пространстве можно встретить проектные работы, копирующие чужой материал. На наш взгляд, некоторым спасением от плагиата в студенческих проектах может быть ориентация проектной деятельности на региональный, краеведческий материал.

Основополагающим принципом отбора проектов является соответствие тем содержанию направления и профиля подготовки обучающихся. Образование будущих педагогов (учителей иностранного языка и учителей начальной школы) может включать проекты на самые разнообразные темы. Необходимо при этом учитывать, чтобы разрабатываемый проект решал актуальную задачу, был интересен обучающимся и позволял интегрировать деятельностный подход в практику вузовского преподавания.

В Волховском филиале РГПУ им. А. И. Герцена, начиная с 2017 г. проводится работа по созданию и обновлению сайта «Путеводитель по г. Волхов на английском языке». Проект разрабатывается студентами 2 курса Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена. Это долгосрочный коллективный студенческий информационный проект с открытой координацией.

Тема «Город», выбранная нами в качестве темы данного проекта, является неотъемлемой частью жизни студентов и школьников, позволяет воспитывать чувство любви к родному краю. Кроме того, тема «Город» является важной составной частью межкультурного общения и представляет большой интерес для исследователей, так как в ней находят свое отражение все процессы, происходящие в настоящее время в рамках контактов двух языков - английского и русского. Проекты в рамках данной темы дают нам возможность проследить динамику развития языка межкультурного общения в описании города, выявить определенные закономерности и сделать обобщающие выводы

[Болотина, 2010, с. 36]. Кроме того, описание жизни города и городских объектов является неотъемлемой частью различных школьных курсов, таких как, например, краеведение и иностранный язык, что позволяет применить полученные практические результаты в практике педагогической деятельности как в вузе, так и в школе.

Город Волхов и Волховский район обладают потенциалом для развития туризма, который не используется в полной мере из-за отсутствия достаточной информации об их культурных и промышленных объектах. В связи с этим ведущим замыслом проекта является не только приобщение студентов к культуре и истории родного края, но и популяризация русской культуры, что особенно актуально в условиях обострившихся международных противоречий. Целевая аудитория проекта широка: не только жители города Волхова и Волховского района, школьники городских образовательных учреждений, но и туристы, в том числе обучающиеся различных ступеней, путешествующие по Ленинградской области.

На подготовительном этапе работы над проектом были выполнены задания по разработке теоретической базы проекта. Результаты проведенного исследования представлены на студенческом форуме «Гуманитарий» и представлены в студенческих публикациях. В ходе этого были выявлены особенности названий городских объектов (урбанонимов), произведена их классификация и определены способы введения русскокультурных урбанонимов в англоязычный текст, а также условия выбора того или иного способа. Например, было выявлено, что «при выборе способа введения лексемы в текст, необходимо опираться на его дотерминологическое значение. К урбанониму с выраженным дотерминологическим значением следует применять способ калькирования. Урбаноним с редуцированным значением лучше вводить с помощью транскрипции или транслитерации» [Болотина, Белоусова, Никольникова, с.103].

Кроме того, в ходе первого подготовительного этапа выполнена работа по созданию сайта (адрес сайта: <http://volkhovcityguide.ru>). Затем при выполнении самостоятельных заданий по дисциплине «Межкультурная коммуникация» студентами были созданы, дополнены иллюстративным и справочным материалом заметки о разных городских объектах на английском языке. Таким образом, результатом проектной деятельности студентов стал сайт-путеводитель по г. Волхов на английском языке. Страницы сайта ежегодно пополняются статьями о роли г. Волхова в Великой Отечественной войне, о развитии в нем разных видов искусств и ремесел, а также о различных достопримечательностях г. Волхова и Волховского района. Отдельный раздел посвящен небольшому поселению Волховского района с богатой историей – Старой Ладогe, признанной первой столицей северо-западной Руси. В рамках профориентационной деятельности к работе привлекались школьники Волховского района, в частности раздел, посвященный г. Сясьстрою, был выполнен учащимися школы этого города.

Работа по проекту может быть продолжена в дальнейшем в виде разработки отдельных туристических маршрутов и проведения экскурсий для туристов и

учащихся города Волхова и Волховского района на английском языке. Кроме того, возможна разработка русскоязычной версии сайта и путеводителя с участием студентов других профилей Волховского филиала.

Нельзя не согласиться с предложенным К. И. Сафоновой и С. В. Подольским перечнем требований к проектной деятельности студентов в вузе, где авторы статьи справедливо отмечают необходимость самостоятельного применения знаний студентами в сфере практической направленности, включенность результатов разработок в различные формы вузовской деятельности (статьи, доклады, ВКР и другое), сотрудничество студентов в команде, погруженность вовлеченность преподавателей – руководителей проектов в «процесс погружения в реальную деятельность [Сафонова, Подольский, 2007]. Однако проектная деятельность в вузе может быть организована и индивидуально. В качестве примера индивидуального проекта расскажем о работе Н. И. Богдановой, ныне уже выпускницы профиля «Начальное образование», «Интерактивная карта достопримечательностей г. Волхова».

Стимулом для создания карты послужила деятельность студентки в качестве практиканта на производственной практике в процессе организации кружка по краеведению. Для апробирования темы материалов по теме ВКР практикант организовал первоначальное исследование в форме анкетирования обучающихся 3 класса, где наряду с вопросами о гербе города, о топонимах, известных людях был предложен вопрос и о достопримечательностях города Волхова. Выяснилось, что не все третьеклассники хорошо ориентируются в этом вопросе. Осмысление проблемы привело к решению о создании практико-ориентированного проекта для школьников 2 – 4 классов - интерактивную карту достопримечательностей.

Среди различных форм и видов кружковой деятельности кружка по краеведению (рассказ, беседа, экскурсия, выставка, посещение музеев, встречи с интересными людьми, проект, посвященный памятнику) широко, с нашей точки зрения, можно применять и работу с картой достопримечательностей. Используя картографический метод во внеурочной деятельности, возможно активизировать процесс научного познания действительности у младших школьников.

На интерактивной карте предложено пять мест, с которыми знакомы жители города Волхов и Волховского района. Достопримечательности, представленные на карте, - это «Железнодорожный вокзал станция Волховстрой-1», «Паровоз-памятник ЭУ 708-64», «Музей истории города Волхов», «Волховская ГЭС», «Волховский алюминиевый завод». Интерактивная карта имеет QR-коды («Коды быстрого реагирования»). Для эксплуатации интерактивной карты потребуется мобильный телефон со специальным приложением «Чтение штрих-кода». При наведении камеры телефона на QR-код определяется личный сайт краеведа-любителя или сайт музея с информационной статьей. При разработке интерактивной карты были использованы материалы из трех источников: собранные Волховским краеведом В. В. Астафьевым, а также

размещенные на сайтах «Музея истории энергетики», «Музей истории города Волхова».

Разработанную студенткой карту можно использовать и в урочной деятельности по предмету «Окружающий мир». Например, по УМК «Школа России» во 2 классе предусмотрены темы уроков «Культура и образование в нашем крае», «Памятники культуры, их охрана», а также создание проектов на тему «Мой родной город и его достопримечательности». В упомянутой выше программе отведено 19 часов для изучения краеведческого материала, истории родного края.

Полагаем, что карта достопримечательностей имеет некоторые преимущества перед другими средствами ознакомления с историей города, такими, как, например, презентации, учебные фильмы, экскурсии. Главное достоинство карты заключается в том, что с помощью интерактивных сервисов (QR-кода) карта становится многофункциональной. С помощью карты можно организовать различные виды деятельности: произвести интерактивную экскурсию, игру, викторину и т.д.

Более того, интерактивная карта достопримечательностей может стать элементом преемственности в процессе перехода из начальной школы в среднюю. Для эксплуатации карты в средней школе можно добавить сведения о новых местах исторической значимости, например, о памятнике воинам – интернационалистам (2018 г), о бюсте «И. И. Федюнинский» (2021 г), о стеле «Город воинской доблести» (2022 г) и расширить формы и виды работы, например, организовать классный час, заседание краеведческого клуба или научного общества, факультатив.

Индивидуальный проект послужил составляющей частью ВКР студентки, а карта достопримечательностей сейчас используется учителями и студентами-практикантами в одной из школ г. Волхова.

Таким образом, все проекты, разрабатываемые в Волховском филиале РГПУ им. А. И. Герцена, имеют практическую ценность и могут применяться как в практике вузовского преподавания, так и при работе со школьниками. По мнению многих специалистов, проектный метод следует использовать «как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения, как средство ускорения роста и в личностном смысле, и в академическом», что и реализуется в Волховском филиале [Гузеев, 2000, с.195].

Такая деятельность позволяет выявить творческий потенциал обучающихся, развить способность критического мышления и готовность к саморазвитию, а также повысить мотивацию к изучаемому предмету. Коллективные проекты, помимо этого, содействуют укреплению взаимодействия между обучающимися, дают возможность каждому внести свой посильный вклад в общее дело.

Литература

1. Болотина Ю.П. Языковые особенности англоязычного описания иноязычного города (на материале путеводителей и прессы) (диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук).

СПб, 2009. - 188с.

2. Болотина Ю.П., Белоусова К.М., Никольникова О. Н. Путеводитель по городу Волхов на английском языке // Гуманитарий: традиции и новые парадигмы в науке о языке. Сборник статей по материалам международного молодежного исследовательского форума. СПб, «Российский государственный педагогический университет», 2018, С.101-104

3. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. - 238с.

4. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: изд. центр «Академия», 2010. С. 193-200

5. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп // Общество: социология, педагогика, психология, 2007 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-vuze-printsipy-otbora-proektov-i-kriterii-formirovaniya-proektnyh-grupp>

Магомедова Л.Н.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Важной составляющей развития детей дошкольного возраста является формирование графомоторных навыков. Графомоторные навыки включают в себя способность детей управлять движениями руки и пальцев для создания графических образов. Эти навыки имеют серьезное значение в процессе обучения и будут полезными в дальнейшей жизни ребенка.

Для многих дошкольников самым трудным предметом, когда они попадают в начальную школу, является письмо, так как развитие графомоторных навыков у них слабое и недостаточное. Причина этому - низкий уровень сформированности мелкой моторики, плохая координация движения, недостаточностью пространственно-временных ориентировок и самоконтроля.

Проблема формирования графомоторных навыков дошкольников заинтересовала ученых и исследователей М.М. Безруких, А.Д. Ботвинникова, В.А. Илюхина, Е.В. Гурьянова и других. Нарушение графомоторных навыков у дошкольников приводит к появлению графических ошибок на письме, снижает школьную успеваемость и осложняет учебную деятельность ребенка.

Графомоторные навыки включают в себя умение держать карандаш, рисовать, писать, а также выполнять другие манипуляции, связанные с движениями рук. Они необходимы для успешного освоения навыков письма и чтения. Более того, развитие графомоторных навыков способствует улучшению координации движений и развитию мелкой моторики, что важно для многих аспектов повседневной жизни дошкольника.

М.М. Безруких дает следующее определение графомоторного навыка: «Это привычное положение и движение пишущей руки, которое позволяет изображать письменные звуки и их соединения. Сформированный графомоторный навык позволит четко, разборчиво, красиво и быстро писать буквы. Плохо или неправильно сформированный графомоторный навык создаст трудности на письме: неразборчивый и небрежный почерк, медленный темп» [Безруких, 2002, с.133]. Кроме того, автор отмечает, что переделка неправильно сформированного графомоторного навыка затруднена, а в некоторых случаях даже невозможна.

В исследованиях Н.Г. Агарковой графомоторный навык рассматривается как «автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фоном) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов)» [Агаркова, 2007, с. 57].

Процесс формирования графомоторных навыков имеет трудности как физиологического, так и психологического характера. В координированную работу при письме вовлекаются кора головного мозга, органы слуха, зрения, почти все мышцы тела. Для развития навыка необходимо, чтобы ребенок имел подготовку в обучении этого навыка.

Современные дошкольные организации и учреждения придерживаются разнообразных методик, разработанных для развития графомоторных навыков у детей дошкольного возраста. Эти методики учитывают возрастные особенности детей и представляют собой интерактивные и игровые формы. Вот некоторые из них:

Методика Монтессори. Основная идея этой методики - предоставить детям свободу выбора и самостоятельность в обучении. В рамках методики Монтессори предоставляются специальные материалы, которые помогают развивать моторику рук, включая пинцет, материалы для лепки и разнообразные учебные карточки.

Развивающие игры и упражнения. Дети в детских садах учатся через игру. Разнообразные игры с использованием различных материалов, таких как песок, вода, пластилин, помогают развивать моторику рук и улучшать координацию движений.

Индивидуальный подход. Педагоги в современных детских садах учитывают индивидуальные потребности каждого ребенка. Если у ребенка есть особенности в развитии графомоторных навыков, ему предоставляются дополнительные упражнения и поддержка.

Технологические средства. Современные детские сады могут использовать планшеты и компьютерные программы, специально разработанные для развития моторики и графических навыков. Это может быть полезным дополнением к традиционным методикам.

Творческие мастерские и занятия по рисованию. Детские сады часто проводят занятия по рисованию, лепке, и созданию поделок, что способствует развитию графомоторных навыков через творчество.

Рисование и раскрашивание. Предоставление детям возможности рисовать, раскрашивать и даже следовать за точками по линиям помогает им улучшить контроль над мелкими движениями и развивает координацию глаз и рук.

Манипуляции с конструирующими элементами. Игры с конструкторами, мозаиками и пазлами требуют точных движений и помогают развивать графомоторные навыки.

Изготовление поделок. Работа с различными материалами, такими как бумага, глина или пластилин, позволяет детям экспериментировать с разными текстурами и формами, улучшая моторику рук.

Письмо. Занятия по обучению письму - важный этап развития графомоторных навыков. Здесь важно помнить, что процесс должен быть игровым и интересным.

Физическая активность. Упражнения, направленные на развитие моторики и координации, такие как игры с мячом или прыжки, также могут способствовать развитию графомоторных навыков.

Развитие графомоторных навыков требует регулярной практики. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Некоторым детям может потребоваться больше времени и поддержки, чтобы достичь определенных целей в развитии графомоторных навыков.

В научной педагогической литературе всегда уделялось особое внимание подготовке дошкольников к письму. Так, например, ученые С.Е. Гаврина и Н.В. Новоторцева разработали целые комплексы мероприятий по развитию движения пальцев рук. Они отмечают, что «готовить детей к освоению письма надо в раннем возрасте, начиная с игровых упражнений в лепке, аппликации, рисовании и плетении, на первый взгляд, далеких от письменных, но эффективных для подготовки руки» [Гаврина, 2005] и [Новоторцева, 2005].

Известный педагог-новатор В.А. Сухомлинский отмечает, что способности и дарования детей находятся на кончиках их пальцев, «от пальцев идут тончайшие нити-ручейки, которые питают источник творческой мысли» [Сухомлинский, 1981].

Таким образом, развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста необходимо отводить существенную роль. Регулярная практика и разнообразные методики помогут детям улучшить свои графические умения и развить необходимые навыки для успешной учебы и адаптации в современном мире. Для достижения этой цели важно создать подходящую образовательную среду и индивидуальную поддержку для каждого ребенка.

Литература

1. Агаркова. Н.Г. Обучение первоначальному письму по прописям к «Азбуке» О.В.Джежелей. - М.: Дрофа, 2007.
2. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму: Система Д.Б. Эльконина. - М.: Просвещение, 2002.
3. Гаврина, С. Е., Кутявина, Н. Л., Топоркова, И. Г., Щербинина, С. В. Учимся писать. Рабочая тетрадь. – М.: ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2005.

10. Новотворцева, Н.В. Первые шаги в освоении письма: обучение грамоте в детском саду. – СПб.: КАРО, 2005.

11. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю. – Ижевск : Удмуртия, 1981.

Копелевич Ф.И.

РАЗВИТИЕ СТИЛЕВОЙ ГИБКОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Одной из основных целей современного образования является полноценное и всестороннее развитие личности ребенка. В частности, при обучении математике важным является формирование общекультурной компетентности, которая включает в себя понимание математики как неотъемлемой части общечеловеческой культуры, возникшей из потребностей человечества; осознание того, что целью развития и совершенствования математических знаний является создание возможностей для постановки, исследования и решения проблем, возникающих в процессе развития естественных и гуманитарных наук, а значит, понимания многих понятий математики как моделей реальных процессов и овладения умением моделировать [Днепров, Шадриков, 2002]

Традиционно при обучении математике наибольшее внимание уделяется абстрактно-логическому мышлению. Но если опираться только на словесно-логическое изложение учебного материала, не будет развиваться образное мышление учащихся, которое является основой для формирования творческих способностей. В дальнейшем ученики не смогут использовать образные стратегии при решении задач, а значит, не используют активно оба полушария. Ученики с разными познавательными стилями используют разные стратегии при решении одних и тех же математических задач, так как по-разному воспринимают одну и ту же информацию. Обучение математике с учетом стилевых особенностей учащихся должно помогать развитию способности работать с материалом (не только учебным), представленным в различной форме, развить стилевую гибкость учащихся, то есть развить умение использовать разные стратегии решения как математических задач, так и задач, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни.

Для лучшего усвоения нового учебного материала его введение должно вестись в предпочитаемом для ученика стиле. Однако, если обучать каждого школьника только в предпочитаемом им стиле, ученики не смогут развивать стилевую гибкость. Познавательный стиль ученика должен рассматриваться как фундамент для индивидуального развития, который нельзя игнорировать, но надо расширять. В связи с этим при закреплении учебного материала, решении задач желательно добиваться от учащихся умения решать задания различного типа, использовать разные стратегии, в том числе в наименее

предпочитаемом стиле. При контроле знаний, заботясь о том, чтобы ребенок максимально показал свои способности, учитель снова должен учитывать стиль каждого ученика. Поэтому проверка знаний, контроль проводится снова в предпочитаемом для ученика стиле.

На этапах первичного и вторичного закрепления можно организовать задания в блоки, в которые включаются в себя задания, одинаковые с точки зрения математики, но позволяющие работать с разными стратегиями, например, аналитической и образной. Задания в разные блоки можно разделить по следующим критериям.

1 а. Для учащихся левополушарного стиля мышления предлагаются задания, для выполнения которых требуется из ряда объектов выделить объекты, обладающие определенным свойством.

1 б. Для учащихся правополушарного стиля мышления предлагаются задания, требующие привести примеры объектов, отвечающих заданным требованиям.

2 а. Для учащихся левополушарного стиля мышления предлагаются задания, предлагающие выполнение логических выкладок, не опираясь на рисунок (чертеж, график).

2 б. Для учащихся правополушарного стиля мышления предлагаются задания со схематичным изображением условия.

3 а. Для учащихся левополушарного стиля мышления предлагаются задания, предполагающие нахождение различий между объектами.

3 б. Для учащихся правополушарного стиля мышления предлагаются задания, предполагающие нахождение сходства между объектами.

4 а. Для учащихся левополушарного стиля мышления предлагаются задачи, решение которых предполагает последовательные логические выкладки.

4 б. Для учащихся правополушарного стиля мышления предлагаются задания, требующие целостного охвата задачной ситуации.

5 а. Для учащихся левополушарного стиля мышления предлагаются задачи по готовому чертежу.

5 б. Для учащихся правополушарного стиля мышления предлагаются геометрические задачи, перед решением которых требуется сделать чертеж, отвечающий условию.

На этапе первичного закрепления при работе с блоками стратегий ученикам следует предлагать задания, соответствующие их познавательному стилю. Можно организовать работу одним из следующих способов.

1. Предложить учащимся выполнить все задания и отметить то задание, которое вызвало у них наибольшие трудности.

2. Предложить учащимся сначала выполнить задание, наиболее простое на их взгляд, а затем второе задание, которое они первоначально посчитали более сложным.

3. Предложить учащимся выполнить только одно задание, наиболее простое на их взгляд.

На этапе вторичного закрепления работа с блоками стратегий должна способствовать развитию стилевой гибкости, то есть развитию умения восприятия и переработки информации способами, соответствующими противоположному стилю.

Если учащийся на этапе первичного закрепления выполнил задание, предназначенное для учащихся с противоположным стилем с ошибкой, учитель не должен снижать ему отметку.

Проанализировав ошибки, допущенные учениками при выполнении заданий, предназначенные для учеников с противоположным стилем, учитель должен скорректировать в соответствии с этим объяснение учебного материала на следующем уроке: сделать акцент на аналитическом, алгоритмическом способе (введение определения, свойства, решения задач) или на образном.

На этапе вторичного закрепления работа с блоками стратегий должна способствовать развитию стилевой гибкости, то есть развитию умения восприятия и переработки информации способами, соответствующими противоположному стилю.

Для этого необходимо предлагать учащимся выполнять задания, соответствующие наименее предпочитаемому стилю.

Рассмотрим примеры таких блоков стратегий на материале темы “Функция”, которая относится к одним из самых сложных понятий школьного курса алгебры (в скобках указан стиль учеников, которому данное задание соответствует).

1) а) (для “левополушарников”) Выпишите номера формул, которые задают линейную функцию, запишите под этими формулами значения коэффициентов b и k :

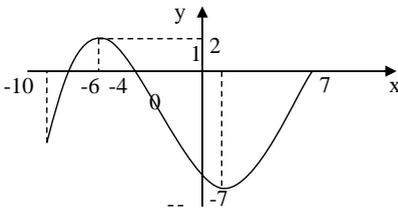
$$1.) y = \frac{3x-8}{7};$$

$$2.) y = -3x^2 - 13; \quad 3.) y = 7x;$$

$$4.) y = x + 4 - 5x; \quad 5.) y = -5x + 3.$$

б) (для “правополушарников”) Придумайте и запишите формулу, задающую линейную функцию. Выпишите для нее значения коэффициентов b и k .

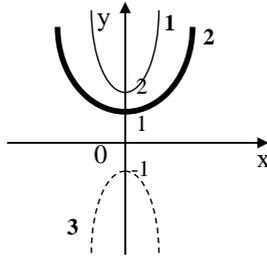
2) а) (для “левополушарников”) Выпишите промежутки возрастания и убывания данной функции. Если необходимо, выделите разными цветами множества соответствующих значений независимой переменной:



б) (для “правополушарников”) Нарисуйте схематично график функции, возрастающей на промежутках $(-\infty; -2)$ и $(5; +\infty)$ и убывающей на промежутке $(-2; 5)$.

3) а) (Для “левополушарников”): на рисунке схематично изображены графики функций, слева – несколько функций заданы аналитически. Запишите номер графика функции на рисунке и букву, которой обозначена формула этой функции.

- а) $y = -x^2 - 1$
 б) $y = 3x^2 + 1$
 в) $y = x^2 + 1$
 г) $y = -3x^2 - 1$

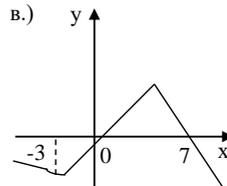
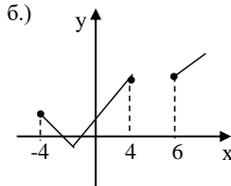
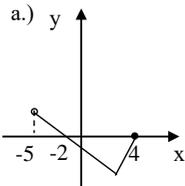


б) (Для “правополушарников”): нарисуйте схематично на одной координатной плоскости графики следующих функций и подпишите их:

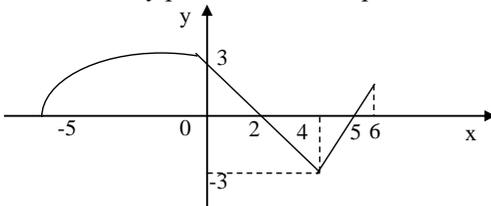
$$y = 3x^2; y = -x^2 - 1; y = x^2 + 2; y = -3x^2 - 2.$$

4) а) (для “левополушарников”) Вверху записаны области определения некоторых функций, а внизу - графики функций. Подпишите под каждым графиком область определения функции, заданной этим графиком.

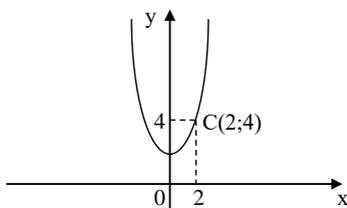
- 1.) $(-\infty; +\infty)$; 2.) $(-5; 4]$; 3.) $[-4; +\infty)$; 4.) $[-3; +\infty)$; 5.) $[-4; 4] \cup [6; +\infty)$



б) (для “правополушарников”) Функция задана графически. Выделите разными цветами область определения на оси Ox и область значений на оси Oy . Запишите, чему равны область определения и область значений.



4) а) (для “левополушарников”) Напишите уравнение параболы $y = ax^2$, график которой изображен на рисунке.



б) (для “правополушарников”) Найдите коэффициент a в уравнении параболы $y = ax^2$, зная, что она проходит через точку а.) А (2; 20); б.) В (-3; 27).

Литература

1. Копелевич Ф.И. Учет индивидуальных особенностей учащихся при обучении математике. Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2004, 245 с.

2. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть I. Начальная школа. Основная школа / Под ред. Э.Д. Днепров и В.Д. Шадрикова. Временный научный коллектив “Образовательный стандарт” Министерства образования Российской Федерации. М.: 2002.

3. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Спб.: Питер, 2002.

Цветкова Н.В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Изучение иностранного языка и иноязычная грамотность наших граждан является новым средством познания мира и культуры других народов. Это способствует формированию достойного образа россиянина за рубежом, позволяет разрушить барьер недоверия, дает возможность нести и распространять свою культуру и осваивать другую. Люди, изучающие иностранный язык, получают возможность осознать наличие других культур, выявить моменты сходства и отличия собственной и иной культурной реальности. Всё это позволяет принимать особенности иноязычной культуры и уважительно относиться к ним, и, соответственно, в условиях глобального смешения различных культур в

современном мире изучение иностранного языка способствует социальной адаптации учащихся в своей стране и за рубежом.

Основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Являясь существенным элементом культуры народа – носителя данного языка и средством передачи ее другим, иностранный язык способствует формированию у школьников целостной картины мира. Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования школьников, способствует формированию личности и ее социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира. Иностраный язык расширяет лингвистический кругозор учащихся, способствует формированию культуры общения, содействует общему речевому развитию учащихся. [Короткова, URL, с.4]

Не секрет, что главным фактором для успешного овладения чего-либо является мотивация. Мотивация учения как личностный результат обучения английскому языку представляет собой совокупность стойких мотивов, определяемых характером личности, её ценностной ориентацией и значимыми смыслами, а также вероятностью успеха. Для достижения наибольших успехов в изучении иностранного языка необходимо планомерно повышать мотивацию к предмету, сохраняя и развивая у школьников интерес к английскому языку.

Формирование учебной мотивации у учащихся без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем не только для учащихся с ОВЗ, но и для всей современной школы в целом. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции. Поскольку наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся, а следствием этого является снижение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, то важность названного критерия становится очевидной. Учебная деятельность имеет для разных школьников различный смысл. Выявление характера учебной мотивации и смысла учения для школьника в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении учителем мер педагогического воздействия [Зимняя, URL, с.12].

Несформированность учебной мотивации является одной из причин слабой успеваемости учащихся. Задача учителя – создать у неуспевающих школьников устойчивую мотивацию достижения успеха (у них, как правило, вырабатывается мотивация избегания неудачи); размыть “позицию неуспевающего”; повысить самооценку. Воспитанию положительной мотивации учения способствуют общая атмосфера в школе и классе, установление отношений сотрудничества между учителем и учеником.

Согласно психологическим исследованиям, мотивации и интерес при обучении иностранному языку, усилия учителя должны быть направлены на

развитие внутренней мотивации учения школьников, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Внутренняя мотивация определяет отношение школьников к предмету и обеспечивает продвижение в овладении иностранным языком. Если школьника побуждает заниматься сама деятельность, если ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него есть интерес к предмету «иностранному языку» и обеспечены условия для достижения им определенных успехов.

При целостном рассмотрении проблемы мотивации изучения школьниками иностранных языков исследователи исходят из того, что в обучении взаимодействуют следующие составляющие:

- ученик и то, как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками — какие мотивы побуждают его к деятельности;
- учитель и то, как он обучает, руководствуясь методическими принципами, используя методы, приёмы, средства и формы обучения;
- сам предмет «иностранному языку» — т. е. языковые и речевые единицы, которые должны быть введены в память учащихся.

Таким образом, при формировании положительного отношения школьников к предмету необходимо учитывать факторы, исходящие из того, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем.

Работая в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья, можно смело заявить о том, что дети, которые обучаются в школе, разные не только по характеру и поведению, но и по уровню психического и физического развития. Одни учатся легко, схватывают все на лету, а другим для усвоения даже базового уровня школьной программы требуются напряженные усилия. Кроме того, в школе есть дети, для которых процесс обучения оказывается слишком трудным, они не успевают прочно усвоить те основы, которые необходимы для дальнейшего обучения, и теряют веру в свои силы. Бесспорно то, что слабоуспевающий ученик работает медленно, зачастую неверно, нарушает школьную дисциплину, получает много замечаний и отрицательных оценок. В результате ребенок становится нервным, у него появляется чувство неуверенности в себе, страх перед плохой оценкой, что еще больше снижает желание учиться и тормозит процесс усвоения знаний. Таким образом, чувство постоянной неуспешности приводит ребенка к потере интереса к учебе [Пасенкова, 2012, с.22].

Когда школьники приступают к занятиям по иностранному языку, ни один учитель не может пожаловаться на отсутствие интереса у них к его предмету, так как этот интерес является главной движущей силой познавательной деятельности учащихся.

В процессе учения тип мотивации меняется. Уже к 5 – 6 классу стремление учащихся изучать иностранный язык значительно ослабевает. Отрицательное отношение к учению может быть вызвано рядом причин. Это могут быть субъективные причины, связанные с особенностями самих школьников. На изменение мотивации влияют различные причины: новые установки ученика

(например, стремление обходить или преодолевать трудности), длительные удачи или неудачи в процессе учебных занятий, выбор жизненного пути и др. Отсутствие соответствующей положительной мотивации ученика обычно связано с отсутствием учебных, научных, профессиональных интересов, отсутствием убежденности в необходимости широкого образования, обедненные идеалы, преобладание узколичных материальных потребностей и пр., затруднение в реализации положительного мотива. Зачастую это связано с низким уровнем знаний, умений, низким уровнем умственной деятельности, отсутствием соответствующих волевых качеств.

Для учителя иностранного языка атмосфера общения исключительно важна. Особенно следует сказать об умениях, связанных с экспрессивностью речи. Для учителя иностранного языка (в большей степени, чем для других) владение интонацией, регистрами своего голоса, мимикой, жестами, пантомимой имеет собственно методическое значение: та или иная поза способна легко затормозить, либо стимулировать высказывание; смена регистров голоса может способствовать запоминанию школьниками речевых единиц и т.п. [Сабугасова, 2015, с.275].

Для повышения мотивации учащихся применяются следующие приемы: смена видов деятельности в ходе урока, привлечение учащихся к аналитической и оценочной деятельности, создание проблемных ситуаций, ситуаций успеха, использование заданий для развития творческих способностей учеников, использование игровых моментов, наглядного материала.

Использование наглядных пособий: рисунков, картин, схем, таблиц - играет большую роль в обучении иностранному языку. Их применение на уроке вносит разнообразие в учебный процесс, даёт учащимся возможность визуально представить то, о чём говорится в той или иной ситуации. А привлечение учеников для изготовления таких плакатов (коллажей) значительно повышает их мотивацию. Например, попросить подготовить 1-2 иллюстрации по теме «Halloween». Потом совместными усилиями получается плакат с основной лексикой и фразами. В таких условиях даже самые ленивые и немотивированные ученики активно включаются в работу и в конце темы на контрольной работе выдают неплохие результаты.

Одним из эффективных приёмов обучения иностранному языку является использование стихотворений и рифмовок. Их можно применять в фонетической зарядке, при предьявлении лексики, при изучении грамматики. Заучивание небольших по объёму стихов и рифмовок не требует от учащихся больших усилий и служит эффективным средством усвоения языкового материала. К тому же отдельные стихи и рифмовки носят воспитательный характер. Однако предложение выучить что-нибудь наизусть обычно вызывает у детей отторжение. Даже самое маленькое и самое интересное стихотворение не вызывает энтузиазма, когда ученик твёрдо уверен, что ему это не под силу. В такой ситуации следует доказать ребенку, что это не так трудно, как кажется.

Самый интересный приём – «грязная доска». На доске написано стихотворение. Сначала оно прочитывается. Потом очень грязной тряпкой

учитель стирает отдельные слова (1-2 в строке) так, чтобы на их месте остались грязные пятна по размеру слова (можно оставлять элементы букв). После каждого стирания стихотворение прочитывается. В итоге на доске остаются только грязные пятна, по которым 90% учеников правильно восстанавливают стихотворение.

Обучение иностранному языку в школе должно быть коммуникативно-направленным. Коммуникативным задачам подчиняется и отбор языкового материала, который осуществляется с учётом интересов детей разного возраста, и их лексического запаса на родном языке. Необходимо также научить ребенка представлять себе цель общения, т. е. ясно понимать, для чего он употребляет то или иное слово, читает текст, участвует в диалоге, прослушивает и заучивает рифмовку и т.д.

Исходным моментом любой деятельности, в том числе и речевой, является мотив, который побуждает к деятельности и направляет её. Для активного включения учащихся в процесс общения на иностранном языке учитель должен действовать в нескольких направлениях. Основная задача – как можно чаще создавать ситуации успешного общения, то есть оценивать не языковую правильность высказывания, а способность учащихся адекватно реагировать в предлагаемой ситуации общения, с использованием не только лингвистических, но и экстралингвистических средств общения. Критерием оценки в таком случае может стать получение желаемого результата в конкретной ситуации. Возможно включение игровых элементов. Например, учащемуся предлагается объяснить группе без использования родного языка, что он получил в подарок на день рождения и какие из подарков ему особенно понравились. Задача считается выполненной, если остальные учащиеся, с помощью наводящих вопросов на иностранном языке, правильно поняли передаваемую информацию.

К сожалению, в учебниках очень мало упражнений, направленных на обучение межличностному общению. Основная масса заданий предполагает работу исключительно с учебником, никакой партнёр не требуется (например, задания Answer the questions или What do you like more). Но если отойти от формулировки задания в учебнике, то можно предложить следующие варианты.

Например, учебник предлагает учащимся просто задать друг другу вопросы о наличии у них сегодня в портфелях перечисленных по списку предметов. А можно предложить учащимся несколько видов заданий с этим упражнением:

1) Вы – учитель и сообщаете ученикам, что им понадобится на следующий урок (ученики задают наводящие вопросы).

2) Вы – различные родственники и выясняете, почему у ребёнка замечание (что он забыл принести на урок). С этой целью можно предложить учащимся несколько грамматических структур, которые можно использовать в многочисленных речевых ситуациях, наполняя их различными лексическими единицами.

Такие упражнения помогают учащимся осознать, что для успешной коммуникации вовсе не обязательно в совершенстве владеть иностранным

языком. Таким образом, учитель всегда может продемонстрировать учащимся, что, даже владея несколькими грамматическими структурами и минимальным набором лексических единиц, можно добиться желаемого результата в какой-либо ситуации общения.

Учебный процесс желательно организовать таким образом, чтобы побуждать детей к самостоятельному решению возникающих перед ними проблем. Трудности многих неуспевающих детей являются не следствием их умственной или физической неполноценности, а скорее результатам их представлений о себе как о неспособных к серьёзному учению. Успехи в школе и в жизни у ребёнка не меньше зависят от его представления о своих способностях, чем от самих этих способностей. Когда ученик говорит: «Я никогда это не смогу сделать», это гораздо больше говорит о нём самом, чем об изучаемом предмете. Такой ребёнок, вероятнее всего, потерпит неудачу, главным образом потому, что не чувствует уверенности в своих силах. Ничто так не способствует успеху, как уверенность в нём, и ничто так не предвещает неудачу, как заведомое её ожидание [Староверова, 2011, с.121].

Для того чтобы ребёнок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться и преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе. Дети с отрицательной самооценкой склонны чуть ли не в каждом деле находить непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с явным напряжением [Зимняя, URL, с.19].

Здесь очень важна психологическая поддержка учеников со стороны учителя, акцентирующего внимание на наличии необходимых способностей ученика. Ребенок чувствует себя в данном случае самостоятельным в достижении успехов и относит их к собственным способностям, что опять же положительно влияет на его мотивацию.

Представления школьника о своих учебных способностях, несомненно, складываются на основе обратной связи, которую ребенок получает через оценки, реакции учителей, одноклассников и родителей на результаты его учебы. Поэтому частые оценочные суждения учителей, одноклассников и родителей, содержащие сопоставления школьника со сверстниками, и являются тем фактором, который оказывает наибольшее влияние на формирование самооценки и на атрибуцию успеха и неудачи в учебе.

Важной составляющей в деле формирования адекватной самооценки и благоприятной атрибуции следует назвать положительное подкрепление в процессе обучения. Действуя с помощью позитивных подкреплений, учитель может усилить уверенность своих учеников в собственных способностях, развивать у них умение спокойно воспринимать себя. Необходимо также учить детей самостоятельно и аргументированно оценивать свои возможности, умения и личные качества, проявляющиеся в учебной и трудовой деятельности, как со своей собственной точки зрения, так и с точки зрения другого человека.

Процесс оценивания является одним из наиболее эффективных факторов, влияющих на дальнейшее успешное обучение. Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе.

Ребенок очень часто переносит оценку своих действий на оценку себя как личности. Поэтому исправлять ошибки нужно так, чтобы ни в коем случае не обидеть ребенка. Фиксация внимания на ошибках может отбить всякий интерес к занятиям иностранным языком, поэтому исправлять ошибки следует так, как будто учитель подсказывает ученику или что-то уточняет. Всегда нужно проявлять заинтересованность в самом ответе, а не в том, какая лексика или грамматические формы использовались.

Сочетая разные виды оценивания, каждый учитель в состоянии сделать этот процесс наиболее эффективным, интересным для всех участников учебного процесса, безболезненным и мотивирующим на дальнейшее успешное обучение. И очень важно просто хвалить ребёнка, т.к. похвала воздействует положительно, делая его более уверенным в себе, снимая напряжение.

Очень важной является атмосфера на уроке. Любовь к предмету тесно связана с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению. Важно, чтобы учащиеся не боялись идти на урок, на уроке не боялись ошибиться. Важно, чтобы им было интересно что-то узнать, высказать свою точку зрения, «просто поговорить». Дружелюбная атмосфера на уроке помогает ребёнку рисковать в речевой деятельности и наслаждаться процессом обучения.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология // URL: <https://sdo.mgaps.ru/books/KP1/M4/file/2.pdf>
2. Короткова И.П. Новые стандарты в обучении иностранному языку в младшей школе // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-standarty-v-obucheni-i-inostrannomu-yazyku-v-mladshey-shkole/viewer>
3. Пасенкова Н.М. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования. - Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012.
4. Сабугасова Е.Н. Психологические особенности освоения иноязычных речевых умений младшими школьниками с задержкой психического развития // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 4. Ч. 3
5. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011.

АВТОРЫ

БАЛАКИРЕВА Эльфрида Викторовна, д. пед. н., профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена

БАУМАНЕ Кристина Имантовна, к. пед. н., доцент кафедры математических, естественно-научных, общепрофессиональных дисциплин Михайловской военно-артиллерийской академии

БОГДАНОВА Наталия Игоревна, учитель начальных классов МОУ «Киришский лицей»

БОГДАНОВА Ольга Александровна, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

ВАСИЛЬЕВА Инга Владимировна, к. пед. н., доцент кафедры отечественной филологии и русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет»

ГОНГАДЗЕ Анна Александровна, к. культурологии, доцент кафедры иностранных языков экономического ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова

ГОРШКОВ Антон Александрович, председатель Комитета по образованию Киришского района Ленинградской области

ГРУЗДЕВА Мария Валерьевна, к. пед. н., доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ЛГУ им. А.С. Пушкина

ДАВЫДОВА Лидия Анатольевна, инженер 1 категории кафедры философии и методологии экономики экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

ДЕШЕУЛИНА Лариса Николаевна, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

ЖУКОВА Оксана Геннадьевна, к. пед. н., доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ имени А. С. Пушкина»

КОВАЛЕНКО Владимир Викторович, к. эк. н., ведущий инженер кафедры философии и методологии экономики экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

КОПЕЛЕВИЧ Фаина Ильинична, к. пед. наук, доцент кафедры высшей математики Санкт-Петербургского Политехнического Университета Петра Великого

КОСТАРЕВА Наталья Леонидовна, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

КРИВЦОВА Юлия Петровна, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

МАГОМЕДОВА Людмила Нурметовна, воспитатель ГБДОУ детский сад № 56 Колпинского района Санкт-Петербурга

МАМЕДОВА Ирана Октай кызы, Ph.D., педагог кафедры «Педагогика начального образования» Азербайджанского Государственного Педагогического Университета

МУРТАЗАЕВА Марита Максудовна, к. пед. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

МУРТАЗАЕВА Муминад Багомедовна, к. пед. н., директор МБОУ «Многопрофильная гимназия № 13» г. Махачкала

НАЗАРОВ Артем Николаевич, к. ист. наук, доцент кафедры экономического образования Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

НОВИЧКОВА Ольга Евгеньевна, ст. преподаватель кафедры математических, естественно-научных, общепрофессиональных дисциплин Михайловской военно-артиллерийской академии

ОХАНЦЕВА Ирина Владимировна, к. пед. н., доцент кафедры высшей математики Санкт-Петербургского Политехнического Университета Петра Великого

ПАШКОВ Сергей Михайлович, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

ПЕТРОВА Ольга Александровна, к. экон. н., доцент кафедры экономического образования Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

ПЕТУХОВА Ирина Владимировна, учитель английского языка МОБУ «Волховская средняя школа №1»

САПОЖНИКОВА Анна Юрьевна, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена.

СИТНИКОВА Оксана Владимировна, к. пед. н., доцент кафедры психолого-педагогического и естественнонаучного образования Ставропольского филиала МПГУ

СУДАКОВА Анна Григорьевна, к. экон. н., доцент кафедры математических, естественно-научных, общепрофессиональных дисциплин Михайловской военно-артиллерийской академии

ТАРАКАНОВА Елена Николаевна, к. культурологии, доцент кафедры экономического образования Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

ФИЛИППОВА Светлана Геннадьевна, к. филол. н., зав. кафедрой гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

ЦВЕТКОВА Наталья Владимировна, учитель английского языка ГБОУ школа № 131 Красносельского района Санкт-Петербурга

ЧУЧУПАЛ Вячеслав Васильевич, ст. препод. кафедры социально-гуманитарных наук Воронежского государственного лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова

ЯКОВЛЕВА Елена Юрьевна, учитель английского языка МОУ «Киришская средняя общеобразовательная школа № 7»

Послесловие

За то время, пока составлялся этот сборник, Волховский филиал РГПУ им. А.И. Герцена приговорили к ликвидации. Проработав более 25 лет и обеспечив учительскими кадрами многие школы востока Ленинградской области, известный в регионе филиал педагогического вуза решением ректора в год педагога и наставника посредине учебного года прекращает свое существование.

XVII Герценовские чтения - последние среди многочисленных научных конференций и семинаров (из которых самым известным являлся «Социум. Сознание. Язык»), организованных педагогическим коллективом этого вуза.

Педагоги Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена благодарят всех своих коллег из различных образовательных организаций за сотрудничество.

Подписано в печать 06.10.2023 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,5. Тираж 100 экз.
Заказ № 6130.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в ООО «Издательство «ЛЕМА»
199004, Россия, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д. 28
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_lemma@mail.ru
<http://lemaprint.ru>