

УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА: НАУЧНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Материалы научной конференции
научно-педагогических работников,
аспирантов, магистрантов
ТГПУ им. Л. Н. Толстого



Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»

УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА: НАУЧНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

*Материалы научной конференции
научно-педагогических работников,
аспирантов, магистрантов
ТГПУ им. Л. Н. Толстого*



Тула
ТГПУ им. Л. Н. Толстого
2022

Редакционная коллегия:

кандидат политических наук, доцент
К. А. Подрезов (научный редактор);
доктор педагогических наук, профессор
Е. Ю. Ромашина (ответственный редактор);
доктор филологических наук, профессор *Д. А. Романов*;
доктор технических наук, профессор *Л. Е. Басовский*;
доктор философских наук, профессор *Е. Д. Мелешко*;
доктор педагогических наук, профессор *С. В. Митрохина*;
доктор химических наук, профессор *И. В. Шахкельдян*;
доктор педагогических наук, доцент *Ю. И. Богатырева*;
доктор психологических наук, доцент *С. В. Пазухина*;
кандидат физико-математических наук, доцент *И. Ю. Реброва*;
кандидат филологических наук, доцент *Д. А. Разоренов*;
кандидат педагогических наук, доцент *Е. И. Белянкова*;
кандидат исторических наук, доцент *С. М. Маркова*;
кандидат исторических наук, доцент *Н. А. Биленко*

Университет XXI века: научное измерение: Материалы науч. конф. науч.-пед. работников, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Минимальные систем. требования: Intel Celeron 1700 MHz и выше, 128 Мб RAM, 300 Мб на винчестере, ОС Microsoft Windows 7 и выше; дисковод CD-ROM 2x и выше, SVGA 64 Мб; мышь. – Загл. с этикетки диска. – ISBN 978-5-6049272-3-6.

В сборник вошли материалы научно-практической конференции научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого «Университет XXI века: научное измерение», состоявшейся в октябре 2022 г. на базе университета. Статьи и тезисы, представленные в сборнике, отражают основные направления исследований профессорско-преподавательского состава университета, проводимых в последние годы.

ББК 74.58

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ. АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Барышникова С. В.

Подготовка учителя математики к развитию функциональной грамотности у подростков.....12

Ваньков А. Б.

Формирование мотивационных аспектов профессионального самоопределения у старшеклассников.....15

Деева Э. А.

Матричная модель анализа и оценки учебников для начальной школы.....18

Кабанова А. С.

Проблема преподавания дисциплин, связанных с воспитательной деятельностью школьников, в рамках обучения по направлению «Педагогическое образование».....21

И. С. Калмыков

Этические и психологические особенности игровой зависимости школьников в условиях цифровизации образования24

Кацера А. А., Перфильева О. А.

Развитие компонентов личностной саморегуляции у студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза27

Крылов Г. Е.

Информационные технологии в дистанционном обучении31

Кудинова О. А.

Навыки цифровой грамотности как наиболее важный элемент современного обучения.....33

Куликова Т. А.

Организация творческой деятельности студентов в курсе методики профессионального обучения38

Полякова И. В., Кондрашова О. В.

Современные тенденции в преподавании «Физической культуры» в школе на основе внедрения домашних заданий по предмету42

Рыжкова О. В.

Дистанционное образование: достоинства и недостатки.....45

Селезнева Ю. А.

Патриотическое воспитание как важная часть социокультурного формирования личности48

Серёгина О. Б., Тарасенко Л. В.

Современные тенденции в организации физического воспитания в школе.....51

| | |
|---|----|
| <i>Соломатова В. В.</i> | |
| Современные тенденции подготовки игропедагогов в вузе | 54 |
| <i>Степанова Н. А., Шалагинова К. С.</i> | |
| Опыт реализации модели по оказанию услуг в формате обучающих мероприятий для родителей | 56 |
| <i>Цветкова Л. Н.</i> | |
| Степень подготовленности студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого к выполнению комплексов ГТО | 59 |
| <i>Харес Саук</i> | |
| Женское образование в Афганистане: проблема исследования..... | 62 |

ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА, ТУРИЗМ И КРЕАТИВНЫЕ ИНДУСТРИИ

| | |
|---|----|
| <i>Володин С. Ф.</i> | |
| Вопросы нормирования индустриального труда во второй половине 1920-х гг..... | 66 |
| <i>Володин С. Ф.</i> | |
| Опыт материального стимулирования рабочих военных заводов во второй половине 1920-х гг. (на примере Тульского патронного завода)..... | 71 |
| <i>Вязанкин В. С.</i> | |
| Организация подготовки студентов к участию в конкурсных мероприятиях (в рамках формирования soft-компетенций специалистов индустрии гостеприимства) | 75 |
| <i>Ключарева А. В.</i> | |
| Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна» и его развитие как туристического объекта в СССР в 20–40-е гг. XX в. | 79 |
| <i>Ключарева А. В.</i> | |
| Леонид Пастернак и его портрет Л. Н. Толстого, обобщенный до символа..... | 85 |
| <i>Кострыкина А. В.</i> | |
| 22-й всесоюзный маршрут по горному Крыму: история и возможность его возрождения на современном этапе развития туризма в Крыму | 88 |
| <i>Логачев А. И.</i> | |
| «Великолепный часослов герцога Беррийского»: история и библиографическое описание | 93 |
| <i>Логачев А. И.</i> | |
| От Капетингов к Валуа: историко-правовой анализ смены королевской династии во Франции | 95 |
| <i>Ромашин М. И.</i> | |
| Понятие об исторической памяти и практиках коммеморации в российской историографии | 97 |

| | |
|--|-----|
| <i>Соколов А. В.</i> | |
| К вопросу о причинах провала антистарообрядческой политики Николая I (на тульском материале) | 100 |
| <i>Шевелева О. В.</i> | |
| Продвижение туристского продукта: опыт плакатного изобразительного искусства в СССР | 103 |
| <i>Шмельков Л. В.</i> | |
| Музейное дело в советское время с 1917 по 1991 г. (на примере Государственного исторического музея) | 110 |
| ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ. ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ | |
| <i>Быкова М. В.</i> | |
| О роли человеческого капитала в инновационном развитии современной российской экономики и общества | 115 |
| <i>Левкина Н. Н.</i> | |
| Особенности учета региональной специфики в процессе формирования универсальной компетенции по финансовой грамотности | 118 |
| <i>Савина И. В.</i> | |
| Особенности мотивации персонала на предприятиях | 120 |
| <i>Савина И. В.</i> | |
| Основные направления развития стратегии предприятия | 122 |
| СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК | |
| <i>Ахромюшкина И. М., Валуева Т. Н., Никишина М. Б.</i> | |
| О возможностях диагностики метапредметных результатов на основе заданий химических олимпиад | 125 |
| <i>Валуева Т. Н., Ахромюшкина И. М., Краснова А. М., Никишина М. Б.</i> | |
| Взаимосвязь предметных и метапредметных аспектов заданий ОГЭ по химии | 129 |
| <i>Карташова Н. С.</i> | |
| Формирование компетенции по планированию профессиональной деятельности в процессе методической подготовки учителя биологии | 132 |
| <i>Карташова Н. С., Медведева Н. В.</i> | |
| Формирование информационной грамотности учащихся в процессе изучения биологии | 135 |
| <i>Короткова А. А., Дубинин М. С.</i> | |
| Оценка техногенного воздействия ЛЭП на морфометрическую структуру жувелиц методами дисперсионного анализа | 138 |

| | |
|---|-----|
| Лебедев П. В., Донская Е. С., Апрощенко Ю. М., Шахкельдян И. В. Анализ структуры <i>N</i> -(4-(бензо[<i>d</i>]тиазол-2-ил)фенил)сульфонамидов методом ¹ H ЯМР спектроскопии | 141 |
| Лештаев А. А. Экологическое состояние Щегловского ручья..... | 144 |
| Окороков М. В., Степина В. А. Эколого-фаунистический анализ современного состояния фауны дневных бабочек (Lepidoptera, Rhopalocera) ЦПКиО им. П. П. Белоусова г. Тулы..... | 150 |
| Тютин В. А., Волошина И. А. Использование цифровых технологий при оценке качества обработки почвы в Тульском АПК..... | 156 |
| Темников М. Н., Анисимов А. А., Болдырев К. Л. Получение алкоксисиланов из тетрафторсилана – многотоннажного отхода химических производств..... | 160 |
| Темников М. Н., Крижановский И. Н., Хасяк Я. К., Ершова Т. О. Силиконы в окружающей среде | 163 |
| Темников М. Н., Крижановский И. Н., Хасяк Я. К., Ершова Т. О. Использование органоалкоксисиланов для получения новых материалов..... | 168 |
| Темников М. Н., Чистовалов С. М., Анисимов А. А., Миняйло Е. О. Получение алкоксисиланов прямым синтезом из диоксида кремния | 172 |
| Клокова К. С., Ардабьевская С. Н., Дроздов Ф. В., Миленин С. А. Сополимеры на основе диамидов ундеценовой кислоты и полидиметилсилоксана | 176 |

МАТЕМАТИКА, ФИЗИКА И ИНФОРМАТИКА. РЕЗУЛЬТАТЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

| | |
|---|-----|
| Бобылев Ю. В., Грибков А. И., Романов Р. В. Организация межпредметных связей на примере выполнения лабораторной работы по аудиометрии..... | 186 |
| Ваньков Б. П. Об уточнении понятия алгоритма | 189 |
| Ваньков Б. П. О свойствах подгрупп расширенного класса групп с малой мерой налегания | 192 |
| Звягина С. С. О некоторых возможностях курса «Компьютерная графика» для формирования профессиональных компетенций..... | 195 |
| Иванов И. А., Нургулеев Д. А. Экситоны в полупроводниковых гетероструктурах на основе EuO | 198 |

| | |
|--|-----|
| Исаева Н. М. Специфика преподавания математики студентам естественнонаучного направления в вузах | 204 |
| Кирилина А. В. Использование цифровых образовательных инструментов в организации учебного процесса на уроках математики | 207 |
| Мартынюк Ю. М., Ванькова В. С., Даниленко С. В. К вопросу об изучении рекурсивных алгоритмов | 210 |
| Плешакова Н. Л. Методические аспекты формирования целостного миропонимания у обучающихся в учебном процессе (на примере изучения дисциплины ТиМОФ)..... | 213 |
| Трошин Д. М. Компетентностный портрет администратора информационной образовательной сети | 216 |

ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ЭТИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

| | |
|---|-----|
| Валеева Г. В. Этические проблемы использования IT-технологий в образовательном процессе вуза | 221 |
| Гельфонд М. Л. Проблема обоснования морали в русской религиозно-философской мысли: между разумом и верой | 223 |
| Мартьянова Е. Г., Слобожанин А. В. Трансформация эсхатологических представлений в цифровую эпоху | 227 |
| Мартьянова Е. Г., Слобожанин А. В. Научная школа «Социально-философские проблемы прикладных исследований в культурологии, религиоведении, этике» | 230 |
| Тимошенко Н. Н. Использование музыкальных компьютерных программ на уроках музыки..... | 233 |
| Чеснова Е. Н. Игровые и цифровые технологии в преподавании дисциплины «Основы биоэтики» | 236 |
| Чеснова Е. Н. Эсхатологический дискурс в современной массовой культуре | 239 |

РУССКИЙ ЯЗЫК И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА. ТЕОРИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ

| | |
|--|-----|
| Барабанова М. Ю. Лингвометодический аспект классификации морфемных и словообразовательных упражнений..... | 243 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Красовская Н. А.</i> | |
| Курсы лингворегионоведческой направленности в рамках работы Центра открытого образования на русском языке..... | 247 |
| <i>Ле Буй Хуен Ми, Проничева И. А.</i> | |
| Жаргонная и просторечная лексика в современных российских СМИ..... | 250 |
| <i>Нгуен Тхи Тхуан</i> | |
| Стилистические особенности русского языка в Интернете..... | 253 |
| <i>Овчинникова З. О.</i> | |
| Применение интерактивных словарей и приложений с целью формирования фоновых знаний при работе на уроках РКИ..... | 256 |
| <i>Пронина Е. В.</i> | |
| К вопросу о формировании продуктивного типа склонения существительных с основой - *o, - *jo в языке древнейших памятников X–XI вв. | 260 |
| <i>Романов Д. А.</i> | |
| Отдельные стилистические черты изображения земской реформы в произведениях русской литературы второй половины XIX в..... | 263 |
| <i>Сальников В. С.</i> | |
| Специфика пополнения словаря русского языка на материале неологик социальной сети «ВКонтакте»..... | 266 |
| <i>Старцева Н. М.</i> | |
| Подходы к анализу научно-публицистического текста в эпоху цифровизации..... | 269 |
| <i>Черенкова Б. В.</i> | |
| Функционально-стилевая коннотация русского ударения | 272 |
| | |
| АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ | |
| <i>Алексахина А. С.</i> | |
| К вопросу о грамматических категориях в английском языке | 276 |
| <i>Антюфеева Ю. Н.</i> | |
| Проблема переключения кода в процессе интегрированного предметно-языкового обучения..... | 278 |
| <i>Белякова Е. В.</i> | |
| К вопросу об использовании грамматических трансформаций при переводе детской художественной литературы на русский язык..... | 281 |
| <i>Борзикова В. И.</i> | |
| Преимущества англоязычного юмористического текста при обучении чтению учащихся старшей школы..... | 284 |

| | |
|---|-----|
| <i>Булаева Н. Е.</i> Метафора в англоязычном художественном тексте и способы ее перевода | 288 |
| <i>Вишнякова Е. А.</i> Образовательные платформы как эффективные средства контроля при обучении английскому языку | 291 |
| <i>Волкова Е. В.</i> Культурные концепты как отражение национальной картины мира (на основе британской и нидерландской) | 294 |
| <i>Горохова Ю. В.</i> Сопоставительный анализ художественного перевода на материале рассказа Р. Брэдли «The one who waits» | 297 |
| <i>Давыдова Л. П.</i> Лингводидактический потенциал чат-ботов как средство обучения иностранному языку в высшем учебном заведении | 300 |
| <i>Джебраилова П. О., Щукина И. В.</i> Требования к использованию коммуникативных заданий для развития продуктивных грамматических навыков при обучении студентов английскому языку | 303 |
| <i>Дроздова Т. В.</i> Реализация принципа аутентичности в процессе совершенствования коммуникативной компетенции (на примере современных англоязычных фильмов и сериалов) | 306 |
| <i>Дроздова Т. В., Богомолова П. С.</i> Специфика использования мнемотехники при обучении иноязычной лексике | 308 |
| <i>Зеленова О. В.</i> Интерактивные возможности образовательных платформ при обучении иностранному языку студентов неязыковых профилей педагогических вузов | 312 |
| <i>Игнатова И. В.</i> Лексико-семантические особенности англоязычного энциклопедического текста культурно-исторической тематики | 314 |
| <i>Каверина С. В.</i> Сленг как мотивирующий фактор в изучении английского языка | 322 |
| <i>Калинина Л. В.</i> Обучение студентов языковых вузов видовременным формам английского глагола с использованием коммуникативной методики | 325 |
| <i>Кашпирева Т. Б.</i> Трудности перевода тропов во французском газетном заголовке | 329 |

| | |
|--|-----|
| <i>Клочкова Е. В.</i> Педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов | 333 |
| <i>Кораблева Е. А.</i> К вопросу о переводе экспрессивных средств в современной художественной литературе..... | 336 |
| <i>Михалчева А. В.</i> О некоторых функционально-синтаксических особенностях экспрессивности научно-популярного текста (на материале журнала National Geographic)..... | 339 |
| <i>Михеева С. А.</i> Метафора в пространстве художественного текста | 342 |
| <i>Морская А. С.</i> Способы развития лексического навыка на материале произведений английских писателей-неоромантиков | 345 |
| <i>Морская А. С.</i> Роль и место художественной литературы в предметно-языковом интегрированном курсе английского языка | 348 |
| <i>Овсянникова М. А.</i> Значение англицизмов в немецком языке..... | 351 |
| <i>Полунина Л. Н.</i> Подготовка будущих учителей к иммерсивному обучению иностранным языку в начальной школе | 353 |
| <i>Рогова Е. В.</i> К вопросу о вербализации понятия «демократическая система» (на материале развернутых критических статей журнала “The New Yorker”) | 356 |
| <i>Трофимов С. Р.</i> Аутентичный англоязычный скетч как средство развития коммуникативной компетенции студентов младших курсов языковых вузов..... | 360 |
| <i>Щукина И. В.</i> Синтез урочной и внеурочной деятельности при обучении английскому языку в контексте интегрированного предметно-языкового преподавания | 363 |

Педагогика и психология. Актуальные исследования



ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

С. В. Барышникова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению понятия «функциональная грамотность», приведены аспекты подготовки учителей математики к формированию функциональной грамотности у подростков

Ключевые слова: функциональная грамотность, функциональная математическая грамотность, подготовка учителя математики.

В настоящее время человеку для нормального функционирования в обществе необходимо наличие различных компетенций, таких как креативность, критическое мышление, коммуникативные навыки, а также hard- и soft- skills, к которым относится и функциональная грамотность. Целесообразно развивать функциональную грамотность при обучении в школе, так как она тесно связана с планируемыми результатами освоения образовательной программы: личностными, метапредметными и предметными.

Проблеме развития функциональной грамотности, оценке её уровня в психологии и педагогике посвящен целый ряд исследований следующих ученых: Гореев А. М., Ковалева Г. С., Колесникова И. А., Сергеева Т. Ф., Хуторской А. В. и др.

В исследовании PISA определение функциональной грамотности – это ответ на вопрос: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т. е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [3].

Виноградова Н. Ф. предлагает следующее определение функциональной грамотности: «Функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Ребенок должен обладать готовностью к успешному взаимодействию с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию...» [6].

В структуру функциональной грамотности, согласно исследованию PISA [3], входят следующие элементы:

- читательская грамотность;
- математическая грамотность;
- естественнонаучная грамотность;
- компьютерная грамотность.

По мнению А. В. Бычкова в настоящее время существует проблема «внедрения в систему российского математического образования одного из видов функциональной грамотности – математической» [1].

В примерной рабочей программе основного общего образования по предмету «Математика» среди приоритетных целей обучения математике выделяют «формирование функциональной математической грамотности: умения распознавать проявления математических понятий, объектов и закономерностей в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов, проявления зависимостей и закономерностей, формулировать их на языке математики и создавать математические модели, применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач, интерпретировать и оценивать полученные результаты» [4].

Функциональную математическую грамотность мы понимаем как «способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира» [2].

Помимо недостаточного уровня владения функциональной математической грамотностью учащихся в современной школе существует проблема готовности учителей к её формированию.

Готовность учителя к формированию функциональной математической грамотности можно рассматривать с нескольких позиций.

1. Для эффективной организации работы на уроке педагог должен знать возрастные особенности подростков.

2. Учителю математики необходимо уметь самому решать математические задачи разного уровня сложности, то есть у него должна быть глубокая предметная (математическая) подготовка. Для этого педагогу необходимо уметь распознавать математические понятия, скрытые в условии задачи; аргументированно выбирать различные математические модели, подходящие контексту задачи, и выполнять действия с этими моделями, а также интерпретировать и оценивать полученное решение задачи [5].

3. Педагог должен быть методически подготовлен к формированию функциональной математической грамотности. Здесь педагогу необходимо демонстрировать свою компетентность в области методики обучения математике, в частности педагог должен владеть методикой обучения решению практико-ориентированных задач.

4. Функциональная подготовка учителя математики заключается в его способности находить различные способы решения проблемных жизненных ситуаций, а также в умении подбирать и составлять для обучающихся задачи для формирования у них функциональной грамотности.

Для развития указанных умений на практических занятиях по методике обучения математики необходимо предлагать студентам практико-ориентированные задачи. Например, Ивану необходимо сделать ремонт в одной из комнат его квартиры. Длина комнаты составляет 5,5 м, а ширина – 2,4 м.

Первым делом он решил заменить напольное покрытие в данной комнате, т. к. старые полы очень сильно скрипели. Вскрыв полы, Иван установил, что от плиты перекрытия ему необходимо поднять уровень пола в общей сложности на 10 см. Для этого ему необходимо сделать подложку высотой 8 см и положить на нее гипсоволоконные плиты толщиной 2 см. Сделать подложку можно

двумя способами: 1). залить пол раствором цементной смеси «Наливной пол», 2). засыпать сухой стяжкой (керамзитом).

Сначала Иван хотел сделать наливной пол, но решил сэкономить и выбрал сухую стяжку, а на сэкономленные деньги он приобрел туристическую путевку в Сочи. Наливной пол и керамзит продаются только в упаковках. Каждая упаковка содержит одинаковое количество м² материала. Стоимость материалов и работ по укладке представлена в таблице. Путевку какой стоимости смог купить Иван на сэкономленные деньги?

| Тип подложки | Стоимость 1 м ² материала | Стоимость укладки 1 м ² | Объем материала в упаковке | Расход материала на 1 м ² при толщине слоя 1 см |
|--------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|--|
| Цементная смесь «Наливной пол» | 460 | 2000 | 25 кг | 16 кг |
| Сухая стяжка (керамзит) | 156 | 2000 | 40 л | 0,01 м ³ |

Использование практико-ориентированных задач на семинарских занятиях будет способствовать развитию компетенций, необходимых для развития у подростков функциональной грамотности на уроках математики.

Литература

1. Бычков А. В. Содержательные основы подготовки будущего учителя математики к формированию математической грамотности учащихся основной школы [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-osnovy-podgotovki-buduschego-uchitelya-matematiki-k-formirovaniyu-matematicheskoy-gramotnosti-uchaschihsya-osnovnoy> (дата обращения: 17.11.2022).

2. OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. – P. 65–80.

3. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019.

4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию протокол 7/22 от 9 сент. 2022 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya_predmeta_Matematika_.htm (дата обращения: 25.11.2022).

5. Формирование математической грамотности обучающихся / сост. Е. М. Ганичева ; Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования. – Вологда : ВИРО, 2021.

6. Функциональная грамотность младшего школьника : кн. для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др. ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Рос. учебник ; Вентана-Граф, 2018. – С. 16–17.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А. Б. Ваньков

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье обобщается опыт формирующих воздействий на процесс профессионального самоопределения у старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивационные аспекты, субъект жизнедеятельности

В настоящее время вопросы, связанные с профессиональным самоопределением старшеклассников имеют огромную актуальность. Законы современной экономики предполагают целенаправленную активность в плане ориентирования в мире профессий. В связи с этим, особенно важно изучение психологических основ развития и формирования структурных компонентов деятельности профессионального самоопределения субъекта.

Ведущей деятельностью в старшем школьном возрасте становится учебно-профессиональная. Профессиональное самоопределение, которое выступает ее основой, следует изучать в неразрывном единстве с развитием мотивационных аспектов деятельности. Это обусловлено сложившимся «положением на рынке труда в России, который находится в стадии формирования. Отмечаются следующие основные тенденции его развития: перераспределение численности занятых в различных отраслях народного хозяйства; снижение количества работающих на предприятиях госсектора; развитие качества рабочей силы» [5].

Вопросы профессионального самоопределения раскрыты в исследованиях Е. А. Климова, Л. М. Митина, Н. С. Пряжникова и др., исследование возрастных особенностей развития человека в старшем подростковом возрасте детально проводится в трудах российских психологов на каждом этапе развития общества в соответствии с его закономерностями. Несмотря на значительное количество работ в рамках проблемы исследования мотивационной структуры личности (Л. И. Божович, И. С. Кон, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейн и др.), отмечается необходимость в разработке программы формирования мотивационных аспектов профессионального самоопределения у старших школьников.

В работах П. Г. Щедровицкого прослеживается связь с трудами Н. С. Пряжникова, он отмечает, что «...смысл самоопределения состоит в способности строить самого себя, свою индивидуальную историю, постоянно переосмысливать собственную сущность» [6].

Похожие идеи можно увидеть в работах Е. А. Климова, который указывает на то, что «...профессиональное самоопределение – это важное проявление психического развития школьника, активный поиск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества профессионалов» [2].

В своих исследованиях Е. А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения: гностический и практический [3].

На основании трудов таких отечественных ученых как Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, П. Г. Щедровицкий, можно сделать ряд выводов о том, как протекает процесс профессионального самоопределения. Он продолжается на протяжении всего профессионального пути человека. Основу его составляет формирование личностного вектора ориентации в мире профессий.

В своих исследованиях С. Л. Рубинштейн отмечал, что «самоопределение – это свободное избрание человеком своей судьбы, осуществленная самодетерминация, представляющая собой механизм социальной детерминации, которая действует будучи активно преломленной самим субъектом. Соответственно, механизмом самоопределения является, прежде всего, интеллектуальная работа по рефлексии жизненной ситуации» [7]. Данный подход существенным образом представлен и развит в работах К. А. Абульхановой-Славской. В ее трудах профессиональное самоопределение рассматривается во взаимосвязи с жизненным самоопределением [1].

Таким образом, профессиональное самоопределение является существенным компонентом развития личности человека. Выявление особенностей детерминирования данного процесса предполагает анализ личности как саморегулирующейся системы и развитие мотивации выбора профессии в юношеском возрасте. Это предполагает целенаправленное влияние окружающего социума на мотивы выбора профессии.

Согласно Д. А. Леонтьеву к числу важнейших личностных предпосылок профессионального самоопределения можно отнести компоненты личностной направленности, которые динамизируют процесс профессионального самоопределения и обуславливают избирательность реагирования. К данной группе относятся учебные и профессиональные интересы, возникшие у человека, потребность в профессиональном самоопределении, склонности, убеждения, установки, идеалы, а также представления о жизненных ценностях [4].

Таким образом, мотивация в процессе профессионального самоопределения является одним из наиболее важных аспектов. Будучи субъектом собственной жизнедеятельности, старшеклассник делает выбор в пользу той или иной профессии посредством выстраивания собственной иерархии мотивов.

В юношеском возрасте целесообразно проводить формирование профессиональных мотивов путем усиления личной значимости для школьников отдельных ранее выполнявшихся ими действий. Это должно привести к принципиальному перестраиванию мотивационной сферы учения. Профессиональные мотивы, связанные с ведущей деятельностью старшеклассника, начинают превалировать в структуре мотивации.

В ходе исследования мы смогли выделить основные психологические условия формирования мотивационных аспектов профессионального самоопределения в юношеском возрасте. К ним относятся ориентация на преобладающие мотивационные факторы личности обучающегося, определяющие профессиональный выбор; осознание им процесса профессионального самоопределения, мотивов выбора профессии; участие в реализации программы,

направленной на развитие мотивационного аспекта профессионального самоопределения у школьников.

С учётом всех перечисленных условий, мы разрабатываем программу формирования мотивационных аспектов профессионального самоопределения. В качестве основного средства программы будем использовать социально-психологический тренинг. Основные задачи программы:

- развитие социальной активности личности;
- формирование устойчивой мотивации к профессиональному самоопределению;
- развитие коммуникативных навыков и способности к рефлексии собственных действий.

Процесс формирования мотивационных аспектов профессионального самоопределения относится к личности в целом и направлен на получение новых, нестандартных импульсов в выборе профессии. Это позволит молодому человеку заложить устойчивый фундамент для преодоления в будущем барьеров, возникающих на пути профессионального самоопределения.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. – М. : Мысль, 2001.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М. : МГУ, 2004.
3. Климов Е. А. Пути в профессионализм. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Флинта, 2003.
4. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопр. психол. – 2001. – № 1. – С. 57–66.
5. Некрестьянова С. Роль государства в становлении и дальнейшем развитии рынка труда на общероссийском и региональном уровнях // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2010. – № 7. – С. 14–21.
6. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М., 2002.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., авт. коммент. и послесл. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер Ком, 2000.
8. Щедровицкий Г. П. Лекции по педагогике // Из архива Г. П. Щедровицкого. – М., 2007. – Т. 11.

МАТРИЧНАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА И ОЦЕНКИ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Э. А. Деева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье выявлены существующие пробелы в критериях экспертизы учебников, осуществляемой в Российской Федерации, предложена матричная модель анализа учебников.

Ключевые слова: учебник, компоненты образовательного процесса (целевой, мотивационный, операциональный, рефлексивно-оценочный).

В современной российской школе могут быть использованы только учебники, входящие в федеральный перечень, формируемый по итогам специальной экспертизы. Порядок и сроки ее проведения, права и обязанности экспертов, требования, предъявляемые к ним, формы и срок действия экспертных заключений регламентированы Приказом Министерства просвещения [2]. Проведенный анализ критериев экспертизы показывает, что акцент в ней делается на соответствие учебника законодательству РФ, соответствию нормам речи, научным знаниям, отсутствию в содержании недостоверной или «опасной» для ребенка информации.

Будучи моделью образовательного процесса, учебник потенциально должен содержать в себе все его компоненты. Они взаимосвязаны и в той или иной мере заложены в школьном учебнике с помощью определенных способов фиксации [1, с. 27–28]. *Целевой* компонент фиксируется, как правило, посредством элемента аппарата ориентировки-предисловия; *мотивационный* компонент заложен в учебнике через основные и дополнительные тексты, аппарат организации усвоения (задания, вопросы). *Содержание образования* фиксируется через основные и дополнительные тексты, визуальные элементы (изобразительные, графические, схематические и др.); *операциональный* компонент фиксируется через основные и дополнительные тексты, визуальные элементы, аппарат организации усвоения (задания, вопросы, ответы), аппарат ориентировки (символьные обозначения, цвет, заливка, шрифтовые выделения и т. д.). *Оценочно-результативный* компонент образовательного процесса фиксируется через аппарат организации усвоения (задания, вопросы, ответы, таблицы) [1, с. 4]. Принимая во внимание данный тезис можно говорить о том, что существующие модели анализа учебников не в полной мере соответствуют задачам отбора учебников, существующим в педагогической и общекультурной реальности.

Мы предлагаем матричную модель анализа учебника, благодаря которой можно восполнить пробелы в существующей экспертизе учебников для начальной школы.

Разработанная матрица представляет собой таблицу, в которой по горизонтали представлены структурные компоненты образовательного процесса, а по вертикали – структурные компоненты учебника. В матрице не учитывается уровень

выраженности признака, только факт наличия или отсутствия компонента учебника, маркирующего какой-либо компонент образовательного процесса.

Аналитическая модель оценки учебников

| Общие сведения об учебнике | | | | | |
|---|---|-------------------|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Название учебника / класс | | | | | |
| Автор (авторский коллектив) учебника | | | | | |
| Наименование издателя (издателей), УМК | | | | | |
| Год издания | | | | | |
| Структурные компоненты учебника | Компоненты образовательного процесса | | | | |
| | Мотивационный компонент | Целевой компонент | Содержательный компонент | Операционно-деятельностный компонент | Оценочно-результативный компонент |
| Тексты | | | | | |
| Основные | | | | | |
| Дополнительные | | | | | |
| Пояснительные | | | | | |
| Внетекстовые компоненты | | | | | |
| <i>Аппарат ориентировки</i> | | | | | |
| Введение / предисловие | | | | | |
| Рубрикация, колонтитулы | | | | | |
| Шрифтовые и графические выделения | | | | | |
| Условные обозначения, маркирующие тип заданий и т. п. | | | | | |
| <i>Аппарат организации усвоения</i> | | | | | |
| Вопросы и задания | | | | | |
| Ответы, образцы выполнения заданий | | | | | |
| Таблицы | | | | | |
| Инструктивный материал | | | | | |
| <i>Иллюстративный материал</i> | | | | | |
| Изобразительный (рисунки, фотографии, репродукции картин и т. п.) | | | | | |
| Наглядно-графический (карты, схемы, графики, диаграммы, чертежи, | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| символические и декоративные изображения и т. п.) | | | | | |
| Комментарии | | | | | |

Представленная модель позволяет проанализировать учебник с точки зрения интеграции в нем компонентов образовательного процесса через структурные компоненты учебника. Она применима ко всем учебникам. Для проведения эффективного исследования стоит учесть, что пособия для первоначального обучения грамоте имеют свою специфику, что обусловлено их функциональной направленностью и историческим развитием.

В виду этого необходимо представить некоторые комментарии.

Целевой и мотивационный компоненты. В виду специфики учебников для начального образования (особенно для 1 класса), такого компонента как предисловие в них, как правило, нет, и потому цель представлена латентно, не в явном виде. Она закладывается автором в методическом пособии, предназначенном для педагогов, но не в учебнике. При анализе стоит учесть эту особенность и анализировать целеполагание и мотивацию в учебнике либо как «скрытую» информацию, вычленяемую из общего контекста, либо на основании методических пособий того же автора, что и учебник.

Операционально-деятельностный компонент. Взаимосвязь операционально-деятельностного компонента и структурных компонентов учебника может быть разной в зависимости от метода подачи автором учебника информации в нем (индуктивно, дедуктивно и в совокупности). Авторы и составители могут предоставлять учителю и ученику выбор: различные по сложности тексты, проблемные ситуации и задачи, задания на репродуктивное воспроизведение информации и др.

Применяемые в начальной школе иллюстрации могут являться главным источником информации для не умеющего читать ребенка, они заменяют текст, а значит, могут быть включены в содержательный компонент образовательного процесса.

Использование представленной матричной модели может восполнить существующие пробелы в критериях экспертизы учебников и может стать эффективным инструментом отбора и внедрения определенных УМК в образовательный процесс.

Литература

1. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект. – М., 1988.
2. Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования : Приказ М-ва просвещения Российской Федерации от 12.11.2021 г. № 819. [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112130035?index=44&rangeSize=1> (дата обращения 10.11.2022).

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН, СВЯЗАННЫХ С ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ, В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

А. С. Кабанова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Данная статья поднимает проблему необходимости апробирования на практике полученных студентами навыков по воспитательной работе. В рамках преподаваемых дисциплин по направлению подготовки «Педагогическое образование» необходимо обеспечить получение студентами компетенций, обозначенных в ФГОС ВО (3 ++). Составление программ обучения в высших учебных заведениях должно опираться на такие документы, как профессиональный стандарт «Педагог» и Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, учитель, педагогическое образование.

В настоящее время особую роль приобретает воспитательная работа как самостоятельный вид деятельности учителя в образовательной организации. Этот факт подтверждается появлением в ФЗ «Об образовании в РФ» новых статей, посвященных вопросам воспитательной деятельности в образовательных организациях. Статья 12.1 [1] раскрывает общие требования к проведению воспитательной работы в образовательных организациях, закреплено положение о разработке программы воспитания и календарного плана воспитательной работы. В статье 12.2 [1] определены требования к осуществлению просветительской деятельности в РФ, очерчен круг лиц, который может осуществлять данную деятельность, а также обозначены недопустимые способы использования просветительской деятельности. Разработка и реализация воспитательной деятельности в школе является одной из задач учителя.

Должностные обязанности учителя, согласно единому квалификационному справочнику должностей [2], включают в себя осуществление не только обучения, но и воспитания обучающегося. Профессиональный стандарт «Педагог» [3] при описании трудовой функции указывает воспитательную деятельность. Трудовые действия при этом включают: регулирование поведения обучающегося, реализацию современных форм и методов воспитательной работы, проектирование и реализацию воспитательных программ, сотрудничество с родителями в вопросах воспитания [3]. На основе данных документов можно сделать вывод о том, что за учителем документально закреплена воспитательная функция. При осуществлении воспитательной деятельности педагогу необходимы коммуникативные, аналитические навыки, знание закономерностей возрастного развития, владение методикой ведения воспитательной деятельности, а также необходимость соблюдать правовые, нравственные и этические нормы и требований профессиональной этики [3].

Среди требований, предъявляемых к квалификации учителя обозначены высшее или среднее профессиональное, дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика». Можно сделать вывод о том, что должность «учитель» может занимать только тот, кто получил педагогическое образование.

Структура, результаты педагогического образования также, как и условия реализации отражены в ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки «Педагогическое образование» [4] и «Педагогическое образование (с двумя профилями)» [5]. Получение педагогического образования и овладение необходимыми компетенциями должно подготовить студента к работе в образовательной сфере, обеспечить достаточный уровень знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения трудовой функции. Следовательно, получение образования по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование (с двумя профилями)» должно обеспечить будущего педагога навыками разработки и реализации воспитательной деятельности в школе. ФГОС ВО (3++) в разделе общепрофессиональных компетенций указывает способность выпускника организовывать воспитательную деятельность (ОПК-3), реализовывать духовно-нравственное воспитание обучающихся (ОПК-4). Формулировки ОПК-3, ОПК-4 позволяют отразить среди необходимых навыков выпускника умение проектировать воспитательную деятельность. На основе ФГОС ВО (3++) разрабатываются основные профессиональные образовательные программы высших учебных заведений, в рамках которых должны присутствовать дисциплины, направленные на овладение студентами ОПК-3, ОПК-4.

Дисциплины, направленных на формирование у студентов навыков по организации и реализации воспитательной деятельности, в своем содержании должны учитывать общую трудовую функцию профессионального стандарта «Педагог», должностные требования, описанные в ЕКС, формирования общепрофессиональных компетенций из ФГОС, указанные во ФГОС ВО (3++). Можно отметить наличие в школах педагога-организатора или вожатого, основной задачей которого является проектирование воспитательной деятельности образовательной организации. Для подготовки к организации воспитательной деятельности в рамках всей образовательной организации будущим учителям необходимо как наличие теоретических навыков, так и практических. Возможность апробирования на практике, полученные знания является одной из основных проблем при преподавании дисциплин, связанных с воспитательной деятельностью школьников, в рамках обучения по направлению «педагогическое образование». Возможными путями решения может стать увеличение количества часов, отведенных на педагогическую практики или выделение в самостоятельный вид практики воспитательную деятельность. Подводя итоги, стоит отметить, что воспитательная деятельность в рамках существующего законодательства закреплена как самостоятельный вид деятельности учителя. Однако при обращении к ФЗ «Об образовании в РФ», стоит отметить, неразрывность процессов воспитания и обучения. Следовательно, будущий педагог при обучении по направлению подготовки «педагогическое образование» дол-

жен обеспечивать реализацию воспитательной деятельности как в рамках школьных предметов, так и за их пределами.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [принят 29.12.2012 г. № 273-ФЗ: ред. от 31.07.2020 г.] [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справочно-правовой портал. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 18.11.2022).

2. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих: Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 г. № 761н (ред. от 31.05.2011 г.) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справочно-правовой портал. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/ (дата обращения: 18.11.2022).

3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России [от 18.10.2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016 г.)] [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справочно-правовой портал. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 18.11.2022).

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки РФ от 4 дек. 2015 г. № 1426 (ред. от 26.11.2020 г.) [Электронный ресурс] // Портал ФГОС ВО. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 18.11.2022).

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Приказ Минобрнауки РФ от 4 дек. 2015 г. № 1426 (ред. от 26.11.2020 г.) [Электронный ресурс] // Портал ФГОС ВО. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 18.11.2022).

ЭТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

И. С. Калмыков

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье анализируются этические и психологические риски игровой зависимости школьников. Актуальность данной проблемы обусловлена цифровизацией общества, виртуализацией социальных связей, цифровыми технологиями в образовании, одной из которых, в частности, является геймификация. Научная новизна статьи выражена в системном этико-психологическом подходе к анализу проблемы игровой зависимости в контексте цифрового образования. В статье показано, что геймификация в образовании может стать одним из способов этико-психологической коррекции игровой зависимости.

Ключевые слова: этические риски игровой зависимости, цифровизация образования; геймификация; дилемма насилия в медиапедагогике.

Игровая зависимость – достаточно новое, но актуальное и массовое явление в современном технологичном и информационном мире. Игровая зависимость – устойчивая психологическая привычка (в запущенных случаях можно считать психическим отклонением), проявляющая себя в навязчивом увлечении видеоиграми в различных проявлениях.

Данное явление можно охарактеризовать как важную проблему. Чаще всего игровой зависимостью страдают дети и подростки, но также бывают частые случаи, когда игроманией страдают и взрослые состоявшиеся люди. Игровая зависимость в связи с развитием технологий приобрела статус настоящей эпидемии. Среднестатистический подросток может проводить в день около 4-6 часов за играми. Из-за этого страдает успеваемость в учебных заведениях, появляются проблемы с развитием навыков коммуникабельности, социальной интеграцией во взрослое общество, а также напряженность в отношениях с родителями и друзьями. Игровая зависимость является серьезной психологической патологией, а в некоторых случаях совокупностью психологических проблем [2]. Через игры и виртуальный мир люди стараются уйти от жизненных проблем, трудностей, депрессии и лишений. Также через игры люди пытаются самоутвердиться или заменить недостающие элементы реальной жизни: любовь, дружба, карьера, внимание, поддержка, положительные эмоции. С одной стороны, игровая зависимость может быть безобидной и вредить только игроману, а с другой стороны, может быть опасна для общества. Самыми популярными жанрами игр являются ММО-RPG и шутеры, где главной целью является убийство противников [3]. Для здорового человека подобные игры не несут никакого вреда, а для подростка с психическими отклонениями и психологическими проблемами могут стать причиной развития жестокости и насилия, которые могут перерасти в непоправимые последствия (убийство, теракт, суицид и др.) [1] Таким образом, можно сказать, что игровая зависимость является комплексной

и многогранной проблемой среди современных школьников. Для игр необходим смартфон, ноутбук, приставка или компьютер. Хотя бы один из перечисленных девайсов есть практически у каждого современного ребенка, а у многих все сразу. Но не стоит заикливаться на негативных проявлениях игровой зависимости и винить в этом компьютерные игры. Достаточно много игровых жанров и отдельных игр являются обучающими, воспитывающими, прививающими любовь к спорту, к родным и близким. И научно еще не была доказана связь между насилием, жестокостью и компьютерными играми. Проблема заключается скорее в наличии нескольких деструктивных жанров, отсутствии воспитания и занятости полезными хобби школьников.

С этической точки зрения, игровая зависимость и компьютерные игры не имеют достаточного философского анализа и научных работ по данной проблематике (особенно в отечественной науке). Но чаще всего в этических исследованиях игровой зависимости можно выделить два основных аспекта: внешний и внутренний. К внешнему аспекту можно отнести проблему игровой аддикции, а также все вопросы, которые связаны с влиянием игровой зависимости на социальное поведение человека, а к внутреннему аспекту можно отнести психологические проблемы, замкнутость, оторванность от реальной жизни [2]. Важным этическим риском игровой зависимости является трансформация нравственных ценностей в процессе игры. За счет этого из-за неокрепшей детской и подростковой психики происходит интериоризация, то есть усвоение игровой и подмена внешней социальной действительности. Это чревато тем, что ребенок будет уходить от реальности и жить по этическим нормам определенных игр. Данная проблема может быть рассмотрена и с точки зрения религиозной этики. В традиционных конфессиях зависимость от компьютерных игр приравнивается к греху, потому что человек пассивно уходит от жизни, а соответственно и от Бога.

Со стороны этики образования проблема игровой зависимости раскрывается через так называемую дилемму насилия в медиапедагогике (Насилие в компьютерных играх и фильмах – благо или зло?). С одной стороны, существует мнение, что сцены насилия в виртуальном пространстве ожесточают подростка; происходит трансформация нравственных ценностей, подмена этических категорий: так, сострадание преобразуется в жестокость, любовь к ближнему – в ненависть, происходит некая психологическая подготовка к «расчеловечиванию» условного противника. С другой стороны, считается, что компьютерные игры, напротив, помогают снимать агрессию и напряжение, подготавливаться к реальной жизни, и, в некоторых случаях, могут быть использованы в обучении.

На наш взгляд на данный момент можно предложить следующий критерий разрешения этой дилеммы. При оценке этической проблемы игровой деятельности необходимо учитывать психологические особенности личности. Если увлечение игрой оценивается психологом как игровая зависимость – повышаются этические риски, причем чем сильнее эта зависимость, тем выше этические риски. Таким образом, наличие игровой зависимости и ее степень становится критерием разрешения дилеммы насилия в медиапедагогике.

Одним из способов минимизации склонности к игровой зависимости является геймификация образования. Подростки, являющиеся любителями игр, будут с большим интересом воспринимать учебный материал, поданный посредством игры, это повысит их познавательную мотивацию. Кроме того, геймификация может выступить как один из способов этического образования и нравственного воспитания. Так, *осознанное* понимание собственных мотивов в процессе игры поможет анализу индивидуальных нравственных ценностей, этическому прогнозированию последствий действий игрока, и в целом, повышению этического самоосознания.

Можно сделать вывод, что геймификация образования является одним из наиболее перспективных направлений в цифровом образовании. Однако, она должна включать в себя комплексный подход, поскольку эффективность геймификации зависит от совместных усилий специалистов в области педагогики, психологии и философии.

Литература

1. Козлов В. В., Карпов А. А. Психология игровой зависимости [Электронный ресурс] // IPR BOOKS : электрон.-библиотечная система. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/18330.html> (дата обращения: 1.11.2022). – Саратов : Вузовское образование, 2014.
2. Степанов В. В. Компьютерные игры как предмет этики и этические системы как внутриигровой элемент [Электронный ресурс] // Мол. ученый. – 2013. – № 11 (58). – С. 857–861. – URL: <https://moluch.ru/archive/58/8011/> (дата обращения: 09.11.2022).
3. Шаров К. С. Повернутые на игре. Об этике современных компьютерных игр [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povernutye-na-igre-ob-etike-sovremennyh-kompyuternyh-igr/viewer> (дата обращения: 14.11.2022).

РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

А. А. Кацера, О. А. Перфильева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье охарактеризована личностная саморегуляция как результат регулятивной роли самосознания, раскрыты результаты исследования специфики развития ее конативного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов у студентов с инвалидностью. Показано, что данные компоненты развиты недостаточно, однако при проведении коррекционно-развивающей работы с использованием тренинговых методов уровень такой саморегуляции может быть повышен.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью, личностная саморегуляция, коммуникативный контроль.

Введение. Понимание личностной саморегуляции (ЛС) как предпосылки формирования психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности детерминирует изучение проблемы развития ее компонентов у студентов с инвалидностью. Именно система саморегуляции осуществляет интегрирующую функцию по отношению к действиям молодого человека, его психическим процессам и состояниям, которые включаются в процесс реализации учебно-профессиональной деятельности; определяет эффективность анализа и синтеза информации; позволяет находить способы достижения цели; организовывать свое время; самосовершенствоваться в процессе профессионализации [1].

Основная часть. Цель и теоретико-методологические основы исследования. Целью настоящего исследования было выявление специфики развития личностной саморегуляции у студентов с инвалидностью. Мы исходили из положения, согласно которому предметом ЛС являются действия, направленные на преобразование отношений личности к деятельности, к другим людям, к самому себе (О. А. Конопкин, Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова) [3]. Согласно интегративному и психологическому подходам, такое управление собой строится на обучении саморегуляции в общении, на тренинге умения управлять состояниями мышечной системы организма, на активном волевом включении мыслительных процессов и пр. (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, В. П. Зинченко, О. А. Конопкин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн) [3, 5]. Личностная саморегуляция выступает результатом регулятивной роли самосознания (В. Моросанова, Е. Аронова [2, 4]). Авторы выделяют несколько компонентов ЛС: 1. *Конативный* – это регуляция поведения посредством самоосознания (стилевые особенности). 2. *Эмоционально-волевой* – поддержание внутренней целостности (самопринятие, самоуважение, аутосимпатия, волевая регуляция). 3. *Когнитивный* – способность быть субъектом осознанного и направленного изменения себя (саморуководство).

Методы исследования. На основе понимания такой структуры личностной саморегуляции на базе ТГПУ им. Л. Н. Толстого было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 12 студентов в возрасте 18–22 лет с инвалидностью. В качестве диагностического инструментария использовались: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой; методика «Исследование волевой саморегуляции» Е. В. Эйдмана, А. Г. Зверькова.

Результаты исследования и их обсуждение. На рисунке 1 графически представлены результаты констатирующего этапа работы (исследование проведено с участием О. А. Перфильевой) [2]. Анализ полученных данных по когнитивному компоненту ЛС показал, что у студентов с инвалидностью уровень общей саморегуляции невысокий, недостаточно развиты такие компоненты как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов. Студентов характеризует низкий коммуникативный контроль, что говорит о трудностях саморегуляции в процессе общения, в частности – несдержанность эмоциональных проявлений, малая гибкость поведения, нежелание изменяться в зависимости от ситуации, но при этом присутствует искренность и готовность к самораскрытию в диалоге.

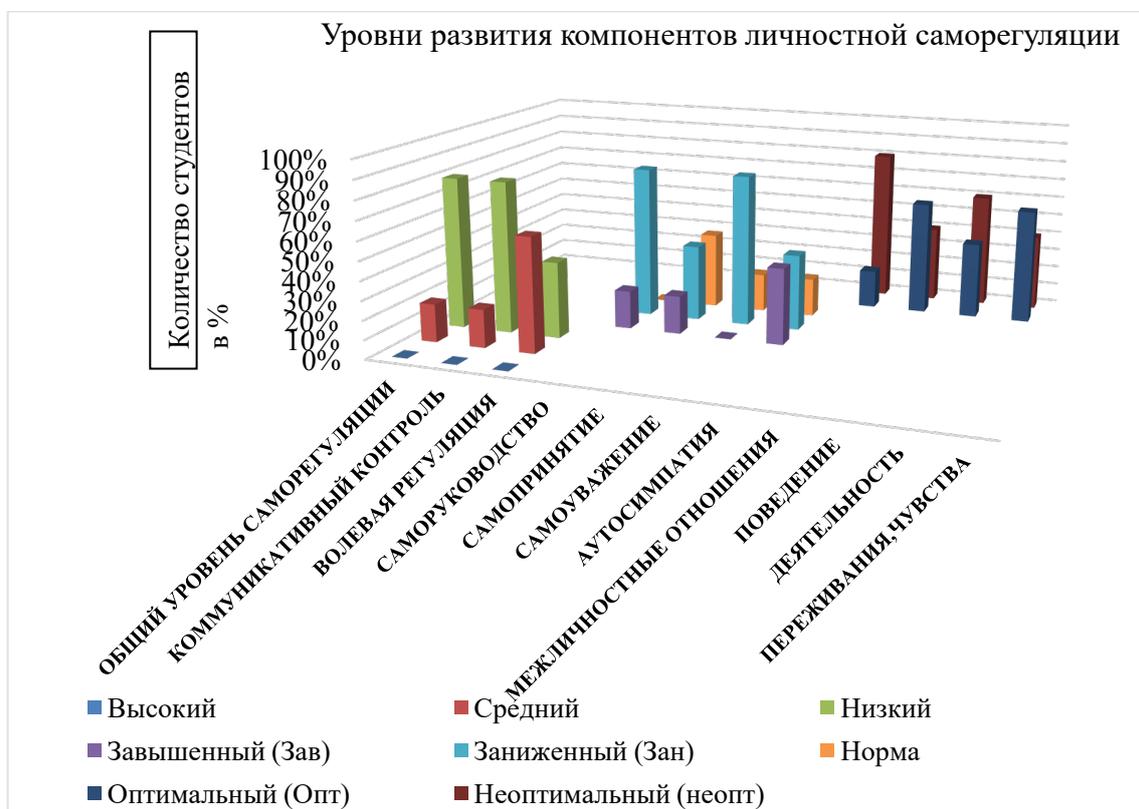


Рис. 1. Развитие компонентов личностной саморегуляции у студентов с инвалидностью

Изучение эмоционально-волевой компоненты выявило следующее: большинству студентов с инвалидностью свойственна ранимость, эмоциональная неустойчивость, завышенный или заниженный уровень самопринятия, самоуважения, саморуководства и аутосимпатии, что проявляется либо в неуверенности, неверии в свои способности, либо в излишне высоком мнении о себе.

О недостаточной сформированности когнитивного компонента ЛС у большинства испытуемых можно судить по преобладающей неоптимальной самооценке своих качеств в межличностных отношениях, поведении, деятельности и проявлении чувств. Эта неоптимальность объясняется либо излишней критичностью к себе, либо идеализацией себя (переоценкой).

Выявленные особенности позволили разработать и реализовать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие компонентов личностной саморегуляции у студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза.

При ее реализации мы использовали следующие общие тренинговые методы:

- тематические групповые дискуссии, так как совместное обсуждение спорных вопросов дает возможность прояснить и повлиять, при необходимости, на позиции и установки участников группы, кроме того, им предоставляется возможность увидеть проблему с различных сторон;

- ролевые игры применялись как инструмент диагностики и самодиагностики, позволяющий обнаружить наличие отклонений в личностной саморегуляции студента; также в игре приобретаются навыки оптимального взаимодействия с другими людьми, тренируются коммуникативные умения и способы поведения;

- методы, направленные на развитие социальной перцепции, которые облегчают восприятие, понимание и оценку других людей и себя, благодаря им приобретаются навыки рефлексии, смысловой интерпретации и оценивания объекта восприятия, а также саморегуляции.

Для оценки достоверности эффективности коррекционно-развивающей работы по развитию личностной саморегуляции у студентов с инвалидностью, нами был использован статистический анализ с помощью критерия Т-Вилкоксона (таблица 1).

Таблица 1

Статистический анализ результатов коррекционно-развивающей работы

| Исследуемые параметры компонентов ЛС | Среднее значение в группе «до» коррекции | Среднее значение в группе «после» коррекции | Уровень значимости |
|--------------------------------------|--|---|--------------------|
| Планирование | 3,4 | 4,8 | 0,059 |
| Моделирование | 3,4 | 5,4 | 0,059 |
| Программирование | 3,4 | 5,8 | 0,038* |
| Оценка результатов | 3,4 | 5,6 | 0,041* |
| Гибкость | 4,0 | 6,2 | 0,041* |
| Самостоятельность | 3,2 | 4,6 | 0,059 |
| Общий уровень саморегуляции | 20,8 | 32,4 | 0,043* |
| Коммуникативный контроль | 2,4 | 5,2 | 0,041* |
| Волевая регуляция | 9,2 | 14,0 | 0,042* |
| Настойчивость | 4,0 | 6,8 | 0,042* |
| Самообладание | 5,2 | 7,2 | 0,102 |

| Исследуемые параметры компонентов ЛС | Среднее значение в группе «до» коррекции | Среднее значение в группе «после» коррекции | Уровень значимости |
|--------------------------------------|--|---|--------------------|
| Саморуководство | 37,0 | 48,8 | 0,068 |
| Самопринятие | 47,6 | 51,6 | 0,317 |
| Самоуважение | 35,8 | 48,2 | 0,042* |
| Аутосимпатия | 49,0 | 57,4 | 0,357 |
| Межличностные отношения | 40,8 | 56,2 | 0,034* |
| Поведение | 45,0 | 52,4 | 0,138 |
| Деятельность | 24,0 | 39,8 | 0,043* |
| Переживания | 40,2 | 50,2 | 0,08 |

*Примечание: статистически достоверные различия отмечены **

Выводы. По результатам коррекционно-развивающей работы у студентов с инвалидностью произошли изменения в развитии всех компонентов личностной саморегуляции. В частности, в конативном компоненте изменились стилевые особенности саморегуляции поведения по таким шкалам как программирование, оценка результатов, гибкость и, следовательно, повысился общий уровень саморегуляции, также значительно улучшился коммуникативный контроль. По другим характеристикам стиля саморегуляции изменения носили не столько количественный, сколько качественный характер.

Таким образом, можно утверждать, что в психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза целесообразно включать коррекционно-развивающую работу тренингового характера, способствующую в контексте профессионализации повышению личностной саморегуляции.

Литература

1. Дубровина И. В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное новообразование ранней юности // *Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин.* – М. : Академия, 2001. – С. 229–232.
2. Кацера А. А., Перфильева О. А. Личностная саморегуляция и мера овладения собственным поведением в студенческом возрасте // *Актуальные проблемы психологии как науки и практики в Приднестровье.* – Тирасполь : ПГУ, 2022. – С. 203–207.
3. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // *Вопр. психологии.* – 2004. – № 2. – С. 128–135.
4. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта // *Психол. журн.* – 2008. – Т. 29. – № 1. – С. 14–22.
5. Савко О. А., Кацера А. А. Компоненты психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности: анализ теоретических подходов и концепций // *Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых.* – Чебоксары : Среда, 2021. – С. 184–186.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Г. Е. Крылов

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Статья носит обзорный характер и обобщенно освещает основные и наиболее часто применяемые в образовательном процессе типы инновационных технологий.*

Ключевые слова: *дистанционное обучение, информационные технологии, образование.*

Современная система образования характеризуется постоянной динамичностью. Процесс информатизации общества заставляет систему образования модернизировать, адаптировать процесс обучения под реальную картину мира. Сегодняшнее образование тесно связано с интернет-пространством. Объем дистанционного обучения в системе образования в мире достигает 40 % [3, с. 104]. Представим краткий обзор основных типов информационных технологий.

Дистанционное обучение в России регламентируется Федеральным законом от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и определяет его как «...организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [2]. Дистанционные образовательные технологии понимаются как опосредованное взаимодействие обучающегося и педагога с использованием ИКТ.

В процессе дистанционного обучения, всеми его участниками используются основные типы информационных технологий:

- электронная почта (позволяет оптимизировать межсубъектную коммуникацию педагога и обучающегося, сохраняет весь полученный и отправленный материал, предоставляет возможность определить активность обучающегося) [1, с. 38];
- телеконференция (позволяет организовать дискуссию между обучающимися, где педагог обозначает тему и выступает в роли модератора конференции);
- пересылка данных / FTR-серверы (позволяет осуществлять передачу файлов большого размера, который размещен в облачном пространстве);
- гипертекстовая среда / WWW-серверы (позволяет разместить и структурировать учебный материал дисциплины в виде гиперссылок);
- ресурсы мировой сети Internet (позволяет в процессе обучения использовать иллюстративный и справочный материал);
- видеоконференции (позволяет в режиме реального время проводить занятия с обучающимися и является наиболее приближенным к реальному процессу обучения, т. к. все его участники видят и слышат друг друга) [4].

Использование данных типов информационных технологий при организации дистанционного обучения может способствовать повышению мотивации к обучению, обеспечению гибкости процесса обучения, организация более комфортной среды для обучающихся и др. Понимание сущности разнообразных типов информационных технологий позволит современным субъектам образовательного процесса легче и эффективнее использовать их при решении разнообразных образовательных задач.

Литература

1. Клентак А. С., Клентак Л. С. Электронная почта как образовательный и воспитательный ресурс дистанционного обучения // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2022. – Т. 24. – № 82. – С. 36–44.
2. Об образовании в Российской Федерации : федер. Закон: [принят 29 дек. 2012 г. ; ред. 21 нояб. 2022 г.] [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. – М., 1997–2022. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 22.11.2022).
3. Светозарова Н. С. Перспективы использования технологий дистанционного обучения в современном общеобразовательном учреждении // Вопр. методики преподавания в вузе. – 2012. – № 1 (15). – С. 104–112.
4. Сорокина Н. И., Волкова С. А. Возможности использования видеоконференций в учебном процесс // Аграрное образование и наука. – 2017. – № 2.

НАВЫКИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК НАИБОЛЕЕ ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

О. А. Кудинова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается концепция цифровых навыков как технология повышения образовательной компетенции студентов. Цифровые навыки позволяют выбирать подходящие форматы, инструменты и средства массовой информации для представления смысла, что позволяет эффективно общаться в глобальном мире, где большая часть коммуникации осуществляется при помощи цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые навыки, навыки XXI века, критическое мышление, иностранный язык, Web 2.0.

Цифровая грамотность является необходимым элементом обучения. В эпоху современных технологий эксперты используют популярные термины, распространенные среди учащихся, для обозначения явления цифровой грамотности. Это знания, навыки, используемые в широком спектре цифровых устройств, таких как смартфоны, планшеты, ноутбуки и настольные ПК, все из которых рассматриваются как сетевые, а не вычислительные устройства. Это везде, у всех на языке, но понять, что это значит, может быть непросто. «Грамотность» проста: умение читать и писать – поэтому «цифровая грамотность» должна заключаться в достижении этих целей с использованием технологий в классе. Соответственно, Ван Дейк рассматривает цифровые навыки не только как способность управлять компьютерами и сетевыми подключениями, но и как способности к поиску, отбору, обработке и применению информации из различных источников [1].

Цифровая грамотность – это способность использовать технологии в качестве инструмента для исследования, организации, оценки и передачи информации, а также владение фундаментальным пониманием этических/правовых вопросов, связанных с доступом к информации и ее использованием. Фактически Ван Дейк и Хакер предполагают, что цифровые навыки означают не только способность управлять аппаратным и программным обеспечением (инструментальные / операционные навыки), но также способность искать, отбирать, обрабатывать и применять информацию (информационные навыки) из цифровых источников и стратегически использовать их для улучшения своего положения в обществе (стратегические навыки) [2].

Согласно Такету, концепция цифровой грамотности включает в себя практики, связанные с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), которые необходимы для работы и для повседневной жизни. Цифровая грамотность – это концепция, которая включает в себя способности или умения, а также интеллектуальную способность к абстрактному мышлению, называемую информационным обществом [3].

Анджайя считает, что цифровая грамотность – это процесс преподавания и изучения технологий и их использования. Это способность использовать информационные и коммуникационные технологии для поиска, оценки, создания и передачи информации, требующая как когнитивных, так и технических навыков. Это способность понимать и использовать информацию в различных форматах из широкого спектра источников, когда она представлена с помощью компьютеров [4].

Концепция цифровой грамотности была признана эффективным инструментом для описания и измерения типа навыков, в которых разные группы людей различаются в зависимости от определенных структурных и контекстуальных переменных (например, пол, раса, социально-экономический уровень, доход, место происхождения). Эта концепция постепенно приобретает все большую актуальность, поскольку наличие навыков правильного использования компьютеров и Интернета являются важными требованиями для получения допуска к различным образовательным программам, а также для получения доступа к рынку труда. В этом отношении компьютерная грамотность, по-видимому, положительно связана с социальной активностью и успеваемостью в школе, математическими и языковыми навыками, успехом в поиске работы и почасовой оплатой труда.

Стейерт представили концепцию цифровых навыков как последовательность трех общих типов навыков. Стейерт различает инструментальные навыки (оперативное манипулирование технологией), структурные навыки (структура, в которой содержится информация) и стратегические навыки (базовая готовность к активному поиску информации, принятию решений на основе информации и сканированию окружающей среды в поисках соответствующей информации) [5].

Однако, Ван Дейк и Хакер разработали и изменили это концептуальное определение, чтобы различать операционные навыки (управление компьютерным и сетевым оборудованием и программным обеспечением), формальные информационные навыки (способность понимать, отбирать, оценивать и обрабатывать информацию), существенные информационные навыки (способность находить, выбирать, обрабатывать и оценивать информацию из конкретных источников компьютеров и сетей в соответствии с конкретными вопросами и потребностями) и стратегические навыки (способность использовать эти источники в качестве средства для достижения конкретных целей и для общей цели улучшения своего положения в обществе) [2]. Следовательно, следует различать технические/операционные аспекты цифровых навыков, необходимых для работы с компьютером и браузером, и информационные аспекты, связанные со способностью выбирать, оценивать и повторно использовать информацию.

Считается, что люди с более высоким уровнем цифровой грамотности могут более эффективно общаться и выполнять свою работу. Это происходит в связи с тем, что люди, обладающие цифровой грамотностью, находят смысл в цифровой информации и используют ее, они демонстрируют такие характеристики, как культурное и социальное взаимопонимание, сотрудничество, способность находить и отбирать информацию, эффективное общение, электрон-

ная безопасность, функциональные навыки, креативность и критическое мышление. Цифровая грамотность у студентов улучшает навыки английского языка и композиции, технологическую грамотность и их способность находить, отбирать, критически оценивать и синтезировать широкий спектр информации в средствах массовой информации, а использование Vkontakte, Telegram улучшает изучение английского языка, мотивацию, уверенность и использование английского языка в онлайн-деятельности [6; 7; 8].

Мы провели исследование на базе факультета иностранных языков среди студентов нелингвистических специальностей, изучающих иностранный язык с целью изучения развития навыков общения, сотрудничества и цифровой грамотности 21-го века с помощью онлайн-инструментов социальных сетей. Важность этого исследования была основана на доказательствах того, что учащимся не хватает необходимых навыков общения, сотрудничества и цифровой грамотности, однако работодатели считают эти навыки важными для успеха своих сотрудников. Задача, решенная в ходе этого исследования, заключалась в том, как можно интегрировать инструменты социальных сетей в традиционную среду обучения, чтобы способствовать развитию этих навыков XXI века. В течение одного семестра мы использовали Vkontakte, Canva, сайты Google, GoogleDocs, Liveworksheets и Visme для улучшения навыков общения, совместной работы и цифровой грамотности в XXI веке. Мы придавали большое значение веб-сайтам на занятиях и инструментам web 2.0 для улучшения обучения учащихся, ориентируясь на навыки XXI века, такие как сотрудничество, медиаграмотность, навыки межличностного общения и самоуправления, а также навыки мышления и решения проблем. В результате обучения у студентов развились навыки творческого решения проблем, навыки творческого и критического мышления с помощью научно обоснованных образовательных практик.

Одним из важных аспектов цифрового обучения необходимо считать использование аутентичных контекстов, то есть соотнесение контента с реальными проблемами и интересами учащихся, а также содействие позитивному взаимодействию между различными в культурном отношении группами учащихся может повысить вовлеченность учащихся в приобретение навыков общения, сотрудничества, критического мышления и творчества XXI века. Интересным также является обучение на основе проектов, которое помогает приобрести семь навыков XXI века: критическое мышление и решение проблем; креативность и инновации; сотрудничество, командная работа и лидерство; межкультурное взаимопонимание; свободное владение коммуникациями и информацией; свободное владение вычислительной техникой и информационно-коммуникационными технологиями; а также уверенность в карьере и обучении.

Использование компьютера в образовании открывает новую область знаний и предлагает инструмент, который потенциально может изменить некоторые из существующих методов обучения.

«Электронное обучение» / онлайн-обучения – онлайн-доставка учебного контента, а также связанных с этим вспомогательных услуг для студентов. Технология является самым быстрым и великим средством продвижения образования. Она предполагает, что роль модели электронного обучения однажды пре-

вратится в образовательный инструмент, который не только соединит пространство и время, но, что более важно, разрушит социальные и культурные барьеры для дальнейшей демократизации доступа к знаниям и информации.

В XXI веке, когда речь заходит о цифровой грамотности, мы думаем об инструментах, которые стали продолжением нас самих и предоставляют нам возможность загружать музыку, снимать видео и редактировать медиа для социального конструирования смысла мира. По иронии судьбы, цифровая грамотность касается не только этого вопроса. Цифровая грамотность относится не только к нашей способности активно и компетентно выражать себя в сети взаимосвязанных цифровых технологий. Цифровая грамотность позволяет нам получать доступ к цифровым ресурсам, использовать их, создавать и делиться ими, а также критически оценивать фактическую правильность данных и надежность источников.

Термин «цифровая грамотность» настолько широк, что может вызвать путаницу. По этой причине преподаватели и персонал должны помочь учащимся стать компетентными и ответственными цифровыми гражданами, которые могут ориентироваться в тонкостях коммуникации, которые в настоящее время являются частью цифровой среды. Информирование студентов об их цифровом следе и уважительное онлайн-общение помогут им обеспечить безопасное присутствие в социальных сетях.

Несомненно, общение прошло долгий путь, сейчас существует больше способов общения, чем когда-либо прежде. Часто студенты интуитивно знают, как использовать новые формы общения, но мы все равно можем дать рекомендации о том, как они могут эффективно и безопасно общаться онлайн. Таким образом, учреждениям по-прежнему необходимо помогать учащимся преодолевать разрыв между их неформальной практикой обучения и требованиями к обучению, а также обучать навыкам цифровой грамотности как наиболее важным ключевым атрибутам и основным результатам обучения. Возможно, учителям и персоналу всегда следует внедрять «сетевой этикет» (надлежащие манеры и поведение в Сети) в качестве первого шага к развитию эффективного общения.

Фактически, быть цифрово грамотным означает эффективно общаться в глобальном мире, где большая часть коммуникации осуществляется при помощи цифровых технологий. Цифровой грамотный человек – это тот, кто является критичным и разборчивым пользователем цифровых средств коммуникации, обладающим знаниями, навыками и пониманием, позволяющими выбирать подходящие форматы, инструменты и средства массовой информации для представления смысла.

Цифровая грамотность влечет за собой накопление новых знаний, создание новых форм самовыражения и общения с другими и позволяет пользователям получать доступ к Интернету и использовать его для обмена информацией и общения. Бесспорно, цифровая грамотность формирует наше представление об общении, участии и обмене знаниями в эпоху глобализации.

Литература

1. Van Dijk J. V. The network society, social aspects of new media. Thousand Oaks, London: Sage, 1999.
2. Van Dijk J. V., Hacker K. The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. The Information Society, 19. 2003. – P. 315–326.
3. Tuckett H. W. Computer literacy, information literacy and the role of the instruction librarian in coping with information illiteracy: Bibliographic instruction for the information age. Ann Arbor MI: Pieran Press, 1989. – P. 21–31.
4. Anjaiah M. Digital Information Literacy Among Research Scholars and Students Community At Dravidian University, Kuppam-Andra Pradesh (India): An Exploratory Study // IOSR Journal of Humanities and Social Science. – 2016.
5. Steyaert, J. Digitale vaardigheden. Geletterdheid in de informatiesamenleving. den Haag: Rathenau instituut. – 2000.
6. Кудинова О. А. Потенциал реализации смешанного обучения в высших учебных заведениях // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск : НИЦ, 2021. – Т. 13. – № 4-3. – С. 77–88.
7. Shchukina I., Kudinova V., Antyufeeva Y., Kudinova O., Kudinova I. Using online tools within blended English as a foreign language instruction to enhance students' self-studies in grammar teaching // ICERI2021. – 2021. – P. 4770–4777.
8. Кудинова О. А. Внедрение социальных сетей в языковом классе // Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в условиях повышения требований к качеству подготовки современного учителя : материалы XLVIII науч.-метод. конф. проф.-препод. состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого [Электронный ресурс]. – Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2022. – С. 75–78.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Т. А. Куликова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Обоснована целесообразность и возможность развития у студентов творческих способностей в курсе методики профессионального обучения. Охарактеризованы наиболее интересные разработки студентов.

Ключевые слова: методика профессионального обучения, формы организации учебного процесса, оценочные средства, творческие способности.

Методика профессионального обучения преподается студентам, обучающимся по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (направленность (профиль) Правоведение и правоохранительная деятельность) на третьем курсе. В цели данной дисциплины входит подготовка студентов к участию в разработке и реализации образовательных программ в организациях среднего профессионального образования, основного и дополнительного.

В будущей профессиональной деятельности выпускникам предстоит решать различные задачи: педагогические, проектные, методические, организационно-управленческие, культурно-просветительские и задачи сопровождения обучающихся [1]. Не вызывает сомнений, что успешности решения этих разнообразных задач будет способствовать умение выпускников подходить к любому делу творчески. Творческие способности студентов могут развиваться в процессе систематического выполнения ими интересных нестандартных заданий.

Все традиционные для университета формы организации учебного процесса: лекции, семинарско-практические занятия, самостоятельная внеаудиторная работа студентов и даже контроль результатов освоения студентами программного материала, – позволяют организовать творческую деятельность и включить в нее всех студентов группы.

Лекция традиционно считается формой организации обучения, которая предполагает изложение материала преподавателем, а студентам отводит роль слушателей, однако на лекциях студенты могут быть не только активными слушателями, но и активными участниками процесса обучения, которым предоставлены широкие возможности для обсуждения многих программных вопросов дисциплины, в том числе в ходе ограниченных по времени дискуссий.

Содержание программы курса методики профессионального обучения опирается на знания, приобретенные студентами при изучении педагогики и психологии, а также блока правовых дисциплин. Практически на каждой лекции студентам необходимо вспоминать основные элементы содержания общей и профессиональной педагогики, применять усвоенные знания к решению задач обучения студентов организаций среднего профессионального образования правовым дисциплинам.

Студенты включаются в творческую деятельность на семинарско-практических занятиях, предполагающих обсуждение ряда важных вопросов курса, например: истории развития профессионального образования и методик профессионального обучения в России; особенностей форм, методов и средств обучения; проблемы учета индивидуальных особенностей разных категорий студентов. Наибольший интерес у студентов вызывают одаренные обучающиеся и обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Широкие возможности для творческой деятельности открывает самостоятельная внеаудиторная работа студентов, предусматривающая выполнение заданий индивидуально, в парах и небольших группах (по 3–4 человека).

Значительная часть времени самостоятельной работы студентов отводится на разработку фонда оценочных средств по одной из правовых дисциплин, в состав которого могут быть включены ребусы и кроссворды (сканворды), правовые диктанты, тесты с графическим способом представления ответа, классические тесты и разнообразные деловые игры.

Все выполненные разработки студенты представляют в аудитории.

Для выполнения заданий студенты должны иметь достаточное количество времени, поэтому задания должны выдаваться заранее, как минимум за неделю до представления результатов разработок на занятиях.

Большая часть студентов останавливает свой выбор на одной из следующих дисциплин: «Конституционное право», «Трудовое право», «Семейное право». Хочется отметить наиболее интересные образцы контрольного инструментария, которые созданы студентами.

Студенты быстро разобрались в предоставленных им правилах составления и чтения ребусов и с удовольствием разрабатывали их. Были созданы образцы ребусов с зашифрованными терминами, пословицами и высказываниями. В одной разработке студенты представили комплекс заданий: несколько ребусов, которые требовалось прочитать и соотнести получившиеся термины с отраслями права, в которых они используются. Кроме того особо следует отметить необычные способы оформления ребусов: ребусы, вышитые на ткани, и ребусы, выполненные в технике аппликации.

Классические кроссворды (сканворды) часто выполняются студентами на фоне иллюстраций, имеющих прямое отношение к теме правовой дисциплины, по которой они составлены, и в какой-то мере служащих подсказками к ответам на вопросы. Кроссворды (сканворды) могут предусматривать дополнительное задание, например, открыть ключевую фразу, объяснить смысл найденного ключевого понятия. Задания предлагаются студентами в нестандартных формах: используются загадки, анаграммы и даже ребусы.

Одним из самых простых заданий является составление правового диктанта. Казалось бы, составить от 10 до 20 вопросов, на которые можно дать краткие ответы, просто. Однако творческие студенты подготовили ролик, в котором по очереди читают вопросы, которые одновременно появляются на экране, облегчая работу тем, у кого хорошо работает зрительный канал восприятия информации. После каждого вопроса демонстрируется рисунок, помогающий найти нужный ответ, но в то же время заставляющий думать, поскольку не содержит ответа на вопрос в явном виде.

Тесты с графическим способом представления ответа вызывают интерес практически в любой аудитории. Важно, чтобы они были грамотно составлены. Эти тесты не распечатываются на листах бумаги и не предъявляются на экране компьютеров, поэтому от разработчиков требуется сформулировать лаконичные вопросы и по три очень коротких варианта ответов на каждый из них. Студенты смогли найти необычные приемы, повышающие интерес к правовым диктантам. Хочется отметить два из них. В тесте одной творческой группы, посвященном проверке знания обучающимися Конституции России, при правильных ответах на все вопросы появляется рисунок, на котором легко узнается бренд одного из регионов страны. В качестве дополнительного задания обучающимся предлагается назвать этот регион. Диктант другой творческой группы предусматривает присвоение вариантам ответов разное количество баллов, что соответствует количеству клеток в линии, которую в указанном направлении проводят обучающиеся, отвечая на вопросы теста. В итоге получается слово – термин, которым обозначено правовое понятие. Этому понятию нужно дать определение.

С большими трудностями студенты сталкиваются в процессе разработке классического теста, в который им рекомендуется включить задания всех основных видов: четыре задания открытого типа – задания альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствия и восстановления последовательности; два задания открытого типа – задание свободного изложения и задание дополнения. Даже имея образцы всех перечисленных видов заданий и перечень предъявляемых к ним требований, студенты все равно делают ошибки, ориентируясь на тесты, которые им приходилось выполнять ранее. Однако понимание правил составления тестовых заданий позволяет студентам создавать тесты требуемого качества.

Из всех представляемых студентами разработок особый интерес вызывают предлагаемые сокурсниками деловые игры по различным правовым дисциплинам. Выбор форм деловых игр, наиболее приемлемых для контроля знаний, вполне очевиден, потому что они прошли практическую проверку. Это «Своя игра», «Морской бой», «Городское путешествие», «Правовой биатлон», викторины... Но поскольку студенты наполняют игры содержанием, основанным на программном материале различных правовых дисциплин, дополняют или изменяют правила проведения, они получаются очень интересными.

На занятиях в деловые игры включаются все студенты группы. Качество разработок и методики их представления обсуждаются коллективно: оцениваются достоинства разработок, предлагаются идеи устранения выявленных недостатков и улучшения содержания или формы представления.

Таким образом, получив опыт творческой деятельности в период изучения методики профессионального обучения в университете, в будущем выпускники смогут в полной мере реализовать свое право на осуществление инновационной деятельности в сфере образования; пользоваться академическими правами и свободами:

- свободой выбора и использования педагогически обоснованных форм, методов и средств обучения и воспитания;

- правом на творческую инициативу, разработку и применение авторских методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы и отдельного учебного предмета;
- правом на выбор средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании;
- правом на участие в разработке методических материалов [2].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) : утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 22 февр. 2018 г. № 124.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. с изм. 2020 года.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ «ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ» В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО ПРЕДМЕТУ

И. В. Полякова, О. В. Кондрашова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование внедрения обязательных домашних заданий по предмету «Физическая культура» в школе как необходимого условия реализации ФГОС на современном этапе.

Ключевые слова: физическая культура, домашние задания по предмету.

В последние годы в нашей стране здоровье детей продолжает ухудшаться. Согласно статистике, дети в России подвержены различным заболеваниям около двух раз в год. Примерно 20 % детей классифицируются как часто и длительно болеющие. Большинство детей, начиная с дошкольного возраста, уже страдают от недостатка активности и слабости иммунной системы. Число детей, страдающих ожирением, ежегодно увеличивается на 1 %, и 85 % из них болеют различными сопутствующими заболеваниями.

Из-за плохого физического развития за период школьного обучения достаточно большой процент уже студентов попадает в подготовительную медицинскую группу. Число студентов, с хроническими проблемами со здоровьем в некоторых вузах страны превышает 35 % [1]. По данным медосмотров среди студентов 1 и 2 курсов ТГПУ им. Л. Н. Толстого эта цифра составляет около 25 %.

Ученые считают, что решение проблемы сохранения и укрепления здоровья нового поколения находится плоскости пересмотра основных подходов в физическом образовании на этапе школьного обучения.

Физическая культура – это учебная дисциплина, которая включает в себя все знания, необходимые нашей молодежи для ведения здоровьесберегающей жизнедеятельности. Однако, фактическое состояние дел по данному вопросу указывает на то, что в школьном образовании существует ряд системных просчетов, которые снижают эффективность всей работы.

Вышесказанное определило необходимость поиска новых подходов к физическому воспитанию в школе, и, соответственно, коррекцию формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, обучающихся на факультете физической культуры.

Одним из перспективных направлений в этой деятельности является активизация самостоятельной работы школьников через выполнение обязательной домашней работы по предмету «Физическая культура».

Проведенные нами в апреле и октябре 2022 года опрос и анкетирование 47 учителей физической культуры Тулы и области по проблематике исследования, показал, что:

- 63,8 % респондентов не задают никаких домашних заданий по предмету;

- 25,5 % педагогов эпизодически дают домашние задания только по теории предмета;
- 10,6 % учителей эпизодически задают практические домашние задания на развитие физических качеств.

| | | |
|--|--|---|
| СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ: повышение качества физического воспитания школьников | | |
| ОБЩИЕ ЗАДАЧИ: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ обеспечение непрерывности образовательного процесса; ▪ систематичность развития физических качеств; ▪ оптимизация двигательной активности; ▪ гармонизация физического развития; ▪ вовлечение в физкультурно-спортивную деятельность; ▪ индивидуализация взаимодействия с учетом личностных особенностей | | |
| Направления деятельности педагога | | |
| Образовательная | Оздоровительная | Воспитательная |
| Компоненты подготовки учащихся | | |
| 1. Теоретические знания | 2. Физическое развитие | 3. Мотивационно-ценностные установки |
| Задачи подготовки | | |
| Получение научных знаний общетеоретического характера; инструктивно-методических знаний; элементарных и узкоспециальных знаний, относящихся к конкретным видам упражнений и оздоровительным системам | Укрепление здоровья, развитие физических качеств, повышение функциональных возможностей организма; формирование культуры движений; обогащение двигательного опыта техническими действиями базовых видов спорта | Воспитание положительных качеств личности и сотрудничества во внеучебной культурно-просветительской, волонтерской и соревновательной деятельности |
| Виды деятельности учащихся | | |
| Работа с учебным материалом (учебника, пособия, дополнительной литературы, аудио и видеозаписей), ответ на контрольные вопросы, аналитическая обработка текста | Выполнение заданий по индивидуальным программам (УГГ, физкультпаузы, комплексы силовых, скоростно-силовых и стретчинг упражнений кардио-тренировки) | Посещение и/или участие в соревнованиях различного уровня, просмотр фильмов, посещение физкультурно-оздоровительных мероприятий |

Рис. 1. Структура модели самостоятельной работы школьников по предмету «Физическая культура»

Опрос также позволил выявить, что, в основном, задаваемые домашние задания носят формальный характер, т.е. не представляют практической значимости и личностно-ориентированной направленности.

Характеризуя трудности, препятствующие качественному осуществлению данной деятельности, педагоги указывали на следующие причины:

- нехватка времени, загруженность (91,5 %);
- недостатки в методической подготовленности (57,4 %);
- отсутствие мотивации к инновационной деятельности, прежде всего ее материальный аспект (83,0 %);
- низкий уровень владения информационно-коммуникационными технологиями (59,6 %);
- отсутствие поддержки со стороны коллег (48,9 %); администрации школы (42,6 %); родителей учеников (27,7 %).

Анализ проведенного исследования положен в основу разработанной модели самостоятельной работы школьников предмету «Физическая культура» (рис. 1).

При реализации данной модели ключевое место отводится информационно-коммуникационными технологиями, т. к. грамотное их применение позволяет экономно использовать ресурсы времени и оптимизировать участие педагога в самостоятельной работе школьников.

Литература

1. Нагорная Т. В., Потёмкина Е. И., Каргина С. Ю. Проблемы физического образования среди школьников и студентов // Развитие современной системы образования: теория, методология, опыт : сб. ст. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 47–50.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

О. В. Рыжкова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения дистанционных образовательных технологий при изучении в вузе дисциплин гуманитарного профиля, на примере курса «Политология».

Ключевые слова: дистанционное образование (ДО), вуз, политология, презентация, преподаватель, студенты.

Цель настоящей статьи рассмотреть возможности дистанционного образования в процессе преподавания дисциплин гуманитарного профиля в вузе. В самом простом понимании дистанционное обучение (здесь и далее ДО) представляет собой процесс взаимодействия, обучающего и обучающихся на расстоянии, посредством интернет-технологий и иных средств, предусматривающих интерактивность. При этом все традиционные составляющие учебного процесса – цель, задачи, методы, формы, средства обучения, сохраняются.

Суть дистанционного обучения сводится к передаче информации посредством информационно-коммуникационной сети. Методы дистанционной формы работы напрямую зависят от технической среды обмена информацией. На сегодняшний день актуальным является интерактивное взаимодействие с обучающимися посредством информационных коммуникационных сетей, из которых массово выделяется среда интернет-пользователей.

Неоспоримыми лидерами в сфере ДО являются страны Европы и США. Отправной точкой развития ДО в России принято считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобразования России, позволяющий проводить эксперимент дистанционного обучения в сфере образования. Следующий документ Приказ № 137 Министерства образования и науки РФ от 6 мая 2005 года «Об использовании дистанционных образовательных технологий» разрешил проводить итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ.

В 2019–2020 учебном году Россия столкнулась с пандемией Covid19, затронувшей, а впоследствии наложивший отпечаток на многие структуры традиционного социального взаимодействия. В связи с введением ограничительных мер, а позже и режима самоизоляции, весной 2020 года учебные заведения вынужденно перешли к дистанционному обучению. В марте того же года Минобразования РФ разработало, опубликовало и направило в регионы методические рекомендации по организации дистанционного обучения.

Кроме того, были созданы ресурсы по дистанционному образованию для учителей и преподавателей с видеокурсами по организации онлайн-уроков. Создателями курсов выступили такие представители онлайн-образования, как: Uchi.ru, «Тотальный диктант», «Яндекс. Учебник», InternetUrok, Skyeng.

Итак, ДО стало единственно возможным видом получения образования в период пандемии. В процессе использования дистанционной формы обучения

в школах, в средних профессиональных и высших учебных заведениях обозначились ее достоинства и недостатки.

Дистанционные лекции по курсу «Политология» для студентов 3-го курса очного отделения ТГПУ им. Л. Н. Толстого потребовали от преподавателя: поиска дополнительной информации к урокам на различных интернет-сайтах, детальной проработки объемной информации, кардинального пересмотра последовательности изложения учебного материала, обязательной подготовки максимально насыщенной ключевой информацией и наглядным материалом электронных презентаций.

Курс «Политология» изучались в форме онлайн-лекции. Каждая лекция сопровождалась презентацией по изучаемому материалу. Положительным моментом выступило то, что политология относится к гуманитарным наукам.

В ходе первых вводных тем курса: «Понятие, предмет, метод, содержание политологии», «История политической мысли зарубежья и России» в качестве наглядного элемента презентации использовались репродукции с представителями политической мысли, их труды и ключевые цитаты.

Отдельные темы: «Политическая власть», «Политические партии и общественные объединения», «Политическая элита», «Человек как субъект политики» наглядно были представлены через схемы, сравнительные таблицы, диаграммы.

Наибольшую сложность в дистанционном формате работы вызвали заключительные темы курса: «Гражданское общество», «Правовое государство», поскольку здесь шел материал, который наглядно возможно отразить только текстом, что в свою очередь приводит к обесцениванию презентации.

Теперь касательно студентов, во-первых, они как правило, слабо замотивированы, поскольку в домашних условиях не спешат приниматься за учебу, рассматривают ее как некое дополнение. Отсюда возникает угроза поверхностного усвоения изучаемого материала.

Во-вторых, достаточно частной проблемой были технические трудности организации ДО. Здесь и отсутствие у ряда студентов компьютеров (отсутствие возможности совмещения ряда операций: смотреть, слушать, задавать вопросы), и соответственно использование учащимися ими в качестве средства коммуникации телефонов (совмещение операций невозможно, некачественное изображение).

Так же, согласно санитарным нормам, продолжительное время чтения текстов с электронных носителей наносит вред здоровью. И самый главный парадокс дистанционного образования в том, что организовать дистанционное обучение, не потеряв интерес обучающихся и соблюдая все санитарные нормы проведения уроков, просто невозможно.

Итак, ДО является новым, качественным шагом развития современного образования. С одной стороны, открывает ряд новых возможностей для педагога, его деятельности, системы образования в целом. С другой стороны, выявляет массу вопросов и не решенных на сегодняшний день проблем.

Безусловно, что дистанционное образование способствует постепенной трансформации склада ума и внутреннего мира всех участников образовательного процесса.

Эта форма образования, спешно вошедшая в нашу жизнь, останется в ней, будет развиваться и совершенствоваться, так как является важным элементом существующего в России электронного государства.

Литература

1. Андрушин В. Не выходя из дома: информационные технологии в современных системах обучения // Бухгалтер и компьютер. – 2005. – № 7. – С. 16–20.
2. Балашова Ю. В. Особенности личностного развития студентов при дневном и дистанционном обучении // Среднее проф. образование. – 2009. – № 6. – С. 74–75.
3. Корякин М. В. Использование дистанционных технологий в преподавании истории [Электронный ресурс] // Мол. ученый. – 2020. – № 44 (334). – С. 328–330. – URL: <https://moluch.ru/archive/334/73336/> (дата обращения: 17.02.2021).
4. Маркеева А. А. Проблема мотивации школьников в дистанционном обучении // Школьная педагогика. – 2020. – № 2 (18). – С. 1–4.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Ю. А. Селезнева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Автор анализирует соотношение понятий патриотическое воспитание, социально-культурная деятельность, социально-культурная среда и социально-культурное формирование личности; рассматривает созданную в соавторстве с И. В. Осиповым программу патриотического воспитания «Россия в деталях», выделяя в качестве структурных элементов локальной социально-культурной среды реализации программы специально разработанный методический инструментальный – игровой комплект и интернет-портал «Россия в деталях».

Ключевые слова: патриотическое воспитание, социокультурное формирование личности, «Россия в деталях».

Патриотическое воспитание – это «процесс, основывающийся на гражданственно-патриотических ценностях», ведущими идеями которого «являются идеи гуманизма в воспитании, идея единого человеческого рода» [6, с. 290], «создание условий для реализации гражданской идентичности юношей и девушек» [4, с. 8]. Рассматривая патриотическое воспитание, как процесс овладения патриотическими знаниями, формирования патриотических чувств и реализации патриотического поведения, будет целесообразным описать социокультурную среду для его осуществления.

Поскольку формирование и развитие личности в целом реализуется в деятельности, логично будет предположить, что социокультурное формирование личности осуществляется в социально-культурной деятельности. А. Д. Жарков определяет такую деятельность, как форму «активного отношения к окружающей среде, социуму, предполагающую ее целесообразное изменение и преобразование всеми формами, действиями, поступками, обеспечивая возможности для создания, трансляции и восприятия культурных ценностей» [2, с. 18]. Развивая это положение, Е. В. Швачко, М. Е. Дуранов подчеркивают, что социально-культурную деятельность следует рассматривать «как основу формирования мировоззренческой культуры и культуры социальных отношений личности» [7, с. 20], а Т. Н. Родевич уточняет, что «сферой реализации функций культуры, направленных на духовное формирование и социализацию личности» является социально-культурная среда [5, с. 68]. Длительные наблюдения за детьми, подростками и молодежью в условиях семьи, учебных заведений, досуговой деятельности позволили нам сделать вывод о тенденции предпочтения подрастающим поколением online-среды, как комфортной и значимой для них социальной реальности. К сожалению, сужение развивающего пространства до экрана компьютера и мобильного телефона в течении нескольких лет неизбежно приводит к упущению возможностей развития, прежде всего, сенсорного (развития «ручных навыков»), которое влечет за собой снижение темпов развития психических познавательных процессов и эмоционального интеллекта.

Эта проблематика легла в основу создания программы патриотического воспитания «Россия в деталях» и описания социально-культурной среды для ее реализации. Учитывая тенденции к уходу молодежи в online-среду, проблемы размывания нравственных ценностей подростков и молодежи, негативные последствия неумения обрабатывать и верифицировать большие информационные потоки, нехватку современных программ и учебно-методических пособий, учитывающих влияние цифровизации образовательной и культурной жизни на подрастающее поколение, авторы поставили перед собой непростую задачу: «заинтересовать, увлечь и предложить адекватный запросу, и, в тоже время, системный способ получения знаний о Родине, создающий условия для адекватной гражданской идентичности подрастающего поколения» [4, с. 8]. Уникальность и практическая ценность программы заключается в создании авторской методики ненавязчивого вовлечения современных школьников в процесс патриотического воспитания с помощью специально разработанного методического инструментария – игрового комплекта и интернет-портала «Россия в деталях» – структурных элементов локальной социально-культурной среды. Апробация программы в тульском «ЦО № 25 с углубленным изучением отдельных предметов» показала, что успешное сочетание и онлайн форматов, обеспечение интерактивности в процессе реализации всех форм деятельности, предложенных программой, позволяет удовлетворить потребности подростков и молодежи в «тактильных впечатлениях», технологичности и адекватном использовании «гаджетов», значительное время поддерживая интерес участников программы. В 2022 году программа «Россия в деталях» вошла в число победителей всероссийского конкурса по выявлению лучшего педагогического опыта, направленного на формирование общероссийской гражданской идентичности у подрастающего поколения «От Учителя к Ученому. Дорогами гражданственности».

Социокультурное формирование личности подразумевает «процесс вхождения человека в культуру, принятие и присвоение общечеловеческих и национальных ценностей, социальных норм, присущих данному обществу, и через творческую внутреннюю переоценку данного опыта формирование собственной модели поведения в данном обществе» [3, с. 39]. Создание локальной социально-культурной среды при реализации программы «Россия в деталях» позволяет значительно расширить представления подростков и молодежи об уникальности родной страны, географических, культурных, научных и иных феноменах. Эмоционально окрашенное знание, полученное в процессе интерактивной деятельности на различных этапах реализации программы, способствует прочувствованию, осознанию и проявлению любви к Родине, пониманию и разделению своей принадлежности к многонациональному народу России. Таким образом, патриотическое воспитание становится неотъемлемой частью социокультурного формирования личности современного человека.

Литература

1. Дуранов М. Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация : моногр. – М. : ВЛАДОС, 2009.
2. Жарков А. Д. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. – М. : МГУКИ, 2012. – С. 18–19.

3. Захарова Л. М., Пурскалова Ю. В. Социокультурное развитие ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с культурой народов мира [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 39–42. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnoe-razvitie-rebenka-doshkolnogo-vozrasta-v-protssesse-oznakomleniya-s-kulturoy-narodov-mira> (дата обращения: 12.11.2022).

4. Селезнева Ю. А., Осипов И.В. Россия в деталях: рабочая программа и методические рекомендации : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс]. – Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2022.

5. Социокультурная деятельность как средство воспитания личности : пособие для соц. педагогов и рук. учреждений образования / В. Н. Наумчик [и др.]. – Минск : Вышейш. школа, 2004.

6. Ушакова К. В., Касимова С. С. Патриотизм как важный элемент формирования личности [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 8. – С. 290–294. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-kak-vazhnyy-element-formirovaniya-lichnosti> (дата обращения: 13.11.2022).

7. Швачко Е. В., Дуранов М. Е. Аспектный подход к социокультурному развитию личности [Электронный ресурс] // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2014. – № 2. – С. 19–23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspektnyy-podhod-k-sotsiokulturnomu-razvitiyu-lichnosti> (дата обращения: 13.11.2022).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

О. Б. Серёгина, Л. В. Тарасенко

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы реализации современных тенденций физического воспитания в школе и в связи с этим особенности подготовки выпускников факультета физической культуры к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: оздоровление средствами физической культуры, школьные спортивные клубы.

Бесспорно, физическая культура является частью общей культуры, и образование и воспитание не может быть гармоничным без физического воспитания, предполагающего решение оздоровительных, образовательных, воспитательных и развивающих педагогических задач.

Учитывая тенденцию повышения рисков приобретения хронических заболеваний различных систем организма в современных условиях организации школьного образовательного процесса, на первый план выходит все-таки использование здоровьесберегающих, здоровьеразвивающих технологий [2].

Создание и поддержание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении во многом определяется как педагогическим коллективом, так и всеми вспомогательными для учебного процесса службами, обеспечивающими питание, гигиенические условия, системы жизнеобеспечения и безопасности и т. п. Единение в понимании вопросов поддержания физического, психического и социального здоровья обучающихся – весьма непростая задача профессионального коллектива.

Мы считаем, что подготовку к принятию такого единения следует формировать еще в период подготовки будущих учителей в педагогическом вузе. В ТГПУ им. Л. Н. Толстого преподаватели кафедры теории и методики физической культуры и кафедры физической культуры и спортивных дисциплин, организуя занятия по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» руководствуются призывом администрации вуза к тому, чтобы предмет «Физическая культура» стал любимым для студентов всех факультетов. Повышение качества преподавания данных дисциплин позволит, во-первых, оказать позитивное влияние на физическую подготовленность студенческой молодежи, оказать позитивное влияние на состояние здоровья студентов, во-вторых, заложить прочное осознание будущими учителями роли физической культуры в обеспечении собственного здоровьесбережения и создания условий здоровьесбережения в образовательном учреждении, где будет осуществляться профессиональная деятельность, в-третьих, послужит основанием утверждения авторитета как предмета «Физическая культура» среди школьных учебных предметов, так и учителя физической культуры, как

наиболее активно воздействующего как на физическое, так и на психологическое и социальное здоровье участников образовательного процесса.

Формированию подготовленности к осуществлению здоровьесберегающего образования в процессе физического воспитания школьников способствует включение в учебный план подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» с профилями «Физическая культура» и «Дополнительное образование» таких дисциплин как «Анатомия человека», «Физиология человека», «Физиология физкультурно-спортивной деятельности», «Спортивная медицина и доврачебная помощь при травмах», «Гигиена физического воспитания и спорта».

Заметно проявляющейся особенностью современной школы является реализация инклюзивного образования. В школах все больше детей, имеющих особые образовательные потребности и ослабленное здоровье. С особенностями организации занятий физической культурой с такими детьми студенты знакомятся в процессе освоения таких дисциплин как «Лечебная физическая культура», «Адаптивная физическая культура и спорт».

В то же время, взаимодействие с учителями физической культуры – методистами педагогических практик студентов факультета физической культуры, а так же традиционные встречи со стажерами, позволяют осознать недостаточность подготовленности наших выпускников в вопросах организации занятий с данным контингентом обучающихся, поскольку имеются определенные трудности и в непосредственной работе с такими детьми, и во взаимодействии с администрацией школ при формировании групп учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной и специальной группам, при составлении расписания для занятий с учетом особенностей состояния здоровья детей.

В настоящее время в школьном физическом воспитании открывается такая особенность как развитие школьных спортивных клубов. На всероссийском форуме школьных спортивных клубов «Школьный спорт – путь к успеху каждого ребенка», который проходил в г. Казани на базе Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, в пользу развития такого движения выступили Министр образования С. Кравцов, И. Роднина [1]. Идеи спортизации школьного физического воспитания были предметом глубоких исследований известных ученых В. К. Бальсевича, Л. И. Лубышевой и многих других.

К ведению секционной работы по видам спорта студенты факультета физической культуры готовятся, осваивая дисциплину «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» в течение четырех семестров. Преподавательский потенциал дает нам возможность углубленного освоения студентами начальной, специальной физической, технико-тактической и организационно-методической подготовленности по таким видам спорта как футбол, волейбол, баскетбол, спортивная гимнастика, легкоатлетическое многоборье.

Однако, на наш взгляд, есть некоторые противоречия в программе реализации деятельности школьных спортивных клубов. Во-первых, предполагается, что школьный спортивный клуб будет участвовать в соревнованиях по нескольким видам спорта. Руководитель школьного спортивного клуба – учитель

физической культуры, как правило, специализируется в одном-двух видах спорта. Соответственно, обеспечить качественную технико-тактическую подготовку учащихся в нескольких видах спорта – задача практически невыполнимая. Более того, некачественная технико-тактическая подготовка юных членов школьного спортивного клуба может повлечь травмы. Не малозначимым является момент необходимости переучивания технике движений, если участник школьного спортивного клуба все-таки перейдет в спортивную школу. Во-вторых, условиями соревнований школьных спортивных клубов определяется, что в них не могут принимать участие школьники, занимающиеся в спортивных школах (для обеспечения равных шансов в соревновательной борьбе). Но если, например, пяти-шестиклассник, занимался в спортивной школе, имеет спортивный разряд и закончил по какой-то причине заниматься в спортивной школе, он по уровню двигательной и физической подготовленности будет на равных шансах спортивной борьбы принимать участие в соревновании команд школьных спортивных клубов? Думаем, что нет. В-третьих, видится проблемной следующая ситуация. Обычно, если учитель физической культуры замечает двигательную одаренность ученика, предрасположенность к занятиям тем или иным видом спорта, его профессиональная обязанность провести разъяснительную работу с ребенком, его родителями, порекомендовать место занятий спортом, тренера. В данной ситуации, будет не в интересах учителя физической культуры сориентировать ученика на занятия спортом. В спортивную школу не придет двигательно одаренный ребенок, тренер по виду спорта не реализует возможности взаимодействия с таким ребенком: потеряет и ребенок, и тренер, и спорт.

Таким образом, современными тенденциями организации школьного физического воспитания являются оздоровительная и спортивная направленность. На факультете физической культуры делается многое для повышения качества подготовленности выпускников к реализации выделенных особенностей. Так же особенности преподавания физической культуры студентам других факультетов решает задачу подготовки педагогических кадров для поддержания в образовательных учреждениях здоровьесберегающей среды.

Литература

1. Всероссийский форум школьных спортивных клубов «Школьный спорт – путь к успеху каждого ребенка» (19–22 окт. 2022, Казань) [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn----itbjbj2arv.xn--plai/forum/index> (дата обращения: 20.11.2022).

2. Жуков О. Ф. Структура, содержание, методики оценки профессиональной готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности [Электронный ресурс] // Сибир. пед. журн. – 2009. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-soderzhanie-metodiki-otsenki-professionalnoy-gotovnosti-uchitelya-k-zdoroviesberegayuschey-deyatelnosti> (дата обращения: 15.10.2022).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ИГРОПЕДАГОВ В ВУЗЕ

В. В. Соломатова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье обозначены тенденции подготовки игропедагогов в вузе, возникновение тренда «геймификация».

Ключевые слова: педагогическое образование, геймификация, игропедагог.

Педагогическое образование, в системе которого осуществляется подготовка педагогов, зародилось в России в XVIII в. Оно прошло длительный сложный путь развития до настоящего времени. Современная педагогическая наука продолжает трансформироваться, прогрессировать. Значительно изменилась профессиональная подготовка педагогических кадров, постоянно осуществляется поиск новых форм и методов обучения.

По мнению ряда ученых, «основные тенденции в современном образовании связаны с теми аспектами, которые продиктованы процессом гуманизации и стремлением к антропоцентризму (личностно-ориентированному подходу)», среди них можно назвать следующие:

«1. Выстраивание такого педагогического процесса, который позволил бы не только передать социально-исторический опыт, но и инициировать появления опыта здесь и сейчас, совместное сотворчество позволяет и учителю, и ученику породить новый «способ совместной жизни».

2. Формирование открытости содержания процесса образования, что связано с выражением мнений (официального и личного, индивидуального) всеми участниками педагогического процесса.

3. Инициация диалога в процессе получения знаний, то есть идет не формальное усвоение информации, а ее обсуждение с последующим восприятием.

4. Интеграция науки и искусства, литературы, понимание, что источником знания может и должен быть не только учебник.

5. Интеграция педагогики с другими науками, особенно с психологией.

6. Внедрение технических средств в обучения и компьютерных технологий (например, кейсовой, Интернета, телекоммуникаций).

7. Появление неформального образования, направленного на формирование индивидуальной познавательно-рефлексивной деятельности» [3].

Одной из педагогических профессий на данном этапе развития стала профессия «Игропедагог». В рамках проекта «Атлас новых профессий», созданного в Сколково, появился прогноз возникновения новых профессий на ближайшую перспективу. В нем представлены такие профессии, как: «Игропрактик», «Игромастер», «Игропедагог» [1]. Игропедагог – это профессионал, обладающий компетенциями по созданию образовательных программ на основе различных игровых методик. «Чтобы заниматься геймификацией, недостаточно быть игротехнологом – надо быть еще и психологом и сценаристом» [2]. Сфе-

рами его деятельности могут быть: дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, а также пространство музеев, библиотек и даже города в целом.

Использование игр в различных сферах жизнедеятельности человека имеет длительную историю. Начало игровой деятельности возникло еще в Древней Греции. Изучением игр занимались ученые, такие как Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский и др.

В настоящее время использование игровых методик в жизни человека – это тенденция, которая называется геймификацией или игрофикацией. Это феномен современного мира, который отражает мировые и национальные тенденции, среди которых можно выделить следующие аспекты:

- игра как развлечение, она дает возможность человеку отвлечься от рутины, разнообразить свой досуг;
- игра выступает для любого человека (ребенка и взрослого) средством обучения. Главная цель – создание наиболее благоприятных условий для развития личности, формирования знаний, умений и навыков;
- игра может быть продуктивным средством творческого развития. Она позволяет комбинировать различные компоненты, создавая уникальные, неповторимые образы;
- игра выступает эффективным способом организации коммуникации. Взаимоотношения ярко проявляются в игровой деятельности, социализация человека в данном случае проходит более гармонично;
- игра применяется для психологической и социальной терапии. В работе с детьми (взрослыми), оказавшимися в трудной жизненной ситуации, возникает необходимость проигрывания различных ситуаций для эмоциональной разгрузки, нахождения выхода из сложившейся ситуации и т. п.

Таким образом, игропедагог – это серьезная профессия, профессиональная подготовка которого направлена на формирование разносторонне развитой личности, способной проектировать предметные среды с помощью различных игровых практик, организовывать урочную и внеурочную деятельность обучающихся, осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение несовершеннолетних в процессе достижения личностных результатов.

Литература

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – URL: <https://new.atlas100.ru/> (дата обращения: 25.11.2022).
2. Интервью с экспертом по игропедагогике Е. Кудрявцевой [Электронный ресурс]. – URL: https://skillbox.ru/media/education/v_nastoyashchey_igre_net_oshibok_intervyu_s_ekspertom_po_igropedagogike/ (дата обращения 1.12.2022).
3. Варфоломеева С. В., Жарова Н. Р. Современные тенденции развития педагогической науки [Электронный ресурс] // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 90. – № 1. – С. 158–163. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48168828> (дата обращения: 1.12.2022).

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПО ОКАЗАНИЮ УСЛУГ В ФОРМАТЕ ОБУЧАЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Н. А. Степанова, К. С. Шалагинова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье приведен опыт реализации модели по оказанию родителям услуг в формате обучающих мероприятий. Описаны основная идея, цель, задачи модели, основные характеристики. Творческие находки авторов модели способствовали привлечению родителей к участию в обучающих мероприятиях, повышению родительской компетентности, приобретению ими психологических знаний и опыта, профилактике конфликтных и кризисных ситуаций в семье.

Ключевые слова: модель оказания услуг, Центр помощи, ответственное родительство, обучающие мероприятия, просвещение родителей.

На территории Тулы и Тульской области функционирует достаточно большое количество служб, центров психолого-педагогической, консультативной и пр. помощи. Современные родители региона не испытывают дефицита в предложениях оказания помощи, а скорее наоборот, желая повысить свою психолого-педагогическую компетентность, оказываются в ситуации обилия широкого спектра информации, как научной, так и популярной в вопросах воспитания детей. Достаточно часто возникает ситуация, когда у родителей имеются сомнения в компетентности специалистов, целесообразности личного обращения к психологу, трудности с выбором конкретного центра и специалиста, удобного времени, способа получения психологической помощи.

В 2022 году в целях выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) Министерства просвещения России «Оказание услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» при ТГПУ имени Л. Н. Толстого был создан Центр психолого-педагогической, методической и консультационной помощи [1].

Основная цель Центра – повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования. Центр решает задачи, связанные с оказанием помощи и поддержки родителям, повышением родительской компетентности, занимается пропагандой ответственного родительства и пр.

Одним из направлений работы Центра является оказание услуг в формате обучающих мероприятий. Для реализации данного направления разработана модель по оказанию услуг в формате обучающих мероприятий для родителей.

Основной идеей данной модели явилась пропаганда позитивного и ответственного родительства, значимости родительского просвещения, укрепление института семьи и духовно-нравственных традиций семейных отношений.

Целью реализации модели стало обучение и просвещение родительского сообщества по вопросам построения гармоничных семейных отношений, про-

филактики детских психологических травм, профилактики трудного поведения детей и их подготовки к самостоятельной взрослой жизни.

Реализация модели осуществлялась в течении 2022 года. В ходе ее реализации были решены следующие задачи:

- определены формы, форматы и тематика обучающих мероприятий для родителей; определены организационно-технические параметры сопровождения обучающих мероприятий;
- составлен реестр наиболее популярных запросов, определена тематика, формы и периодичность мероприятий;
- подготовлены и проведены обучающие мероприятия, проделан анализ активности родителей;
- получена обратная связь, сделана статистика посещаемости и активности родителей, что явилось необходимым для планирования последующих мероприятий.

Основными характеристиками модели явились:

- комплексность, которая выстраивается путем взаимодействия с органами исполнительной власти в сфере образования Центрального и Приволжского федеральных округов, родительскими сообществами и организациями, Институтом Уполномоченного по правам ребенка ТО.
- вариативность, которая заключается в возможности выбора форм и методов работы в зависимости от ресурсов и условий (психологическая гостиная для родителей; обучающие лекции в очном формате; региональная неделя родительской компетентности, всероссийская неделя родительской компетентности).
- сетевая организация деятельности, предусматривающая взаимодействие на основе партнерских и договорных отношений.
- структурная организованность, состоящая в последовательном прохождении четырех этапов (организационного, аналитико-поискового, аналитико-апробационного и рефлексивно-оценочного).

Для реализации данной модели мы располагали необходимыми ресурсами: финансовыми, информационными, материально-техническими и кадровыми. Наличие всех перечисленных ресурсов, их рациональное использование позволило подобрать оптимальные формы оказания услуг в формате обучающих мероприятий для родителей: Психологическая гостиная для родителей; обучающие лекции в очном формате; Региональная неделя родительской компетентности; Всероссийские недели родительской компетентности.

Тематика проведенных просветительских мероприятий разнообразна, затрагивала проблемы детей, начиная с раннего детства и заканчивая проблемами профессионального самоопределения и сдачи ЕГЭ.

Популярность тематики, рекламное освещение мероприятий, а также оригинальные и творческие находки позволили добиться участия достаточно большого количества родителей в образовательных мероприятиях – более 15 тысяч человек. Общее количество оказанных услуг составило 25 747 консультаций.

Говоря об оригинальных идеях и творческих находках, в качестве таковых следует отметить:

- гибкость при выборе форм, форматов и времени проведения мероприятий (очно/онлайн, дневное/вечернее время, свободный доступ к методическим материалам);
- использование площадки Общероссийской общественно-государственной просветительской организации «Российское общество «Знание» в рамках марафона «Семейная психология»;
- включение интерактивных форм работы при проведении обучающих мероприятий – решений кейсов, онлайн проведение тестирования родителей с последующей интерпретацией и обсуждением полученных результатов, просмотр и анализ видеофрагментов, выполнение практических заданий.

При анализе достигнутых результатов считаем необходимым описать основной характер трудностей, возникших на разных этапах реализации модели:

- низкая мотивация родителей к участию в обучающих мероприятиях;
- проблемы с выбором онлайн-сервисов для проведения обучающих мероприятий;
- трудности родителей идти на контакт (зажатость, страх спросить «что-то не то», отсутствие инициативы);
- низкая заинтересованность региональных властей в информационном освещении мероприятий.

Дальнейшие перспективы реализации модели по оказанию услуг в формате обучающих мероприятий для родителей мы видим в следующем:

- совершенствование эффективных механизмов обратной связи;
- реализация полного возрастного цикла просветительских мероприятий для родителей с целью раскрытия проблематики каждого возрастного этапа;
- организация выездов с тематическими обучающими мероприятиями для родителей по запросам организаций, проведение консультаций для родителей на местах;
- создание онлайн-ресурсов для родителей (Онлайн-библиотека, онлайн-видеотека);
- привлечение к проведению обучающих мероприятий более широкого круга специалистов (медиков, юристов, представителей социальных служб, спортивных организаций, культуры и др.);
- разработка методических рекомендаций для родителей с учетом актуальных проблем;
- включение новых форм обучающих мероприятий (мастер-классы, творческие мастерские и др.).

Литература

1. Методические рекомендации по оказанию методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования : [утв. Минпросвещением России 31.05.2019 г. № МП-78/02вн] [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/d440ceff3b490e4d0e6bbe32ed98d8e5> (дата обращения: 21.11.2022).

СТЕПЕНЬ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТГПУ им. Л. Н.ТОЛСТОГО К ВЫПОЛНЕНИЮ КОМПЛЕКСОВ ГТО

Л. Н. Цветкова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о роли и значении физического воспитания в современном обществе, а также формирования у населения осознанных потребностей в систематических занятиях физической культурой и спортом. Заключительная часть посвящена созданию условий для увеличения участников движения ГТО.

Ключевые слова: комплект ГТО, значок ГТО, систематические занятия, физическое воспитание, физическая подготовка, здоровый образ жизни, спортплощадки, нормативы ГТО, перечень испытаний.

Меня заинтересовала данная тема тем, что она является актуальной, ведь физическое воспитание является неотъемлемой частью современного образования не только для детей дошкольных и школьных организаций, но и для студентов. Наше время отличается тотальной занятостью, в следствие чего ослабляется внимание к состоянию собственного здоровья.

Многие забывают о необходимости проведения регулярных комплексов оздоровительных упражнений. Стоит отметить, что спорт, помимо влияния на внешний вид, закладывает основу для формирования личностных качеств, таких как: настойчивость, внимательность, упорство, дисциплинированность, сила воли и целеустремленность. Вместе с тем физическая активность как правило сопровождается отказом от вредной пищи и вредных привычек.

Во-вторых, огромную поддержку оказывает государство, вовлекая население в занятия спортом. В интервью с информационным агентством России ТАСС 11.08.2018 г. Владимир Владимирович Путин высказался о том, что развитие массового спорта является одной из ключевых и приоритетных задач государства. Эта тенденция прослеживается и сейчас. По итогам 2020 года, несмотря на пандемию, в стране появилось более 150 новых спортивных объектов, 12 спортзалов, 20 физкультурно-оздоровительных комплексов, 9 крытых ледовых катков и 5 плавательных бассейнов. Помимо этого, регионы получили необходимое оборудование для открытия около 70 футбольных полей и 30 физкультурно-оздоровительных комплексов открытого типа. В 2021 году дополнительно было выделено регионам 2 миллиарда рублей для активной постройки спортплощадок. Поддержка оказывается также созданием мер по развитию физкультуры и спорта. К примеру, по итогам заседания совета по развитию физической культуры и спорта (утв. Президентом РФ 8 июня 2022 г.), было поручено разработать программу развития корпоративного спорта, сформировать новых подходов к развитию спорта, усовершенствовать систему всероссийских спортивных соревнований, провести реконструкцию и капремонт школьных плоскостных спортивных сооружений, представить предложения о целесообразности усиления централизации управления в сфере физкультуры и спорта.

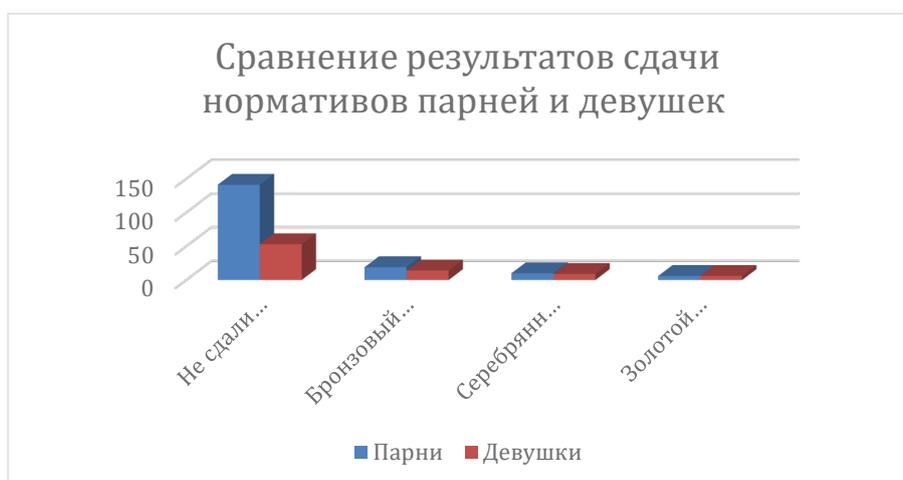
Ну и, конечно, поддержание здорового образа жизни населения осуществляется благодаря введению физической культуры в сфере образования как отдельной дисциплины. Учащимся созданы наилучшие условия для проведения занятий. Это касается и нашего Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого.

Количество студентов, участвующих в подготовке и сдаче требований комплекса ГТО, значительно увеличилось. Если раньше выпускники мотивировались дополнительными баллами при поступлении за прохождение нормативов, то сейчас, будучи выпускниками, – повышенной стипендией. Но кроме замотивированных, есть учащиеся, действительно живущие здоровым образом жизни, и для них данное испытание является еще одной победой над собой.

Несмотря на то, что ресурсы педуниверситета и высокая квалификация преподавателей позволяют отлично подготовиться к прохождению заданий, результаты сдачи комплекса ГТО не всегда максимальны.

Чтобы исследовать степень готовности наших студентов, для начала необходимо рассмотреть сами нормативы ГТО и перечень испытаний.

По данным университета общее количество сдававших в 2022 году комплекс ГТО студентов составляет 258. Из них 176 – парни, 82 – девушки.



Анализируя диаграммы, мы видим, что студенты проявляют активность в прохождении комплекса ГТО, но не все доходят до лучшего результата.

Я выявила следующие причины:

1. Высокая загруженность студентов (учебная деятельность, работа, домашние дела).

2. Многие из учащихся имеют вредные привычки, что также повлияло на результаты.

3. Недостаточная подготовка по некоторым нормативам (к примеру, стрельба и гонки на лыжах).

В качестве улучшения результатов сдачи нормативов ГТО предлагаю расширить спектр физического воспитания учащихся, продолжать активную пропаганду здорового образа жизни, ввести отдельную стипендию за получение какого-либо значка ГТО, размер которой будет зависеть от результатов самих испытаний.

Несмотря на то, что в наше время есть огромный доступ к занятиям любительским и профессиональным спортом, степень готовности студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого к выполнению нормативов комплексов ГТО нельзя назвать высокой и даже средней. Именно поэтому необходимо усиление информационно-коммуникационной работы по пропаганде Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, осуществление целенаправленной методичной работы преподавателей физической культуры, обучение студентов навыкам самостоятельных занятий физическими упражнениями и совершенствование технико-материальной базы.

Литература

1. Спорту – быть: как развивается инфраструктура для массового спорта в России [Электронный ресурс] // Всероссийское физкультурно-спортивное общество «Трудовые резервы». – URL: <https://trurez.ru/tpost/og65gke0v1-sportu-bit-kak-razvivaetsya-infrastrukturyclid=lb2ikouxsa657631906> (дата обращения: 12.11.2022).

2. Перечень поручений по итогам заседания Совета по развитию физической культуры и спорта : [утв. Президентом РФ 8 июня 2022 г.] [Электронный ресурс] // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404715637/?ysclid=lb2i7kie9y803562947> (дата обращения: 12.11.2022).

3. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и для каждого. – М. : Физкультура и спорт, 1988.

4. Виленский М. Я. Здоровьесберегающие технологии в обеспечении качества образования студенческой молодежи // Пед. образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 22.

5. Физическое воспитание студентов и учащихся / Н. Я. Петров [и др.] ; под ред. Н. Я. Петрова, В. А. Соколова. – Минск : Полымя, 1988.

ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АФГАНИСТАНЕ: ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ

Харес Саук

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого
Кабульский педагогический университет*

Аннотация. Афганистан – страна, где правительства нередко создаются и уничтожаются в результате конфликтов, связанных с правами женщин. В данной статье образование рассмотрено как фактор достижения гендерного равенства в развивающихся странах. Приведены статистические данные, являющиеся основой проблематизации исследования.

Ключевые слова: женское образование, гендерное равенство, Афганистан.

Гендерное равенство способствует росту экономики. Это верно, когда люди обоих полов имеют доступ к образованию, медицинскому обслуживанию, финансовым, политическим и юридическим правам [1]. Инвестиции в образование женщин были предложены Всемирным банком в качестве политики роста и устранения бедности в развитых странах, поскольку это обеспечивает высокую экономическую норму прибыли [2, 3, 4]. Самым фундаментальным и решающим элементом в расширении прав и возможностей женщин во всех аспектах жизни является образование. Однако в развивающихся странах эта проблема все еще не решена – ни в качественном, ни в количественном отношении [5, 6].

В развитых странах 52 % учащихся средних школ составляют женщины, в развивающихся странах их число всего 26 % [8]. Во всем мире мужчины составляют основную часть преподавателей высших учебных заведений, однако в развитых странах 28 % преподавателей университетов – женщины; для развитых стран этот процент намного ниже: 10 % для Ганы и 18 % для Пакистана. Гендерное неравенство по-прежнему ярко выражено в таких странах как Уганда, Нигерия, Зимбабве, Танзания и Замбия.

Управленческие должности в университетах этих стран также обычно занимают мужчины, которые не просто обладают силой принимать решения, но также имеют достаточно площадок для социального взаимодействия [8]. Было выявлено низкое присутствие женщин на должностях ректора, декана факультета и профессора: 9 %, 17 % и 15 % соответственно [11, 12]. Такое положение дел лишает женщин стимулов даже подавать заявки на административные должности [9, 10].

С момента краха режима талибов в конце 2001 г. и до их возвращения к власти в августе 2021 г. при поддержке международного сообщества сектор образования в Афганистане добился значительных успехов; однако эти достижения в первую очередь отражались в «игре чисел»: количество детей, зачисленных в школы; количество нанятых учителей; количество построенных школ; количество напечатанных учебников; количество выпускников и т. д. Дискуссии о качестве предоставляемого образования так и не были начаты.

Теперь, когда талибы снова у власти, не только сектор образования находится на грани утраты всех предыдущих завоеваний и достижений, но ясно, что будет дополнительная дискриминация в отношении женщин и девочек. Данные, отражающие ситуацию с образованием и грамотностью в Афганистане, следующие:

- уровень грамотности взрослого населения в 2020 г. достиг 47 % по сравнению с 26 % в 2008 г.;
- в 2020 г. уровень грамотности мужчин составлял 55 %; для женщин – 29,8 %;
- в 2016–2017 гг. начальную и среднюю школу посещали 6,4 млн детей по сравнению с 4,3 млн в 2010 г.;
- уровень грамотности молодежи достиг 54 % в 2017 г. по сравнению с 52 % в 2014 г., 47 % в 2012 г. и 31 % в 2008 г.;
- 56 % детей посещали начальную школу в 2017 г. по сравнению с 52 % в 2008 г.;
- в 2017 г. показатель посещаемости начальной школы для мальчиков составил 62 %, для девочек – 45 %;
- в 2017 г. показатель посещаемости средней школы составил 36 %: 47 % для мальчиков и 26 % для девочек.
- 84 % женщин и 51 % мужчин в возрасте 15–49 лет не имеют образования;
- 65 % женщин в возрасте 20–24 лет и 49 % в возрасте от 15–19 лет не имеют образования;
- уровень грамотности молодежи среди девочек составляет 37 %, 66 % среди мальчиков [13]. Эти статистические данные иллюстрируют масштабы стоящих перед страной проблем.

Напротив, с 15 августа 2021 г. правительство талибов запретило девочкам с 6 по 12 классы посещать школу, поступать в университеты и работать. Обещано, что запрет будет снят, как только для женского образования будет создана лучшая исламская среда, основанная на шариате. В течение шестнадцати месяцев представители Талибана неоднократно заявляли, что запрет носит временный характер, идет работа над механизмом, позволяющим вновь открыть школы и университеты для девочек. Однако, запрещая женщинам работать в государственных и частных организациях, похоже, талибы преследуют две цели, используя доступность образования для девочек в качестве политического инструмента. Во-первых, они стремятся использовать образование девочек и права женщин в качестве козыря в переговорах с международным сообществом для обретения легитимности и снятия санкций США, а во-вторых, они стремятся умиротворить и смягчить негативную реакцию экстремистских последователей и дискриминационные племенные обычаи, которые существуют в традиционных регионах страны. Хотя ясно, что школы и университеты не могут быть закрыты для девочек навсегда, несомненно, что этот вопрос будет и дальше использоваться для получения предполагаемых внутренних и внешних политических выгод и обострения других вопросов, связанных с легитимностью власти и религиозной диктатурой, основанной на сельской племенной культуре.

Таким образом, жизненно важны независимые социально-педагогические исследования, основанные на фактических данных. Если проблема не может быть решена управленческими методами, возможно ее локальное решение на уровне разработки учебных программ и профессиональной подготовки педагогов для реализации практических действий, направленных на улучшение положения дел.

Литература

1. Adams D. Education and National Development: Priorities, Policies, and Planning. – Manila and Hong Kong : The Univer. of Hong Kong, 2002.
2. Agarwal B., Humphries J., Robeyns I. Amarya Sen's work and ideas: a Gender Perspective. – L. ; N. Y. : Routledge, 2005.
3. Ahmed A. U., Arends-Kuenning M. Do Crowded Classrooms Crowd Out Learning? Evidence from the Food for Education Program in Bangladesh // World Development. – 2006. – 34:4. – P. 665–684.
4. Ahmed M. Basic Education and National Development: Lessons from China and India. – N. Y. : UNICEF, 1991.
5. Ahuja V., Filmer D. Educational Attainment in Developing Countries: New Estimates and Projections Disaggregated by Gender // Journal of Educational Planning and Administration. – 1996. – 10(3). – P. 229–254.
6. Aikman Sh., Unterhalter E. Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education. – Oxford : Oxfam, 2005.
7. Ali K. Pakistan: The Political Economy of Human Resource Development. – Lahore : Vanguard Books (Pvt) Ltd, 2001.
8. Altbach, Ph. G., Kelly G. Education and the Colonial Experience. – New Brunswick : Transaction Books, 1984.
9. Andrabi T. etc. Religious School Enrolment in Pakistan: A Look at the Data Harvard University: Faculty Research Working Paper Series, 2005.
10. Asadullah M. etc. School choice and cognitive achievement in rural Bangladesh. – URL: <http://www.u-bourgogne.fr/colloque-iredu/pdf> (accessed 18 January 2023).
11. Ashton D., etc. Education and Training for Development in East Asia: The political economy of skill formation in East Asian newly industrialized economies. – L. ; N. Y. : Routledge, 1999.
12. Asian Development Bank. Key Indicators 2006. – Manila : Asian Development Bank, 2006.
13. UNESCO Institute for Statistics, 'Official school ages by level of education', 2020. – URL: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3847> (accessed 18 January 2023).

Историческая наука, туризм и креативные индустрии



ВОПРОСЫ НОРМИРОВАНИЯ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ТРУДА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х гг.

С. Ф. Володин

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье на основе методологии деятельностного подхода исследуются процессы материального стимулирования рабочих во второй половине 1920-х гг. В этот период советское руководство проводило политику опережающего роста производительности труда на основе его эффективного нормирования. Проведение в жизнь этой линии наталкивалось на ряд препятствий, в том числе – на воспроизводящиеся механизмы регулирования зарплат.

Ключевые слова: заработная плата, нормирование, нэп, производительность труда.

К 1924 г. положение дел в советской промышленности складывалось противоречиво. Валовая выработка промышленности выросла за период 1921/22 г. – 1923/24 г. включительно на 72 %. Число рабочих увеличилось на 29,7 % и выработка на одного рабочего – на 34 % [3, с. 79]. Между тем руководство страны все больше беспокоил обозначившийся разрыв между ростом заработной платы и ростом выработки. По данным Главметалла, заработная плата в 1922/23 хозяйственном году составила 45 % довоенной заработной платы и в 1923/24 г. – уже 61 %. Производительность же труда за этот период достигла соответственно лишь 28 и 45 % от довоенной выработки [8, с. 15].

Используя механизм государственных дотаций и роста цен, хозяйственники неоправданно раздували штаты вспомогательных рабочих и служащих. Именно на это обстоятельство в контексте кризиса сбыта указывал в ноябре 1923 г. Ф. Э. Дзержинский, предлагая политбюро использовать метод измерения затрат на единицу продукции [14, с. 64]. В декабре он писал на имя В. И. Межлаука: «Основной недостаток нашего хозяйства и основная причина «ножниц» – это не использование 8-ми часового дня рабочего полезной работой, т. е. низкая производительность труда...» [14, с. 266]. Производственная линия партии с очевидностью должна была стать еще тверже. И немалую роль здесь сыграли Ф. Э. Дзержинский, возглавивший с февраля 1924 г. ВСНХ, а также В. В. Куйбышев, руководивший деятельностью РКК-РКИ. В частности, Дзержинский активно участвовал в работе постоянного совещания по поднятию производительности труда при ВСНХ, которое приняло в августе 1924 г. развернутые тезисы по этому вопросу. Оба руководителя неоднократно выступали в русле «твердой хозяйственной линии» как в печати, так и перед открытой аудиторией. Именно их ведомства готовили доклады к августовскому (1924 г.) пленуму РКП (б).

Пленум ЦК РКП (б) 19 августа 1924 г., принявший постановление «О политике заработной платы», обозначил ужесточение хозяйственной линии партии [5, с. 293–296]. В повестку дня ставилась ключевая задача по необходимой рационализации существующего уровня производства. Речь шла об улучшении

технического оборудования, дальнейшей концентрации производства, упрощении и максимальном сжатии ассортимента массового потребления, максимальной экономии сырья и накладных расходов. Восьмичасовой рабочий день должен был стать действительно восьмичасовой, а не шестичасовой, как это отражалось при хронометраже реальной занятости рабочего. В постановлении пленума акцентировалось внимание на исполнении именно технически возможных норм, а также периодичном их пересмотре.

В. Куйбышев в своем докладе по итогам пленума призывал шире применять наиболее правильную при данных условиях систему простой, неограниченной, прямой или частичной сдельщины [8, с. 20]. Он же, выступая в Туле на открытии научно-технического клуба Губпрофсовета, развернуто обосновывал способ разрыва «заколдованного круга» поднятия производительности труда на существующей производственной базе. С некоторыми идеологическими оговорками, руководство партии прямо говорило о необходимости увеличения интенсивности труда. «Разъясняя рабочему разницу у нас и там, на Западе, мы призываем рабочий класс к повышению интенсивности труда, в особенности в тех условиях экономической жизни, в которых мы находимся» [9, с. 6].

Конечно, вся сложность проблемы производительности труда не исчерпывалась вопросами интенсивности труда как такового. Это хорошо осознавали специалисты ВСНХ. В уже упоминавшихся тезисах постоянного совещания этого органа говорилось о факторах падения труда, имеющих объективный характер. Это – недостаток механизации процессов производства, слабая специализация и стандартизация производства, отсутствие вследствие этого должной поточности, низкий уровень технико-нормировочной работы [8, с. 44–46]. Однако, – и это хорошо осознавали руководители партии, – суть момента заключалась в мобилизации субъективного фактора. Нужны были такие формы и методы, которые бы смогли в той или иной мере компенсировать отсутствие многих объективных предпосылок роста производительности труда, и в то же время обеспечивать нужный нерв развития. Обнаружить эти формы, наполнить их нужным содержанием, а также модифицировать их в течение времени – это было не просто.

Безусловно, ключевым методом определения интенсивности труда являлся метод его нормирования. Уже с началом нэпа работа в этом направлении определенно активизировалась, хотя все еще господствовали способы установления норм «на глаз» и их подгонка под сложившийся уровень приработков. Тем не менее, относительно жесткий пересмотр норм имел место, например, в 1924 г. В частности, на Путиловском заводе, «Электросиле», ряде других предприятий Ленинграда средняя заработная плата рабочих упала с 60–70 рублей до 40–50. На заводе «Севкабель», например, в меднопрокатном цехе нормы повысились на 60 %. Как следствие, резко возросло число прогулов, рабочие открыто выражали свое недовольство таким снижением расценок [1, с. 41; 7, с. 68]. В этих условиях цеховые практики нормирования под влиянием рабочих и отчасти профсоюзов сопротивлялись такой безапелляционной линии. Они вынужденно принимали во внимание возможные неполадки и задержки в работе, что в тех условиях имело самое широкое распространение. Очевидно, рост недовольства

в цехах предопределило и появление Циркулярного письма ВСНХ, Наркомата труда и ВЦСПС от 30 сентября 1924 г. При установлении твердых норм выработки, говорилось в нем, следовало исходить «из учета выработки среднего рабочего данной квалификации». Значимыми в этом контексте были пункты решения конференции работников ТНБ металло- и электропромышленности (март 1925 г.). Речь шла о внедрении поэлементного нормирования «путем хронометража с учетом потерь времени, зависящих от производства», «на основании данных, характеризующих существующее оборудование и условие труда» [7, с. 73, 75]. В самом деле, случалось и так, что до четверти оборудования ежедневно простаивала, как на одном из московских заводов. «Принимая во внимание эти условия, рациональная политика заработной платы, – отмечал в этой связи У. Чейз, – являлась прямой насмешкой и, естественно, вызывала недовольство рабочих» [15, р. 225]. На почве пересмотра норм на предприятиях нередко вспыхивали не санкционированные забастовки, «итальянки». С одной стороны, официальная статистика фиксировала существенное снижение их количества в государственных предприятиях: 1922 г. – 362, 1923 г. – 357, 1924 г. – 134, 1925 г. – 99 [6, с. 150; 13, с. 58-66]. С другой стороны, такая статистика вряд ли отражала действительное положение вещей в эти годы. Не случайно, ВСНХ был вынужден отказаться от всеобщей ревизии норм в 1925 и 1926 гг.

Одной из проблем, обозначившихся в годы раннего нэпа, стало отставание в заработной плате металлистов в отношении заработков работников, имеющих более низкую квалификацию и традиционно оплачиваемых ниже. В этой связи ВЦСПС рекомендовал снизить темп прироста заработной платы у работников, производящих потребительские товары, и одновременно – повысить этот прирост у работников тяжелой промышленности. В некоторой степени это удалось. Так, динамика заработной платы московских металлистов (в московских рублях) и пищевиков выглядела следующим образом [15, р. 219]:

| | 1913 г. | 1924 г. | 1925 г. |
|------------|---------|---------|---------|
| металлисты | 34,35 | 28,95 | 38,08 |
| пищевики | 20,80 | 26,14 | 33,00 |

С другой стороны, сохранявшийся механизм пересмотра заработной платы посредством коллективных договоров, ставил под сомнение единую линию нормировочной работы. Так, московские производственные союзы сумели в значительной степени «отыграть» свои потери от перетарификации и повышения норм выработки в первом полугодии 1924/25 г. уже во втором полугодии этого хозяйственного года [10, с. 121]. С другой стороны, не всем московским производственным союзам удалось это сделать. Если зарплата металлистов в IV кв. 1924/25 г. в отношении к тому же кварталу предшествующего хозяйственного года составила 112,4 %, зарплата химиков – 124,1 %, то зарплата швейников – лишь 95,7 % [10, с. 123].

Понятно, что ужесточение курса в отношении нормирования труда ставило в трудные условия профсоюзы. В большинстве случаев посреднические процедуры РКК, примирительных камер и третейских судов решали трудовые конфликты в пользу рабочих. И это служило авторитету профсоюзов. Поэтому,

например, ВЦСПС критиковал фабричные комитеты за слишком быстрое согласие с произвольным повышением норм и сокращением расценок. С другой стороны, будучи участником производственной линии, высший орган профсоюзов обвинял РКК за рост числа споров в 1925 г., которые они не смогли разрешить. Как результат, в феврале 1926 пленум ВЦСПС решил положить конец институциональному параллелизму. Он призвал РКК уменьшить свое участие в определении норм, оставив эту задачу ТНБ «или другим административным органам». Теперь только после пересмотра норм, проведенных в цехах, РКК в течение недельного срока могли приступить к их рассмотрению [12, с. 156–160; 16, р. 50]. В этом контексте роль посредника в определении социально-приемлемых норм неизбежно переходила к фабрично-заводским администрациям, которые включали особенные методы нивелирования угроз. Так, в октябре 1927 ВСНХ и ВЦСПС издали совместную директиву о необходимости всеобщей ревизии норм в тяжелой промышленности. Однако принятые в рамках коллективных соглашений нормы, по мнению высшего руководства, не соответствовали организационно-техническим улучшениям, темпам капитальных инвестиций [11, с. 128; 16, р. 50–51]. Продолжалась все та же практика 1925/26 г., когда приработки предполагалось ограничить на уровне 65 %, но они доходили до 300–310 % и более [2, с. 291]. Да иначе и быть не могло. «Задача выполнения «технических норм» предполагала ровное функционирование межцехового взаимодействия, регулярное обслуживание оборудования, рациональную занятость рабочих и машин и другие многочисленные обстоятельства, которые были затруднительными для всех, по крайней мере, для многих. В реальных обстоятельствах времени к научно обоснованной «жесткой» норме должно было быть добавлено «накладное» время, которое повсеместно определялось опытом» [16, р. 51]. К тому же существенным препятствием нормировочной работе являлось собственно сопротивление неформальной солидарности на цеховом уровне. В докладе ЛОСНХ об итогах рационализации в ленинградской промышленности за 1927/28 г. прямо указывалось, что «многие [нормировщики] уходят из-за того, что не приняты рабочей массой и рабочими организациями». В частности, на Адмиралтейском заводе из 17 работников этой профессии в течение года (окт. 1927 – окт. 1928 г.) осталось только 4 [4, с. 133].

В заключение надо отметить, что в отношении управления трудом хозяйственники также имели свой интерес, направленный на накопление и удержание квалифицированных кадров. Рациональной стратегией в этом отношении были дополнительные выплаты, которые нередко превышали тарифную ставку в полтора, а то и два раза. В целом же процесс твердой хозяйственной линии не проходил гладко, поскольку включал в себя меры интенсификации живого труда с применением управленческих техник тейлоризма. Он предполагал существенную дифференциацию в оплате труда, а также наличие безработицы. Изнанкой такого положения являлся нарастающий уровень отчуждения между хозяйственным руководством и работниками. Всплеск забастовочного движения весной 1925 г. не оставлял в этом никакого сомнения. Поэтому, например, Ф. Э. Дзержинский в циркулярном письме ВСНХ в августе 1925 г., упоминая стачки в текстильной промышленности, связал их с отсутствием работы вовле-

чения рабочих в хозяйственное строительство, с недопониманием хозяйственниками политического значения этого вопроса.

Литература

1. Бакулин В. И. На пути интенсификации промышленного производства: (из опыта 1920-х гг.). – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1992.
2. Дзержинский Ф. Э. Избранные произведения : в 2 т. – Изд. 2-е, доп. – М. : Политиздат, 1967. – Т. 2. 1924 г. – июль 1926 г.
3. Забелин Л. Численность рабочих, производительность труда и зарплата в промышленности за десять лет // *Вопр. труда.* – 1927. – № 10. – С. 77–87.
4. Завершение восстановления промышленности и начало индустриализации северо-западного района (1926–1928 гг.) : документы и материалы / под ред. проф. С. И. Тюльпанова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964.
5. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). – 9-е изд., доп. и испр. – М. : Политиздат, 1984. – Т. 3. 1922–1925.
6. Матюгин А. А. Рабочий класс в годы восстановления народного хозяйства (1921–1925). – М. : Изд-во Академии наук ССР, 1962.
7. Петроченко П., Кузнецова К. Организация и нормирование труда в промышленности СССР: историко-экономический очерк. – М. : Профиздат, 1971.
8. Производительность труда : сб. материалов. – Тула : Изд. Тулгубкома РКП(б), 1924.
9. Производительность труда и задачи научно-технического клуба губпрофсовета: доклад т. Куйбышева на открытии клуба 7 ноября 1924 г. – Тула : Изд. Тульской РКИ, 1924.
10. Путятин А. Тарифная работа московских союзов (1924–25 хоз. год) // *Вестн. труда.* – 1926. – № 1. – С. 120–125.
11. Рационализация промышленности СССР: Работа Комиссии Президиума ВСНХ СССР / под общ. ред. В. В. Куйбышева. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1928 (М. : Тип. «Книгосоюз»). – VII.
12. Справочник профработника : сб. руководящих материалов по профессиональному движению : дополнение второе / сост. Г. Павлюченко, Б. Птенцов, Д. Радушкевич; под ред. Г. Н. Мельничанского. – М. : Изд-во ВЦСПС, 1927.
13. Трудовые конфликты в советской России 1918–1929 гг. – М. : Эдиториал УРСС, 1998.
14. Хромов С. С. Ф. Э. Дзержинский на хозяйственном фронте. 1921–1926. – М. : Мысль, 1977.
15. Chase W. J. Workers, and the Soviet State: Labor and Life in Moscow, 1918–1929. – Urbana: Univ. of Illinois Press, 1977. – XVIII.
16. Siegelbaum L. H. Soviet Norm Determination in Theory and Practice, 1917–1941 // *Soviet Studies.* – 1984. – Vol. XXXVI. – № 1. – P. 52–53.

ОПЫТ МАТЕРИАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ РАБОЧИХ ВОЕННЫХ ЗАВОДОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х гг. (на примере Тульского патронного завода)

С. Ф. Володин

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье на основе методологии деятельностного подхода на примере Тульского патронного завода исследуются процессы материального стимулирования рабочих во второй половине 1920-х гг. На заводе, как и на других промышленных предприятиях страны, проводилась линия опережающего роста производительности труда. Автором прослеживаются достижения и противоречия в процессе нормирования труда в этот переходный период.

Ключевые слова: заработная плата, нормирование, нэп, производительность труда

Пленум ЦК РКП (б) 19 августа 1924 г., принявший постановление «О политике заработной платы», обозначил ужесточение хозяйственной линии партии [8, с. 293–296]. Особенное внимание в постановлении пленума акцентировалось на исполнении именно технически возможных норм, а также периодическом их пересмотре. В русле закрепления в коллективных соглашениях партийной линии по повышению производительности труда Главное управление военной промышленности (ГУВП) в апреле 1925 г. настойчиво предлагало подведомственным заводоуправлениям «усилить работу в области технического нормирования», но при этом «учитывая все индивидуальные особенности данного производства и его организации, дабы и по колдоговору иметь возможность перейти на фактически максимальные технические нормы...» [2, л. 216]. Поэтому пересмотр в сторону доведения до максимальных технически возможных должен был быть согласован с местным профсоюзом, который и мог учесть местные обстоятельства. Да и сам Отдел экономики труда ГУВП санкционировал тогда же в апреле месяце практику поощрения сверх норм действующего коллективного договора токарей и слесарей-лекальщиков ТПЗ, работающих по изготовлению измерительного и поверочного инструмента, поскольку на рынке труда ощущался острый дефицит таких работников [2, л. 190].

Между тем уже в начале 1924/25 хозяйственного года нормы в ТПЗ были повышены. В частности, нормы первого квартала этого года по отношению к нормам первого квартала предыдущего года по основным производственным мастерским были увеличены: по гильзовой мастерской – на 20,5 %, по пульной мастерской – на 14,4 %, по снаряжательной мастерской – на 10,0 %. Соответственно и производительность этих мастерских за тот же календарный период выросла: по гильзовой мастерской – на 27,8 %, по пульной мастерской – на 13,3 %, по снаряжательной мастерской – на 24,7 % [3, л. 108, 110].

Конечно, процесс нормирования не происходил безболезненно. В гильзовой мастерской фиксировалось недовольство контрольных и обслуживающих рабочих на малый заработок – от 22 до 25 рублей. Такой же характер жалоб

звучал со стороны слесарей пульной мастерской. Рабочие обточники, фрезеровки и других работ пушечно-гильзовой мастерской были недовольны тем фактом, что их заработок был существенно меньше заработка работниц на сверлении затравочных отверстий. Подручные горновых литейной мастерской выражали недовольство своими расценками, в два раза меньшими, чем у горновых [3, л. 127]. Вообще, заработки рабочих ТПЗ – из-за структуры рабочей силы – уступали заработкам рабочих ГОЗ. Дело в том, что при производстве винтовочных патронов широко применялся труд женщин. Так, среди 5739 рабочих ТПЗ по состоянию на 1 июня 1925 г. трудились 1785 работниц [3, л. 159]. Женщины-станочницы были заняты главным образом по третьему разряду, а всего на заводе в этом статусе (в мае 1925 г.) трудились 1665 работников (свыше четверти рабочих ТПЗ) со средней зарплатой 30 рублей, из них сдельщиков – 923 человека [2, л. 254]. Средняя же заработная плата рабочих по заводу в это время (апрель 1925 г.) составляла примерно 40 рублей (минимальная – 16 руб. 54 коп., максимальная – 183 руб. 04 коп.) [3, л. 142]. Причем именно загрузка работниц по патронному производству колебалась в это время от 76,64 до 90 % рабочего времени, а вот установщиков – лишь от 10 до 12 % (на тяжелых станах прокатной мастерской – около 60 %) [2, л. 265]. Очевидно, замена мужского труда женским была выгодна и в финансовом отношении. Так, операции наложения фасок и цилиндров у вытяжных пульных и гильзовых матриц вместо мужчин были задействованы женщины, что дало возможность понизить данную работу с пятого разряда на четвертый без уменьшения нормы [7, л. 94].

Здесь надо учесть, что во вспомогательных мастерских (механические) и отделов (паро- и нефтепроводной, транспортно-хозяйственная часть), где работали главным образом квалифицированные работники-мужчины, не было твердых норм выработки, установленных для производственных отделов. При этом сравнение с довоенным временем указывало на очевидный факт: «вспомогательные отделы слишком раздулись». Среди объективных причин данного явления назывались такие обстоятельства, как переход предприятия на подмосковный уголь вместо антрацита и нефти, создание пожарной команды и усиление охранного режима, увеличение транспортного парка, изменение квоты труда подростков (8 % вместо 2 % в довоенное время). Но существовали и другие причины. В таких мастерских, как механические, ощущался излишек квалифицированных рабочих не только из-за «непрерывного и чрезмерного потока оканчивающих ФЗУ», но и по причине как раз выгодного приложения такого труда [6, л. 108 (об)]. Не случайно в этих отделах фиксировался значительное количество договорных работ и объем переработок неустойчивых норм по случайным работам.

В целом же Тульский патронный завод демонстрировал неплохие результаты по росту производительности труда во второй половине 1920-х гг. Если в 1923/24 г. выработка на одного человека равнялась 92 учетных единиц, то за 1924/25 год – 134 уч. ед., т. е. производительность труда повысилась на 40 % [4, л. 16]. В 1925/26 г. производительность труда в ТПЗ продолжала устойчиво расти, достигнув 132,1 % от уровня 1924/25 г., в то время как уровень заработной платы – 126 % к уровню предыдущего хоз. года [9, с. 16]. При этом сдель-

щики предприятия имели в 1925/26 г. высокие значения переработок норм: около 30 % и более в месяц [4, л. 121]. Учитывая достижения завода, в том числе принимая во внимание низкий уровень заработной платы патронников, в особенности низких разрядов, существующий разрыв в оплате труда между сдельщиками и повременными рабочими, – Тульский райком ВСРМ пришел к выводу о возможности повышения заработной платы в ТПЗ на 11 %. В самом деле, к началу 1927 г. средний заработок в ТПЗ равнялся 46 руб. 42 коп., тогда как в ТОЗ – 64 руб. 47 коп. Решением третейского суда по результатам процедур разрешения коллективного трудового спора заработная плата по Тульскому патронному заводу была увеличена на 6,5 %. При этом третейский суд, принимая во внимание наличие больших переработок в отдельных мастерских, обязал пересмотреть их с обращением полученной экономии на увеличение зарплаты низкооплачиваемым рабочим. Пересмотр норм дал экономию в размере 10 540 руб. в месяц. Полученная экономия вместе с ростом месячного фонда заработной платы была распределена главным образом среди рабочих низших разрядов и младшего обслуживающего персонала [9, с. 16–17].

Надо отметить, что на фоне обострения продовольственного вопроса и роста дороговизны положение с заработками не удовлетворяло заводскую рабочую массу. В донесении ОГПУ (январь 1926 г.) по этому поводу отмечалось: «Из разговоров, бесед, проводимых в то время профессиональными организациями, которые временами, судя по докладчикам, обещали чуть ли не увеличения заработной платы на 100–50 %. Теперь же, когда рабочие уже на опыте в расчетных книжках увидели оклады нового колдоговора, который равным счетом рабочим не дал ничего, за редким исключением, в некоторых мастерских, как например Литейная, которой можно было прибавить 10 % и в некоторых других мастерских, которым была сделана прибавка, но также и была добавлена норма выработки. В связи с этим в настоящее время слышится общий гул недовольства со стороны рабочих новым колдоговором. И этот гул уже не прежний, скрытый, неуверенный, робкий гул, но этот гул уже более резкий, выражающий подачи коллективных заявлений в РКК с протестом против нового колдоговора» [5, л. 71]. В самом деле, теперь, в 1926/27 хоз. году, нормы увеличивались с соответствующим сокращением расценок, тогда как еще в 1925/26 г. при разрешении коллективного спора принималось решение об увеличении норм выработки на 10 % без прибавок расценок. Более того, в русле прежних подходов расценочно-конфликтная комиссия завода изначально приняла решение повысить в механической мастерской нормы лишь на 3,83 % при увеличении расценок на 6,53 % [1, л. 158]. Отныне и на цеховом уровне многое менялось.

Анализ опыта Тульского патронного завода в отношении материального стимулирования труда во второй половине 1920-х гг. позволяет обозначить ряд особенностей. Регулирование заработной платы во второй половине 1920-х гг. происходило в профессионально и квалификационно дифференцированной среде промышленного предприятия. Поощрялась, прежде всего, квалифицированная рабочая сила, обеспечивающая ключевые участки производственного процесса. Активно проводилась в жизнь линия по замене мужского полуквалифицированного труда женским с актуальным понижением его оплаты. Стиму-

лирующие меры применялись и в отношении рабочих низких разрядов. Все эти группы работников в условиях ужесточения нормирования с неизбежностью должны были увеличивать интенсивность труда. С другой стороны, каждая из них использовала свои особенные ресурсы для адаптации к более жестким требованиям производительности труда.

Литература

1. Государственное учреждение «Государственный архив Тульской области (далее – ГУ ГАТО). – Ф. П-12. – Оп. 4. – Д. 261.
2. ГУ ГАТО. – Ф. Р-324. – Оп. 4. – Д. 17.
3. ГУ ГАТО. – Ф. Р-324. – Оп. 4. – Д. 26.
4. ГУ ГАТО. – Ф. Р-324. – Оп. 4. – Д. 41.
5. ГУ ГАТО. – Ф. Р-324. – Оп. 4. – Д. 42.
6. ГУ ГАТО. – Ф. Р-324. – Оп. 4. – Д. 78.
7. ГУ ГАТО. – Ф. Р-324. – Оп. 4. – Д. 88.
8. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). – 9-е изд., доп. и испр. – М. : Политиздат, 1984. – Т. 3. 1922–1925.
9. Отчет Тульского райкома Всесоюзного союза рабочих металлистов VIII районному съезду (октябрь 1926 г. – октябрь 1927 г.). – Тула : Изд. Тульского райкома ВСРМ, 1927.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ (в рамках формирования soft-компетенций специалистов индустрии гостеприимства)

В. С. Вязанкин

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается модель организации подготовки обучающихся к участию в конкурсной деятельности различного уровня и направлений (в том числе конкурсах и олимпиадах профессионального мастерства), которая позволяет, помимо прочего, формировать гибкие навыки. Система подготовки опробована при подготовке обучающихся – будущих специалистов индустрии гостеприимства.

Ключевые слова: конкурсная деятельность, soft-skills, гибкие навыки, мягкие навыки, конкурсы, олимпиады, индустрия гостеприимства, туризм.

Несмотря на то, что потребность в формировании так называемых гибких навыков (soft-skills) появилась еще в 50-е годы прошлого века, именно последние 5 лет в связи с невероятными темпами развития экономики возникла особая актуальность их исследования. Еще в 2017 году, президент Российской Федерации В. В. Путин, в ходе участия в сессии «Молодёжь-2030. Образ будущего» обратил свое внимание, что «конкурентные преимущества получают люди, которые обладают тем, что сегодня называют soft-skills, креативным, плановым и другими видами мышления» [1]. В особенности, учитывая опыт последних трех лет, особо важно формировать в процессе обучения данный комплекс умений будущим представителям индустрии гостеприимства – специалистам туристской и гостиничной сфер.

Гибкие навыки рассматриваются как приобретенные навыки, которые получил человек через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт и которые он использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности [2]. Т. е. soft-skills относятся не к рабочим, а жизненным навыкам и для них характерна универсальность. Овладение ими позволяет сотруднику повысить эффективность работы в своей отрасли, а также даёт возможность переходить между отраслями, сохраняя свою востребованность. Вне зависимости от того, где мы работаем, нам крайне важно уметь находить общий язык с людьми, быть стрессоустойчивым, системно мыслить и решать проблемы, управлять эмоциями и задавать вопросы.

В настоящий момент классификации и видов гибких навыков существует огромное количество. Одной из наиболее универсальных является трехслойная система классификации soft-skills проведенная педагогами Н. Нагимовой и М. Фахретдиновой [3]. В первую, ядерную зону внесены врожденные и формируемые на ранних этапах онтогенеза навыки, оказывающие влияние на развитие человека, обеспечивая ему успешность или же, наоборот, затрудняя дос-

тижение цели. Знание и учет задатков, особенностей темперамента, основного типа мышления, индивидуальных стилей обучения помогают построить максимально эффективную траекторию развития.

К пластичной зоне относят те навыки, которые могут использоваться в различных ситуациях: умение работать в команде, доминирующий тип мышления, навыки коммуникации, умение проявлять творчество, способность решать различные задачи и т. д. Важно отметить, что оптимальным возрастом для формирования пластичной зоны является период старшей школы (14–18 лет), т. е. период профессионального самоопределения.

Перспективная зона связана с условиями неопределенности. К ней относятся навыки, которые требуют постоянно развития: тайм-менеджмент, рефлексия, готовность к решению задач в условиях изменений, анализ, саморазвитие и управление личностью.

Поиск эффективных средств и методов развития указанных компетенций (причем именно в процессе обучения в т. ч. в учреждениях СПО или вузе) – крайне важная и актуальная проблема, над которой трудятся многие педагоги.

Важно отметить, что soft-skills – именно комплекс навыков, вследствие чего формировать их необходимо именно параллельно. Только тогда они начнут усиливать друг друга и давать синергетический эффект. И одним из наиболее успешных способов комплексного формирования гибких навыков является конкурсная деятельность, которая может стать мощнейшим стимулом для работы как для обучающихся, так и преподавателей.

Современная конкурсная деятельность отличается огромнейшим разнообразием форм (викторины, олимпиады, квизы, марафоны, чемпионаты, конференции, фестивали и многое другое). Уже отработанный во время пандемии дистанционный формат их проведения позволяет принять участие практически в любом конкурсе любого уровня. Появилась возможность выбирать его согласно интересам, возможностям и способностям, сравнивать и анализировать результаты, что впоследствии позволяет проводить работу над ошибками и саморазвиваться. Для школьников чаще всего актуальными становятся творческие и образовательные конкурсы, а для студентов – чемпионаты и олимпиады профессионального мастерства. Их организаторами являются профильные министерства и комитеты, некоммерческие профориентационные организации и образовательные учреждения всех уровней, центры развития компетенций и дополнительного образования.

В настоящий момент некоторые конкурсы носят для педагогов обязательный характер, что влияет и на качество работ и на желание обучающихся двигаться вперед в этом направлении. Также нередко проблемой участия в конкурсах и, как следствие, недостаточного развития soft-навыков, является мотивация самих участников, отсутствие интереса (например, ввиду большой загруженности) и т. д.

Для того, чтобы повысить роль конкурсной работы, усилить стремление к ее качественному выполнению в современных условиях образования, необходимы новые нестандартные формы ее организации [4]. Также крайне важно, чтобы конкурсная деятельность была системной, запланированной, структури-

рованной. Каким же образом выстраивать работу? Необходимо разделить ее на несколько этапов.

Первый этап – подготовительный. В рамках его выполнения необходимо отобрать потенциальных участников (важно не делать акцент только на одного человека), т. к. отобранная группа кандидатов обеспечивает конкуренцию и более продуктивную работу. Выбирать необходимо, во-первых, тех, кто наиболее замотивирован, больше всех хочет принять участие или же наиболее ясно видит себя в будущей профессии или специальности. Во-вторых, тех обучающихся у кого на ваш взгляд сформирован в достаточной мере блок необходимых для мероприятий знаний и навыков, а в-третьих, тех, кто показывает наиболее высокие результаты в учебном процессе.

Второй этап, пожалуй, самый продолжительный и энергозатратный – непосредственная подготовка участников. Необходимо проанализировать способности отобранных обучающихся (например, на основе результатов участия в предыдущих конкурсных мероприятиях, успеваемости). Т. е. наша задача выявить соответствие существующих навыков и умений кандидата заявленным в конкурсных документах, методических и оценочных средствах.

Далее необходимо составить/уточнить профиль основных знаний и умений участников. Для удобства можно сформировать некую шкалу, где каждому участнику выставляется оценка, например от 0 до 3, которая сможет более наглядно показать способности обучающегося и даст конкретные ориентиры для последующей подготовки и возможного профессионального роста.

После этого составляем план подготовки участников (даты, виды мероприятий): определяются критические точки и пути их обхода, расставляются приоритетные задачи по освоению и развитию тех или иных навыков и умений, затем разрабатывается индивидуальный план подготовки каждого кандидата на период, определяемый сроками проведения конкурсного мероприятия (в среднем от двух недель до месяца), с обязательным описанием результата, который необходимо достичь в рамках подготовки в соответствии с планом.

В дальнейшем необходимо приступить к самим тренировкам/подготовке к участию (участники решают задачи, созданные на основе предстоящего конкурсного задания). Подготовку необходимо разделить на два потока – в первом выстроить работу по совершенствованию (или приобретению) навыков и умений в соответствии с индивидуальным планом каждого конкурсанта, а во втором – подготовить участника непосредственно к соревнованиям (если предполагается очное участие).

В последующем анализируем полученные результаты. Анализ осуществляется, например, посредством проведения внутреннего конкурса профессионального мастерства. Итоги допустимо или даже желательно огласить публично – в ходе общего собрания или на базе информационных ресурсов образовательного учреждения, что усилит мотивацию участников в последующих конкурсах.

После подведения итогов контроля результатов снова производится анализ способностей (теперь сравнительный). Тренировочный цикл может проводиться постоянно. Если по результатам хотя бы двух циклов кандидат не показал прироста в навыках и умениях, он отсеивается.

В итоговом этапе – рефлексия, при подготовке к другим конкурсным мероприятиям возможно проводить корректировку плана подготовки, учитывая уже существующие данные.

Таким образом, используя подобную систему подготовки удастся не только достичь наиболее высокого результата, но и комплексно подойти к вопросу формирования гибких навыков у обучающихся.

Литература

1. Официальный сайт администрации президента РФ: новости, выступления и стенограммы [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/55890> (дата обращения: 28.11.2022).

2. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать: теории и практики [Электронный ресурс]. – URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 25.11.2022).

3. Нагимова Н. И., Фахретдинова М. А. Развитие soft skills как ресурс формирования предпринимательских компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=28329> (дата обращения: 25.11.2022).

4. Бахтина Ю. Р. К методике организации конкурсной деятельности студентов [Электронный ресурс] // Электрон. науч. журн. – 2015. – № 1. – URL: <http://co2b.ru/docs/enj.2015.01.pdf> (дата обращения: 28.11.2022).

МУЗЕЙ-УСАДЬБА Л. Н. ТОЛСТОГО «ЯСНАЯ ПОЛЯНА» И ЕГО РАЗВИТИЕ КАК ТУРИСТИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА В СССР В 20–40-е гг. XX в.

А. В. Ключарева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматриваются первые этапы формирования Музея-усадьбы Л. Н. Толстого «Ясная Поляна» как туристического и культурно-просветительского комплекса, особенности туристической инфраструктуры. Именно в 20-е годы XX в. разрабатываются экскурсионные маршруты, формируются принципы экспозиции и основные направления работы с посетителем. Огромное значение имела работа сотрудников музея в годы Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: музей, турист, туристический объект, Ясная Поляна, Лев Николаевич Толстой, просвещение, Великая Отечественная война, культурно-просветительский центр.

В настоящее время туризм в Тульской области является динамично развивающейся отраслью экономики и обладает значительным потенциалом для дальнейшего развития. Огромное значение в развитии туризма нашего региона исторически принадлежит «Музею-усадьбе Л. Н. Толстого «Ясная Поляна», основанному в 1921 г. за год до создания СССР.

В истории яснополянского музея можно выделить несколько периодов, в ходе которых музей прошел путь от частного музея до популярнейшего туристического объекта в России и за рубежом.

Во-первых, объективно можно говорить о домузейном периоде – 1910–1921 гг. – с момента смерти Л. Н. Толстого до официального открытия государственного музея. Далее целесообразно рассматривать историю музея с 1921 по 1941 гг., однако довоенная история музея трактуется исследователями по-разному. Интерес представляет характеристика, предложенная Д. Н. Тихоновой [3]. Она справедливо обращает внимание на то, что деятельность музея в 1910–1917 гг. носила частный характер, а затем подробно анализирует основные направления развития государственного музея в 1917–1930-е годы.

Отдельного внимания заслуживает военный период – 1941–1945 гг., когда Ясная Поляна подверглась оккупации немецко-фашистскими войсками, а затем после освобождения усадьбы уже в начале 1942 г. музей продолжил свою работу.

В 1950-е–1994 гг. – музей-усадьба «Ясная Поляна» становится одним из наиболее популярных туристических маршрутов в СССР и постсоветской России. С 1994 г. – настоящее время – новейший этап в истории музея, который начался с назначения на должность директора музея праправнука Л. Н. Толстого В. И. Толстого, за годы работы которого Ясная Поляна превращается в один из ведущих туристско-музейных комплексов мирового уровня.

Значение Ясной Поляны и необходимость ее охраны, а также доступности для всех людей, было осознано сразу после смерти Льва Николаевича, а воз-

возможности осуществить эту идею появились после революции 1917 г. «Толстой и Ясная Поляна так же неразрывны и монолитны, как могучий дуб и взрастившая его почва... Для всех любящих русскую литературу это – земля Толстого. Для всех культурных людей это – совсем особый оазис во всем мире, и не даром он объявлен по декрету ВЦИКа от 10 июня 1921 г. заповедником и теперь заботливо оберегается в том виде, в каком оставил его Толстой в день ухода» [1, с. 12–14]. Еще при жизни Л. Н. Толстого Ясная Поляна стала местом, манящим к себе людей независимо от происхождения, национальности, возраста. В конце жизни писатель пребывал в постоянном общении с все время расширявшимся кругом людей, трудно представить сейчас, какой масштаб имела популярность Толстого в мире. В принципе, мы можем говорить о том, что Лев Николаевич сам проводил первые экскурсии по своей усадьбе и дому. Так, 26 июня в Ясную Поляну прибыло около 1000 детей рабочих Тулы, с которыми Толстой провел целый день.

После ухода писателя из Ясной Поляны и последовавшей вскоре смерти Льва Николаевича 7 ноября 1910 г. поток людей, стремившихся в усадьбу, не прекратился. Представители интеллигенции, рабочие тульских заводов, учащиеся, крестьяне, поэты и писатели, многочисленные иностранцы следовали в Ясную Поляну для того, чтобы увидеть Дом, в котором Толстой родился и лес, в котором он похоронен.

Летом 1917 г. в условиях революционных волнений и беспорядков по общественной инициативе в Туле возникает «Просветительное общество Ясная Поляна», общество было зарегистрировано Тульским окружным судом, его устав говорил о превращении Ясной поляны в культурно-просветительный центр, задачами общества были сохранение усадьбы и могилы, а также облегчение всем желающим посещения Ясной Поляны. Весной 1918 г. общество получило охранную грамоту Наркомата просвещения на управление усадьбой. Президиум Тульского губернского Совета депутатов прислал для охраны усадьбы небольшой отряд в составе 11 человек, позже для охраны усадьбы прибыли 15 милиционеров. Совнарком закрепил за С. А. Толстой право пожизненно пользоваться усадьбой, назначив ей пособие в 16 тысяч рублей «на поддержание усадьбы».

Постановление ВЦИК от 10 июня 1921 г. открыло новый этап в жизни Ясной Поляны и определило основные направления работы музея: *1. «Усадьба Ясная Поляна...с домом его и обстановкой, парком, фруктовым садом, посадками, пахотной, луговой, огородной и неудобной землей и надворными постройками является национальной собственностью РСФСР.*

2. Заведывание и управление Ясной Поляной в целом принадлежит Наркомпросу, по Отделу по делам музеев и охране памятников искусства и старины.

3. Наркомпрос назначает от себя хранителя.

4. Хранитель обязан как Дом Музей, со всей его обстановкой, так и могилу Л. Н. Толстого, лес его окружающий, и другие посадки, парк, сад, экономические постройки на усадьбе... поддерживать и сохранять в их историческом и неприкосновенном виде.

5. *Хранителю... вменяется в обязанность создать в Ясной Поляне культурно-просветительный центр, с библиотекой-читальней, школой грамотности, организуя чтения и лекции самого общего широко-культурного просветительного характера, в частности о Толстом, спектакли, художественно-научные выставки, экскурсии и т. п.*».

Руководство музеем было возложено на младшую дочь Толстого Александру Львовну. В 1921 г. музей посетили 3147 человек [2, с. 65].

Для налаживания музейной работы необходимо было решать большое количество хозяйственных проблем, в 1922 году было проведено электричество и продолжено строительство дороги. Возникло и первое просветительское учреждение – столярная мастерская для подростков, расположенная в Доме Волконского.

В путеводителе по Ясной Поляне, изданном в 1928 г. под редакцией дочери писателя А. Л. Толстой, отмечается большое значение в формировании музея как туристического места Московско-Курской железной дороги, благодаря которой обеспечивалась доступность музея для населения. «Тысячи людей ежедневно проезжают по Курской дороге мимо станции «Ясная Поляна». Многие вспоминают при этом Толстого, но очень мало кто знает, что поезд мчит их через ту самую Козлову Засеку, где все исхожено Толстым в его ежедневных прогулках, что они едут мимо яснополянской усадьбы, где Толстой провел в общей сложности более 70 лет своей жизни» [1, с. 7].

Важно понимать, что уже в год столетнего юбилея Л. Н. Толстого Ясная Поляна превращается в целый социально-культурный комплекс, где музей является центром, вокруг которого осуществляется самое разнообразное развитие. К 1928 г. в Ясной Поляне строится школа и больница, это заслуга, главным образом, Александры Львовны Толстой, которая, будучи директором музея, осознавала необходимость продолжения социально-просветительской деятельности, которую представители семьи Толстых всегда осуществляли.

Дом Толстого – уникальный музей с подлинными экспонатами. Комнаты яснополянского дома, их обстановка являются живой биографической хроникой литературного творчества, хозяйственных занятий, семейной жизни и т. д. Уже в 1928 г. был сформирован маршрут экскурсии по Дому Л. Н. Толстого. Интересно, что в путеводителе 1928 г. отдельно выделяется экскурсия на могилу Толстого. В 1929 году была открыта экспозиция во Флигеле Кузминских, сформированная для глубокого изучения творческого наследия Л. Н. Толстого. Таким образом, были заложены основы полного экскурсионного маршрута, ставшего классическим и включавшего в себя экскурсию по заповеднику, экскурсию по Дому Л. Н. Толстого и экскурсию в Литературный музей (Флигель Кузминских).

Анализ приложений к первым путеводителям предоставляет нам интересный материал, касающийся возможных способов организации туристического путешествия в Ясную Поляну, анализ инфраструктуры и рекомендации для посетителей. В 1928 г. из Москвы можно было добраться поездом по Московско-Курской железной дороге, поездка занимала 6–8 часов. Билет в жестком почтовом вагоне стоил 4 р. 64 коп. Стоимость проезда в товарно-пассажирском вагоне составляла около 4 р., проезд в мягком вагоне – 10 р. Расстояние от стан-

ции до усадьбы составляет 3,5 км, которые путешествующим предлагалось пройти пешком, так как извозчиков на станции нанять невозможно, однако около станции имелась чайная, где можно было согреться в зимнее время и дождаться рассвета, так как поезд прибывал в 4 часа утра. Путь от станции до усадьбы «весьма прост, ошибиться и сбиться с дороги трудно, и поэтому никаких проводников не требуется. Люди нерешительные могут пригласить в качестве проводника в усадьбу кого-нибудь из ребят, которых почти всегда можно найти у станции или у чайной» [1, с. 136]. Что касается размещения, то «за недорогую плату можно найти приют и отдых в крестьянской избе». В деревне имелась кооперативная лавка. Причем прежде, чем осматривать усадьбу, рекомендовалось отдохнуть и поесть.

Непосредственно в музее можно было осмотреть Дом Л. Н. Толстого, уже тогда это можно было сделать организованными группами под руководством кого-нибудь из сотрудников музея, которые дают объяснения. Внимательный осмотр Дома занимал около 1 часа. Затем следовало осмотреть парк, пройти на могилу писателя, а после отправиться в Чепыж, к реке Воронке и посвятить остальное время отдыху и прогулке по лесу и полям. Туристы и экскурсанты, интересующиеся учреждениями Яснополянской опытной станции, с разрешения заведующей А. Л. Толстой, могли осмотреть опытно-показательную школу, интернат в Телятинках, учебные мастерские при них, слесарную, столярную, совхоз при музее-усадьбе. В самой Ясной Поляне можно было посетить с осмотром молочную и сельскохозяйственную артели, народный дом, библиотеку, потребительскую лавку.

Возвратиться в Москву можно было с почтовым поездом, отходившим в 3 ч 40 мин, или пассажирским, отходившим в 9 ч вечера. Общая стоимость этой экскурсии при оплате проезда по железной дороге полностью определялась в 12–15 рублей на человека, а при льготном проезде в 7–9 рублей.

Из Тулы в Ясную Поляну можно было добраться двумя способами – по железной дороге или по Московско-Курскому шоссе. «Общая длина пути от Тулы около 15 км. В летнюю пору в хорошую погоду экскурсия молодежи легко может сделать этот путь пешком с таким расчетом, чтобы возвратиться обратно в Тулу уже на следующий день». От Тулы до Косой горы ходили автобусы с платой 50 коп., в разгар сезона автобусы шли по шоссе до поворота в Ясную Поляну, с платой 75 коп. Проезд на извозчике обходился в 15 рублей на 2–3 пассажиров, туда и обратно – 20. Экскурсию из Тулы с проездом в поезде можно было совершить без ночлега, общую стоимость ее на одного участника с питанием нужно считать в 1–2 рубля.

В 20–30-е гг. в Ясной Поляне были осуществлены масштабные преобразования, которые способствовали формированию благоприятной среды не только для жителей, проживавших там, но и многочисленных посетителей толстовских мест. В деревне построили новые добротные каменные дома, не нарушавшие исторического архитектурного облика; был открыт магазин. Многие жители деревни работали в музее.

С конца 20-х гг. партийное руководство СССР начинает проводить курс на коллективизацию сельского хозяйства, в Ясной Поляне в 1931 г. был создан

колхоз «Путь Ильича». Во второй половине 30-х гг. репрессии, прокатившиеся по стране, затронули и музейных сотрудников. Было сфабриковано дело о якобы существовавшей контрреволюционной организации последователей Л. Н. Толстого. Среди пострадавших был литератор, научный работник и редактор академического издания собрания сочинений Л. Н. Толстого И. В. Ильинский, экскурсовод Л. В. Сарахтина, их и еще 3-х яснополянцев расстреляли, а ученого секретаря музея З. А. Ерошкину и садовода К. И. Акимова отправили в концлагерь на 10 лет [2, с. 71].

В этот сложный период музей возглавлял крупный ученый Мстислав Александрович Цявловский, известный литературовед, пушкинист и толстовед. Именно он стоял у истоков формирования основных направлений научной деятельности музея. Важным событием был переход музея из системы Наркомпроса в ведение Академии Наук СССР в 1939 г. С этого времени музей становится не только культурно-просветительным, но и научно-исследовательским центром, задачи музейной работы расширяются и включают в себя не только хранение, просвещение, пропаганду, но и научное исследование различных проблем творчества Л. Н. Толстого.

С 1930 г. возможности добраться до Ясной Поляны расширились. По маршруту Тула-Ясная Поляна был пущен автобус, однако перемещался он нерегулярно, о чем свидетельствовали недовольные граждане. Так, на страницах газеты «Коммунар» в 1935 г. появилась весьма эмоциональная заметка: «В каждый выходной день сюда едут сотни рабочих и трудящихся. Едут в трамваях и в автобусах, на мотоциклах и велосипедах. Надо сказать прямо – сообщение с Ясной Поляной у нас налажено из рук вон плохо» [4].

Период Великой Отечественной войны занимает особое место в истории яснополянского музея. 22 июня 1941 г. в Ясной Поляне должно было состояться празднование 20-й годовщины со дня основания музея, ожидался большой приток посетителей. Однако этого не случилось, началась война.

С конца октября 1941 г. по 15 декабря продолжалась оккупация Ясной Поляны немецкими войсками, однако сотрудникам музея удалось осуществить эвакуацию фондов до прихода немецких войск. Этот процесс возглавила внучка Л. Н. Толстого Софья Андреевна Толстая-Есенина, которая в 1941 г. стала директором объединенных толстовских музеев. Подготовкой вещей к эвакуации занимался хранитель музея Сергей Иванович Щеголев. 13 октября 110 ящиков с экспонатами дома Толстого были отправлены в Москву, а затем в Томск.

Ценным источником этого периода являются Акты Комиссии Академии наук СССР, которая 26–27 декабря 1941 года обследовала Ясную Поляну. Комиссия установила, что «последний показ музея был произведен расположенным в Ясной Поляне частям Красной Армии 28 октября 1941 г... 30 октября в усадьбе появились немецкие фашистские части... Фашисты потребовали освобождения от экспонатов и мебели здания музеев. После беглого осмотра Дома Л. Н. Толстого на страницах потребованной ими книги записей впечатлений посетителей музея, после записи бойцов и командиров Красной Армии, появилась запись «Drei erste Deutsche im Feldzuge gegen Russland» («Три первых немца в походе на Россию»)» [2, с. 72]. 14 декабря началось отступление

фашистов из Ясной Поляны, перед которым они предприняли попытку сжечь Дом писателя.

В 1942 г. практически сразу после изгнания немецких войск из Ясной Поляны в музее начались реставрационные работы. А с 24 мая 1942 г. музей открыл свои двери для посетителей. За годы войны его посетило 64 тысячи человек. В 1945 г. в СССР праздновался 220-летний юбилей Академии наук, в связи с этим событием Ясную Поляну посетило большое количество ученых из разных стран. Окончательно усадьба была восстановлена в 1947–1948 гг.

В 50-е и 70-е годы активизируется фондовая, научная, экспозиционная работа музея, тем не менее все большие масштабы приобретает экскурсионный поток. В 1971 г. (год 50-летия образования музея) «Ясная Поляна» приняла трехмиллионного посетителя [5], однако, на наш взгляд, важное историческое значение имели годы становления Ясной Поляны как музея, культурного и просветительского центра, время защиты от фашистских войск.

Литература

1. Анисимов С. С. Ильинский И. В. Ясная Поляна : путеводитель. – Вып. 1. – М. ; Л., 1928.
2. Гайдамак С. В. Из истории Ясной Поляны. – Тула, 2013.
3. Тихонова Д. Н. Ясная Поляна: родовое имение, музей-усадьба: сохранение наследия Л. Н. Толстого в усадьбе Ясная Поляна (вторая половина XIX века – 1930 год). – Тула : Ясная Поляна, 2000.
4. Ясная Поляна: век бурных событий [Электронный ресурс] // Центр71. – URL: <https://www.n71.ru/news/section191/show245637/> (дата обращения: 25.11.2022).
5. Государственный мемориальный и природный заповедник «Музей-усадьба Л. Н. Толстого “Ясная Поляна”» [Электронный ресурс] // Tolstoy-lit.ru. – URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/museum/gosudarstvennyj-memorialnyj-i-prirodnyj-zapovednik-muzej-usadba-tolstogo-yasnaya-polyana.htm> (дата обращения: 25.11.2022).

ЛЕОНИД ПАСТЕРНАК И ЕГО ПОРТРЕТ Л. Н. ТОЛСТОГО, ОБОБЩЕННЫЙ ДО СИМВОЛА

А. В. Ключарева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье проводится анализ живописного портрета Л. Н. Толстого, написанного в 1901 г. художником Л. О. Пастернаком в духе символистской живописи. В своей работе художник противопоставляет силу двух стихий – стихию природы и силу духа, происходящую от гениального писателя.

Ключевые слова: искусство, живопись, Л. Н. Толстой, символизм, импрессионизм, творчество, портрет.

В отечественной науке личность Л. Н. Толстого прежде рассматривалась в тесной связи с реалистической живописью и творчеством художников-передвижников. Широко известно, что тесные дружеские отношения связывали Л. Н. Толстого и И. Е. Репина, Н. Н. Ге был другом и последователем писателя, его даже часто называют «толстовцем», И. Н. Крамской бывал в доме Л. Н. Толстого. Внимание исследователей обращалось на творчество художника крестьянского происхождения Н. В. Орлова, представителя реалистической живописи. В традиционном ключе отмечались факты знакомства Льва Николаевича с В. Серовым, М. Нестеровым и другими художниками. Однако, известно, что личность и творчество Л. Н. Толстого глубоко волновали представителей «русского символизма» – Н. Рериха, Е. Блаватскую, Вл. Соловьева, Вяч. Иванова, Дм. Мережковского и З. Гиппиус, А. Белого, А. Блока, А. Добролюбова и т. д.

Среди художников, которых мы можем в той или иной степени считать символистами, условно можно выделить две группы – те, кто восхищался Л. Н. Толстым и стремился стать его другом и последователем, а также те, кто, находясь определенное время под влиянием творчества писателя и философа, но, впоследствии, испытал глубокое разочарование и развернулся на 180 градусов в своем отношении к Толстому. К представителям первой группы, тех, для кого художественное творчество Л. Н. Толстого, а также его общественные взгляды и духовное мировоззрение были интересны и важны, взяты за основу творчества, следует отнести Леонида Осиповича Пастернака.

Знакомство молодого художника со Львом Николаевичем состоялось в 1893 г. на выставке «Товарищества передвижных художественных выставок», при чем оказалось, что Лев Николаевич следит за творчеством молодого художника. Тогда писатель пригласил Пастернака в свой дом в Хамовники, и с этого момента начинается их многолетняя дружба и сотрудничество.

Это сотрудничество, главным образом, выражалось в совместной творческой работе над романом «Воскресение», который Л. О. Пастернак иллюстрировал сразу же после написания первых глав произведения. Еще до личного знакомства с Толстым Л. О. Пастернак работал над иллюстрациями к роману «Война и мир», а в начале 1900-х написал целую серию семейных портретов

в доме Толстых. В 1902 году картину Леонида Пастернака «Толстой с семьей в Ясной Поляне» для Русского музея приобрел великий князь Георгий Александрович. Оригиналы рисунков для романа «Воскресенье» были выставлены в русском павильоне на Всемирной выставке в Париже в 1900.

Все разнообразные работы Пастернака, начиная с карандашных набросков, зарисовок, и заканчивая произведениями станковой живописи, свидетельствуют о том, что художник обладал невероятным умением точно передать эмоциональное настроение, живость и трепетность толстовской натуры, характер героев толстовских произведений. Но не следует забывать, что художник создал не только огромное количество иллюстраций к его творениям, а и тридцать шесть портретов писателя.

Среди них самый значительный, столь непохожий на другие портреты по своей образной характеристике – обобщенный до символа – портрет 1901 года, изображающий Толстого в профиль на фоне грозового неба. Портрет хранится в настоящее время в частной коллекции.

Надо отметить, что сам Л. Пастернак называл себя первым русским импрессионистом, не опасаясь возможной критики и непонимания импрессионизма в России в тот период. На наш взгляд, справедливой является оценка творчества Пастернака историка искусств Елизаветы Плавинской: «Он был более модернист, чем Репин. Он позволял себе быстрые обобщения и приблизительные текучие контуры в духе парижских голландцев, а также резкие превращения линии в пятно, что было не по зубам тому же Репину, незнакомому с мюнхенской школой. А своим немецким товарищам Пастернак не уступал во владении колоритом, умея добиться свечения в интерьере мягкого и цветного, как у импрессионистов, и драматичного, в духе основательно подзабытого всеми караваджизма» [2].

Данное замечание в полной мере относится к рассматриваемому нами портрету. Именно эта работа написана в духе символистской живописи. Замысел этого портрета – изобразить Толстого «как бы в стремлении вперед, наперекор бушующей стихии, на фоне грозового неба», – возник у Пастернака ещё весной 1893 года, когда он впервые увидел писателя, стремительно идущего по залу на выставке передвижников. Но портрет был написан через 8 лет после этой встречи, в 1901 году.

Итак, произведение, к анализу которого мы обратились, является портретом и выполнено в технике масляной живописи на холсте. Формат полотна прямоугольный. Портрет довольно большого размера – 775 × 660 мм, изображение – погрудное, в профиль.

Как писал сам художник в своих воспоминаниях, «портрет этот взят был мной несколько символично, монументально и суммарно: сам стихийный, Толстой – в стремлении вперед, наперекор бушующей стихии. Так приблизительно я его себе представлял» [3]. В соответствии с данным замыслом художник строит композицию – на переднем плане, заполняя почти всю поверхность холста изображается сам Толстой, он изображен очень близко к краю полотна, таким образом сразу же обозначается масштаб личности. Писатель изображен на фоне неба, которое также значительно и занимает 2/3 поверхности. В этом чувст-

вуется определенное противостояние человека и стихии, а возможно, их сопоставление по силе и значимости. В данном контексте небо является своеобразным символом. Отделяет фигуру писателя от неба фрагмент пейзажа, с желтым полем на переднем плане и парой крестьянских домиков вдали. Эти домики, по сути, делят картину на два плана – передний с фигурой писателя и задний – на котором изображено небо. Предполагаемая линия горизонта, которая могла бы выполнять данную функцию, нам не видна, так как ее полностью загораживает фигура Толстого.

Центром композиции является голова, по характерным особенностям которой мы безошибочно можем определить изображенного человека. Прежде всего это большой лоб, густые брови, острый нос и белоснежная борода. Художник накладывал крупные мазки, поэтому лицо не прописано детально, так почти не проработаны глаза, однако соотношение света и тени таково, что зритель угадывает куда направлен строгий взгляд мыслителя. Лев Николаевич показан задумчивым и сосредоточенным, видно, что в его душе идет сложная работа.

Важную роль в восприятии композиции произведения играет фон. Особенно привлекали художника эффекты вечернего освещения, в данном случае это также наблюдается. На первый взгляд может показаться, что в картине использован узкий спектр цвета, преобладают серые, голубые и синие оттенки. Однако мастерство автора позволяет передать глубокую палитру неба за несколько минут до разразившейся бури. Развеваящаяся прядь волос на голове, согнувшееся дерево на дальнем плане, едва различимые склонившиеся колосья, рельефные полосы на облаках – все это передает ощущение сильного ветра перед грозой. Сочетание этих линий и округлых очертаний облаков, как и контраст темной, почти черной верхней одежды с белым воротничком блузы, также усиливает динамический импульс картины.

Таким образом, художнику удалось добиться экспрессивности и масштабности. Чувствуется, что он проникся всею личностью во всей его оригинальности и своеобразии, сидящим перед ними человеком. Известно, в 1906 году Л. Пастернак подарил офорт с этого портрета писателю М. Горькому, который «сквозь стиснутые зубы протяжно произнес: – Ух!.. Как он клином вошел во всю литературу!» [1, с. 144–145]. Сам художник позже записал, что «Это очень удачное и образное определение. Но Толстой клином вошел не только во всю литературу, но и во все человечество...» [1, с. 144–145].

Литература

1. Пастернак Л. О. Записи разных лет. – М., 1975.
2. Плавинская Л. «Я не могу быть чисто русским художником» [Электронный ресурс] // Лехаим. – URL: <https://lechaim.ru/ARHIV/241/plavinskaya.htm> (дата обращения: 28.11.2022).
3. Пастернак Л. О. Как создавалось «Воскресение» [Электронный ресурс]. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/vospominaniya/v-vozpominaniyah-sovremennikov/pasternak-kak-sozdavalos-vozkresenie.htm> (дата обращения: 28.11.2022).

22-й ВСЕСОЮЗНЫЙ МАРШРУТ ПО ГОРНОМУ КРЫМУ: ИСТОРИЯ И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕГО ВОЗРОЖДЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В КРЫМУ

А. В. Кострыкина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В данной статье рассматривается организация горного туризма в Крыму в период СССР, процесс его становления и развития, создание всесоюзных туристических маршрутов по горному Крыму, методы поддержки спроса. Анализируются проблемы и сдерживающие факторы, препятствующие его становлению на современном этапе развития сферы туризма на Крымском полуострове, а также предлагаются возможные методы возрождения данного вида туризма.

Ключевые слова: туризм, Крым, Всесоюзный туристический маршрут, СССР, Россия, организация, поход, проблемы, сдерживающие факторы.

Люди во все времена любили отдыхать. У каждого человека свое представление отдыха. В туризме, индустрии отдыха, несколько направлений: рекреационный, познавательный, водный, спортивный, лечебный, горный, спелеотуризм, и другие. Перечислять можно бесконечно долго. Для каждой эпохи присущ тот или иной вид туризма, XIX век мы не можем представить без познавательного туризма и развития экскурсионного дела. XX же век невозможно представить без активного, самостоятельного, горного туризма. Создавались пешие маршруты для туристов, издавались путеводители для самостоятельного туризма, которые пользовались популярностью у туристов.

Большую роль в становлении походного, самостоятельного туризма сыграли горные клубы, открытые в конце XIX века. а именно Крымский горный клуб и его Ялтинское отделение, изначальной целью которых был не сам туризм, а изучение Крымских гор, охрана природы и редких видов растений и животных, поддержка художников и естествоиспытателей. Клубы набирали популярность, начали создаваться первые пешеходные маршруты по горному Крыму, которые могли пройти даже неподготовленные люди.

После Октябрьской революции дореволюционные клубы, формировавшие маршруты, либо ликвидировались, либо выходили за пределы Советского Союза. В молодом государстве начал активно развиваться туризм, но Великая Отечественная война заставила затормозить его развитие, были закрыты туристические базы, приюты, некоторые из них оказались на оккупированных территориях, другие переоборудованы под госпитали, склады и др. Но даже такая трагическая страница истории не помешала становлению Крыма как центра туризма, уже после войны именно на Крымский полуостров приходилось 56 туристических пешеходных маршрутов[5], каждый из которых был под своим номером, они публиковались в различных путеводителях, на маршрутах были указатели направления движения.

Во второй половине XX века плановый и самодеятельный туризм стал стремительно развиваться. Таким образом, в 1969 году создается Центральный Совет по туризму и экскурсиям, который занимается разработкой и утверждением новых туристских маршрутов, а также выпуском путевок на всесоюзные маршруты. Всесоюзными маршрутами называли те, которые охватывали большую часть страны или же местные, которые пользовались большой популярностью. К туристскому сезону 1985 года было разработано более 13 тысяч маршрутов по стране, в их число входили не только пешие, но и автомобильные, железнодорожные, авиационные. Маршруты различались и по типу: радиальные, линейные, кольцевые. Также различались по сложности: от первой категории до пятой.

В зависимости от сложности пройденного маршрута участникам присваивались спортивные разряды, таким образом, пройдя определенное количество маршрутов по разным категориям сложности можно было получить разряд мастера спорта, что, несомненно, увеличивало интерес к прохождению троп [3].

Прохождение туристических маршрутов не было не организованным, работали туристские базы с удобствами для туристов, туристские приюты, где можно было организовано и безопасно организовать ночевку, также на благо такого вида туризма и безопасности трудились инструкторы, которые проводили инструктаж, и экскурсоводы [6].

Одним из наиболее известных маршрутов был всесоюзный маршрут по горному Крыму № 22. Тропа тянулась от Бахчисарая до Ялты, рассчитана была на 20 дней. Тропа проходила по юго-западной части Крыма и затрагивала все три гряды Крымских гор. Вместе с ходом маршрута меняется суточный ход температур, если в горах амплитуда достаточно внушительная (жаркий день-холодная ночь), то по мере приближения к побережью разница между дневной и ночной температурами становится незначительной. Меняется не только температура, но и растительность, если в начале маршрута туристы видели в основном низкую, кустарниковую растительность, то по мере прохождения маршрута туристы могли видеть леса, которые затем сменялись безлесными ландшафтами Крымских гор. Туристы также могли увидеть памятники природы, являющиеся поистине уникальными, такие как Большой Крымский Каньон и исторические памятники (монастыри, пещерные города) [1].

Общая протяженность маршрута составляет около 130 километров с 7-ю ночлегами в полевых условиях. На первый взгляд маршрут выглядит очень внушающе и устрашающе, но на самом деле это не так. Помимо ночлегов в полевых условиях, туристов по ходу маршрута обеспечивали ночлегами на туристических базах, где они оставались, как правило, не на один день.

Первые четыре дня похода проходили на турбазе «Привал», которая располагалась на юго-восточной окраине Бахчисарая, где туристы отдыхали, им предлагалась экскурсионная и развлекательная программа, включающая в себя тренировочный поход к вырубленному в скалах Успенскому монастырю, пещерному городу Чуфут-Кале, посещение музеев, но главное в «привале» – подготовка к предстоящему походу, а именно инструктаж и проверка всего необходимого снаряжения. Турбаза предоставляла туристам в пользование бар, буфет, видеозал, летний кинотеатр и другие удобства.

На четвертый день туристы отправлялись в путь, в первый же день поднимались на легке на гору Тепе-Кермен, затем, спустившись и забрав рюкзаки, группа выдвигалась на восток к поселку Научный, где располагалась Крымская астрофизическая обсерватория Академии наук СССР. Ночевка в этот день проходила на одноименной туристской стоянке [4].

На следующий день группа туристов перемещалась к долине реки Качи, где располагается село Верхоречье, откуда путь вел на следующую достаточно длительную стоянку на южной окраине села Баштановка. Село Верхоречье также является интересной точкой маршрута, так как в относительной близости от него находятся остатки деревни Лаки, которая известна тем, что за связь с партизанами и помощь им в марте 1942 года, она была сожжена фашистами. От села Баштановка совершался радиальный выход налегке к остаткам пещерного монастыря Качи-Каньон, здесь находились крупные средневековые поселения и большой храм Спаса.

На следующий день туристам предстоял последний переход в данном походе. Группа выдвигалась к Махульдурскому перевалу, где во время передвижения участники видели Большой каньон, затем перемещались на Ай-Петринскую яйлу, продвигались на 10 километров по ней и выходили к трассе Бахчисарай- Ялта. Здесь заканчивалась пешая часть маршрута, отсюда туристов на автобусе отвозили в Ялту, где была предусмотрена экскурсионная программа, в которую включено посещение Никитского ботанического сада, Алушкинского дворца-музея, дома-музея А. П. Чехова [2].

В рамках Белинской археологической экспедиции, организованной ТГПУ им. Л. Н. Толстого, руководители и студенты, помимо самих археологических раскопок, участвуют в историко- археологической школе «Таврида», где также занимаются популяризацией горного, самодеятельного туризма. Таким образом, летом 2022 года студенты и преподаватели совершили поход, в котором совместили несколько популярных советских троп по горному Крыму: маршрут номер 22 и маршрут номер 26. В отличие от троп, указанных выше, поход студентов был сокращен и составлял 7 дней, на одном месте студенты не задерживались более чем на одну ночь. В составе участников были люди как подготовленные, так и новички.

Маршрут похода студентов состоял из двух частей: пешей и проездной. Пешая часть начиналась с северных склонов главной гряды Крымских гор и заканчивалась Ялтинской Яйлой. В свою очередь, проездная часть похода была его окончанием, участники похода проезжали Ялтинскую яйлу на «джипах», это обосновано тем, что на плато нет воды, из-за чего маршрут стал бы значительно сложнее.

Точки маршрута: Каньон Узунджа – Урочище Ай-Димитрий – Кутлербогаз (развалины затерянного в горах средневекового монастыря) – г. Седамкая – пещера Данильча-коба – Сююрю-кая – Юсуповское озеро – водопад Серебрянный – Большой каньон – Источник Джевизлык нижний – пещера-грот Туар-коба (коровий грот) – храм Христа Спасителя – г. Бойко – Бойкинский каньон – г. Сотира – г. Трапис – Баш-дере – Куру-узенская котловина г. Лысая (1275) – выход на Ялтинскую яйлу – на джипах – г. Рока (1347) г. Эндек (1371)

г. Сунгурта (1333) г. Джады Бурун (1422) г. Джунын Кош (1410) Кемаль Эгерек (1529) – после Кемаль – Эгерек разворот обратно по другой горной дороге ближе к обрывам над Ялтой – пещера Иограф (древний христианский храм) – спуск в Ялту (Ай-Петри, водопад Учан-су и т. д.) – Ялта.

Ночлеги студентов были осуществлены на следующих точках. Каньон Узунджа – здесь участники ночевали в организованном кемпинге, где были предоставлены следующие удобства: организация питания (завтрак, обед, ужин), душ, туалет. Следующие ночевки осуществлялись в «полевых» условиях: Пещера Данильча-коба, Большой Каньон, Куру-узенская котловина. Последняя ночевка осуществлялась в гостинице в Ялте, где студенты могли отдохнуть.

Пройдя тропу, были сделаны следующие наблюдения:

- тропа не является сложной для прохождения, здоровый человек вполне может ее пройти;
- на маршруте встретилось множество самостоятельных путешественников в составе малочисленных групп, следовательно, тропы пользуются популярностью среди туристов;

На данный момент развитие самостоятельного, горного туризма в Крыму приостановилось, существуют некоторые сдерживающие факторы, которые препятствуют его возрождению. Одним из таких сдерживающих факторов является то, что каждый сезон самодеятельного туризма сопровождается введением особого противопожарного режима, который не позволяет полноценно пройти маршрут. Также сдерживающим фактором можно назвать то, что образ жизни людей изменился, стал менее активным, также человек не может выделить 20 дней отпуска для прохождения маршрута, люди стали предпочитать пляжный туризм другим видам отдыха. Препятствовать развитию такого туризма может малое распространение фирм, занимающихся организацией походов, а также отсутствие специализированных туристических баз, как на примере 22-го маршрута по Горному Крыму. Все вышеперечисленные факторы не позволяют полноценно развиваться походному туризму, из-за этого появляется проблема следующего рода: неподготовленные люди неорганизованными группами самостоятельно организуют своего рода походы, сокращают их длительность и протяженность, чем подвергают себя и природу опасности. Такие путешествия должны сопровождаться как подбором снаряжения, инструктажем, так и знанием маршрута и местности, ведь на маршруте указателей дороги нет. Следовательно, можно сделать вывод о том, что интерес и к тропам, и к данному виду туризма есть, а условий реализации нет.

Так, можно вывести, каким же образом можно возродить данный вид туризма, привлечь туристов и инвесторов в современное время:

- создавать новые и возрождать старые туристические маршруты;
- увеличить количество компаний, занимающихся организацией горного, пешего туризма, туристических баз и «приютов» на определенных согласованных территориях, информировать туристов об их существовании и функционировании;
- на всем протяжении тропы установить указатели направления для ориентации туристов на местности, наладить работу инструкторов;
- уменьшить количество дней похода.

Литература

1. Всесоюзные туристские маршруты по Крыму [Электронный ресурс] // Крымовед: [сайт]. – URL: <http://www.krimoved-library.ru/books/olinskiy-krim-putevoditel-spravochnik27.html?ysclid=lasopuaqhs824033444>
2. Бражник А., Шемраев Э. Туристские маршруты Крыма. – Симферополь : Таврия, 1989.
3. Долженко Г. П. История туризма в дореволюционной России и СССР. – Ростов н/Д : Ростов. гос. ун-т, 1988. – С. 54.
4. Морженков Р. М. По Крыму пешком. – Симферополь : СВП, 2012.
5. Остапчук А. В. Становление и развитие туризма в Крыму: ретроспектива и перспектива // Уч. зап. КФУ им. В. И. Вернадского. Экономика и управление. Т. 2. – Симферополь : Крым. федеральный ун-т им. В. И. Вернадского, 2016. – С. 3–4.
6. Соколова М. В. История туризма. – 7-е изд. – М. : Академия, 2012. – С. 289.

«ВЕЛИКОЛЕПНЫЙ ЧАСОСЛОВ ГЕРЦОГА БЕРРИЙСКОГО»: ИСТОРИЯ И БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ

А. И. Логачев

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Статья содержит библиографическое описание «Великолепного часослова герцога Беррийского», сюжет его иллюстраций и биографию заказчика произведения.*

Ключевые слова: *Средневековье, часослов, герцог Беррийский, история Франции, братья Лимбурги.*

Начать следует с личности заказчика произведения. Жан I «Великолепный» являлся третьим сыном короля Франции Иоанна II «Доброго». В двадцать лет ему достаются титулы герцога Беррийского и герцога Овернского, оба сохранил вплоть до своей смерти в марте 1416 года. Прославился данный исторический персонаж как непосредственный участник «Столетней войны», придворных интриг при трех королях Франции: своего отца Иоанна II «Доброго», своего брата Карла V «Мудрого» и своего племянника Карла VI «Безумного». Так же был известен как весьма образованный для своего времени человек, меценат, покровитель искусств, владелец крупной библиотеки (около трехсот томов).

Особое внимание уделял религиозным книгам, изысканного оформления и богатого содержания, за что современниками вполне справедливо был прозван «королем часословов» [1, с. 195]. Имея внушительные материальные средства, герцог не скупился нанять лучших мастеров-художников своей эпохи. Среди них братья Лимбурги (о них более подробно будет описано ниже), Жакмар де Эден, Жан Ле Нуар. В общей сложности по заказу Жана I было создано шесть сохранившихся до нашего времени часословов. Среди них: «Малый часослов», «Большой часослов» и «Прекрасный часослов Богоматери» (хранятся в Национальной библиотеке Франции, Париж), «Прекрасный часослов» (хранится в художественном музее Метрополитен, Нью-Йорк), «Брюссельский часослов» (хранится в Королевской библиотеке Бельгии, Брюссель) и, конечно самый известный, «Великолепный часослов герцога Беррийского» (хранится в музее Конде, замок Шантийи), о котором пойдет речь.

Данное произведение представляет собой иллюстративно украшенную рукопись, создание которой началось в первой четверти XV века. Она не была закончена при жизни герцога Жана I «Великолепного» и завершалась разными мастерами в течении нескольких последующих десятилетий. Основная часть миниатюр была выполнена братьями-художниками Лимбург: Полем, Жаном и Эрманом. Начало часослова – это цикл «Времена года», состоящий из двенадцати миниатюр, по одному на каждый месяц. На восьми изображениях на заднем плане помещены замки, находившиеся во владении герцога Беррийского. В верхней части иллюстраций небесный свод с соответствующими месяцу зна-

ками и градусами зодиака, отметки в виде серпов луны чисел месяца, на которые в разные годы приходится новолуния, указания в буквенном виде (первая буква алфавита, это единица, вторая – число два и т. д.) позиций годов в девятнадцатилетнем лунном цикле, на которые приходится новолуния по указанным числам месяца, числа месяца и солнечная колесница. Часть персонажей и пейзажей миниатюр возможно связать с реальными людьми и местностями. В миниатюре январь есть изображение самого герцога Жана, а также предполагаемые автопортреты братьев Лимбург. Часословы традиционно начинались с календаря для того, чтобы читатель мог определить соответствие молитв определённым дням, дни недели, церковные праздники [1, с. 13]. Каждое изображение из цикла «Времена года» содержат некий сюжет. Январь показывает пир при дворе герцога. Февраль проиллюстрирован картиной домашнего очага крестьянской семьи и заготовкой дров из леса. В марте – начало пахотных работ и приведение в порядок виноградника. На апрельском полотне изображена церемония бракосочетания представителей дворянской знати. В мае проходит торжественный выезд герцогского двора. На июньском пейзаже можно увидеть покос крестьянами пахотных полей. В июле вновь сельская жизнь – жатва урожая и стрижка овец. На переднем плане августа охота знати, на заднем крестьяне моются в реке и заготавливают сено. В сентябре показан сбор урожая винограда. Октябрь представлен посевом урожая озимых и борьба лучника с назойливыми птицами. В ноябре происходит выгон свиней в лесной массив за желудями. В последний месяц – декабрь происходит псовая охота.

После цикла «Времена года» следуют восемь больших миниатюр: «Анатомический человек», «Грехопадение и изгнание из Рая», «Встреча волхвов», «Поклонение волхвов», «Принесение во храм», «Падение мятежных ангелов», «Ад», «План Рима». Они представляют собой отдельные листы и, по мнению французского историка искусства Поля Дюрье, не являются частью самого часослова, а добавлены в него позже как самостоятельные произведения [2, с. 19].

Произведение написано полностью на латинском языке. Текст составлен в двух колонках около 50 мм шириной каждая, содержащих по 21 или 22 строки. Листы манускрипта разлиновывал чертёжник так, чтобы осталось место для миниатюр. Текст рукописи выполнен в основном чёрными чернилами готическим шрифтом [1, с. 214].

Литература

1. Казель Р., Ратхофер И. Роскошный часослов герцога Беррийского. – М. : Белый город, 2002.
2. Durrieu P. Les Très Riches Heures de Jean de France, duc de Berry. – P. : Plon-Nourrit, 1904.

ОТ КАПЕТИНГОВ К ВАЛУА: ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ СМЕНЫ КОРОЛЕВСКОЙ ДИНАСТИИ ВО ФРАНЦИИ

А. И. Логачев

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается процесс перехода короны Франции от династии Капетингов к её младшей ветви – Валуа, его правовое обоснование и политические последствия.

Ключевые слова: Средневековье, Франция, Капетинги, Валуа, Филипп VI, Эдуард III, салический закон.

В начале XIV века во Франции ничто не предвещало возможного династического кризиса правящей династии Капетингов. Казалось, что королевский род основанный еще в X веке парижским графом Гуго Капетом, крепко держится за королевский престол крупнейшего феодального государства Европы. На протяжении более чем четырехсот лет процесс передачи власти проходил достаточно гладко, особенно в сравнении с соседними странами. За это время корона постоянно переходила от отца к старшему из выживших сыновей, что вполне соответствовало господствовавшей в те времена системе майората, что в свою очередь обеспечивало как легальность, так и легитимность правящей династии. Однако, как это не раз бывало в средневековье произошла цепь крайне неудачных событий, которые привели к смене правящего королевского дома.

Филипп IV «Красивый», нареченный известным писателем XX века Морисом Дрюоном «Железный король», к концу своей жизни имел от единственной супруги Жанны Наваррской четверых здравствующих детей: троих сыновей (Людовик, Филипп, Карл) и дочь (Изабелла). К тому времени Изабелла успела стать королевой Англии выйдя замуж за Эдуарда II из династии Плантагинетов. Наличие же сразу трех сыновей давало определенные гарантии на сохранение и продолжение династии. Однако, после смерти Филиппа IV, его наследники один за другим умирают.

Старший сын, Людовик X Сварливый, правил менее двух лет. Его единственный сын от второй супруги Клеменции Венгерской умер через пять дней после рождения. Была у короля дочь от первого брака с Маргаритой Бургундской, но ее уличили в измене с конюшим королевского двора, затем заточили в замок Шато-Гайар. Данный факт ставил под сомнение отцовство Людовика, что фактически исключало юную принцессу из королевской семьи. Все это сыграло на руку следующему королю Филиппу V Длинному, поскольку он являлся следующим по старшинству сыном Филиппа IV.

Филипп V для легализации своего положения стал инициатором принятия Салического закона в части правил престолонаследия, который запрещал лицам женского пола непосредственно наследовать корону Франции или передавать её своим потомкам. Так появилась известная правовая формула «Негоже лилиям прясть». Правление Филиппа Длинного продлилось чуть более пяти лет.

На момент своей смерти у него осталось три дочери, которых фактически сам отец лишил возможности претендовать на власть.

Карл IV Красивый (последний сын Филиппа IV), став королем мало заботился о королевских делах и фактически передал управление в руки своего дяди – графа Карла Валуа. Последний прямой представитель династии Капетингов правил шесть лет, наследников мужского пола не оставил.

Теперь встал вопрос о престолонаследии. С одной стороны, в живых оставалась дочь Филиппа IV королева Англии Изабелла, сын которой к тому моменту стал королем Англии Эдуардом III. С другой, если принять во внимание тот самый Салический закон, о котором говорилось выше, прав на французский престол он не имел, хотя причины оспорить это у него были, ведь он по сути был внуком Филиппа IV. Теоретически могло произойти если не объединение двух королевств, то по крайней мере заключение личной унии между Англией и Францией. Такое положение вещей не устраивало правящие круги французской знати, поэтому власть решили передать представителю младшей ветви Капетингов – династии Валуа, ее первым представителем на троне стал Филипп VI.

В практике английского престолонаследия Салический закон в строгости не соблюдался, хотя ему старались следовать. Эдуард III не стал мириться с передачей короны Франции побочной династии Валуа, так как считал себя законным наследником Капетингов. Данные претензии стали причиной начала Столетней войны.

ПОНЯТИЕ ОБ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ПРАКТИКАХ КОММЕМОРАЦИИ В РОССИЙСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

М. И. Ромашин

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Статья представляет собой аналитический обзор работ современных российских историков по проблемам исторической памяти и коммеморативных практик.*

Ключевые слова: *историческая память, коммеморация, историография.*

В пространство российской науки тема исторической памяти пришла лишь с небольшим запозданием по сравнению европейской историографией. Профессиональное сообщество активно включилось в разработку как теоретических, так и фактографических исследований в этой области.

Следует отметить цикл работ И. М. Савельевой и А. В. Полетаева: «История и время: в поисках утраченного» (1997), «Знание о прошлом: теория и история» (2003–2006), «Социальные представления о прошлом» (2008) и др. [5]. С 1997 по 2002 г. соавторы также координировали издательские проекты «Translation Project» и «Восток переводит Восток», в рамках которых на русский язык было переведено более 400 книг зарубежной гуманитаристики XX в., что содействовало преодолению существовавшего разрыва в методологии и исследовательских практиках.

И. М. Савельевой и А. В. Полетаеву в основном принадлежат работы, связанные с социально-политической и идеологической составляющими темы исторической памяти. В рамках данной научной школы в Институте гуманитарных историко-теоретических исследований НИУ ВШЭ был выполнен ряд исследований, использующих методологию постмодерна и идею практик коммеморации (Е. А. Вишленкова; Д. А. Сдвижков, О. Ю. Малинова и др.) [1; 4; 10; 11]. Сотрудниками Института также были инициированы проекты, в которых участвовали исследователи разных регионов России и других стран [3]. В терминологическом отношении в их работах часто используется словосочетание «политика и практика памяти». И. М. Савельева отмечает, что «этот сюжет оказался самым привлекательным, самым доступным, изобилующим материалами (как текстами, так и образами) и соответственно самым разработанным», изучение политики памяти дает ответ на вопрос, «как создаются коллективные воспоминания и формируются национальные символы», и потому на первое место выходит «функция власти, определяющей, как следует представлять прошлое» [8, с. 417].

Другим центром исследований практик коммеморации в России является Институт всеобщей истории РАН. Прежде всего, следует назвать работы Л. П. Репиной и сотрудников Центра интеллектуальной истории. Их внимание акцентировано на исследовании проблем исторического сознания, его форм

и конкретных проявлений при построении различного рода темпоральных картин мира [7]. Развивая идеи Й. Рюзена и М. А. Барга, Л. П. Репина обращается к понятию «историческая культура», подчеркивая его комплексный характер и считая, что в нем «“сотворенная” предшествующими поколениями, ставшая памятью история соединяется с воспринимающим ее историческим сознанием» [6, с. 12]. Исследователь полагает, что историческое сознание и историческая память соотносятся как «“форма” (в которой социум осознает свое прошлое сквозь призму и потребности современности) и “содержание” (отложившееся в памяти прошлое, или представления о прошедшем)» [там же]. Репина предлагает «теорию культурных универсалий исторического сознания», по ее мнению, это «выход за рамки профессиональной историографии и свойственных ей рациональных процедур исторического познания в пространство базовых ментальных операций воспоминания, интерпретации и репрезентации прошлого, присутствующих в любой культуре и обеспечивающих практические потребности ориентации людей в их настоящем» [6, с. 23]. Предложенная теория реализуется через инициированные Центром исследования: исторические представления на Руси в XI – начале XII вв. (И. В. Ведюшкина); власть и народ в зеркале исторических представлений российского общества XIX века (О. Б. Леонтьева); образы «светлого будущего» в СССР на рубеже 1950–60-х гг. (А. А. Фокин) и др. [6, с. 332–366; 601–615; 844–884]. Важными направлениями, разрабатываемыми российскими авторами в этом проблемном поле, являются «локальная история» или «история малой родины», которая органично связывает человека с конкретным прошлым, реальным местом его проживания, в том числе с точки зрения истории материальной культуры [2, с. 665–683]; а также – историческое образование (в том числе школьное), как «каркас», в который человек в дальнейшем встраивает новые знания о прошлом [5, с. 112–136].

Концепция, предложенная Л. П. Репиной, имеет ярко выраженный синтезирующий характер, это попытка примирить позитивистскую и постмодернистскую парадигмы историографии. Позиция этой научной школы близка к идеям и воззрениям П. Хаттона. Однако в ней трудно выделить какой-либо «инструментальный» аспект: она не прибавляет ни нового предмета, ни нового метода исторического исследования.

Напротив, позиция Савельевой и др., восходящая к идеям М. Хальбвакса, П. Нора, Я. Ассмана, предлагает историку новую методологию, методики и инструменты современных разделов многих социальных и гуманитарных дисциплин: когнитивной психологии, культурной антропологии, лингвистики, теории медиа, социологии культуры и т. д. А также обращает внимание исследователя на аспекты, ранее мало востребованные в исторической науке: визуальные источники, активную роль языка и дискурсивных стратегий описании исторической реальности, функцию документов не только отражать, но интерпретировать прошлое и т. д. В результате историки могут изучать и презентировать коллективные представления о прошлом совершенно в иных ракурсах, ориентируясь на метафоричное высказывание К. Леви-Стросса: «История никогда не является просто историей чего-то, но всегда историей для чего-то», что диверсифицирует сам предмет исторической науки [6, с. 11].

Важной площадкой для обсуждения проблем исторической памяти является электронный научный журнал «Историческая экспертиза». В журнале действуют постоянные рубрики «Проблемы национальной памяти зарубежных стран», «Память травмы», «Историческая политика», «Как это было на самом деле». В журнале регулярно публикуются переводы статей ведущими зарубежными учеными и рецензии на новые книги по данной теме.

Литература

1. Вишленкова Е. А. Визуальное народоведение империи, или «Увидеть русского дано не каждому». – М. : НЛЮ, 2011.
2. Белецкая Е. М. Исторические представления казачества // Образы времени и исторические представления. – М., 2010. – С. 665–683.
3. Изобретение века: проблемы и модели времени в России и Европе XIX столетия : сб. / ред. Е. Вишленкова, Л. Сдвижков. – М. : НЛЮ, 2013.
4. Малинова О. Ю., Миллер А. И., Пахалюк К. А. Региональный аспект политики памяти в России // Новое прошлое. – 2022. – № 2. – С. 112–136.
5. Неклассическое наследие. Андрей Полетаев / отв. ред. И. М. Савельева. – М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2011.
6. Образы времени и исторические представления = Images of time and historical representations: Россия – Восток – Запад / под ред. Л. П. Репиной. – М. : Кругъ, 2010.
7. Образы прошлого и коллективная идентичность в Европе до начала Нового времени : сб. ст. / отв. ред. и сост. Л. П. Репина. – М. : Кругъ, 2003.
8. Савельева И. А. Перекрестки памяти // Хаттон П.Х. История как искусство памяти / пер. с англ. В. Ю. Быстрова. – СПб.: Владимир Даль, 2003. – С. 398–421.
9. Савельева И. М., Полетаев А. В. История и время. В поисках утраченного. – М. : Яз. рус. культуры, 1997.
10. Савельева И. М., Полетаев А. В. Социальные представления о прошлом, или Знают ли американцы историю. – М. : НЛЮ, 2008.
11. Сдвижков Д. А. 1812 год и общая память Священного союза // После грозы. 1812 год в исторической памяти России и Европы. – М., 2015. – С. 209–236.

К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ПРОВАЛА АНТИСТАРООБРЯДЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ НИКОЛАЯ I (на тульском материале)

А. В. Соколов

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье впервые комплексно рассмотрено положение тульского старообрядчества в контексте религиозной политики Николая I. Дана оценка причинам её несостоятельности. Автор выделяет четыре основных причины: общая загруженность клира, кадровый голод чиновничьего аппарата, высокий социальный статус отдельных староверов, а также принадлежность ряда тульских старообрядцев к оружейникам.

Ключевые слова: раскол, старообрядцы, Николай I, светская власть, духовная власть.

В последней трети XVIII в. староверы ощутили позитивный эффект либеральных реформ: государство за ними ещё не признало всей полноты религиозных свобод, но, говоря словами небезызвестного государственного деятеля: «Жить стало лучше, жить стало веселей». При Александре I реформы продолжились. В период его царствования до 1812 г. в стране де-факто господствовал религиозный плюрализм, после же Отечественной войны император в значительной степени ушёл в «православный» дискурс [7], однако на положении староверов, по всей видимости, консервативный период правления не сильно сказался. Так, в 1824 г. за «сворачивание в раскол» группа староверов-оружейников, по итогу следствия, просто дала расписку в том, что больше они не будут заниматься прозелитизмом [12, с. 540–541].

Ситуация в корне изменилась при Николае I, но не сразу. В 1826 г. светская власть ещё могла заявлять, что дело об «уклонении в раскол» «светского разбирательства непренадлежащее для рассмотрения» [2, л. 22]. При Николае началось закрытие старообрядческих религиозных сооружений, стали организовываться уголовные преследования, начали активно навязывать единоверие [15], а иногда прямо заставляли переходить в этот вариант староверия [8, с. 492]. Часто у старообрядцев изымались предметы религиозного обихода в пользу единоверческих церквей [13, с. 188]. Организовывались масштабные экспедиции по выявлению «раскольников», одна из самых известных была во главе с П. И. Мельниковым. Именно за этот период образовалась плотная связь между государственными чиновниками – занимавшиеся вопросами «раскола» – и церковью. И именно на этом этапе светская власть и интеллигенция начинают осмысливать религиозную бытность русского народа.

Несмотря на организованную политическую систему по стеснению религиозной жизни староверов, её нельзя назвать удачной. Во-первых, как пишет Фирсов С. Л. «...для полиции раскол стал «золотым дном», а «мудрая» политика правительства оказалась бессильной в борьбе с «золотой» политикой староверов. «Денежная сила» сторонников древнего благочестия делала малоэффек-

тивными старания николаевского правительства» [15, с. 11]. Во-вторых, чиновников не хватало, волокита по отдельным делам могла длиться годами, поэтому организация полномасштабного преследования староверов была попросту невозможна [9, с. 430–442; 10, с. 79]. На тульском материале, например, это подтверждается делом одоевского старообрядца, чье имущество должны были конфисковать за долги в 1816 г., но вспомнили об этом деле спустя 16 лет в 1833 г. [4, л. 1]. В-третьих, государство по-разному реагировало на «раскольников» различного социального статуса. В Туле заметная часть оружейников являлись людьми древнего благочестия, показательное применение же репрессивных мер в отношении них было не в интересах государства [1]. Не стремились светские власти оказывать прямого давления и на обеспеченную прослойку: показателен в этом смысл пример Аксеновых – волокита по делу открытия ими молитвенного дома длилась 17 лет и завершилась по сути ничем [3]. Так в 1838 г. МВД заподозрило купца 1 гильдии Ивана Федоровича Маслова в принадлежности к «расколу». Удивительно, но губернская палата не стала сообщаться с консисторией и сразу же послало ответ – он не раскольник [6, л. 1–4]. Вопрос был решен за 12 дней, достаточно быстро для того времени, даже не пришлось наводить дополнительные справки.

С обычными крепостными же действовали жестче и при полицейском присутствии могли «убедить» вернуться в лоно церкви [5, л. 4]. За «сворачивание в раскол» уже нельзя было отделаться только распиской. Так, в деле 1838–1842 гг. за сворачивание уголовный магистрат приговорил заключить в тюремный замок и передать духовному начальству одного из староверческих «миссионеров», хоть и освободив его от уголовного преследования [14, с. 355].

Можно сказать, что в этот период действовали жесткие ограничения в отношении религиозной бытности староверов, однако светские власти были склонны к более гибкому подходу в работе со старообрядцами, за что получали обвинения со стороны духовенства [12, с. 493].

Литература

1. Володина Т. А. Численность тульских старообрядцев в XVIII–XIX вв.: методологические аспекты // Старообрядчество: история, культура, современность. – 2019. – № 18. – С. 38–42.
2. ГУ ГАТО. – Ф. 187. – Оп. 1. – Т. 1. – Д. 878.
3. ГУ ГАТО. – Ф. 3. – Оп. 11. – Д. 87.
4. ГУ ГАТО. – Ф. 51. – Оп. 16. – Д. 2430.
5. ГУ ГАТО. – Ф. 51. – Оп. 19. – Д. 1242.
6. ГУ ГАТО. – Ф. 90. – Оп. 1. – Т. 20. – Д. 15172.
7. Евтушенко М. М. Церковно-государственная стратегия Александра I в начале XIX в. // Вестн. С.-Петерб. ун-та. История. – 2009. – Сер. 2. С. 72–76.
8. Марков В. С. Переписка проф. Н. И. Субботина, преимущественно неизданная, как материал для истории раскола и отношений к нему правительства (1865–1904 гг.). – М. : Тип. Г. Лиснера и Д. Совко, 1914.
9. Миронов Б. Н. Российская империя: от традиции к модерну : в 3 т. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2015. – Т. 2.

10. Миронов Б. Н. Российская империя: от традиции к модерну : в 3 т. / Б. Н. Миронов. – Т. 3. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2015.
11. Модеста И. О раскольниках поморцах секты в г. Туле // ТЕВ. – 1862. – № 22. – С. 487–495.
12. Модеста И. О раскольниках поморцах секты в г. Туле // ТЕВ. – 1862. – № 23. – С. 533–544.
13. Палкин А. С. Единоверие в середине XVIII – начале XX в.: общероссийский контекст и региональная специфика. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та ; Универ. изд-во, 2016.
14. Панов Г. И. Материалы для истории сектантства в Тульской губернии // ТЕВ. – 1882. – № 11. – С. 347–355.
15. Фирсов С. Л. Православное государство и русские старообрядцы-поповцы в эпоху императора Николая I // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Политология. Международные отношения. – 2009. – № 1. – С. 6–15.

ПРОДВИЖЕНИЕ ТУРИСТСКОГО ПРОДУКТА: ОПЫТ ПЛАКАТНОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СССР

О. В. Шевелева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье на примере работ известных советских художников-плакатистов проанализированы особенности пропаганды туризма и отдыха в СССР.

Ключевые слова: СССР, плакатное искусство, туризм, пропаганда, реклама.

Плакат – это крупноформатное издание (обычно в виде рисунка или изображения, сопровождаемое кратким текстом), выполняющее задачи наглядной агитации и пропаганды, а также информации, рекламы, инструктажа или обучения [5, с. 381].

СССР не являлся родиной плакатного искусство, но, пожалуй, именно в нашей стране в советскую эпоху оно приобрело колоссальный размах, особенно, это касается политического плаката. Плакаты в СССР выпускались большими тиражами вплоть до распада страны. Существовали целые издательства и творческие объединения, которые специализировались на выпуске данного вида печатной продукции. У истоков советского плаката стояли такие известные художники, как А. Родченко, Д. Моор, художники «Окна РОСТА», А. Дейнека и многие другие. Так благодаря особому вниманию со стороны государства и таланту советских живописцев, многие из которых начинали своё творчество еще в дореволюционной России, в нашей стране была создана уникальная школа плакатного искусства.

Главные отличия плаката от других видов графического искусства заключаются в том, что он должен быть хорошо виден на расстоянии, быть понятным и хорошо читаемым, легко доступным для восприятия зрителем разного возраста, уровня образования и социального происхождения. Плакат обязательно должен содержать яркий заголовок или призыв и броское запоминающееся изображение. Поэтому для текста плаката важным является шрифт, его расположение и цвет, гармоничное сочетание текста, рисунков и фотографий.

Очень ёмко по поводу плакатного искусства высказался известный советский карикатурист и плакатист В. Дени (Виктор Николаевич Денисов):

«Что есть плакат и какова природа плаката?

Говорю в качестве старого плакатиста-солдата.

Плакат не есть длинное чтение;

Относись к зрителю бережно, учтиво.

Плакат должен быть ясен и прост —

Таков плаката пост.

Плакат есть стрела-молния

к сознанию зрителя,

будь зрителю в роде

молниеносного учителя.

Взглянул зритель

и мыслью объят, вот это и есть плакат!» [7].

В СССР были популярны такие виды плакатов, как:

- *политический* (особое значение он приобрел в годы Революции и Гражданской войны);
- *военный* (его расцвет пришелся на Вторую мировую и Великую Отечественную войну);
- *просветительский* (это плакаты, должны были помочь становлению нового советского человека, призывали к культурному просвещению, образованию, здоровому образу жизни, спортивным мероприятиям и т. п.);
- *инструктивно-методический* или *учебный* (эти плакаты использовались на производстве и в учебных заведениях для инструктажа или обучения чему-либо);
- *рекламный* (плакаты, рекламирующие самую разнообразную продукцию, производимую в СССР).

К последней группе в большей степени можно относят туристические плакаты, призывавшие развивать туризм, путешествовать по стране, рекламировавшие курорты, санатории, базы отдыха.



Рис. 1. Художник Б. Березовский, 1950 г.



Рис. 2. Художник В. Говорков, 1937 г.

Считается, что пропаганда, это главная функция политического плаката. Однако идея отдыха, особенно в 20-е годы XX века также нуждалась в пропаганде среди советских граждан. Напомню, что именно большевики были первыми, кто ввели оплачиваемый отпуск (ленинский декрет 1918 года). Не привыкшие к этому рабочие не сразу поняли, как его правильно проводить. Право на ежегодный оплачиваемый отпуск было также законодательно закреплено и в сталинской Конституции 1936 года. Она же предоставляло право советским людям пользоваться санаториями и домами отдыха. Поэтому очень кстати пришелся агитационный плакат, призывающий граждан с пользой провести свой заслуженный отдых.

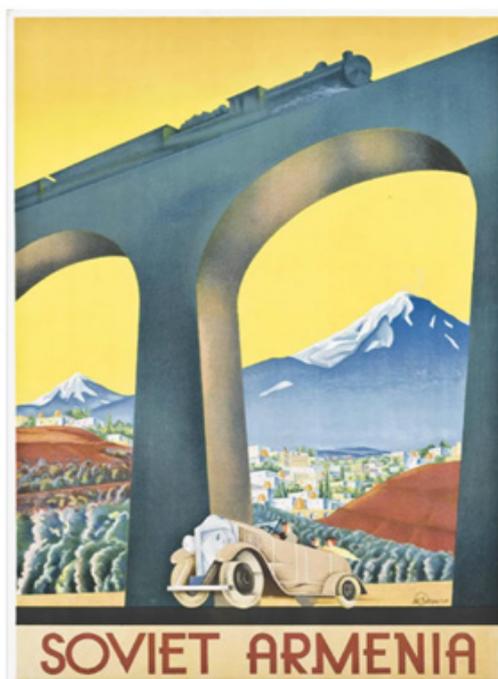


Рис. 3. Художник С. Игумнов, 1936 г.

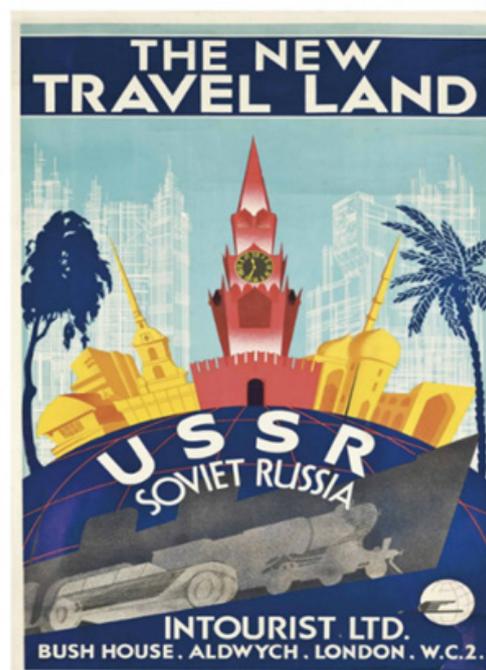


Рис. 4. Художники М. Литвак, Р. Федер, 1930 г.

В 1929 году было создано Государственное акционерное общество по иностранному туризму в СССР «Интурист». Молодое советское государство, осуществлявшее грандиозную программу по индустриализации, нуждалось в иностранной валюте. Привлечение зарубежных туристов в СССР – это один из способов решения этой проблемы. Параллельно решалась и другая задача – повышение авторитета страны на международной арене, особенно актуальное в условиях, когда СССР еще не полностью преодолел дипломатическую блокаду. Для этого был организован выпуск рекламных плакатов, рассчитанных прежде всего на иностранную публику, которой было необходимо продемонстрировать все положительные стороны отдыха и путешествий в новой Советской стране. Среди громких имен художников «Интуриста» можно назвать Г. К. Савицкого, С. Д. Игумнова, Н. Н. Жукова, М. А. Нестерову-Берзину и многих других талантливых авторов.

Рекламные плакаты 1930–50-х годов приглашали посетить не только самые известные города нашей страны (Москву, Ленинград, Одессу, Минск, Киев), а практически все достопримечательности СССР: Кавказ, Крым, Среднюю Азию, совершить круизы по Волге, проехать по Военно-грузинской дороге и, даже, поохотиться на дикого зверя! Представительства «Интуриста» были открыты в США (в Нью-Йорке, Чикаго, Бостоне), Англии и других странах Европы. На многих плакатах «Интуриста» 30-х годов упоминается гостиница «Метрополь», которая с 1929 года находилась в данном ведомстве и была главным местом проживания иностранцев в столице. Так и хочется вспомнить бессмертное произведение М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: «А где же ваши вещи, профессор? – вкрадчиво спрашивал Берлиоз, – в «Метрополе»? Вы где остановились? ... А в «Метрополе» чудесные номера, это первоклассная гостиница...» [2, с. 48].



Рис. 5. Художник Жуков Н., 1939 г.

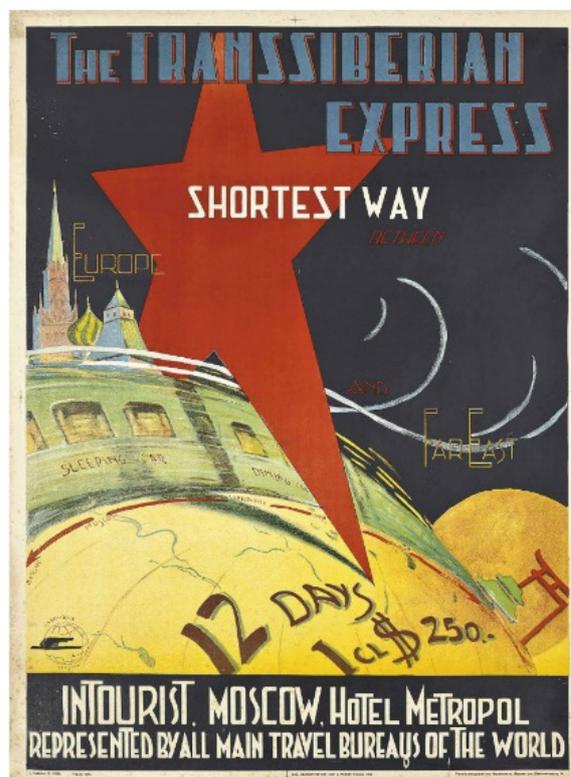


Рис. 6. Художник П. Меринов, 1930 г.

Работы советских плакатистов тех лет, работавших в конструктивизме, стилистически были близки к модному на Западе в 1920–30-х годах направлению «ар-деко». Эти стили были во многом порождением стремительно развивавшейся промышленной революцией начала XX века. Их расцвет пришелся на межвоенную эпоху, между Первой и Второй мировыми войнами. Плакаты в этих стилях отличают выверенная композиция, четкая геометрия форм, симметрия, детальная проработка. Советские художники «Интуриста» демонстрировали высочайший уровень мастерства, который не уступал плакатной рекламе на международном рынке. Не раз наши художники-плакатисты выигрывали первые премии на международных конкурсах графического искусства.

А этот плакат пример взаимовыгодного синтеза рекламы сберегательной кассы (учрежденной еще в 1922 году) и комфортного отдыха и путешествий. Государство через сберкассы привлекало свободные денежные средств населения, а люди, в свою очередь, получали возможность хранить и накапливать деньги с наращением процентов. Комфортный отдых во все времена стоил не дешево.

В конце 1950-х годов, на фоне начавшейся хрущевской оттепели, советский плакат становится менее идеологизированным и политизированным, он стал больше соответствовать простым

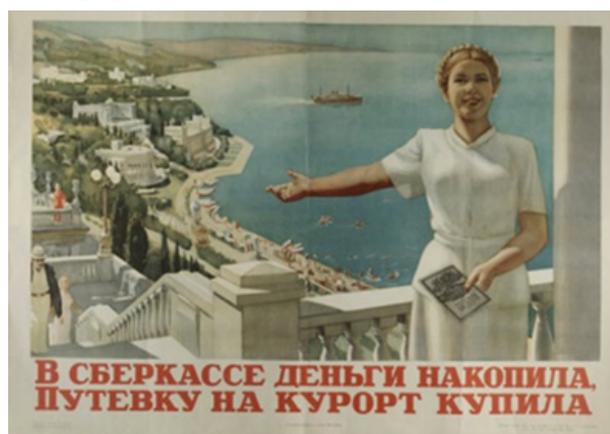


Рис. 7. Художник Б. Н. Белопольский, 1950 г.

потребностям граждан. На первый план вышли темы физкультуры и спорта, здорового образа жизни, культурного времяпрепровождения. В эти годы стал очень популярен образ туриста-романтика с рюкзаком за плечами. Рюкзак становится неотъемлемым символом советского туриста, присутствует практически на всех плакатах, посвященных этой теме.



Рис. 8. Неизвестный художник, 1950-е гг.

Основной организацией, занимавшейся в советские времена рекламой на внутреннем рынке, была «Союзторгреклама», созданная в 1965 году. Также активно работали рекламные бюро «Аэрофлота», «Морфлота», «Речфлота». Так, например, художник Л. М. Гольдберг в 1965 году для Аэрофлота создал свой знаменитый плакат, благодаря которому фраза «Летайте самолетами Аэрофлота» была на слуху у каждого советского человека.



Рис. 9. Художник Л. М. Гольдберг, 1965 г.



Рис. 10. Художник С. Г. Сахаров, 1965 г.

Другой известный советский художник С. Г. Сахаров, работая в издательстве «Речфлот» и «Морской транспорт», исполнил много культовых плакатов, посвящённых водным путешествиям и круизам.

В 1969 г. был создан Центральный совет по туризму и экскурсиям (ЦСТЭ) – специальная государственная структура, находящаяся в ведении профсоюзов и занимающаяся туристско-экскурсионным обслуживанием советских граждан. В 1970 году была утверждена эмблема ЦСТЭ: шестерёнка (профсоюзы), роза ветров (символ туризма и экскурсий) с надписью «Турист». Теперь она стала повсеместно использоваться на продукции, связанной с туризмом и путешествиями в Советском Союзе, в том числе и на печатной продукции.



В 1974 году в СССР было создано специализированное издательство «Плакат», которое стало издавать печатную продукцию на самые разные тематики, в том числе и по туризму. В конце 1970-х – 80-е годы в графическом дизайне в моду вошел так называемый «поп-арт». Его отличительными чертами были яркие цвета, мультипликационная стилистика образов, динамичные композиции и другое.

Таким образом, можно сделать вывод, что советский плакат занимает особое место в искусстве XX века. Его отличает общедоступность и яркая наглядность. Современные авторы справедливо отмечают: «Данный способ получения и распространения информации был самым популярным и эффективным. Плакаты были повсюду: на улицах городов, в магазинах, на стенах зданий, в газетах, даже на танках. Даже в самые сложные для государства времена именно плакаты подбадривали и мотивировали людей» [1, с. 5].

Сказал он свое важное слово и в пропаганде туризма, отдыха и здорового образа жизни в СССР. Художники-плакатисты прекрасно справились с ответственной задачей - на ярком, образном и понятном каждому языке, донести важную и полезную человеку и обществу в целом информацию.

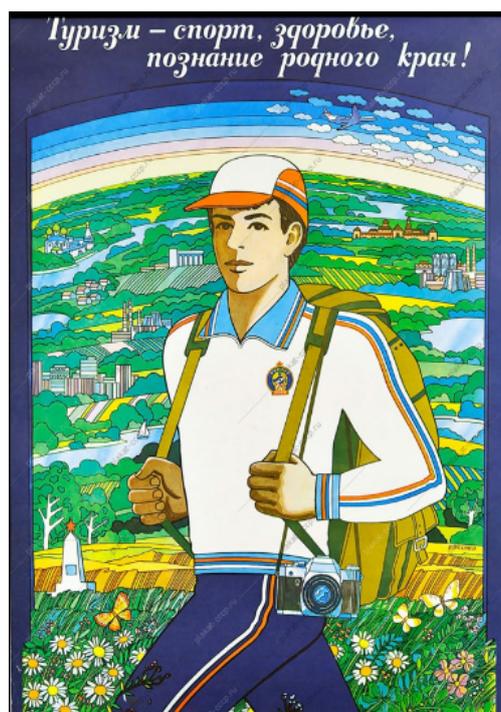


Рис. 11. Художник В. Фекляев, 1984 г.

Литература

1. Бацманова А. И., Иванова Д. К. Искусство плаката в СССР // Бизнес и дизайн ревю. – 2021. – № 1 (21). – С. 5.
2. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. – М. : Худож. лит., 1983.
3. Николаева М. Ф. Советское плакатное искусство как материал для культурологического исследования // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 1. – Т. 1. Гуманитарные науки. – С. 323–326.

4. Плакаты акционерного общества «Интурист» [Электронный ресурс]. – URL: <https://tramvaiiskusstv.ru/> (дата обращения: 10.11.2022).
5. Словарь иностранных слов. – М., 1987.
6. Советский рекламный плакат. 1948–1986 / А. Е. Снопков, П. А. Снопков, А. Ф. Шклярчук. – М. : Контакт-культура, 2018.
7. Тростин Е. Ученик Ульянова [Электронный ресурс]. – URL: <https://историк.рф/journal/post/5307> (дата обращения: 25.10.2022).

МУЗЕЙНОЕ ДЕЛО В СОВЕТСКОЕ ВРЕМЯ С 1917 ПО 1991 г. (на примере Государственного исторического музея)

Л. В. Шмельков

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассмотрена проблема функционирования музея в реалиях советского времени и трансформация его роли и функций. В качестве примера выбран Государственный исторический музей, основанный императором Александром II, как один из самых известных, значимых и старейших музеев России.

Ключевые слова: музей, СССР, музейное дело, экспозиция, история музея.

История музейного дела, в частности музейная деятельность, советского периода на сегодняшний момент не является изученной темой. Основной пласт работ создан музейными работниками как в советский, так и в современный периоды. Для советской историографии характерны такие черты как: положительное представление музейной деятельности в Советском Союзе и отрицательное тенденции дореволюционного этапа; упор на марксистско-ленинские принципы музейного дела; ведущей роли партийного аппарата в работе музеев СССР; изучении положения музеев в период Великой Отечественной Войны (1941–1945 гг.) [3, с. 10; 5, с. 35; 6, с. 576]. В современной историографии уделяется внимание изучению особенностей в повседневном функционировании музея как организации в условиях советской действительности и изучение судеб музейных работников [1, с. 275–283; 4, с. 195, 256, 264; 10, с. 78].

В советский период можно выделить несколько пройденных этапов в музейной деятельности. В основе периодизации лежат изменения в принципе преподнесения информации и ее трактовки, технологических новшеств в музейной деятельности. Первый этап охватывает 1917 до начала 1930-х годов, второй с 1930-х до 1941 г., третий 1941–1945 гг., четвертый длился с 1946 до 1960-х гг., пятый с 1960-х до 1980-х гг. Вообще музееведение как отдельная наука появилась в конце XIX в., но развитие пришлось на 1920-е гг. [5, с. 30–31]. Это можно объяснить несколькими факторами. Во-первых, появлением в исторической науке нового подхода школы анналов, существенно расширившей источниковую базу исследователей (более характерно для капиталистических государств Европы). Музейный предмет начал выступать источником информации о прошлом, а музей местом хранения и презентации исторических предметов. Во-вторых, научно-техническим прогрессом, охватившим и музейное дело. Существенно меняются проектировка зданий музеев, витринный комплекс, способы экспонирования предметов и подача информации [9, с. 43].

На первом и втором этапах, для музейной деятельности были характерны такие нововведения как: упор на изучение и демонстрации истории крестьянства и пролетариата, изъятие ювелирных ценностей из собраний музеев в пользу государства, быстрое пополнение музейных коллекций за счет национализи-

рованного или конфискованного имущества, закрытие или слияние дореволюционных и создание новых музеев, изменение их названий. В то же время произошло увеличение штатов сотрудников музеев, коллекции рассматривались как объекты исторического наследия для изучения прошлого, институализация коллекций по типам хранящихся предметов. Подобные явления можно проследить на примере Государственного исторического музея (далее ГИМ).

ГИМ был основан как организация при императоре Александре II, а строительство здания на Красной площади, оформление залов и прием посетителей произошло при Александре III. Концепция музея заключалась в «служении наглядною историею главных эпох русского государства и содействовать распространению сведений по отечественной истории» [12], в парадных сенях на потолке было изображено генеалогическое древо российских самодержцев. Во время Великой Российской революции 1917 г., в частности в октябрьский период, возле здания происходили и вооружённые столкновения, а в музее оказывали помощь раненым. После становления советской власти, ГИМ было решено преобразовать.

Так, на первом этапе музей несколько раз менял название. В ноябре 1917 г. с «Российского Исторического музея» на «Государственный Российский Исторический музей», а в 1921 г. на «Государственный Исторический музей». По инициативе руководителей комиссии по утилизации музейных ценностей Л. Д. Троцкого и коллегии по делам музеев Н. И. Седовой-Троцкой ГИМ за саботаж революционных идей хотели разбить на независимые музеи [7, с. 5–148]. Коллекция музея существовала увеличилась (по разным данным на 40–100 %) за счет частных коллекций (А. И. Хлудова, Уваровых, Куракиных, А. А. Бобринского, Н. М. Миронова, П. В. Зубова и т. д.), церковных собраний (киевского Михайловского Златоверхого и московского Никольского единоверческого монастырей) [3]. В состав ГИМ вошли Патриаршая библиотека, дом Археологического общества на Берсеневской набережной, дом московской Епархиальной библиотеки и библиотеки бывшего Певческого училища. В музее были организованы выставки посвященные 100-летию И. С. Тургенева, по русской миниатюре в лицевых рукописях, древнерусского шитья, крестьянского искусства с произведения мастеров русской деревни XVII–XIX вв. Согласно новой концепции ГИМ стал музеем отечественной истории [11]. Предметы из музейной коллекции разделялись по группам на основе типа материала (рукопись, архивные документы, печатные экземпляры, иконография, нумизматика и т. п.). Разделение залов и памятников по эпохам и культурам, с их показом, дополнялось «вещественными» предметами: конструкторскими элементами избы, домашней утварью, орудиями ручного и машинного труда и т. д.

Во время второго этапа, внутреннее пространство здание претерпело существенную трансформацию. В 1935–1936 гг. в контексте изменения облика Московского кремля (смена двуглавых орлов и т. п.) были сняты шатровые завершения исторического музея и геральдические эмблемы дома Романовых и Исторического музея (лев и единорог). В ряде помещений музея- парадных сенях, залах «великокняжеского и царского» периодов был убран декор, посвященный дому Романовых (изображения скрыли под штукатуркой) [3].

В 1937 г. реорганизовали часть экспозиционных пространств первого этажа согласно «идеологически выдержанному тематико-экспозиционному плану». Так часть залов представляли историю партийной деятельности ВКП(б), а на втором этаже открыта выставка 100-летия со дня гибели А. С. Пушкина. Не обошли музей и политически репрессии 1930-х гг. Некоторые сотрудники или члены их семей были подвергнуты гонениям или уголовным срокам [6, с. 345].

Великая Отечественная война (далее ВОВ) повлияла на рамки третьего этапа, длившегося с 1941 по 1945 годы. В это время коллекции многих музеев были эвакуированы в другие города, а некоторые предметы утеряны в ходе этого процесса, часть музейных сотрудников было мобилизовано, а здания подверглись ущербу разной степени. Так из 250 сотрудников ГИМ на фронт ушло 45 % (98 чел.) [11]. При этом ГИМ продолжал работать для посетителей, включая 7 ноября 1941 г. В период ВОВ в музее прошли тематически выставки «Разгром немецко-фашистских войск на подступах к Москве», «Сталинская гвардия в боях за родину», «К 700-летию Ледового побоища», «Великая Отечественная война 1812 г.», «Оборона Москвы в прошлом и настоящем», «Великие русские полководцы», «275 лет русского военного корабля», «А. В. Суворов» и т. д. [11].

Четвертый и пятый этапы можно объединить в рамках изучения истории ГИМ. Так после ВОВ коллекции музеев частично вернулись из эвакуации, частично остались на новых местах в новых музеях, коллекции были пополнены трофеями из Германии. Здания подверглись ремонтам и реставрациям, а экспозиции обновлению. Любопытно отметить, что в 1947 г. здание ГИМ планировалось передвинуть или снести, чтобы освободить пространство для строительства архитектурно-скульптурного памятника Победы. К концу 1950-х годов в музее открылась постоянная экспозиция, посвященная истории России с доисторических времен до начала XIX в. Главной идеей этой экспозиции стала классовая борьба и история революционного движения. В 1963 г. были открыты залы посвященные историческому периоду до 1917 г. Любопытно, но истории СССР в ГИМ не отводилось залов. Однако, к 1970-м годам здание музея требовало серьезного ремонта, что совпало с периодом застоя в Советском Союзе. С 1986 по 2002 годы длилась реставрация внутри здания ГИМ, поэтому период Перестройки и нового духа времени не сказался на преподнесении информации в музее. Это его отличает от многих схожих учреждений культуры того времени. В 1990 г. здание Исторического музея вошло в список всемирного наследия ЮНЕСКО как неотъемлемая часть ансамбля Красной площади.

Следует отметить отдельно, что именно в СССР музеи стали выступать базой научной деятельности. Так к ГИМ трудились и на основе коллекции вели свою научную деятельность такие известные отечественные ученые как: основоположник советской науки о народном изобразительном искусстве В. С. Воронов, основоположник советской-российской фалеристики В.А. Дуров, исследователь русских древностей В. К. Клейн, академик АН СССР Б. А. Рыбаков и многие другие. Под эгидой музеев стали вести археологические раскопки, что упрощало бюрократическую процедуру оформления предметов и решало проблему с их хранением. Так под эгидой ГИМ с 1922 г. по настоящее время ведутся различные археологические экспедиции, по изучению истории древнего мира и средневековья.

Таким образом, можно сделать несколько выводов. В Советский период музеи претерпели существенную трансформацию. Она прошла в несколько этапов, которые стали универсальны для многих музеев. Единой линией является преподнесение информации с позиции марксистско-ленинских принципов и следованию курса партии. В тоже время именно в СССР коллекции музеев существенно возросли и стали опорой в научно-просветительской деятельности.

Литература

1. Ананьев В. Г. О некоторых проектах применения социологического подхода в музейном деле советской России 1920-х гг. // Вестн. Рос. гос. гуманитарного ун-та. Сер. Культурология. Искусствоведение. Музеология. – 2011. – № 17 (79). – С. 275–283.
2. Андреева И. В. От *tacticaconclavium* до новой музеологии [Электронный ресурс] // Вестн. ЧГАКИ. – 2015. – № 1 (41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-tactica-conclavium-do-novoy-muzeologii-ananiev-v-g-istoriya-zarubezhnoy-muzeologii-ucheb-metod-posobie-sankt-peterburg-2014-136-s> (дата обращения: 22.11.2022).
3. Закс А. Б. Из истории Государственного исторического музея (1917–1941 гг.) // Очерки истории музейного дела в России. – М., 1960. – Вып. 2.
4. Майстровская М. Т. Музей как объект культуры. XX век. Искусство экспозиционного ансамбля. – М. : Прогресс-Традиция, 2018.
5. Музееведение. Музеи исторического профиля : учеб. пособие для вузов по специальности «История» / под ред. К. Г. Деникина, В. Хербста. – М. : Высш. школа, 1988.
6. Орешников А. В. Дневник. 1915–1933 : в 2 кн. / сост. П. Г. Гайдуков, Н. Л. Зубова, М. В. Катагощина, Н. Б. Стрижова, А. Г. Юшко. – М. : Наука, 2010–2011.
7. Разгонов С. Орлы на башнях: Государственный исторический музей. Люди и годы. – М. : РОССПЭН, 2008. – С. 5–148.
8. Поляков Т. П. Мифология музейного проектирования, или Как делать музей? / Рос. ин-т культурологии. – М., 2003.
9. Поляков Т. П. Музейная экспозиция: методы и технологии актуализации культурного наследия. – М. : Вече ; Ин-т наследия, 2019.
10. Политика аффекта: музей как пространство публичной истории. – М. : Нов. лит. обозрение, 2019. – (Сер. «Интеллектуальная история»).
11. Государственный исторический музей (ГИМ) [Электронный ресурс]. – URL: <https://shm.ru> (дата обращения: 21.11.2022).

Экономика и управление. Вызовы современности



О РОЛИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ИННОВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ И ОБЩЕСТВА

М. В. Быкова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассмотрен «человеческий капитал» как фактор инновационного развития современной российской экономики. Проведен анализ роли «человеческого капитала» в формировании социально-экономического развития общества РФ.

Ключевые слова: «человеческий капитал», инновации, цифровая экономика, конкурентоспособность, инвестиции, социально-экономическое развитие, стратегия, экономический рост.

Эффективное воспроизводство «человеческого капитала» является важнейшим движущим фактором инновационного развития любого государства. В настоящее время в России происходит максимальное инновационное развитие научно-технического прогресса, модернизация, а также, воспроизводство «человеческого капитала» в различных сферах и секторах экономики [1, с. 15].

О роли «человеческого капитала» в формировании экономического развития государства, в последнее время, говорится достаточно много и часто. Именно поэтому, особое внимание данному вопросу уделяют не только всемирно известные ученые и исследователи, но и ведущие политики, и даже, простые люди. Совершенно очевиден и тот факт, что не только юридические основы, имеющиеся ресурсы и производственные мощности, но и, именно, люди играют значительную роль в том, по какой траектории и каким образом будет развиваться то или иное общество [1, с. 15]. Термин «человеческий капитал» представлен несколькими концепциями, разделяющими «управление человеческими ресурсами» и «управление человеческим капиталом». Т. е., «человеческий капитал» рассматривается не столько в виде капитала, сколько в виде особенно ценного ресурса – человека [3, с. 1513].

В современном мире «человеческий капитал» имеет основополагающее значение для формирования и развития как инновационной экономики, так и экономики знаний, т. е. следующего важнейшего направления социально-экономического развития нашего общества. Качество «человеческого капитала» напрямую связано с инвестициями, вложенными в него. Иначе говоря, все виды инвестиций в человека, связанные с ростом эффективности труда и производства, ростом национального дохода, а также, финансового благосостояния каждого конкретного человека, в частности. Инвестиции в это направление обеспечат максимальное увеличение ВВП государства. Крупномасштабные инвестиции в «человеческий и интеллектуальный капитал» непосредственно оказывают влияние на экономический рост страны в стратегическом будущем, чем инвестиции в материальное производство в настоящем. В настоящий момент

наблюдается растущий интерес к понятию «человеческий капитал» со стороны руководителей предприятий и организаций различной организационно-правовой собственности, поскольку эффективное использование этого самого «человеческого капитала» обеспечивает максимальный экономический рост, увеличивает объем создаваемых ценностей, повышает уровень хозяйственной деятельности и эффективности предприятия. И, как следствие, делает предприятие более узнаваемым и конкурентоспособным на рынке [2, с. 1847]. Процесс накопления «человеческого капитала» и процесс накопления «физического капитала» отличается по времени. Эти понятия предполагают качественное обучение в школе и в вузе, организационную и производственную деятельность, повышение квалификации, самообразование, саморазвитие, курсы профессиональной подготовки и переподготовки, и т. д. Все указанные процессы непрерывны и продолжаются в течение всей жизни человека.

В настоящее время актуализировалась проблема адаптации трудовых ресурсов к условиям современного, быстро изменяющегося внешнего мира в оцифрованной среде. Ведущее направление нашего государства на современном этапе – внедрение инновационных IT-технологий, которые призваны стать повседневной реальностью. Реализация концепции создания Smart-пространства у наших западных партнеров направлена на улучшение комфортной среды обитания общества, повышение качества социально-экономической жизни граждан, привлечения всех других имеющихся, в распоряжении, ресурсов [2, с. 1840]. Поэтому, именно сейчас так важно, с учетом прогнозирования основных мировых тенденций, связанных с развитием цифровой экономики, оценить влияние применения «умных» технологий на процесс развития «человеческого капитала». Следующим чрезвычайно важным шагом становится осмысление роли человека в этом новом, оцифрованном мире. Применение и дальнейшее внедрение в нашу повседневную жизнь Smart-систем открывает необъятные перспективы, ускоряет освоение новых территорий, с целью развития всех секторов экономики и инфраструктуры. Продвижение и использование новейших цифровых технологий существенно повысит качество жизни граждан России за счет создания высокоэффективных рабочих мест, повышения социальной активности и мобильности, поддержки социально-значимой трудовой занятости.

Таким образом, воспроизводство и развитие которого играет первоочередную роль не только в инновационном развитии экономики нашей страны, но и в социально-экономическом развитии российского общества. Уже сегодня Россия обладает значительным потенциалом в области «человеческого капитала». Анализ и решение имеющихся проблем позволит выйти государству на новый уровень экономического развития.

Литература

1. Быкова М. В. Влияние человеческого капитала на формирование инновационных процессов: научные исследования и разработки // Сибирская финансовая школа. – 2015. – № 2. – С. 13–20.
2. Городнова Н. В., Скипин Д. Л. Применение Smart-технологий: оценка влияния на развитие человеческого капитала // Креативная экономика. – 2019. – Т. 13. – № 10. – С. 1823–1849.

3. Устинова К. А., Гордиевская А. Н. Анализ влияния социально-демографических и институциональных факторов на человеческий капитал // Экономика труда. – 2019. – Т. 6. – № 4. – С. 1505–1523.

4. Нестеров А. К. Человеческий капитал [Электронный ресурс] // Энциклопедия Нестеровых. – URL: <https://odiplom.ru/lab/chelovecheskii-kapital.html> (дата обращения: 27.11.2022).

ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Н. Н. Левкина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Внесение в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования универсальной компетенции «экономическая культура», в том числе «финансовая грамотность», обязало все вузы обеспечить ее формирование у обучающихся. Важнейшим аспектом эффективной организации данного процесса является учет специфики региона.*

Ключевые слова: *универсальная компетенция, финансовая грамотность, региональная специфика.*

Одним из направлений реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в РФ на 2017–2023 годы является обеспечение обязательного овладения бакалаврами всех направлений подготовки универсальной компетенции, связанной с экономической культурой, в т. ч. финансовой грамотностью [2].

Для того, чтобы эффективно формировать у студентов универсальную компетенцию в области финансовой грамотности, важно учитывать специфику региона, в котором расположено учебное заведение, поскольку от этого будет зависеть полезность получаемых студентами знаний, умений и навыков для их будущей профессиональной деятельности в регионе, а также управления личными финансами, эффективного взаимодействия с финансовыми организациями региона и т. п.

Прежде всего, региональные особенности должны определять содержание кейсов, практических заданий, а также необходимые акценты и примеры в процессе преподавания. Так, высокий уровень урбанизации Тульской области и доминирующую роль промышленности в региональной экономике следует учитывать, подбирая иллюстративные примеры для лекционных и практических занятий. Предлагая студентам задания не с абстрактными организациями, а конкретными предприятиями региона, преподаватель не только повышает интерес к изучению дисциплины, но и знакомит их с предприятиями – потенциальными работодателями.

Знакомство обучающихся с финансовыми и страховыми организациями необходимо осуществлять на примере действующих в регионе. Так, в рамках самостоятельной работы можно предлагать студентам задания, предполагающие исследование специфики деятельности, условий предоставления кредитов, размещения вкладов кредитных организаций Тульской области. Чтобы студенты в будущем не совершали ошибок при заключении договоров в отношении финансовых продуктов и услуг, следует разбирать формулировки, «подводные камни» договоров реальных представителей регионального финансового рынка.

В тестах, практических заданиях, кейсах следует использовать полные названия экономических субъектов, что приучает студентов к корректному наименованию соответствующих организаций, знакомит с представленными в регионе и т. п.

Другим аспектом региональной специфики в процессе формирования у студентов универсальной компетенции по финансовой грамотности является учет особенностей текущей ситуации с финансовой грамотностью в регионе. В Тульской области реализуется Региональная программа «Повышение финансовой грамотности населения Тульской области на 2021–2023 годы», которая предусматривает целый ряд мероприятий, охватывающий широкие слои населения, в т. ч. и студентов [1].

В данном случае задача вуза – максимально использовать возможности региональной программы в целях формирования у обучающихся универсальной компетенции по финансовой грамотности: участие во встречах с представителями финансовых, страховых организаций, налоговых органов, внебюджетных фондов, онлайн-вебинарах Банка России по финансовой грамотности, уроках налоговой грамотности и пр. Однако, мало просто привлекать студентов к подобным мероприятиям, важно встроить их в образовательный процесс, например, приурочив участие в них к изучению определенной темы курса по финансовой грамотности и выполнению соответствующего задания в рамках самостоятельной работы.

В данном случае ключевая роль отводится преподавателю, который планируя форму и виды самостоятельной работы студентов, должен учесть имеющиеся возможности в рамках региональной программы повышения квалификации, корректно сформулировать задания и определить способы их оценивания в рамках бально-рейтинговой системы.

Таким образом, для того, чтобы сформировать у студентов универсальную компетенцию в области финансовой грамотности, важно учитывать специфику региона, в котором проходит обучение. С одной стороны, речь идет о проникновении региональных особенностей в учебный материал. С другой стороны, об использовании возможностей региональной программы повышения финансовой грамотности жителей региона в процессе обучения студентов. Это позволит повысить эффективность процесса обучения, успешность выпускников в профессиональной деятельности и ведении домашнего хозяйства.

Литература

1. Об утверждении Региональной программы «Повышение финансовой грамотности населения Тульской области на 2021–2023 годы» : постановление Правительства Тульской области от 12 нояб. 2021 г. № 751 [Электронный ресурс]. – URL: <https://ipbd.ru/doc/7100202111150002/> (дата обращения 23.11.2022).
2. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы : распоряжение Правительства РФ от 25 сент. 2017 г. № 2039-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdEVdaBsQrk505szCcL4PA.pdf> (дата обращения 23.11.2022).

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ

И. В. Савина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В управлении персоналом предприятия особое значение приобретает эффективная мотивация персонала. В данной статье рассматривается процесс мотивации персонала предприятия и построение системы мотивирования.

Ключевые слова: персонал, мотивация, стимулирование, работники предприятия, руководители.

Эффективное функционирование предприятий связано с мотивацией и стимулированием персонала. В настоящий период руководство предприятий пересматривает свои подходы к разработке принципов мотивации и стимулирования своих сотрудников.

В современных условиях организациям требуются стратегические цели и подходы к решению проблемы мотивации и стимулирования персонала.

Для производительности работы персонала, мотивация и стимулирование создает условия, удовлетворяющие и предприятие и ее персонал. С помощью мотивации определяется, насколько реализуема общая стратегия предприятия и что необходимо предложить персоналу для эффективной работы. Разрабатывая стратегию мотивации и стимулирования, предприятие подтверждает уникальность, высокую значимость сотрудников, а также ее конкурентные позиции на рынке [2].

Работе на любом предприятии всегда присуще наличие двух сторон. Одна сторона – это работники предприятия, работающие во имя какой-то личной выгоды. Другая сторона – это руководители, стремящиеся консолидировать и направить усилия наемного персонала, чтобы достигнуть определенную цель. В этой ситуации, руководители должны обладать неким инструментом, который мог бы играть роль своеобразного рычага давления на людей. В настоящее время перед работодателями (представителями нанимателя) выдвинуты повышенные требования, которые непосредственным образом касаются активного и успешного развития конкурентной среды. Необходимо также и состояние рабочей силы предприятия, которое в значительной мере зависит от мотивации наемных работников [2].

Мотивация является процессом побуждения работника к действию. От мотивации будет зависеть, в какой мере работник будет вовлечен в выполнение своих должностных обязанностей, в трудовой процесс в целом, насколько активно данный работник будет выполнять возложенные на него функции. Основу процесса мотивации персонала предприятия составляет образ некоторого материального либо нематериального предмета, который для человека представляет ценность – мотив. Такой образ определяет направления трудовой деятельности этого работника и является ее смыслом.

Без грамотного использования данного процесса эффективная работа на предприятии невозможна. При правильном мотивировании руководители предприятия могут существенно повысить производительность труда работников, и, напротив, в случае недостаточной мотивации работники предприятия выполняют нехотя свои должностные обязанности, не прикладывая при этом надлежащих усилий, в связи с чем, понижается производительность трудовой деятельности.

Все люди, как известно, – это личности, имеющие свои собственные характеры, свои особенности мышления, чувства, переживания. В силу этого, в ходе построения системы мотивирования руководство должно брать во внимание специфику сложившегося трудового коллектива. Универсальной системы мотивации персонала не существует. Чтобы получить наиболее значительный эффект, необходимо осуществление индивидуального подхода к каждому отдельному работнику. Могут иметь место такие ситуации, когда для одного работника будет более оптимальным наличие материального денежного стимулирования, а для другого человека – побуждение к работе созданием соответствующих условий для чувства гордости результатами выполненной работы. Кроме того, должна учитываться системность развития предпринимательской среды. Необходимо проводить анализ прошлых ситуаций, принятых решений и достигнутых результатов [1].

В том случае, если характер работы находится в соответствии с определенными ценностями, интересами и потребностями сотрудника, то тогда у него будет складываться позитивное мнение о своей работе, что ведет к удовлетворенности своей работой, а это, в свою очередь, важный фактор повышения производительности трудовой деятельности [2].

Многие сотрудники преданны своему делу и стремятся быть полезными. Они стремятся помогать другим людям, им нравится передавать свои знания и давать консультации. Для таких работников подходящей будет мотивация за счет поручения им работы с клиентами компании, которая требует активного общения работников с различными людьми. Кроме того, данным сотрудникам подходят такие задачи, которые связаны с устранением конфликтных ситуаций на предприятии, а также с помощью своим коллегам по тем или иным рабочим моментам.

Мотивация персонала – это важнейшее условие эффективного ведения дел на предприятии и высокого уровня производительности труда. Руководству предприятия необходимо очень грамотно подходить к созданию системы мотивации персонала, беря во внимания все факторы успешного мотивирования работников.

Литература

1. Савина И. В. Эффективность управления персоналом на предприятии // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Междунар. науч. конф. (Донецк, 17–18 нояб. 2020 г.) / под общ. ред. С. В. Беспаловой. – Донецк : Донец. нац. ун-т, 2020. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 229–231.
2. Чагина А. Д., Орлова О. Современные способы мотивации в трудовой деятельности // Наука без границ. – 2017. – № 11(16). – С. 48–52.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИИ ПРЕДПРИЯТИЯ

И. В. Савина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Любое предприятие, даже одной отрасли, по-своему уникально, вследствие чего своеобразна и стратегия его развития. В данной статье рассматривается процесс направления развития предприятий.

Ключевые слова: предприятие, стратегическое планирование, руководители, инвестиции, конкуренция, работники предприятия, инновации.

Стратегию развития предприятия определяет постоянное увеличение интенсивности производства, а также использование максимальных, финансовых, трудовых ресурсов, в свою очередь, крайнюю потребность новых методов и подходов [1].

Сам термин стратегия означает определенный план управления организацией, который направлен в-первую очередь на укрепление ее позиций, удовлетворение потребностей потребителей и реализация поставленных задач. Также стоит отметить, что правильно подобранная стратегия позволяет организации завладеть на рынке сильную позицию и результативно осуществлять свою деятельность в условиях постоянной конкуренции, непредвиденных проблем. Менеджеры производства при реализации намеченных целей и задач, и для получения конкретных результатов, должны брать в расчет все условия и виды развития организации.

В настоящий момент, стратегическое планирование, в первую очередь, должно быть ориентировано на длительное развитие предприятий, в том числе и на реализацию наиболее высоких темпов экономического роста на базе поэтапного усовершенствования разнообразных производственно-технических моментов и организационно-управленческих структур, это необходимо, для того чтобы обеспечить высокий уровень качества продукции [1].

Само же стратегическое планирование практически любого предприятия, имеет тесную взаимосвязь с проведением общей экономической политики или же государственной стратегии развития рыночной системы в целом [1].

Планирование стратегии, в свою очередь предполагает целую совокупность задач, направленных на реализацию долгосрочных целей, что в итоге позволяет раскрыть первостепенные направления и определить положительные шаги развития предприятия, а также тщательно проанализировать вероятные перемены результатов деятельности.

В нынешних условиях множество крупных промышленных предприятий, уменьшив объем производства, в итоге получают недостаточные финансово-экономические показатели. Первостепенным фактором данного положения служит то, что приёмы устранения внутренних запасов весьма сомнительны, и соответственно руководителям предприятия нет времени беспокоиться о развитии предприятия, а также, тратить время на развитие стратегии.

Руководители предприятия обычно решают проблемы посредством поиска оборотных средств и вовлечения инвестиций, что в свою очередь, уже немислимо для предприятия, поскольку оно находится в крайне сложном финансовом положении [2].

Инвестиции могут быть предоставлены исключительно полностью работоспособному или же уже поправляющемуся в финансовом отношении предприятию. Однако, в пределах множества неблагоприятных предприятий, есть шанс найти возможности для его стратегического развития.

Однако основные компоненты стратегий, совокупность, их интеграция различны, в зависимости от типа и размеров предприятия. Следовательно, простое предприятие может иметь исключительно одну стратегию, более сложное – несколько на разных уровнях действия.

Стратегию развития предприятия немислимо скопировать или позаимствовать, в тоже время как, невозможно просто взять один процесс из одной, удачной системы и перетащить его на другую систему управления.

Стратегию развития предприятия, необходимо формировать исключительно индивидуально для любого предприятия, по максимум, применяя при этом специфические черты каждого предприятия [2].

Основой выбора стратегии служит реализация предприятием конкурентных преимуществ, которые предоставляют возможность иметь коэффициент рентабельности выше средней, как для отрасли, так и для рыночного сегмента, а также добиться прочной позиции на рынке.

Благодаря развитию технологических инноваций и глобализации бизнеса, основные коррективы структуры международной конкуренции преимущества, также подвержены изменениям, поскольку улучшаются и укореняются новейшие технологии производства, способы управления, методы сбыта продукции [1].

В связи с этим, для сохранения конкурентных преимуществ, крайне важно непрерывное использование инноваций, производить продукцию, которая в свою очередь, имеет значительную ценность для потребителя.

Основные стратегические задачи в работе современного предприятия заключаются в том, что они предоставляют возможность определить основные направления его деятельности, в том числе и пути реализации задач предприятия в долгосрочной перспективе, а также служат базой для формирования стратегических планов, схем, программ.

Литература

1. Дербичева А. А. Комплекс показателей финансовой отчетности оценки внутренней среды в разработке и контроле реализации стратегии развития организации // Калуж. экон. вестн. – 2017. – № 1. – С. 35–38.

2. Матвейвайте М. Я., Назарова В. Г. Основные направления формирования стратегии развития предприятия // Актуальные проблемы лесного комплекса. – 2015. – № 42.

Современные проблемы естественных наук



О ВОЗМОЖНОСТЯХ ДИАГНОСТИКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА ОСНОВЕ ЗАДАНИЙ ХИМИЧЕСКИХ ОЛИМПИАД*

И. М. Ахромушкина, Т. Н. Валуева, М. Б. Никишина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье приведены критерии оценивания универсальных учебных действий с использованием заданий химических олимпиад.

Ключевые слова: метапредметные результаты, универсальные учебные действия, олимпиадные химические задачи.

Важным условием достижения обучающимися метапредметных результатов в системе основного и среднего общего образования является организация систематической работы по формированию, оцениванию и коррекции универсальных учебных действий (УУД), как в урочной, так и во внеурочной работе.

Подходы к составлению химических заданий, включающих взаимосвязанные предметные и метапредметные аспекты, были охарактеризованы нами в публикациях [1, 2]. В данной статье приведены критерии оценивания универсальных учебных действий, отдельные результаты апробации заданий на теоретическом туре химической олимпиады в рамках работы естественнонаучной профильной смены.

Значительные возможности продемонстрировать владение приёмами и методами познания предоставляют задания, связанные с рассмотрением химического эксперимента. Например, описание хода опыта – обучающимся из контекста необходимо выявить методологические характеристики (задание 1), или составление плана проведения химического исследования с последующим прогнозированием (задание 2), или выявление ошибок в представленных результатах (задание 3). В таблице 1 приведены задания в обобщённом виде с указанием критериев оценивания УУД.

В исследуемой группе обучающиеся проявили умения формулировать цели эксперимента и результаты на основании описания опыта.

Таблица 1

Критерии оценивания заданий, связанных с экспериментальным методом

| <i>Действия учащихся по решению задач</i> | <i>Проявляемые УУД в соответствии с ФГОС</i> |
|---|---|
| <i>Критерии оценивания задания 1</i> | |
| Сформулирована цель опыта: качественный анализ состава раствора | <i>Регулятивные действия:</i> формулировать цель |
| Выявлена проблема: необходимость | Выявлять проблему в учебной ситуации |

* Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. на оказание государственных услуг (выполнение работ) Министерства просвещения России по теме научного исследования «Научно-методологическое сопровождение формирования метапредметных результатов обучения в условиях реализации ФГОС».

| <i>Действия учащихся по решению задач</i> | <i>Проявляемые УУД в соответствии с ФГОС</i> |
|--|--|
| разделения катионов для устранения мешающего действия другого иона | |
| На основании анализа эксперимента определены катионы в растворе | <i>Познавательные действия:</i> формулировать обобщения и выводы |
| Приведено объяснение, основанное на выявлении существенных свойств катионов и их сравнения | Выявлять и характеризовать существенные признаки объектов |
| Составлены уравнения реакций | Использовать символично-графические средства |
| <i>Критерии оценивания задания 2</i> | |
| Составлена таблица результатов «мысленного эксперимента» для распознавания веществ | <i>Регулятивные действия:</i> самостоятельно составлять алгоритм решения задачи |
| Приведены уравнения качественных реакций | <i>Познавательные действия:</i> использовать символично-графические средства |
| Указаны признаки качественных реакций | Выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений) |
| Сделан обоснованный вывод о возможности распознавания растворов | Формулировать обобщения и выводы |
| <i>Критерии оценивания задания 3</i> | |
| Обнаружены ошибки в результатах химического анализа, указаны причины, по которым невозможен представленный состав раствора | <i>Регулятивные действия:</i> давать адекватную оценку ситуации <i>Познавательные действия:</i> формировать гипотезу об истинности суждений, аргументировать свою позицию |
| Составлены уравнения реакций, опровергающие приведённые результаты | Использовать символично-графические средства |

Трудности вызвало объяснение полученных результатов, основанное на сравнении существенных признаков изучаемых объектов, а также выявление проблемы, на решение которой были направлены действия экспериментатора. Не смогли обучающиеся составить таблицу результатов «мысленного эксперимента», фактически отражающую алгоритм решения.

Напротив, при выполнении другого задания многие обнаружили ошибки в результатах химического анализа и аргументировали свою позицию, опираясь на знания о свойствах ионов, что подкреплялось составлением уравнений реакций.

Следует отметить, что владение химической символикой проявлялось в большей степени, чем знание конкретных свойств веществ, отражаемых в признаках химических превращений, они были охарактеризованы не в полной мере. То есть недостаточно проявлялось понимание химического языка как средства изучения реальных объектов и явлений.

В следующей группе заданий необходимо было составить уравнения реакций в условиях дефицита данных: указывались не конкретные вещества, а группы веществ, из которых нужно было отобрать подходящие объекты с учётом условий; приводились цепочки превращений с пропущенными звеньями. В заданиях такого рода требуется не просто воспроизвести изученные ранее химические уравнения, а применить комплекс УУД (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценивания заданий на осуществление цепочек превращений

| <i>Действия учащихся по решению задач</i> | <i>Проявляемые УУД в соответствии с ФГОС</i> |
|---|---|
| Составлены уравнения реакций в соответствии с обобщенными схемами | <p><i>Познавательные действия:</i> выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи; выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений); самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев); использовать символично-графические средства.</p> <p><i>Регулятивные действия:</i> оценивать соответствие результата цели и условиям</p> |

Хотя обучающиеся и составляли отдельные уравнения реакций, никто не приводил обоснования выбора веществ – необходимо было учесть не отдельные химические свойства, а их комплекс.

Во многих работах не принималось во внимание условие задания, в котором было ограничено число используемых реагентов, что свидетельствует о недостаточной сформированности навыков смыслового чтения и самоконтроля соответствия полученного результата поставленным задачам.

При отборе олимпиадных заданий мы учитывали, что проявляемые в них знания и умения обучающихся должны соответствовать требованиям практической, прикладной направленности, поэтому в условия были включены вопросы о взаимосвязях свойств веществ и областей их применения, о влиянии химических соединений на окружающую среду и устранении вредных последствий данных воздействий и т. д. Один из вариантов оценивания метапредметных умений в подобных заданиях приведён в таблице 3.

Таблица 3

Критерии оценивания заданий прикладной направленности

| <i>Действия учащихся по решению задачи</i> | <i>Проявляемые УУД в соответствии с ФГОС</i> |
|--|---|
| Указан состав и области применения веществ | <i>Познавательные действия:</i> выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов |
| Предложены способы распознавания веществ | Самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи |
| Составлены уравнения реакций | Использовать символично-графические средства |

С данными заданиями обучающиеся справлялись лучше, проявляя соответствующие предметные знания и познавательные учебные действия.

Таким образом, при разработке системы мониторинга метапредметных результатов необходимо расширение диагностического инструментария с учётом профилизации обучения, включение в задания элементов, требующих ком-

плексного применения УУД, и их отражение в спецификации, апробация заданий на практике и сопоставление их с другими средствами оценивания.

Литература

1. Ахромушкина И. М., Валуева Т. Н. Предметные и метапредметные аспекты заданий химических олимпиад // Химия в школе. – 2020. – № 2. – С. 55–62. – № 4. – С. 67–72.
2. Ахромушкина И. М., Валуева Т. Н. Химические задачи: метапредметные и предметные образовательные результаты : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. – М. : Директ-Медиа, 2022.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ АСПЕКТОВ ЗАДАНИЙ ОГЭ ПО ХИМИИ*

*Т. Н. Валужева, И. М. Ахромушкина,
А. М. Краснова, М. Б. Никишина*

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье приводится анализ возможностей тренинга и текущего мониторинга сформированности универсальных учебных действий на материале предмета «Химия» с использованием открытого банка заданий части № 1 с кратким ответом ОГЭ.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, ОГЭ по химии.

Эффективность формирования и оценивания результатов основного общего образования во многом зависит от системы заданий, используемых на различных этапах процесса обучения – от стартовой диагностики до итоговых форм контроля.

Значительное влияние на образовательный процесс оказывает введение итоговой государственной аттестации и разработка контрольно-измерительных материалов для учебных предметов. Отбор и конструирование заданий определяются конкретизированными целями, спроектированными в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) [1].

В работе учителя химии ориентирами при подготовке обучающихся к итоговой государственной аттестации служат материалы открытого банка заданий основного государственного экзамена (ОГЭ).

Возможности тренинга и текущего мониторинга сформированности универсальных учебных действий на материале предмета «химия» с использованием данных заданий, а именно части № 1 с кратким ответом ОГЭ, явились предметом нашего исследования. Проанализированы блоки содержания: «Вещество», «Химическая реакция», «Элементарные основы неорганической химии. Представления об органических веществах», «Методы познания веществ и химических явлений. Экспериментальные основы химии», «Химия и жизнь».

Из всех групп универсальных учебных действий (УУД) в открытом банке заданий по химии в основном представлены познавательные действия, а именно базовые логические действия, в соответствии с классификацией нового варианта ФГОС ООО.

Одними из самых многочисленных заданий на применение приёмов мышления выступают задания на выявление существенных характеристик, сравнение и установление закономерностей.

* Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. на оказание государственных услуг (выполнение работ) Министерства просвещения России по теме научного исследования «Научно-методологическое сопровождение формирования метапредметных результатов обучения в условиях реализации ФГОС».

Выполнение типичных для химии заданий (на характеристику положения химического элемента в периодической системе Д. И. Менделеева, строения атома и проявляемых степеней окисления, строение, свойства, применение веществ и т.д.) требует умений выявлять и усваивать существенные характеристики. Примерами обобщённых конструкций заданий данного типа служат формулировки: «Для ... (объектов) характерно(ы)... (свойства)», «... (объекты) имеют следующие значения ... (количественных характеристик). Большинство заданий предусматривает выбор ответа(-ов) из предложенных, встречаются отдельные задания на соответствие множеств: между формулами веществ и степенями окисления химического элемента, между названиями веществ и видами химических связей, между схемой процесса, происходящего в окислительно-восстановительной реакции, и названием этого процесса и т. д.

Обобщённые, существенные признаки объектов и явлений находят отражение в понятиях. На разграничение понятий направлены задания на выбор утверждений, в которых говорится «о ... (объекте) как о простом (сложном) веществе», «о ... (объекте) как о химическом элементе (простом веществе)» и другие.

Встречаются различные формы заданий на обобщение и сравнение. Например, с выбором ответов: «общими для (объектов) являются ... (признаки)», «... (объекты) имеют одинаковые ... (признаки)» «наиболее (или наименее) выражены... (свойства) у ... (объектов)», «... (свойства)... (объекта) выражены слабее, чем у ... (объектов)», «верными для ... (объекта) и ... (объекта) являются утверждения о ... (свойствах), «верными для ... (объекта) и неверными для ... (объекта) являются утверждения о ... (свойствах). Так, в качестве сравниваемых характеристик объектов выступают: для атомов – особенности электронного строения, радиусы, электроотрицательность, металлические и неметаллические свойства и т. д.; для химических соединений – виды химических связей, типы кристаллических решёток, физические и химические свойства, что позволяет распознавать, различать вещества. Усложнение достигается посредством увеличения числа объектов и признаков сравнения, переходом от единичного к множественному выбору ответов.

Сравнение и обобщение является основой выявления закономерностей: «...способность уменьшается (ослабевает) в ряду ... (объектов)», «в ряду ... объектов происходит увеличение (усиление) ... (признаков)», «для ряда ... (объектов) характерны следующие закономерности ...». Наряду с выбором ответов предлагается установление последовательности: «расположите ... (объекты) в порядке ослабления ... (свойств), но такие примеры немногочисленны.

Тесно связаны с обобщением и сравнением приёмы классификации. В первую очередь, это относится к определению принадлежности веществ к изученным классам неорганических соединений, к электролитам или неэлектролитам, окислителям или восстановителям; достаточно полно представлена и классификация химических реакций – по числу и составу участников реакции, по тепловому эффекту, по участию катализатора и т. д.

Установление взаимозависимостей между изучаемыми объектами, явлениями, в первую очередь, выявление причинно-следственных связей, позволяет осуществлять объяснение, прогнозирование. На наш взгляд, такого рода заданий в открытом банке меньше, чем рассмотренных выше. Это задания, преду-

смаатривающие указание признаков химических реакций в заданиях с выбором ответов: «выделением газа (или осадка) сопровождается взаимодействие ... (объектов)» или в заданиях на установление соответствия между реагирующими веществами и признаком протекающей между ними реакции. Прогнозирование, связанное с мысленным экспериментом, требуется и в условии следующего вида: «лампочка прибора для испытания электропроводности загорится при погружении электродов в раствор (расплав) ... (веществ)».

Развитию критического мышления способствуют задания на анализ истинности суждений. Подобные задания чаще предлагаются в блоке «Химия и жизнь», где рассматриваются ситуации, связанные с безопасным обращением с веществами, их применением в быту и других сферах, с воздействием химических соединений на окружающую среду. Предлагается два суждения (А и Б) и варианты на выбор ответа: верно только А, верно только Б, верны оба суждения или оба суждения неверны.

Получил распространение в банке открытых заданий анализ символических схем. Перевод информации из одной формы в другую, её интерпретация выступает важным приёмом развития мышления. Приводятся модели атомов химических элементов и их ядер, схемы распределения электронов по электронным слоям, круговые диаграммы распределения массовых долей элементов. Использование химической символики в наибольшей степени представлено в блоке «Химическая реакция»: схемы процессов окисления (восстановления), многочисленные ионные и молекулярные уравнения химических реакций. Вероятно, в дальнейшем расширится круг заданий с отображением в виде рисунков приёмов обращения с лабораторным оборудованием и веществами, пока это немногочисленные задания, например, выбор рисунка, который показывает правильное нагревание жидкости в пробирке.

Таким образом, анализ материалов открытого банка заданий с кратким ответом ОГЭ по химии показывает, что их использование поможет не только осуществить предметную подготовку обучающихся, но и окажет влияние на формирование у них универсальных учебных действий, особенно на первоначальных этапах. Несмотря на имеющийся потенциал открытого банка заданий ОГЭ по химии сама форма заданий, предусматривающая стандартизированную проверку, имеет ограничения по развитию навыков устной и письменной речи, использованию элементов творческого подхода, требуется усложнение видов учебно-познавательной деятельности, использование в образовательном процессе заданий с развёрнутым ответом, контекстных, комплексных заданий на последующих этапах обучения. В подобных заданиях появляются возможности комплексной реализации и познавательных, и регулятивных, и коммуникативных универсальных учебных действий.

Литература

1. Добротин Д. Ю. Об основных подходах к составлению заданий для ГИА по химии // Актуальные проблемы химического и экологического образования : сб. науч. тр. 67-й Всерос. науч.-практ. конф. химиков с междунар. участием. – СПб., 2021. – С. 105–114.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ПЛАНИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

Н. С. Карташова

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Аннотация. В статье освещен процесс подготовки будущих учителей биологии к процессу планирования профессиональной деятельности, продемонстрированы этапы подготовки к планированию урока биологии.

Ключевые слова: компетенция, учитель биологии, планирование.

Профессиональная готовность специалиста в любой сфере деятельности определяется его компетентностью. Педагогическая компетентность – это комплексное образование, включающее профессионально значимые качества личности, профессиональные знания, умения, навыки, отражающие готовность осуществлять педагогическую деятельность, направленную на формирование личности учащихся в интересах устойчивого развития общества. Профессиональная компетентность учителя биологии обеспечивает формирование готовности выпускников к экологически грамотной деятельности в окружающей природной среде, осознанию значимости сохранения своего здоровья и здоровья окружающих, сохранности биосферы как основы существования природных, техногенных и социальных систем [1, с. 1]. Одной из задач реализации дисциплины «Теория и методика обучения биологии» (ОПОП по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили) Биология и Химия/География) является формирование компетенции по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов освоения программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программ дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся (ОПК-2.2).

Планирование деятельности учителя – многогранный процесс, связанный с реализацией множества форм обучения и образовательных технологий. Вместе с тем, планирование деятельности на уроке – является ключевым элементом этого процесса и соотносится с методологической основой ФГОСа среднего общего образования – системно-деятельностный подход [2]. Согласно требованиям стандарта, формулирование целей урока выражается через достижение предметных, метапредметных и личностных результатов, которые достигаются, в свою очередь, посредством реализации универсальных учебных действий учащихся (познавательные, регулятивные, коммуникативные, личностные УУД). В связи с этим формирование у будущих учителей биологии умений и навыков по разработке и реализации плана урока происходит с учетом этих требований. Поскольку «процесс подготовки учителя к уроку подразделяется на два периода: предварительный и непосредственный» [3, с. 246], методическая подготовка в процессе обучения также подразделяется на два этапа. Предварительный этап

связан с практическими занятиями по темам: «Анализ учебной литературы школьного курса биологии», «Календарно-тематическое планирование деятельности учителя биологии», «Отбор и сочетание методов обучения по курсу биологии», «Применение методов обучения для контроля знаний учащихся по биологии». В процессе выполнения заданий студенты приобретают умения по отбору методов и технологий обучения, направленных на формирование тех или иных универсальных учебных действий. Например, задание 1. «На примере одной из тем (раздела) выбранного вами учебника биологии оцените возможность достижения основных образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) на основе содержания, структуры и выполняемых функций учебника. Ответ обоснуйте» (тема «Анализ учебной литературы школьного курса биологии»); задание 2. Изучите особенности и возможности реализации метода моделирования. Разработайте фрагмент урока с использованием метода моделирования по разделу «Растения». Продумайте два варианта использования метода: а) использование модели, разработанной учителем б) использование инструкции по созданию модели для учащихся. Ответьте на вопрос: Какие виды УУД могут быть сформированы благодаря разработанным вами заданиям? В чем разница в процессе формирования УУД в первом и втором случае? (тема «Отбор и сочетание методов обучения по курсу биологии»). В процессе изучения темы «Применение методов обучения для контроля знаний учащихся по биологии» предлагается комбинированное задание, связанной как с разработкой методического инструментария самими студентами, так и с анализом и оценкой методических разработок: 1. Изучите классификацию и принцип составления познавательных задач. 2. Определите, какие виды познавательных задач могут быть использованы для формирования метапредметных и личностных результатов и соответствующих УУД. Разработайте задания на формирование всех видов УУД, используя при этом разные виды познавательных задач. 3. Проанализируйте следующую познавательную задачу: Как известно, во время сильного дождя (но не во время грозы), чтобы не промокнуть, можно укрыться под кроной большого дерева. Все мы наблюдали, что приствольный круг дерева остается при этом сухим.

Какое значение имеет это явление для самого дерева? С какими важными функциями в жизни растения связано это явление? Какие правила нужно наблюдать при посадке деревьев в городах? Какие правила поведения мы должны соблюдать в связи с названной вами функцией? Предположите правильные ответы на познавательную задачу. Какие виды УУД могут быть сформированы при решении этой задачи?

В процессе изучения темы «Методика знаково-символического моделирования» студенты сравнивают возможности разнообразных технологий обучения в формировании универсальных учебных действий: 1. Изучите знаково-символическую модель, представленную на рисунке. Ответьте на вопросы: к какому типу (открытому или закрытому) относится эта модель; на каком этапе урока может быть использована модель? Какие УУД могут быть сформированы в процессе использования модели на уроке? 2. Изучите методический материал «Визуализация образовательного процесса по биологии средствами ин-

фографики». Разработайте инфографику для уроков общей биологии по темам: «Эволюционное учение», «Основы экологии». Разработайте фрагмент урока с использованием данной инфографики. Какие виды УУД можно сформировать в процессе использования разработанной вами инфографики? Есть ли различие в формировании УУД при использовании знаково-символического моделирования и инфографики?

Непосредственный этап подготовки будущих учителей к проведению уроков связан с практическим занятием по теме «Поурочное планирование деятельности учителя биологии. Технологическая карта урока. Анализ методической системы урока». В процессе конструирования технологической карты студенты формируют умения по соотнесению: целей урока с предметными, метапредметными и личностными результатами; каждого этапа урока с формированием конкретных УУД. Также студенты осуществляют анализ одной из технологических карт на соответствие методической системы урока требованиям ФГОС.

Литература

1. Концепция преподавания учебного предмета «Биология» в общеобразовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы [Электронный ресурс] // Банк документов М-ва просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a689dbd81851028caa60d55bae90f106/?ysclid=1702yts6t9973856592>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Банк документов М-ва просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/?ysclid=lahziyqczx607783431>

3. Арбузова Е. Н. Теория и методика обучения биологии : в 2 ч. – М. : Юрайт, 2022. – Ч. 1. Учеб. и практикум для вузов.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ*

Н. С. Карташова, Н. В. Медведева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье представлены методические материалы по биологии с использованием цифровых инструментов, направленные на формирование метапредметных результатов и информационной грамотности учащихся

Ключевые слова: информационная грамотность, метапредметные результаты, цифровые инструменты

Социальный заказ системе образования обеспечивает изменение целевой и процессуальной модели в системе образования. Отражая важнейшие изменения в научной, общественно-политической, культурной жизни общества, социальный заказ выступает в качестве основного условия функционирования образовательной системы, определяет выбор цели, задач, содержания образования и способов их реализации. Современный социальный заказ системе среднего образования основан на необходимости в формировании у выпускника школы компетенций, позволяющих ему грамотно осуществлять разнообразные виды деятельности в профессиональной, общественной и личной жизни; совершенствоваться в изменяющихся условиях, в том числе в условиях информационной среды, как новой формы существования человека. Основные направления в совершенствовании биологического образования представлены в «Концепции преподавания учебного предмета «Биология» в общеобразовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы». Среди проблем методического характера в процессе биологического образования отмечается «недостаточное использование в образовательной практике возможности информационно-образовательной среды; современных технологий личностно-ориентированного и развивающего обучения, основанных на познавательной, проектной и коммуникативной деятельности [1]. В изменениях в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указано, что метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать, в том числе, овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории [2].

В связи с вышесказанным возрастает необходимость формирования информационной грамотности учащихся. Информационную грамотность можно определить как совокупность знаний и умений, требуемых для правильной

* Работа выполнена в рамках государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2022-117/4 от 01.06.2022 г. Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Влияние цифровых инструментов обучения на образовательные результаты школьников» (прикладное исследование).

идентификации информации, необходимой для выполнения определенного задания или решения проблемы; эффективного поиска информации; ее организации и реорганизации; интерпретации и анализа найденной и извлеченной информации; последующего применения информации для осуществления определенных действий и достижения определенных результатов [3].

Информационная грамотность может быть сформирована в процессе использования цифровых инструментов и технологий, направленных на достижение результатов обучения, отмеченных в государственном образовательном стандарте. Приведем примеры заданий по биологии для учащихся 6 и 9 классов (УМК под редакцией И. Н. Пономарёвой (концентрическая структура), УМК «Линия жизни» В. В. Пасечника), направленных на достижение разнообразных метапредметных результатов с использованием цифровых инструментов.

Задание 1. Тема: Разнообразие растений (6 класс). Этап урока: первичное закрепление изученного материала в измененной ситуации/домашнее задание. Планируемый результат: самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями; устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа. Цифровой инструмент: коллекция изображений <https://yandex.ru/images/>, программа PowerPoint инструмент SmartArt. Описание задания: 1. Используя предложенную схему, составьте систематическое древо царства Растения (количество пунктов или сам объект SmartArt можно изменять). 2. Расположите на схеме пояснения – отличительные особенности низших и высших растений 3. Подберите необходимые иллюстрации для каждого отдела растений (2–3 шт.).

Задание 2. Тема: Разнообразие растений (6 класс). Этап урока: закрепление изученного материала / воспроизведение и коррекция опорных знаний. Планируемый результат: делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях; устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа. Цифровой инструмент: интерактивный обучающий модуль LearningApps.org. Описание задания: Объясните различия между жизненными формами растений – травы, кустарники и деревья, приведите примеры, используя материалы задания. Приведите примеры растений из флоры Тульской области к каждой жизненной форме. Для выполнения задания перейдите по ссылке <https://learningapps.org/watch?v=pt3qm8ze222>.

Задание 3. Тема: Химическая организация клетки (9 класс). Этап урока: закрепление изученного материала / воспроизведение и коррекция опорных знаний. Планируемый результат: эффективно запоминать, сопоставлять, анализировать и систематизировать информацию. Цифровой инструмент: интерактивный обучающий модуль LearningApps.org. Описание задания: Перейдите по ссылке <https://learningapps.org/display?v=p0pdusyan18> и подберите правильные комбинации «полимерная молекула – мономер» из предложенных карточек. Если пара карточек подобрана верно, она исчезнет.

Для определения эффективности методического материала разрабатываются критерии оценки задания, с помощью которых определяется качество самого задания и влияние цифрового инструмента на успешность его выполнения.

Литература

1. Концепция преподавания учебного предмета «Биология» в общеобразовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы [Электронный ресурс] // Банк документов М-ва просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a689dbd81851028caa60d55bae90f106/?ysclid=1702yts6t9973856592>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Гарант : информ.-цифровой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lbb0t1h6u619518116> (дата обращения: 21.11.2022).
3. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни [Электронный ресурс]. – М. : Информация для всех, 2006. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1668581951&tld=ru&lang=ru&name=book101.pdf&text> (дата обращения: 21.11.2022).

ОЦЕНКА ТЕХНОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ЛЭП НА МОРФОМЕТРИЧЕСКУЮ СТРУКТУРУ ЖУЖЕЛИЦ МЕТОДАМИ ДИСПЕРСИОННОГО АНАЛИЗА

А. А. Короткова, М. С. Дубинин

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В ходе исследования установлено, что длина тела *Carabus granulatus* (L.) в зонах действия ЛЭП и на контрольной территории колеблется от 17,2 до 23,0 мм при средней величине 19,7мм. Отмечено снижение средних значений длины тела жужелиц на территории ЛЭП-220 вблизи металлургического завода

Ключевые слова: морфометрическая структура, жужелицы, техногенное воздействие, ЛЭП.

Значимой характеристикой изменчивости насекомых являются морфометрические параметры. С помощью анализа их динамики возможно отследить процесс адаптации к меняющимся условиям среды [1]. Удобным способом оценки влияния различных факторов на организмы являются методы математической статистики. Одним из таких методов является дисперсионный анализ, основная задача которого является выявление различий между средними. Это даёт возможность успешного его применения для оценки изменчивости морфометрических показателей [2]. Ранее с помощью дисперсионного анализа нами была установлена зависимость между длиной тела *Poecilus cupreus* (L.) и степенью техногенного воздействия ЛЭП [3].

Цель исследования – изучение техногенного воздействия ЛЭП на длину тела *Carabus granulatus* (L.) с помощью методов дисперсионного анализа.

Сбор жуков проводился на территории трёх ЛЭП, а также на контрольном участке в пределах луговых экосистем с помощью стандартной методики с использованием почвенных ловушек Барбера (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика модельных участков

| № п/п | Модельный участок | Напряжение электросети (кВ) | Средняя напряженность электрического поля (В/м) | Средняя напряженность магнитного поля (А/м) |
|-------|--------------------------|-----------------------------|---|---|
| 1 | д. Севрюково | 720 | 29,6 | 1,72 |
| 2 | д. Деминка | 220 | 22,3 | 0,78 |
| 3 | Тулачермет | 220 | 22,8 | 0,79 |
| 4 | Контрольная территория 2 | – | – | – |

Материалом для исследования послужили жужелицы *Carabus granulatus* (L.) в количестве 603 штук, отобранных на территориях ЛЭП. В ходе камеральной обработки при помощи бинокулярного микроскопа были произведены замеры

длины тела всех особей *Carabus granulatus* (L.), а также проведена статистическая обработка.

В результате обмера особей *Carabus granulatus* (L.) в зонах действия ЛЭП и на контрольной территории отмечено, что длина тела жуелиц лежит в интервале от 17,2 до 23,0мм при средней показателе 19,7мм (таблица 2). Максимальная длина тела жуков (23,0мм) выделена на участке ЛЭП-750. Наименьшая величина длины тела (17,2мм) отмечена вблизи ЛЭП-220.

Таблица 2

**Длина тела *Carabus granulatus* (L.)
в зонах действия ЛЭП и на контрольной территории, мм**

| Значение признака на участке ЛЭП-750, мм | Значение признака на участке ЛЭП-220, мм | Значение признака на участке ЛЭП-220_завод, мм | Значение признака на контрольном участке, мм | Среднее значение, мм | Коэффициент вариации (V), % |
|--|--|--|--|----------------------|-----------------------------|
| <u>17,3 – 23,0</u> 19,8 | <u>17,2 – 22,8</u> 19,7 | <u>17,7 – 22,6</u> 19,3 | <u>18,4 – 22,6</u> 19,8 | 19,7 | 5,5 |

В целом же средняя длина тела особей, обитающих в зоне действия ЛЭП-220 вблизи металлургического комбината, снижена по сравнению с другими местами исследования. На участках в зоне действия ЛЭП-750, ЛЭП-220 и на контрольной территории средняя длина тела *Carabus granulatus* (L.) приблизительно одинакова. Вариабельность длины тела жуков на исследуемых участках не велика, что подтверждается коэффициентом вариации (V), значение которого 5,5 %.

В ходе дисперсионного анализа установлено, что дисперсии выборок *Carabus granulatus* (L.) на исследуемых территориях по морфометрическому признаку «длина тела». Это подтверждается критерием однородности Левена (Levene's Test) (таблица 3).

Таблица 3

**Критерий Левена (Levene's Test)
для длины тела *Carabus granulatus* (L.)**

| | MS эффект | MS ошибка | F | P |
|------------|-----------|-----------|---------|-----------------|
| Длина тела | 0,053723 | 0,445629 | 0,12056 | 0,948004 |

Таким образом, имеющаяся выборка является гомогенной, что позволяет получить значение критерия Фишера (F) и определить его уровень значимость (таблица 4). Результаты дают возможность отклонить нулевую гипотезу и сделать вывод, что отличия в длине тела у *Carabus granulatus* (L.) связаны с местом обитания жуков.

Для обнаружения статистически значимых различий внутри однородных выборок выполнены апостериорные сравнения с использованием критерия множественного сравнения Тьюки (Tukey's HSD test).

Таблица 4

Критерия Фишера (F) для длины тела *Carabus granulatus* (L.)

| Сум. квад. эффект | Ст. св. эффект | Ср. квад. эффект | Сум. квад. ошибки | Ст. св. ошибки | Ср. квад. ошибки | F | P |
|-------------------|----------------|------------------|-------------------|----------------|------------------|---------|---------|
| 19,37796 | 3 | 6,459322 | 685,4620 | 599 | 1,144344 | 5,64456 | 0,00081 |

В результате попарных сравнений выявлены статистические значимые различия в длине тела у жужелиц с участка ЛЭП-220 вблизи металлургического комбината с участком ЛЭП-750 и контрольной территории (таблица 5).

Таблица 5

Критерий множественного сравнения Тьюки (Tukey's HSD test) для морфометрического признака «длина тела» *Carabus granulatus* (L.)
Длина тела

| Место исследования | ЛЭП-750 | ЛЭП-220 | ЛЭП-220 ТулЧ | Контрольная группа |
|--------------------|---------|----------|--------------|--------------------|
| ЛЭП-750 | | 0,369780 | 0,004047 | 0,991578 |
| ЛЭП-220 | | | 0,087688 | 0,933451 |
| ЛЭП-220 ТулЧ | | | | 0,045384 |
| Контрольная группа | | | | |

Таким образом, на территории ЛЭП-220 вблизи металлургического завода, средние значения длины тела *Carabus granulatus* (L.) жуков заметно снижены по сравнению с жужелицами с участков ЛЭП-750, ЛЭП-220 и контрольного маршрута. На последних трех территориях длина тела жуков практически идентична. Участки располагаются в лесу и кроны деревьев частично поглощают электромагнитные волны. Это делает условия обитания жужелиц схожими вне зависимости от напряжения ЛЭП и похожим образом сказывается на длине тела.

Жуки с участка ЛЭП вблизи завода, несмотря на низкие значения ЭП и МП подвергаются техногенному воздействию в результате деятельности предприятия. Это угнетающе сказывается на жужелицах и отражается на их размерах. Результаты дисперсионного анализа статистически доказывают имеющиеся различия в длине тела жужелиц, обитающих вблизи металлургического комбината с жуками с других территорий

Литература

1. Тимофеева Г. А. Морфометрическая структура популяций жужелиц (Coleoptera, Carabidae) в антропогенных ландшафтах: дис. ... канд. биол. наук. – Казань, 2010.
2. Чурсина М. А. Внутривидовая изменчивость формы крыла *Dolichopus unguatus Linnaeus*, 1758 (Diptera, Dolichopodidae) // Вестн. ТвГУ. Сер. «Биология и экология». – 2018. – № 3. – С. 21–34.
3. Короткова А. А., Дубинин М. С. Дисперсионный анализ морфометрических показателей *Roesilus cupreus* (L.) в районах линий электропередач в Тульской области // Естественные и гуманитарные науки в современном мире : материалы всерос. науч.-практ. конф. (23–24 апр. 2019 г.). – Орел : Изд-во ОГУ, 2019. – С. 66–73.

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ N-(4-(БЕНЗО[d]ТИАЗОЛ-2-ИЛ)ФЕНИЛ)СУЛЬФОАМИДОВ МЕТОДОМ ¹H ЯМР СПЕКТРОСКОПИИ

*П. В. Лебедев, Е. С. Донская,
Ю. М. Атрощенко, И. В. Шахельдян*

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Проведен сравнительный анализ спектров ЯМР ¹H высокого разрешения N-(4-(бензо[d]тиазол-2-ил)фенил)сульфонамидов. Выделены основные группы характеристических сигналов. Полученные данные могут служить источником для надежной идентификации N-(4-(бензо[d]тиазол-2-ил)фенил)-сульфонамидов, содержащих одновременно несколько фармакофорных фрагментов (имидазол, тиофен, пиразол) методом ¹H ЯМР спектроскопии.

Ключевые слова: спектры ЯМР ¹H, N-(4-(бензо[d]тиазол-2-ил)фенил)-сульфонамиды, молекулярная структура.

Производные бензотиазола обладают широким спектром фармакологической активности, в частности, проявляют высокую цитотоксичность по отношению к клеткам карциномы WI-38 [1], антимикробное действие против грамположительных и грамм-отрицательных бактерий [2], являются средством против диабета [3] и др.

С другой стороны, производные тиофена широко используются в медицинской практике в качестве антигельминтных (комбантрин) и противоязвенных (куидитен) препаратов, антибиотиков (цефалотонин, цефалоридин). Кроме того, производные пиразола нашли применение в качестве нестероидных противовоспалительных средств, анальгетиков (антипирин, амидопирин, анальгин, бутадиион) [4].

Поэтому синтез новых гибридных молекул этого класса, содержащих несколько фармакофорных фрагментов, и изучение их свойств, является актуальной задачей медицинской химии.

Не менее важной задачей является разработка надежных методов идентификации строения органических веществ, среди которых лидирует метод ЯМР-спектроскопии. В данной статье сделан сравнительный анализ спектров ЯМР ¹H высокого разрешения синтезированных нами ранее N-(4-(бензо[d]тиазол-2-ил)фенил)сульфонамидов (рис.). Спектры растворов в ДМСО-d₆ с внутренним стандартом ГМДС записаны на приборе Bruker DPX-300.

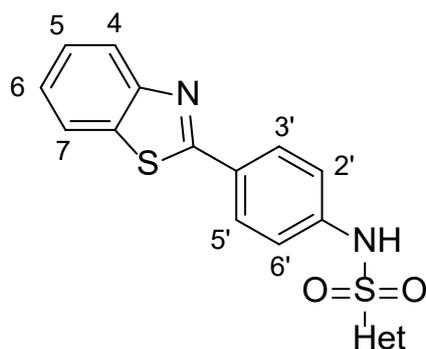
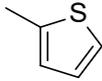
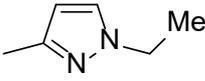
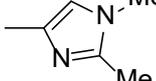
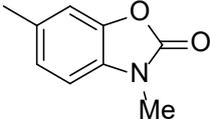


Рис. 1. Общая формула N-(4-(бензо[d]тиазол-2-ил)фенил)сульфонамидов

Таблица 1

 Данные спектров ^1H ЯМР *N*-(4-(бензо[*d*]тиазол-2-ил)фенил)-сульфонамидов в DMSO-d_6 , δ (м.д.), J (Гц)

| Атомы | Het | | | |
|-------------------|---|---|--|---|
| |  |  |  |  |
| NHSO ₂ | 10,80с | 10,50с | 10,53с | 10,64с |
| H-4,7 | 8,02д; 7,97д (7,8) | 8,02д; 7,96д (8,1) | 8,00д; 7,95д (7,6) | 8,00д; 7,94д (7,8) |
| H-5,6 | 7,49т; 7,39т (7,8) | 7,49т; 7,39т (8,1) | 7,49т; 7,38т (7,6) | 7,46т; 7,37т (7,8) |
| H-3',5' | 7,96д (8,9) | 7,96д (8,6) | 7,91д (8,9) | 7,90д (8,6) |
| H-2',6' | 7,33д (8,9) | 7,31д (8,6) | 7,31д (8,9) | 7,27д (8,6) |
| Het | 7,85дд (1H; 5,1; 1,3); 7,61дд (1H; 3,9; 1,3); 7,10дд (1H; 5,1; 3,9) | 8,31ш.с (1H); 7,71ш.с (1H); 4,14к (2H; 7,34); 1,36т (3H; 7,34) | 7,80с (1H); 3,58с (3H); 2,28с (3H) | 7,71дд (1H; 8,56; 1,47); 7,69д (1H; 1,47); 7,34д (1H; 8,56) |

Анализ спектральных данных (табл.) позволяет выделить несколько групп характеристических сигналов. В наиболее слабом поле наблюдается одиночный сигнал сульфамидных протонов при δ 10,50-10,80 м.д.

Две четырехспиновые системы ароматических протонов представлены в спектре: двумя дублетами протонов H-4 и H-7 (δ 8,00-8,02 и 7,94-7,97 м.д.) и двумя триплетами протонов H-5 и H-6 (δ 7,46-7,49 и 7,37-7,39 м.д.) бензоаннелированного кольца с КССВ 3J 7,6-8,1 Гц, а также двумя дублетами протонов H-3',5' (δ 7,90-7,96) и H-2',6' (δ 7,27-7,33) 1,4-дизамещенного бензольного фрагмента с вицинальной константой 3J 8,6-8,9 Гц.

Сигналы протонов гетероциклического заместителя сульфамидного фрагмента находятся в ожидаемой области спектра.

Таким образом, полученные данные могут служить источником для надежной идентификации *N*-(4-(бензо[*d*]тиазол-2-ил)фенил)-сульфонамидов, содержащих одновременно несколько фармакофорных фрагментов (имидазол, тиофен, пиразол) методом ^1H ЯМР спектроскопии.

Литература

1. Yoshida M., Hayakawa I., Hayashi N., Agatsuma T., Oda Y., Tanzawa F., Iwasaki S., Koyama K., Furukawa H., Kurakatad S. and Sugano Y. / Synthesis and biological evaluation of benzothiazole derivatives as potent antitumor agents // Bioorg. Med. Chem. Letters. – 2005. – № 15. – P. 3328–3332.
2. Rajeeva B., Srinivasulu N., Shantakumar S. Synthesis and Antimicrobial activity of some new 2-substituted benzothiazole derivatives // E-Journal of Chemistry. – 2009. – Vol. 6. – № 3. – P. 775–779.
3. Pattan S., Suresh C., Pujar V., Reddy V., Rasal V., Koti B. / Synthesis and antidiabetic activity of 2-amino[5''(4-sulphonylbenzylidene)-2,4-thiazolidinenone]-7-chloro-6-flurobenzothiazole // Ind. J. Chem. – 2005. – Vol. 44B. – P. 2404–2408.

4. Vidal 2009. Справочник Видаль : лекарственные препараты в России. – 15-е изд., испр. и доп. – М. : АстраФармСервис, 2009.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЩЕГЛОВСКОГО РУЧЬЯ

А. А. Лештаев

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. С помощью метода биоиндикации Майера исследовано экологическое состояние Щегловского ручья г. Тулы, являющегося одним из притоков реки Упы. В результате исследования выявлен умеренный уровень загрязнения около истока ручья и высокий – в области его устья.

Ключевые слова: биоиндикация, сапробность, индекс Майера.

Щегловский ручей – это один из малых водотоков г. Тулы и притоков реки Упы [2]. Первые упоминания о нём встречаются в Писцовой книге 1587–1589 гг. В его русле археологи обнаружили множество интересных Суммарная длина русла ручья составляет приблизительно 4,5 км. Исток ручья находится в районе улицы Батищева, затем его русло проходит вдоль улиц: Хворостухина, Дементьева, Бондаренко, 1-я Песчанная, Рязанская, пересекая при этом улицы Кутузова, Немцова, Ложевая, Плеханова. Он часто подвергается промышленному и бытовому загрязнению [1, 2, 3, 5].

Цель нашего исследования состояла в определении уровня сапробности (т. е. степени загрязнённости органическими веществами) Щегловского ручья с помощью метода биоиндикации. Биоиндикаторами были выбраны представители зообентоса – животные, обитающие на дне водоёмов. Некоторые из этих гидробионтов (личинки веснянок и подёнок) очень чувствительны к качеству воды и обитают в основном в чистых (олигосапробных) водоёмах, другие (ракообразные) могут населять и воды средней загрязнённости (мезосапробные), третьи (черви, личинки комаров) весьма толерантны к качеству воды [6].

Проведение исследований осуществлялось в период с июня по август 2022 года. Отлов животных-гидробионтов производился гидробиологическим сачком. При этом сачком облавливались не только в донные отложения, но и толща воды. Пойманные беспозвоночные доставались из сачка пинцетом и фиксировались в формидроне [6]. Водные беспозвоночные определялись с помощью определителя [4]. С целью повышения точности определения для подробного рассмотрения беспозвоночных применяли биноккулярный увеличитель. Отлов гидробионтов осуществлялся в нескольких пунктах (Рис. 1): у истока ручья в около ул. Батищева (1), в окрестностях улиц Хворостухина (2) и Бондаренко (3), местах пересечения с улицами Кутузова (4), Немцова (5), около ул. 1-й Песчаной (6) и Плеханова (7), а также в месте впадения в реку Упу около ул. Рязанской (8). Для определения величины сапробности использовался биотический индекс Майера. Эта методика достаточно проста и даже не требует определения водных беспозвоночных животных до вида. Индекс Майера может принимать значение от 1 до 22 баллов. Для его расчёта используются данные из таблицы 1 [6].

| | | |
|--|---|----------------------|
| | Моллюски-катушки, моллюски-живородки | Малощетинковые черви |
|--|---|----------------------|

3. Нужно отметить, какие из приведенных в таблице групп обнаружены в пробах. Количество найденных групп из первого раздела умножается на 3, количество групп из второго раздела – на 2, а из третьего раздела – на 1.

Получившиеся цифры складывают:

$$X \cdot 3 + Y \cdot 2 + Z \cdot 3 = S (1)$$

4. По значению суммы S (в баллах) оценивают степень загрязненности водоема: более 22 баллов – водоем чистый и имеет 1 класс качества; 17–21 баллов – 2 класс качества; 11–16 баллов – умеренная загрязненность, 3 класс качества; менее 11 – водоем грязный, 4 класс качества.

В результате наших исследований в разных пунктах были обнаружены следующие беспозвоночные животные:

1. Ул. Батищева (исток):

- Личинки веснянок (Plecopterg): Веснянка серая (*Nemoura cinerea*) – 1 экз.; Веснянка настоящая (*Perla abdominalis*) – 1 экз.

- Личинки подёнок (Ephemeroptera): Грязевик бахромчатый (*Caenis horaria*) – 2 экз.; Подёнка ярко-желтая (*Potamanthus lutea*) – 1 экз.; Подёнка обыкновенная (*Ephemera vulgata*) – 2 экз.;

- Личинки ручейников (Trichoptera): Ручейник большой (*Phryganea grandis*) – 2 экз.; Ручейник ромбический (*Limnephilus rhombicus*) – 1 экз.

- Личинки стрекоз (Odonata): Дедка обыкновенный (*Gomphus vulgatissimus*) – 4 экз.; Красотка-девушка (*Calopteryx virgo*) – 6 экз.

- Улитки Катушки (Planorbidae): Роговая катушка (*Planorbarius corneus*) – 3 экз.

- Личинки комаров-звонцов (Chironomidae): Комар-звонец опушённый (*Chironomus plumosus*) – 2 экз.; Комар-звонец большеногий (*Cryptochironomus macropodus*) – 3 экз.

2. Ул. Хворостухина:

- Личинки веснянок (Plecopterg): Веснянка серая (*Nemoura cinerea*) – 2 экз.; Немурелла обыкновенная (*Nemurella picteti*) – 3 экз.

- Личинки подёнок (Ephemeroptera): Подёнка двукрылая (*Cloeon dipterum*) – 1 экз.; Грязевик бахромчатый (*Caenis horaria*) – 1 экз.;

- Личинки ручейников (Trichoptera): Ручейник большой (*Phryganea grandis*) – 1 экз.; Ручейник желтоусый (*Limnephilus flavicornis*) – 1 экз.

- Личинки стрекоз (Odonata): Дедка обыкновенный (*Gomphus vulgatissimus*) – 5 экз.; Красотка-девушка (*Calopteryx virgo*) – 8 экз.

- Катушки (Planorbidae): Роговая катушка (*Planorbarius corneus*) – 5 экз.

- Личинки комаров-звонцов (Chironomidae): Комар-звонец опушённый (*Chironomus plumosus*) – 3 экз.; Комар-звонец большеногий (*Cryptochironomus macropodus*) – 3 экз.

3. Ул. Бондаренко:

- Личинки веснянок (Plecoptera): Веснянка серая (*Nemoura cinerea*) – 1 экз.; Немурелла обыкновенная (*Nemurella picteti*) – 1 экз.

- Личинки подёнок (Ephemeroptera): Подёнка двукрылая (*Cloeon dipterum*) – 1 экз.; Грязевик бахромчатый (*Caenis horaria*) – 1 экз.;

- Личинки стрекоз (Odonata): Дедка обыкновенный (*Gomphus vulgatissimus*) – 3 экз.; Красотка-девушка (*Calopteryx virgo*) – 4 экз.

- Бокоплав (Amphipoda): Бокоплав озёрный (*Gammarus lacustris*) – 1 экз.

- Равноногие раки (Isopoda): Водяной ослик (*Asellus aquaticus*) – 2 экз.

- Трубочники (Tubifex): Трубочник обыкновенный (*Tubifex tubifex*) – 2 экз.;

Червь красный (*Limnodrilus hoffmeisteri*) – 2 экз.

- Личинки Комаров-звонцов (Chironomidae): Комар-звонец опушённый (*Chironomus plumosus*) – 4 экз.; Комар-звонец большеногий (*Cryptochironomus macropodus*) – 3 экз.

4. Ул. Кутузова:

- Личинки стрекоз (Odonata): Дедка обыкновенный (*Gomphus vulgatissimus*) – 1 экз.; Красотка-девушка (*Calopteryx virgo*) – 3 экз.

- Бокоплав (Amphipoda): Бокоплав озёрный (*Gammarus lacustris*) – 1 экз.

- Равноногие раки (Isopoda): Водяной ослик (*Asellus aquaticus*) – 2 экз.

- Трубочники (Tubifex): Трубочник обыкновенный (*Tubifex tubifex*) – 2 экз.;

Червь красный (*Limnodrilus hoffmeisteri*) – 2 экз.

- Личинки Комаров-звонцов (Chironomidae): Комар-звонец опушённый (*Chironomus plumosus*) – 4 экз.; Комар-звонец большеногий (*Cryptochironomus macropodus*) – 3 экз.

5. Ул. Немцова:

- Прудовики (Lymnaeidae): Прудовик большой (*Lymnaea stagnalis*) – 3 экз.

- Пиявки (Hirudinea): Пиявка ложноконская (*Nephelis vulgaris*) – 3 экз.,

Пиявка медицинская (*Hirudo medicinalis*) – 2 экз.

- Равноногие раки (Isopoda): Водяной ослик (*Asellus aquaticus*) – 4 экз.

- Трубочники (Tubifex): Трубочник обыкновенный (*Tubifex tubifex*) – 3 экз.;

Червь красный (*Limnodrilus hoffmeisteri*) – 6 экз.

- Личинки Комаров-звонцов (Chironomidae): Комар-звонец опушённый (*Chironomus plumosus*) – 8 экз.; Комар-звонец большеногий (*Cryptochironomus macropodus*) – 9 экз.

6. Ул. 1-я Песчаная:

- Прудовики (Lymnaeidae): Прудовик большой (*Lymnaea stagnalis*) – 4 экз., Прудовик малый (*Lymnaea truncatula*) – 3 экз.

- Пиявки (Hirudinea): Пиявка ложноконская (*Nephelis vulgaris*) – 5 экз.

- Равноногие раки (Isopoda): Водяной ослик (*Asellus aquaticus*) – 4 экз.

- Трубочники (Tubifex): Червь красный (*Limnodrilus hoffmeisteri*) – 7 экз.

- Личинки Комаров-звонцов (Chironomidae): Комар-звонец опушённый (*Chironomus plumosus*) – 11 экз.

7. Ул. Плеханова:

- Прудовики (Lymnaeidae): Прудовик большой (*Lymnaea stagnalis*) – 3 экз.

- Пиявки (Hirudinea): Ложноконская пиявка (*Nephelis vulgaris*) – 4 экз.

▪ Личинки Комаров-звонцов (Chironomidae): Комар-звонец опушённый (*Chironomus plumosus*) – 7 экз.

8. Ул. Рязанская:

▪ Прудовики (Lymnaeidae): Прудовик большой (*Lymnaea stagnalis*) – 2 экз.

▪ Пиявки (Hirudinea): Ложноконская пиявка (*Nephelis vulgaris*) – 3 экз.

▪ Личинки Комаров-звонцов (Chironomidae): Комар-звонец опушённый (*Chironomus plumosus*) – 4 экз.

На основании полученных данных был вычислен индекс Майера (таблица 2).

Таблица 2

Индекс Майера для пунктов отбора проб воды Щегловского ручья

| Пункт отбора проб | Индекс Майера | Класс качества воды |
|-------------------|---------------|-------------------------------|
| Ул. Батищева | 14 | 3, умеренная загрязнёненность |
| Ул Хворостухина | 14 | 3, умеренная загрязнёненность |
| Ул. Бондаренко | 11 | 3, умеренная загрязнёненность |
| Ул. Кутузова | 7 | 4, водоем грязный |
| Ул. Немцова | 5 | 4, водоем грязный |
| Ул. 1-я Песчаная | 5 | 4, водоем грязный |
| Ул. Плеханова | 5 | 4, водоем грязный |
| Ул. Рязанская | 3 | 4, водоем грязный |

Как видно из полученных данных, вплоть до ул. Бондаренко наблюдается умеренная загрязнённость ручья. Это объясняется отсутствием здесь выпусков промышленных предприятий. Затем начинаются сбросы предприятий и возрастает замусоренность берегов ручья, что приводит к снижению биоразнообразия вследствие высокого уровня загрязнённости воды. Кроме того, в районе ул. Плеханова находится гаражный кооператив, также являющийся загрязнителем вод.

Литература

1. В администрации Тулы прокомментировали загрязнение Щегловского ручья [Электронный ресурс] // МК в Туле. –

URL: <https://tula.mk.ru/social/2021/09/02/v-administracii-tuly-prokommentirovali-zagryaznenie-shheglovskogo-ruchya.html> (дата обращения: 14.11.2022).

2. Воробьева А. Благоустройство, очистка и сохранение Щегловского ручья [Электронный ресурс] // Программа развития Тульской области (Тула, 2012–2022). – URL: <https://program71.ru/ideas/613> (дата обращения: 14.11.2022).

3. Тулячка пожаловалась на загрязнение Щегловского ручья [Электронный ресурс] / Слобода. – URL: <https://myslo.ru/news/tula/2021-11-22-tulyachka-pozhalovalas-na-zagryaznenie-sheglovskogo-ruchya> (дата обращения: 14.11.2022).

4. Шалапенко Е. С., Мелешко Ж. Е. Краткий определитель водных беспозвоночных животных : учеб. пособие для студентов биол. фак. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2005.

5. Щегловский ручей в Туле – вечная помойка [Электронный ресурс] / Тульские новости : бизнес-журнал. – URL: https://newstula.ru/fn_969673.html (дата обращения: 14.11.2022).

6. Экологический мониторинг : учеб. пособие для преподавателей, студентов, учащихся / под ред. Т. Я. Ашихминой. – М. : Академ. проект, 2008.

ЭКОЛОГО-ФАУНИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ФАУНЫ ДНЕВНЫХ БАБОЧЕК (LEPIDOPTERA, RHOPALOCERA) ЦПКиО им. П. П. БЕЛОУСОВА г. ТУЛЫ

М. В. Окороков, В. А. Степина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается биоразнообразие и особенности биологии и экологии дневных булавоусых чешуекрылых (*Lepidoptera*, *Rhopalocera*) крупнейшего городского парка Тулы – ЦПКиО им. П. П. Белоусова. Парк населяет 33 вида представителей данной группы. Изучены их трофическая специализация, циклы развития, биотопическое и гигротермическое распределение (преферендум), приуроченность активности к тем или иным фенологическим фазам.

Ключевые слова: чешуекрылые булавоусые, дневные бабочки, парки, город, биоразнообразие, фауна, биоэкология, экология.

Булавоусые бабочки является одним из важнейших индикаторов, которые отражают состояние экосистем, распространены практически повсеместно и хорошо заметны в природе. Современное состояние фауны и экологии чешуекрылых ЦПКиО им. П. П. Белоусова города Тулы за последние 10–15 лет целенаправленно не изучалось, не проводился ее регулярный мониторинг. До начала 2000-х годов объемный разрозненный материал был накоплен энтомологами – любителями [1]. Систематические исследования фауны булавоусых в парке проводились эпизодически. Позже фауна бабочек парков исследовалась Чариной Е. В., Коротковой А. А. в рамках изучения насекомых города [10, 2] и несколько позднее более детально, с исследованием их экологии, Окороковым М. В. [3, 6]. В парке за последнее время существенно преобразилось состояние биотопов в результате лесопарковой мелиорации, что отразилось на биоразнообразии и обилии бабочек. Все это и обусловило актуальность данной работы.

Из всех парков в городе Тула Центральный парка культуры и отдыха им. П. П. Белоусова является наиболее разнообразной в ландшафтном отношении и длительно существующей экосистемой, обладает огромным потенциалом для сохранения биоразнообразия города. Энтомофауна представлена гораздо шире (700 видов насекомых – 73 % от общей фауны насекомых г. Тулы), чем в других парках Тульской области [2, 10]. Из литературных данных известно, что фауна булавоусых чешуекрылых (*Lepidoptera*, *Rhopalocera*) ЦПКиО им. П. П. Белоусова города Тулы представлена (данные за 2005 год) шестью семействами, включающими в себя 37 видов [6].

Парк находится в Советском районе города Тулы, представляет собой равнинный участок с небольшим уклоном в южном направлении. Вдоль ул. Рабочего полка (южная граница парка) находится система прудов, которые берут свое начало от левого притока реки Воронки. В парке преобладают серые лесные почвы. Растительность парка формируется широколиственными и смешанными лесами. Древесные насаждения занимают 51,6 % (73,75 га). Видовое раз-

нообразии высших сосудистых растений парка образовано 290 видами, из которых 189 – растения природной флоры и 101 – интродуценты.

Материалом для работы послужили собственные сборы дневных булавоусых бабочек за весенне-летне-осенний сезон 2021 г. Сбор и определение материала, экологические исследования проводилось по стандартным методикам [4, 9, 11]. Систематика чешуекрылых приводится по каталогу Синева [8], с изменениями.

Чтобы полнее охватить все разнообразие биотопов парка, использовались три маршрута. Первый маршрут – «лесной», включает в себя территории с многолетней древесной и кустарниковой растительностью. Вторым маршрутом прокладывался вокруг водоемов, захватывая участки с луговой растительностью, небольшие опушки и поляны и открытые пространства. Третий маршрут с самой высокой степенью антропогенной нагрузки, он включает в себя пространства у главных пешеходных дорожек, газоны, клумбы и пустыри.

Среди булавоусых бабочек, отмеченных на территории Центрального парка культуры и отдыха им. П. П. Белоусова за период с мая по октябрь 2021, было обнаружено 33 вида, которые принадлежат к 6 семействам:

Семейство Толстоголовки (Hesperiidae) – 2 вида (6,0 % фауны):

- 1) Толстоголовка лесная (*Thymelicus sylvestris* Poda, 1761);
- 2) Толстоголовка-лесовик (*Ochlodes sylvanus* Esper, 1777).

Семейство Парусники (Papilionidae) – 1 вид (3,0 %):

- 1) Парусник махаон (*Papilio machaon* L., 1758).

Семейство Белянки (Pieridae) – 8 видов (24,2 %):

- 1) Белянка брюквенная (*Pieris napi* L., 1758);
- 2) Белянка капустная (*Pieris brassicae* L., 1758);
- 3) Белянка репная (*Pieris rapae* L., 1758);
- 4) Беляночка горошковая (*Leptidea sinapis* L., 1758);
- 5) Желтушка луговая (*Colias hyale* L., 1758);
- 6) Зорька (*Anthocharis cardamines* L., 1758);
- 7) Крушинница (*Gonepteryx rhamni* L., 1758);
- 8) Рапсовая белянка (*Pontia edusa* F., 1777).

Семейство Бархатницы (Satyridae) – 5 видов (15,2 %):

- 1) Воловий глаз (*Maniola jurtina* L., 1758);
- 2) Глазок цветочный (*Aphantopus hyperantus* L., 1758);
- 3) Краеглазка эгерия (*Pararge aegeria* L., 1758);
- 4) Сенница памфил (*Coenonympha pamphilus* L., 1758);
- 5) Бархатница ликаон (*Hyponephele lycaon* Rott., 1775).

Семейство Нимфалиды (Nymphalidae) – 12 видов (36,4 %):

- 1) Адмирал (*Vanessa atalanta* L., 1758);
- 2) Крапивница (*Aglais urticae* L., 1758);
- 3) Ленточник Камилла (*Limenitis camilla* L., 1764);
- 4) Многоцветница (*Nymphalis polychloros* L., 1758);
- 5) Павлиний глаз (*Inachis io* L., 1758);
- 6) Перламутровка большая (*Argynnis paphia* L., 1758);
- 7) Перламутровка блестящая (*Issoria lathonia* L., 1758);

- 8) Перламутровка селена (*Clossiana selene* Den. et Schiff., 1775);
- 9) Переливница ивовая (*Apatura iris* L., 1758);
- 10) Пестрокрыльница изменчивая (*Araschnia levana* L., 1758);
- 11) Репейница (*Cynthia cardui* L., 1758);
- 12) Углокрыльница С-белое (*Polygonia c-album* L., 1758).

Семейство Голубянки (*Lycaenidae*) – 5 видов (15,2 %):

- 1) Голубянка аманда (*Polyommatus amandus* Schn., 1792);
- 2) Голубянка аргиад (*Everes argiades* Pall., 1771);
- 3) Голубянка икар (*Polyommatus icarus* Rott., 1775);
- 4) Червонец непарный (*Neodes dispar* H., 1802);
- 5) Червонец огненный (*Neodes virgaurea* L., 1758).

Полученные данные согласуются с более ранними исследованиями чешуекрылых города [5, 6], где для ЦПКиО приводится 37 видов булавоусых. Большее количество видов отмечено из-за более длительных исследований. Анализ данных, приведенных в списке, показывает, что наибольшим видовым разнообразием отличаются виды, принадлежащие к семейству Нимфалиды (*Nymphalidae*) – 12 видов (36,4 % всей фауны). Также достаточно обширно представлено семейство Белянки (*Pieridae*) – 8 видов (24,2 %). Менее многочисленными по количеству видов оказались семейства Бархатницы (*Satyridae*) и Голубянки (*Lycaenidae*) – по 5 видов в каждом (15,2 %). Самыми малочисленными являются две группы: семейство Толстоголовки (*Hesperiidae*) – 2 вида (6,0 %) и семейство Парусники (*Papilionidae*) – 1 вид (3,0 %). Высокое видовое разнообразие семейств Нимфалиды (*Nymphalidae*) и Белянки (*Pieridae*), объясняется наибольшей эвритопностью, активным летом и хорошей приспособленностью видов к разным экологическим условиям. Такое видовое обилие в парке хорошо согласуется с общей численностью видов в семействах в природе.

Для определения относительной частоты встречаемости видов, была использована шкала, примененная Огороковым М.В.: от 1 до 10 экземпляров за сезон – «редко», от 11 до 30 – «нечасто», 31 и более – «часто» [7]. Только 11 видов (33,3 %) бабочек встречаются часто, это связано с достаточной кормовой базой для этих видов, эти виды связаны с растениями семейств крапивные, гречишные, розоцветные, злаковые, бобовые. Нечасто встречаются 8 видов, что составляет 24,3 % от общего числа. Больше всего видов, встреченных редко – 14 (42,5 %). Это обусловлено ограниченностью биотопов, бедностью видового состава растений. Также немалую роль играет и антропогенный фактор, например, сенокосение, вырубка кустарников и подлеска, замена участков с луговой и рудеральной растительностью на искусственно сеяные травы и газоны, рекреация.

Для характеристики трофической специализации чешуекрылых на территории ЦПКиО им. П. П. Белоусова, был проведен анализ литературных источников и выявлено 16 основных кормовых семейств растений, встречающихся на территории парка.

Представителями семейства Злаковые кормятся гусеницы 7 видов бабочек (21 % всей фауны). С семейством Зонтичные связан один вид бабочек (3 %). Семь видов чешуекрылых питаются на представителях семейства Бобовые

(21 %). С семейством Крестоцветные связаны 7 видов (21 %). Один вид бабочек питается на растениях семейства Крушиновые (3 %). С семейством Осоковые связано 2 вида бабочек (6 %). Еще два вида бабочек предпочитают растения семейства Ивовые (6 %). Растения семейства Жимолостные является кормовыми для одного вида (3 %). Два вида бабочек питаются на растениях семейства Вязовые (6 %) и 4 вида (12 %) – Розоцветные. С семейством Березовые связан один вид бабочек (3 %). На растениях семейства Крапивные кормятся гусеницы 7 видов бабочек (21,2 %). На видах семейства Сложноцветные питаются 2 вида (6 %). Растения семейства Фиалковые являются кормовым для трех видов (9 %). Один вид бабочек питается на растениях семейства Подорожниковые (3 %). С семейством Гречишные связаны два вида бабочек (6 %).

По степени широты трофических связей распределение следующее.

Монофагами являются всего два вида (6 %) – *Araschnia levana* L. (питается на крапиве двудомной) и *Polyommatus amandus* Schn. (питается горошком мышиным). Олигофаги – 22 вида (67 %): например, *Papilio machaon* L. (питается на растениях семейства Зонтичные), *Coenonympha pamphilus* L. (на растениях семейства Злаковые), *Clossiana selene* Den. et Schiff. (на растениях семейства Фиалковые). Полифаги – 9 видов (27 %) – *Polyommatus icarus* Rott. (семейства Розоцветные и Бобовые), *Issoria lathonia* L. (семейства Фиалковые, Бобовые и Розоцветные).

По связям с жизненными формами растений у чешуекрылых выделяют дендрофагов (трофически связаны с древесными формами растений), тамнофагов (связаны с кустарниками) и хортофагов (связаны с травянистыми). Дендрофагов отмечено 3 вида (9 %) – *Apatura iris* L., *Polygonia calbum* L., *Nymphalis polychloros* L.. Тамнофагов было отмечено 6 видов (18 %) – например, *Goneryx rhamni* L., *Limenitis camilla* L.. Хортофагов в парке больше всего – 29 (88 %) – например, *Neodes dispar* Haw., *Pieris napi* L., *Aphantopus hyperantus* L.. Помимо этих трех категорий выделяют и смежные (это характерно для полифагов). Например, *Nymphalis polychloros* L. является дендро-тамнофагом, *Argynnis raphia* L. – тамно-хортофаг, а *Polygonia c-album* L. – дендро-тамнохортофаг.

При анализе приуроченности дневных булавоусых бабочек к биотопам, было выделено три основных типа биотопического преферендума: лесной, лесолуговой, открытые пространства. Лесных видов было обнаружено меньше всего – 3 вида, что составляет 9 % от общего числа видов (*Nymphalis polychloros* L., *Argynnis raphia* L., *Apatura iris* L.). К лесолуговому типу биотопа принадлежат 8 видов, т. е. 24 %. Открытые пространства населяют 22 вида, это 67 % от общего числа.

По приуроченности к гидротермическому преферендуму среди бабочек выделяют ксерофилов, мезофилов и гигрофилов. Ксерофильных видов было встречено 11 (33 %). Например, *Issoria lathonia* L., *Inachis io* L., *Vanessa atalanta* L. Гигрофильных видов меньше всего – 1 (3 %) – *Neodes dispar* Haw.. Мезофильные условия предпочитает 21 вид бабочек (64 %).

Начало лёта бабочек было зарегистрировано в апреле и за это время было встречено 3 вида (9 %). В мае число видов увеличилось и составило 17 (52 %). С увеличением среднесуточной температуры увеличивалось и количество

встреченных видов и в июне дошло до 30 (91 %), а в июле достигло 33 (100 %). После этого лётная активность имаго стала падать и в августе было замечено только 28 видов (85 %). В сентябре – 17 видов (52 %). Последним месяцем, когда бабочки еще летали, стал октябрь – 4 вида (12 %). Такое распределение объясняется сменой генераций и фаз годичного цикла развития.

В зависимости от числа генераций выделяют несколько типов развития чешуекрылых. Развитие с одним поколением называют моноциклическостью, среди чешуекрылых ЦПКиО им. П. П. Белоусова распространена широко – 15 видов (46 %): например, *Thymelicus silvestris* Poda, *Gonepteryx rhamni* L., *Maniola jurtina* L., *Polygonia c-album* L., *Neodes virgaurea* L. При бициклическости виды развиваются в двух поколениях, это распространено реже – всего 5 видов (15 %): *Ochlodes sylvanus* Esp., *Leptidea sinapis* L., *Limenitis camilla* L., *Araschnia levana* L., *Clossiana selene* Den. et Schiff. Полициклическостью называют развитие в трех поколениях, она характерная для синантропных видов, либо для видов, которые питаются на растениях с длительным вегетационным периодом. Было отмечено 13 видов (39 %), способных в теплый год давать 3 поколение: например, *Papilio machaon* L., *Pieris napi* L., *Coenonympha pamphilus* L., *Issoria lathonia* L., *Polyommatus icarus* Rott.. Зачастую, 3 поколение у ряда видов факультативно.

Для того, чтобы описать фенологические группы чешуекрылых, по лету имаго в определенный фенопериод было выделено 6 феногрупп: ранневесенняя, поздневесенняя, раннелетняя, феногруппа жаркого лета, позднелетняя, раннеосенняя. К ранневесенней группе относятся виды, летающие в апреле при температуре от 5 °С. Нами было отмечено три таких вида (9 %) – *Anthocharis cardamines* L., *Nymphalis polychloros* L., *Araschnia levana* L.. Бабочки, летающие с начала по конец мая, при температуре от 10 до 18 °С, принадлежат к поздневесенней феногруппе. К этой фенологической группе отнесли 17 видов (52 %). С конца мая по конец июня длится период раннего лета, к данной феногруппе относится 30 видов (91 %). В период жаркого лета среднесуточная температура составляет 18–20, а дневная – до 32 °С. Все обнаруженные нами бабочки – 33 вида (100 %) – представлены в данной фенологической группе. Чешуекрылых, принадлежащих к позднелетней группе, было встречено 28 видов (85 %). Этот период длится с начала августа и продолжается до середины сентября. Среднесуточная температура составляет 15–17 °С, температура днем – 20–25 °С, ночью – 7–8 °С. Бабочек, летающих с середины сентября по середину октября, относят к раннеосенней фенологической группе. Средняя температура воздуха составляет 8–12 °С. К этой группе принадлежат 4 вида (12 %) – *Pieris napi* L., *Gonepteryx rhamni* L., *Vanessa atalanta* L., *Polygonia c-album* L.

Таким образом, в ЦПКиО им. П. П. Белоусова города Тулы было обнаружено 33 вида булавоусых, принадлежащие к 6 семействам. В парке доминируют олигофаги – 22 вида (68 %). Большая часть видов бабочек трофически связана с семействами Злаковые, Крестоцветные, Бобовые, Крапивные. Преобладают хортофаги – 29 видов (88 %). По биотопическому преферендуму 22 вида (67 %) населяют открытые пространства. По приуроченности к гигротермическому преферендуму преобладают мезофилы – 21 вид (64 %).

Литература

1. Большаков Л. В. Эколого-фаунистический обзор чешуекрылых (Insecta, Lepidoptera) г. Тулы и его ближайших окрестностей // Бюллетень МОИП. Отдел биологический. – М., 2003. – Т. 108. – Вып. 1. – С. 3–14.
2. Короткова А. А. Энтомофауна г. Тулы : моногр. – Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2003.
3. Огороков М. В., Короткова А. А. Аннотированный список видов булавоусых чешуекрылых (Lepidoptera, Rhopalocera) города Тулы // Деп. в ВИНТИ. – № 874 В2003 от 15.05.03. – Тула, 2003.
4. Мурзин В., Братцев А. Бабочки. Атлас. Сер. «Музей чудес природы». – М. : Тропа, 1993.
5. Огороков М. В. Оценка структуры комплекса чешуекрылых (Lepidoptera) урбоэкосистем г. Тулы // Сб. матер. I науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей и молодых учёных ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2005. – С. 153–156.
6. Огороков М. В. Экология чешуекрылых (Lepidoptera) урбанизированных экосистем г. Тулы : автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Калуга, 2005.
7. Огороков М. В. Эколого-фаунистический обзор булавоусых чешуекрылых (Lepidoptera, Rhopalocera) Тульских засек // Тульские засеки. Современные аспекты фауны : моногр. / Н. П. Булухто, А. А. Короткова, С. Н. Мамонтов, Н. Б. Никитский, М. В. Огороков, О. В. Швец. – М. ; Берлин : Directmedia, 2015. – С. 96–115.
8. Каталог чешуекрылых (Lepidoptera) России / ред. С. Ю. Синёв. – Изд. 2-е. – СПб. : Зоолог. ин-т РАН, 2019.
9. Фасулати К. К. Полевое изучение наземных беспозвоночных. – М., 1971.
10. Чарина Е. В. Экологические аспекты энтомофауны парков г. Тулы : автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Калуга, 2002.
11. Koch M. Wir bestimmen Schmetterlinge. – Radebul, 1991.
12. URL: <http://tulskieparki.ru/centralnyj-park/o-nas> (дата обращения 24.11.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАБОТКИ ПОЧВЫ В ТУЛЬСКОМ АПК

В. А. Тютин, И. А. Волошина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Оценка качества выполнения технологических операций в сельскохозяйственном производстве – трудоемкий и не точный процесс. Для Тульского АПК предлагается внедрить современные цифровые технологии, например программу 3D рельефа почвы, которая позволит на порядок более точно и, самое главное, очень оперативно проводить оценку качества выполненных или текущих технологических операций.

Ключевые слова: обработка, почва, качество, баллы, оценка, программа, рельеф, 3D-модель, оперативно, точность.

Одним из главных условий получения максимального урожая, безусловно, является высокое качество выполнения всех технологических операций (включая уборку и хранение) при возделывании сельскохозяйственной культуры. Технологические операции очень разнообразны, например, основная и предпосевная обработка почвы, внесение удобрений (органических и минеральных, жидких и гранулированных), посев и уборка и т. д. При возделывании любой сельскохозяйственной культуры применяется соответствующий определенный набор технологических операций. Контроль качества выполнения технологических операций дает основания для начисления заработной платы исполнителей и определяет виды на урожай, т. е. дает возможность оценить в режиме возделывания растений прогнозируемый экономический эффект от производства продукции.

Технологические операции по основной и предпосевной обработке почвы могут быть, в зависимости от почвенно-климатических условий, в виде отвальной, безотвальной и минимальной системы обработки [1, 145]. Очень редко применяют «нулевую» обработку, когда обрабатывают не всё поле, а узкие полосы-грядки для посева семян при выращивании картофеля, сахарной свёклы, овощей и др. [1, с. 145–146].

Основное требование к любой системе обработки почвы, применяемой в зависимости от почвенно-климатическими условий, обеспечение максимального качества выполнения технологической операции. В сельскохозяйственном производстве опирающегося на операционную технологию механизированных работ для оценки качества работ в поле применяется балльный метод контроля качества [2, с. 121].

Например, рассмотрим оценку качества боронование почвы зубowymi боронами. В хозяйствах Тульского АПК наиболее распространен балльный метод оценки качества всех видов работ. Оценка проводят по балльной шкале (9 баллов максимум) и при этом можно получить оценки: 8...9 баллов – отлично; 6...7 баллов – хорошо; 4...5 баллов – удовлетворительно; 3 балла и менее – не-

удовлетворительно. Все результаты по оценке качества работы по одной технологической операции сводят в одну таблицу [1, с. 121].

При бороновании почвы можно получить следующие баллы за показатели качества работы: рыхление почвы на глубину не менее 4 см. Это 4 балла, не менее 3 см – 2 балла, менее 3 см – 1 балл; высота гребней и глубина борозд не более 3 см – это 3 балла, не более 4 см – 2 балла, более 4 см – 1 балл; наличие глыб диаметром более 4 см на 1 м², если не более 4 см – это 4 балла, не более 5 см – 2 балла, более 5 см – 1 балл. Складывая по всем трем показателям баллы получим общее число набранных баллов при бороновании почвы. Оценка отлично будет при условии набора 9 баллов, оценка хорошо при наборе 6 баллов. Основной недостаток оценки показателей работы МТА это трудоемкость (необходимо непосредственно на поле в разных его частях проводить оценку) и малый объем статистических данных.

Если учесть различного рода побочные недостатки, такие как пропуски, огрехи, низкое качество обработки поворотной полосы, то общая оценка снижается. Так, если глубина рыхления не менее 4 см, высота гребней не более 4 см и комковатость более 5 см, получим общее число баллов равное $\Sigma = 3 + 2 + 1 = 6$, что соответствует оценке «хорошо». При учете огрехов, пропусков и др. недостатков общая оценка может опуститься до «удовлетворительно» или даже до «не удовлетворительно».

Трудоемкость оценки качества обработки почвы в последние 5–7 лет возросла из-за увеличения обрабатываемых площадей за одну рабочую смену. Современные машинно-тракторные агрегаты более производительны, потому что комплектуются на базе более мощных и надежных тракторов.

Трудоемкость оценки качества выполнения технологических операций, причем существенно, можно снизить за счет применения технологий точного земледелия. Точное земледелие – это набор современных (цифровых) технологий по обработке земли, которые могут применяться в различном сочетании и количестве. Необходимость внедрения любой технологии или технологий точного земледелия определяется на усмотрение собственников и руководителей агропредприятия [2].

Технологии точного земледелия стали реальностью благодаря разработке программно-аппаратных средств, глобальной системы определения координат и геоинформационных систем (ГИС), а также сельскохозяйственных машин, сконструированных и воплощенных в металл для дифференцированной обработки поля.

Система точного земледелия – это прежде всего геоинформационные карты полей со всеми их характеристиками. В характеристике каждого поля в системе точного земледелия, кроме границ и геометрического очертания, должны быть точные данные о химическом составе почвы, уровне ее влажности (в том числе глубине подземных вод), количестве получаемой солнечной радиации, углу наклона относительно горизонта, преобладающих ветрах, наличии по близости значимых природных и других объектов (лесов, водоемов, промышленных предприятий, жилых домов, дорог и т. п.). Чем больше факторов учтено и чем подробнее карта, тем точнее можно использовать спутниковые и компь-

ютерные технологии точного земледелия, тем более адекватно и оперативно можно корректировать производственный процесс, [1].

Для оценки качества, например, основной обработки почвы предлагаем применять технологию точного земледелия «3D модель рельефа местности», разработчик ООО «ЦентрПрограммСистем: Агрохолдинг», который является координатором Белгородского АгроНТИ, [2]. Программа постоянно совершенствуется в направлении точности оценки рельефа почвы и оперативности обработки данных. «ЦетрПрограммСистем» предлагает два варианта использования программы для оперативной оценки качества при основной обработке почвы. Первый вариант предполагает получение информации о состоянии почвы с помощью беспилотных летательных аппаратов (БПЛА), при втором варианте информация поступает от цифровой видео-фото камеры установленной на машинно-тракторном агрегате и фиксирует в текущем режиме рельеф почвы после её обработки МТА.

При первом или втором варианте полученную информацию (ортофотопланы) в онлайн режиме передают на сервер для программной обработки. Оценка качества обработки почвы наиболее эффективно проводить в текущем режиме выполнения технологической операции, что дает возможность оперативной корректировки режимов движения или состава МТА. Как показал опыт применения программы «3D рельефа почвы», корректировка проводится в основном в случае, когда обработка почвы ведется МТА управляемым непосредственно оператором. Беспилотный МТА выдерживает режимы обработки очень точно, без огрехов и перехлестов траектории движения, качество обработки почвы оценивается по наивысшему баллу [2, 3].

В целом применение программного обеспечения ООО «ЦентрПрограммСистем» к оценке качества обработки почвы, оправдала все ожидания. Контроль качества осуществляется оперативно в онлайн режиме (непосредственно во время обработки поля), а не как при обычной методике, когда оценивают качество после выполнения работы. Этот принцип оперативной оценки направлен на достижение высокого качества обработки почвы, поскольку он текущий с первых минут начала обработки поля. С первых метров движения МТА, на основании анализа рельефа почвы, после обработки вносятся коррективы в технологию обработки, для того, чтобы добиться нужного качества обработки.

В Тульском АПК нет ни одного хозяйства применяющего технологии точного земледелия. Без этих технологий получение высоких урожаев с каждым годом всё проблематичнее. Необходимо начинать с цифровизации полей, каждому хозяйству создавать их архив со всеми показателями. Это не требует больших инвестиций, нужно заключить долгосрочный договор с разработчиками программного обеспечения на цифровизацию полей хозяйства с дополнительным пунктом по оперативной, в режиме текущей, оценке качества обработки полей.

Литература

1. Эксплуатация машинно-тракторного парка / А. А. Зангиев [и др.]. – М. : КолосС, 2006.

2. Использование элементов точного сельского хозяйства в России / Е. В. Труфляк. – Краснодар : КубГАУ, 2018.

3. Зубарев Ю. Н. Зарубежный опыт применения технологии точного земледелия) [Электронный ресурс] // Светич : информ. агентство. – URL: <http://svetich.info/publikacii/tochnoe-zemledelie/zarubezhnyi-opyt-primenenija-tehnologii-.html>

ПОЛУЧЕНИЕ АЛКОКСИСИЛАНОВ ИЗ ТЕТРАФТОРСИЛАНА – МНОГОТОННАЖНОГО ОТХОДА ХИМИЧЕСКИХ ПРОИЗВОДСТВ*

М. Н. Темников, А. А. Анисимов, К. Л. Болдырев

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

*Институт элементоорганических соединений
им. Н. А. Несмеянова РАН*

Аннотация. Рассмотрены технологические аспекты получения алкоксисиланов из тетрафторсилана. Показаны преимущества метода по сравнению с синтезом алкоксисиланов из хлорсиланов.

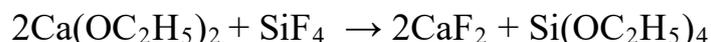
Ключевые слова: алкоксисиланы, тетрафторсилан, отходы химического производства.

Нетривиальным источником соединений кремния является тетрафторсилан – многотоннажный отход производства фосфорных удобрений и процессов обогащения некоторых видов минерального сырья. Перспективность и актуальность разработок по использованию этих отходов очевидна. Из доступных данных: в 2007 г. в мире было произведено 41 млн т фосфорных удобрений. В России фосфорные удобрения выпускаются на 19 предприятиях, общая мощность которых составляет около 4,5 млн т. На 1 т целевого продукта образуется до 5,8 т отхода – фосфогипса. Образующийся при его переработке фторфосфатный шлам содержит в пересчёте на сухое вещество 5–10 % фтора, который потом перерабатывается во фториды различных металлов, аммония и кремнийфториды для последующего применения, однако по большей части эти высокотоксичные соединения хранятся в контейнерах в ожидании эффективных технологий их переработки. В настоящее время на различные цели используется ежегодно только около 4 % образующихся отходов. Между тем в связи с возрастающим дефицитом фторсодержащего природного сырья тетрафторид кремния рассматривается в последнее время как один из наиболее дешёвых и перспективных источников фтора и кремния, потребность в которых в химической промышленности постоянно растёт. Решение проблемы утилизации тетрафторсилана приведет к получению практически неисчерпаемого источника важнейших продуктов. Однако уникальность и малоизученность свойств SiF_4 существенно тормозят реализацию его прикладного потенциала. Наиболее перспективным представляется этерификация тетрафторсилана алифатическими спиртами. При этом прямое взаимодействие тетрафторсилана со спиртом не приводит к образованию алкоксисиланов, а использование различных видов акцепторов сопровождается образованием большого количества побочных продуктов. Получение объективной информации о процессах этерификации тетрафторида кремния при различных вариантах его проведения, выработка представлений

* Материал статьи подготовлен в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2022-117/7 от 15.12.2022 г.

о возможном механизме реакции стала предметом исследований в ИСПМ РАН [1, 2] в результате которых удалось разработать схему безотходной утилизации SiF_4 , позволяющую в значительной мере использовать его для получения как кремний-, так и фторсодержащих продуктов, представляющих большую практическую ценность.

Для ответа на принципиальный вопрос о возможности проведения реакции этерификации, не сопровождающейся комплексообразованием, был изучен процесс взаимодействия тетрафторсилана с алкоголем кальция:



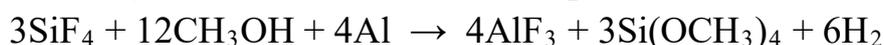
В проведенных опытах имело место практически количественное образование тетраэтоксисилана и фтористого кальция, однако выделение продуктов осложнялось процессами конденсации и гелеобразования. При малейшем отклонении от стехиометрического соотношения реагентов резко возрастала роль побочных процессов. Даже незначительный избыток тетрафторсилана вызывал повышенную чувствительность реакционной смеси к влаге воздуха при выделении продуктов реакции, что, по-видимому, связано с каталитической активностью как самого тетрафторсилана, так и фтористого водорода. Установлено, что оптимальным является проведение процесса при незначительном избытке SiF_4 с последующей нейтрализацией этого избытка аммиаком.

Недостатком этого эффективного процесса, перечеркивающим его применимость, является его высокая стоимость, однако эти данные показали принципиальную возможность этерификации тетрафторсилана, не сопровождающуюся образованием побочных продуктов. Использование других солей кальция показало существенное влияние воды на ход процесса. Были разработаны схемы реакций, при определенной последовательности смешения реагентов которых можно достичь высокого выхода эфиров ортокремниевой кислоты:



Процессы могут быть реализованы по малоотходной технологии, поскольку все образующиеся продукты имеют практически неограниченные рынки сбыта. Так, этиловый эфир ортокремниевой кислоты или продукт его частичного гидролиза, известный под названием «этилсиликат», широко используется в качестве связующего для приготовления форм для точного литья, а также как связующее для некоторых лаков и эмалей. Реализация данного способа утилизации SiF_4 представляет собой исключительно технологическую проблему, решение которой на настоящее время является вполне актуальным.

Интересный способ утилизации SiF_4 был предложен Zhong Huang с соавторами [3]. В работе рассмотрена реакция тетрафторида кремния со спиртом в присутствии эквивалентного количества алюминия и каталитического количества иода, используемого в качестве активатора:



В результате помимо тетраметоксисилана образуется AlF_3 . Этот факт очень важен, так как фторид алюминия широко используется как компонент

электролита при производстве алюминия, входит в состав флюсов, эмалей, стекол, глазурей, керамики, покрытий сварочных электродов; является катализатором в органическом синтезе. Помимо алюминия, возможно использование и магния [4]. Такая реакция также протекает с высоким выходом тетраалкоксисилана и MgF_2 . Последний используется для покрытия оптических линз, в керамике, как катализатор, в электронике и электролитической промышленности [5–7].

Литература

1. Kazakova V. V., Myakushev V. D., Strelkova T. V., Gvazava N. G., Muzafarov A. M. Synthesis of superbranched ethylsilicates // *Inorganic dendritic systems*. – 349 (1996). P. 486–489.
2. Гвазава Н. Г. Исследование процессов этерификации тетрафторсилана и синтеза сверхразветвленных этилсиликатов на основе полученных эфиров : дис. ... канд. хим. наук. – М., 1995.
3. Huang Z., Li Y., Tian Q., Zhang Z., Li X., Liang X., Du L. New direct transformation reaction of SiF_4 with methanol and aluminum with the aid of iodine to prepare tetramethoxysilane and aluminum fluoride // *J. Fluor. Chem.* – 158 (2014). – P. 6–10.
4. Zhang Z., Huang Z., Tian Q., Li Y., Li X., Liang X., Du L. The Study of an Alcoholysis Reaction of Silicon Tetrafluoride with Alcohols and Magnesium to Prepare Tetraalkoxysilanes and Magnesium Fluoride, Phosphorus. Sulfur. Silicon Relat. Elem. – 190 (2015). – P. 567–573.
5. Kim I.-G., Park H.-G., Han J.-J., Han J.-M., Seo D.-S. Application of Magnesium Fluoride (MgF_2) Thin Films for Liquid Crystal Alignment Using Ion-Beam Irradiation, *IEEE Electron Device Lett.* – 34 (2013). – P. 283–285.
6. Kemnitz E., Wuttke S., Coman S. M. Tailor-made MgF_2 -based catalysts by sol-gel synthesis // *Eur. J. Inorg. Chem.* – 2011. – P. 4773–4794.
7. Wojciechowska M., Zieliński M., Pietrowski M. MgF_2 as a non-conventional catalyst support // *J. Fluor. Chem.* – 120 (2003). – P. 1–11.

СИЛИКОНЫ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ*

*М. Н. Темников, И. Н. Крижановский,
Я. К. Хасяк, Т. О. Ершова*

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

*Институт элементоорганических соединений
им. Н. А. Несмеянова РАН*

Аннотация. Представлен обзор современных литературных источников по экологическим аспектам производства силиконов, их взаимодействия с окружающей средой в течение использования и утилизации силиконовых отходов.

Ключевые слова: силиконы в природе, экологические аспекты.

Полиорганосилоксаны находят широкое применение в различных областях промышленности и в быту не только с точки зрения уникальности физико-химических свойств, но и благодаря существующей возможности их утилизации и биологической инертности. В последние 50 лет вопрос о накоплении силоксанов в окружающей среде стал одним из основных в связи с постоянно растущим потреблением полиорганосилоксанов и отсутствием методов контроля и оценки их содержания в окружающей среде и данных об их воздействия на биологические системы. Впервые проблема участия кремнийорганических соединений в жизненных процессах и их биологическая активность обсуждалась советским ученым Воронковым М. Г. и соавторами еще в 1971 году [1]. Появившиеся за это время многочисленные исследования в данной области зачастую весьма противоречивы [2–7].

Основное внимание при оценке воздействия силиконов на окружающую среду уделено именно полидиметилсилоксану и его циклическим аналогам ввиду подавляющего использования именно метилзамещенных силоксанов в качестве инертных добавок к фармацевтическим, косметическим продуктам и средствам личной гигиены (средства для укладки волос, помады и дезодоранты), в качестве чистящих средств, герметиков и т. д. [8–10]. После употребления таких товаров по назначению полиорганосилоксаны становятся неотъемлемым компонентом сточных вод. Благодаря своей гидрофобности силоксаны не способны накапливаться в водных средах, поэтому высокомолекулярные полидиметилсилоксаны оседают на почвах, илах [11, 12], а низкомолекулярные, метилсилоксаны ($MW < 450$) [13], более известные как «летучие метилсилоксаны», включающие в себя октаметилциклотетрасилоксан, декаметилциклопентасилоксан, линейные октаметилтрисилоксан и тетраметилдисилоксан, благодаря высоким значениям давления паров [14], или аналогично полидиметилсилоксану оседают на почвах и илах, или попадают в атмосферу [15], где они, впрочем, могут оказаться и при использовании содержащих циклосилоксаны аэрозолей.

* Материал статьи подготовлен в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2022-117/7 от 15.12.2022 г.

Нерастворимость силоксанов в воде ограничивает их биодоступность для микроорганизмов, что обуславливает невозможность их биodeградации [7]. Исключение составляет лишь октаметилциклотетрасилоксан, который в анаэробных условиях перерабатывается микроорганизмами сточных вод [16–18]. Однако и этот подход может быть реализован только лишь при искусственном создании биореактора, и его нельзя принимать во внимание при рассмотрении круговорота полиорганосилоксанов в окружающей среде. Фактически биоразлагаемыми являются лишь гидроксипроизводные кремния, которые растворимы в воде и перерабатываются микроорганизмами [19, 20].

Несмотря на отсутствие биоразлагаемости силоксанов, случаев накопления их в окружающей среде выше нижних границ чувствительности методик детектирования не выявлено [21], что достигается благодаря их экоразлагаемости – разрушению силоксанов под действием физических и химических факторов окружающей среды.

Так, летучие метилсилоксаны, содержащиеся в атмосфере, разлагаются под действием солнечных лучей путем фотоиндуцированного окисления до диоксида кремния, углекислого газа и воды [22–24]. Разложение полидиметилсилоксана и летучих метилсилоксанов в почвах происходит двумя способами: на поверхности почвы, так же, как и в атмосфере, путем окисления метильных заместителей у атома кремния с последующим образованием диоксида кремния, в глубине почвы – метилсилоксаны гидролизуются в присутствии глин [25–27] до водорастворимого биоразлагаемого диметилсиландиола [19, 28] и летучих циклосилоксанов, которые разрушаются в атмосфере. Причем чем суше почва, тем быстрее происходит распад полидиметилсилоксана. Следует отметить, что доля гидролитических процессов деградации циклосилоксанов в почвах не существенна, в основном летучие метилсилоксаны испаряются в атмосферу и разрушаются уже там.

Особого внимания заслуживает процесс экодеградации полидиметилсилоксана в сточных водах и на свалках бытовых отходов. Известно, что всего 34 % от общего количества полидиметилсилоксанов в массе мусора остается в переработанных твердых биоотходах [29], а большая часть гидролизованного полидиметилсилоксана содержится в виде циклосилоксанов в биогазе. Несмотря на то, что концентрация циклосилоксанов в биогазе составляет следовые количества – до 60 мг/м³ [30, 31], этого достаточно для повреждения оборудования образующимися в процессе утилизации биогаза сгоранием частицами диоксида кремния. Эти частицы агломерируются и могут образовывать кристаллические абразивные отложения толщиной до нескольких миллиметров на поверхности газоочистного оборудования, тем самым сокращая срок его службы и увеличивая общие эксплуатационные и обслуживающие расходы [32, 33]. Основные разработки для решения проблемы улавливания метилсилоксанов в биогазе сосредоточены на создании биореакторов и физико-химических методов очистки (адсорбция на сорбенте, абсорбция жидкостями, мембранное разделение) [5].

Несмотря на отсутствие каких-либо данных, свидетельствующих о реальной биоаккумуляции силоксанов живыми организмами, в отдельных лабора-

торных исследованиях было показано влияние октаметилциклотетрасилоксана на иммунную и эндокринную системы мышей [34, 35]. Тем не менее последовавшие в ряде стран (Канада, США, Австралия) исследования по оценке влияния силиконов на окружающую среду не выявили прямых рисков воздействия метилциклосилоксанов для флоры и фауны. В Японии в настоящее время циклические тетра-, пента- и гексасилоксаны признаны биоаккумулирующимися, но никаких ограничений на их использование или выбросы в окружающую среду не наложено. Лидер по производству силиконов – Китай – даст оценку рискам использования циклосилоксанов в марте 2019 года.

В целом, экологические аспекты химии силиконов являются важным фактором, определяющим их дальнейшее развитие. На данный момент все исследования в области экологической безопасности силиконов сосредоточены на метилсилоксанах, но учитывая растущее производство силиконов и расширение спектра их применения, в дальнейшем будет оценено влияние фторированных, этилсодержащих силиконов и т. д.

Важнейшим аспектом возрастающей роли силиконов в мировой практике помимо изучения их биологической активности является исследование их поверхностной активности, благодаря которой они концентрируются в тонких слоях на границах раздела с воздухом, что следует учитывать, как с точки зрения их утилизации, так и расширения областей применения.

Литература

1. Воронков М. Г., Зелчан Г. И., Лукевиц Э. Я. Кремний и жизнь. Биохимия, фармакология и токсикология соединений кремния. – Рига : Зинатне, 1978.
2. Stevens C., Powell D.E., Mäkelä P., Karman C. Fate and Effects of Polydimethylsiloxane (PDMS) in Marine Environments // *Mar. Pollut. Bull.* – 42 (2001). – P. 536–543.
3. Stevens C. Environmental degradation pathways for the breakdown of polydimethylsiloxanes // *J. Inorg. Biochem.* – 69 (1998). – P. 203–207.
4. Stevens C. Environmental fate and effects of dimethicone and cyclotetrasiloxane from personal care applications // *Int. J. Cosmet. Sci.* – 20 (1998). – P. 296–304.
5. Soreanu G., Beíand M., Falletta P., Edmonson K., Svoboda L., Al-Jamal M., Seto P. Approaches concerning siloxane removal from biogas – A review, *Can. Biosyst. Eng.* – 53 (2011). – P. 1–18.
6. Shen M., Zhang Y., Tian Y., Zeng G. Recent advances in research on cyclic volatile methylsiloxanes in sediment, soil and biosolid: a review // *Chem. Ecol.* – 34 (2018). – P. 675–695.
7. Wang D.-G., Norwood W., Alae M., Byer J. D., Brimble S. Review of recent advances in research on the toxicity, detection, occurrence and fate of cyclic volatile methyl siloxanes in the environment // *Chemosphere.* – 93 (2013). – P. 711–725.
8. Latimer H. K., Kamens R. M., Chandra G. The atmospheric partitioning of decamethylcyclopentasiloxane(D5) and 1-hydroxynonamethylcyclopentasiloxane (D4TOH) on different types of atmospheric particles // *Chemosphere.* – 36 (1998). – P. 2401–2414.

9. James J. T. 2000. Polydimethylcyclsiloxanes. In *Spacecraft Maximum Allowable Concentrations For Selected Airborne Contaminants*, ed. US National Research Council, 151_174. Washington, DC: National Academy Press, (n.d.).
10. Graiver D., Farminer K. W., Narayan R. A Review of the Fate and Effects of Silicones in the Environment // *J. Polym. Environ.* – 11 (2003). – P. 129–136.
11. Xu S. Fate of Cyclic Methylsiloxanes in Soils. 1. The Degradation Pathway, *Environ. Sci. Technol.* – 33 (1999). P. 603–608.
12. Traina S. J., Fendinger N. J., McAvoy D. C., Kerr K. M., Gupta S. Fate of Polydimethylsilicone in Biosolids-Amended Field Plots // *J. Environ. Qual.* – 31 (2002). – P. 247–255.
13. Parker W. J., Shi J., Fendinger N. J., Monteith H. D., Chandra G. Pilot plant study to assess the fate of two volatile methyl siloxane compounds during municipal wastewater treatment // *Environ. Toxicol. Chem.* – 18 (1999). – P. 172–181.
14. Kochetkov A., Smith J. S., Ravikrishna R., Valsaraj K. T., Thibodeaux L. J., Air-water partition constants for volatile methyl siloxanes // *Environ. Toxicol. Chem.* – 20 (2001). – P. 2184–2188.
15. Dewil R., Appels L., Baeyens J. Energy use of biogas hampered by the presence of siloxanes // *Energy Convers. Manag.* – 47 (2006). – P. 1711–1722.
16. Grümping R., Michalke K., Hirner A. V., Hensel R. Microbial degradation of octamethylcyclotetrasiloxane // *Appl. Environ. Microbiol.* – 65 (1999). – P. 2276–2278. – URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10224038> (accessed January 9, 2019).
17. Soreanu G., Falletta P., Land M. B., Edmonson K., Seto P. Abiotic and biotic mitigation of volatile methyl siloxanes in anaerobic gas-phase biomatrices // *Environ. Eng. Manag. J.* – 8 (2009). – P. 1235–1240. – URL: <http://eemj.eu/index.php/EEMJ/article/view/2663> (accessed January 9, 2019).
18. Popat S. C., Deshusses M. A. Biological Removal of Siloxanes from Landfill and Digester Gases: Opportunities and Challenges // *Environ. Sci. Technol.* – 42 (2008). – P. 8510–8515.
19. Buch R. R., Lane T. H., Annelin R. B., Frye C. L. Photolytic oxidative demethylation of aqueous dimethylsiloxanols // *Environ. Toxicol. Chem.* – 3 (1984). – P. 215–222.
20. Lehmann R. G., Miller J. R., Collins H. P. Microbial Degradation of Dimethylsilanediol in Soil, Water. *Air. Soil Pollut.* – 106 (1998). – P. 111–122.
21. European Commission. 2003. *Integrated Pollution Prevention and Control Reference Document on Best Available Techniques in Common Waste Water and Waste Gas Treatment // Management Systems in the Chemical Sector.* – URL: <http://eippcb.jrc.es/reference/cww.html> (2010/0, (n.d.)).
22. Zimmermann C. G. On the kinetics of photodegradation in transparent silicones // *J. Appl. Phys.* – 103 (2008) 083547.
23. Atkinson R. Kinetics of the gas-phase reactions of a series of organosilicon compounds with hydroxyl and nitrate(NO₃) radicals and ozone at 297 ± 2 K, *Environ. Sci. Technol.* – 25 (1991). – P. 863–866.
24. Ouyang M., Yuan C., Muisener R. J., Boulares A., Koberstein J. T. Conversion of Some Siloxane Polymers to Silicon Oxide by UV / Ozone Photochemical Processes, *Chem. Mater.* – 12 (2000). – P. 1591–1596.

25. Lehmann R. G., Varaprath S., Annelin R. B., Arndt J. L. Degradation of silicone polymer in a variety of soils // *Environ. Toxicol. Chem.* – 14 (1995). – P. 1299–1305.
26. Carpenter J. C., Cella J. A., Dorn S. B., Study of the Degradation of Polydimethylsiloxanes on Soil // *Environ. Sci. Technol.* – 29 (1995). – P. 864–868.
27. Griessbach E. F. C., Lehmann R. G. Degradation of polydimethylsiloxane fluids in the environment – a review, *Chemosphere.* – 38 (1999). – P. 1461–1468.
28. Sabourin C. L., Carpenter J. C., Leib T. K., Spivack J. L. Biodegradation of dimethylsilanediol in soils. // *Appl. Environ. Microbiol.* – 62 (1996). – P. 4352–4360. – URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8953708>.
29. Accettola F., Guebitz G. M., Schoeftner R. Siloxane removal from biogas by biofiltration: biodegradation studies // *Clean Technol. Environ. Policy.* – 10 (2008). – P. 211–218.
30. Hagmann M., E. Heimbrand and P. Hentschel. 1999. Determination of siloxanes in biogas from landfills and sewage treatment plants. In *Proceedings Sardinia 99, Seventh International Waste Management and Landfill Symposium*, 483_487. – S. Margherita di Pula, C, (n.d.).
31. Monteith H., Yajima K., Andrews D., Steel P. 2006. Assessing feasibility of direct drive technology for energy recovery from digester biogas. In *Proceedings of 79th Annual Technical Conference WEFTEC*, 3517–3540. Dallas, TX. October 21_25, (n.d.).
32. Huppmann R., Lohoff H. W., Schroeder H. F. Cyclic siloxanes in the biological waste water treatment process - Determination, quantification and possibilities of elimination // *Fresenius. J. Anal. Chem.* – 354 (1996). – P. 66–71.
33. Graening G. J. 2003. Detecting siloxanes in sewage & landfill biogas. http://www.mswmanagement.com/march_april-2003/detecting-siloxanes-sewage.aspx (2010/08/14), (n.d.).
34. He B., Rhodes-Brower S., Miller M. R., Munson A. E., Germolec D. R., Walker V. R., Korach K. S., Meade B. J. Octamethylcyclotetrasiloxane exhibits estrogenic activity in mice via ER α // *Toxicol. Appl. Pharmacol.* – 192 (2003). – P. 254–261.
35. Hong W.-J., Jia H., Liu C., Zhang Z., Sun Y., Li Y.-F. Distribution, source, fate and bioaccumulation of methyl siloxanes in marine environment // *Environ. Pollut.* – 191 (2014). – P. 175–181.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРГАНОАЛКОКСИСИЛАНОВ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ НОВЫХ МАТЕРИАЛОВ *

*М. Н. Темников, И. Н. Крижановский,
Я. К. Хасяк, Т. О. Ершова*

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

*Институт элементоорганических соединений
им. Н. А. Несмеянова РАН*

Аннотация. Представлен обзор литературных источников по применению органоалкоксисиланов для получения новых неполимерных материалов, используемых в различных отраслях промышленности.

Ключевые слова: органоалкоксисиланы, новые материалы.

Органоалкоксисиланы давно и эффективно используются в процессах получения различных неполимерных материалов. В частности, широкое применение в промышленности алкоксисиланы нашли в виде этилсиликатов – продуктов частичного гидролиза тетраэтоксисилана, так называемых «готовых связующих». В промышленно развитых странах производится до 20 типов «готовых связующих» [1, 2]. Наиболее широко эти продукты используются для изготовления керамических форм при точном литье в машиностроении [3].

Другой важной областью применения алкоксисиланов является их использование в качестве аппретов – специальных реагентов, модифицирующих поверхность материала с целью придания ему новых свойств. В случае аппретирования тканей использование алкоксисиланов позволяет придать материалам безусадочность, несминаемость, жесткость, негорючесть, блеск, износостойкость и другие полезные свойства. Важную роль аппретирование играет при создании полимерных композиционных материалов (ПКМ) на основе термостойких матриц (поликарбонат, полиарилсульфоны, полиэфирамиды, полиэфиркетоны, фторопласты) и стеклянных, базальтовых или углеродных волокон, поскольку позволяет существенно повысить прочность соединения «матрица-волокно». В этом случае использование аппрета определяет структуру, свойства и протяженность слоя между поверхностью наполнителя и полимерной матрицы в полимерных композиционных материалах. При этом используются свойства легко гидролизующихся в мягких условиях и нетоксичных алкоксисилильных групп, не образующих агрессивных отходов, как в случае хлорсилильных соединений. Образование прочной силоксановой связи с поверхностью возможно, как при повышенной температуре, так и в присутствии кислотных и щелочных катализаторов [4], а для метокси- и этоксисилильных соединений – при комнатной температуре в отсутствие катализаторов [5]. Именно использование кремнийорганических аппретов определяет уровень техниче-

* Материал статьи подготовлен в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2022-117/7 от 15.12.2022 г.

ского прогресса в таких важнейших областях как производство стекло- и углепластиков и других композиционных материалов. Учитывая огромные масштабы производства аппретов, исключение из производственного цикла хлорсиланов существенно снизит экологическую нагрузку на окружающую среду в процессах их синтеза.

Такой известный и ценный материал, как кварцевое стекло, то есть стекло, не имеющее других компонентов кроме оксида кремния, ранее получали плавлением природных разновидностей кремнезёма — горного хрусталя, жильного кварца и кварцевого песка. В настоящее время кварцевое стекло оптического качества получают в промышленных масштабах в Англии, Германии, США, Франции и России с использованием синтетической двуокиси кремния, полученной гидролизом тетраэтоксисилана и метилтриэтоксисилана [6, 7]. Плавление (при температуре 1600 °С) образующегося в результате dealкоксирования силанов в факеле водородно-кислородного пламени при 800–1200 °С порошка диоксида кремния приводит к получению синтетического кварцевого стекла, характеризующегося высоким пропусканием света в ультрафиолетовой области спектра, содержанием ОН-групп – 500 ppm и общим содержанием галогенов, серы или азота порядка 10 ppm. Известен и другой подход к синтезу порошкообразного диоксида кремния, использующий золь-гель технологию, которая будет подробно рассмотрена ниже [8]. Для этого проводят ступенчатый гидролиз тетраалкоксисиланов: сначала частичный, катализируемый основаниями, и затем полный гидролиз до образования геля. Полученный гель после высушивания плавится (1000–1400 °С) с образованием кварцевого стекла. Применение золь-гель технологии делает возможным получение тонких пленок диоксида кремния без пор, имеющих одинаковую толщину по всей поверхности, которые могут быть использованы для обработки материала полупроводника [9]. Согласно методу [10] золь-гель процесс удобно проводить в водно-спиртовой среде. Полученное в этом случае с высоким выходом синтетическое кварцевое стекло обладает прекрасными оптическими свойствами.

В качестве одного из наиболее современных и актуальных химических процессов с участием алкоксисиланов следует отметить производство высокочистого кремния. В настоящее время этот материал является основой солнечной энергетики – процессов преобразования солнечной энергии в электрическую. Высокочистый, так называемый «солнечный», кремний является основой элементов фотоэлектрических станций, причем их рентабельность существенно зависит от стоимости именно кремния, поэтому большое внимание исследователей в этой области связано с совершенствованием подходов к получению высокочистого кремния. Традиционными технологиями в мировом производстве полупроводникового кремния в настоящее время являются восстановление или пиролиз летучих соединений кремния. Известны два основных способа изготовления кремния высокой (полупроводниковой) степени чистоты – с использованием трихлорсилана или с использованием моносилана [11].

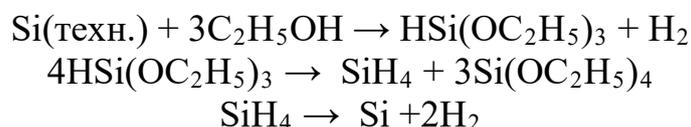
При получении высокочистого кремния из трихлорсилана (так называемый «Сименс процесс») в качестве побочных продуктов образуются четыреххлористый кремний и хлористый водород, что ведет к снижению выхода собственно

кремния, попаданию в него вредных примесей, образующихся в результате коррозии стенок реакционной камеры и других частей установки, а также возникновению экологических проблем, связанных с утилизацией хлорсодержащих веществ:



При этом затраты электроэнергии для производства поликремния составляют порядка 170 кВт*час/кг, а с учетом выращивания блока поликремния – 200 кВт*час на 1 кг. Затраты на создание производства объемом 1000 т/год составляют порядка 200 млн. долларов.

Использование же моносилановой технологии имеет ряд преимуществ, в частности, термическое, так как разложение моносилана происходит при сравнительно низкой температуре. К известным в настоящее время вариантам получения моносилана относятся каталитическое диспропорционирование трихлорсилана [12–15] и каталитическое диспропорционирование этоксисиланов, разработанное в Японии [16, 17] и в СССР [18], причем последний способ в настоящее время является самым перспективным. Он представляет собой экологически чистую бесхлорную технологию получения моносилана и на его основе - высокочистого кремния, который можно использовать как для производства солнечных батарей, так и для создания полупроводниковой электроники [19]:



Преимуществами моносиланового способа производства полупроводникового кремния является то, что он основан на использовании доступного сырья; аппаратное оформление процесса не требует создания специальных реакторов; практически все производственные отходы используются для получения ценных продуктов; до 95 % непрореагировавших реагентов непрерывно возвращается в процесс.

Одним из выдающихся материалов, синтезируемых из алкоксисиланов является аэрогели [20] – материалы с экстремально низкой плотностью, впервые полученные в 1931 году [21]. Его применение очень широко – от автомобилестроения до космической техники [22]. Полученные на основе тетраалкоксисиланов аэрогели неорганической силикатной структуры характеризуются гидрофильными свойствами. В настоящее время в связи с появившимися подходами к направленному синтезу кремнийорганических полимеров наблюдается рост исследований в области получения гидрофобных кремнийорганических аэрогелей.

В зависимости от задач и условий получения диоксид кремния SiO_2 может быть получен в кристаллической и аморфной форме. Аморфный (волоконистый или пластинчатый) кремнезем может иметь микропористые безводные формы как анизотропного, так и изотропного строения, но изотропные формы (золи, гели и тонко дисперсные порошки) могут также содержать воду. Кроме того, аморфный кремнезем может существовать в виде массивного кварцевого стекла. Структурные характеристики кремнезема зависят от способа его получения.

Литература

1. H. Schmidt, H. Scholze, A. Kaiser, Principles of hydrolysis and condensation reaction of alkoxy silanes, *J. Non. Cryst. Solids*. 63 (1984) 1–11.
2. Peace B. W., Mayhan K. G., Montle J. F. Polymers from the hydrolysis of tetraethoxysilane // *Polymer (Guildf)*. – 14 (1973). – P. 420–422.
3. Warren H. P. Polysiloxanes derived from the controlled hydrolysis of tetraethoxysilane as precursors to silica for use in ceramic processing // *NASA Tech. Memo*. – (1990). – URL: <https://ntrs.nasa.gov/search.jsp?R=19900012542>.
4. Greenlee T. W. In: Lee L-H (ed.) *Adhesion Science and Technology 1975*. Vol. 9A, Plenum Press New York, p. 339., (n.d.).
5. Dreyfuss P. Chemistry of Silane Coupling Reactions. 1. Reaction of Trimethylmethoxysilane and Triethylsilanol Studied by Gas-Liquid Chromatography // *Macromolecules*. – 11 (1978). – P. 1031–1036.
6. JP2080343 “Ultraviolet light resistant synthetic quartz glass and production thereof” Kiyoshi Y., Masatoshi T. 1990, (n.d.).
7. CA2079699 “Ultraviolet resistant silica glass fiber” Masatoshi T., Hiroyuki H. 1994, (n.d.).
8. JP3050125 “Production of silica glass” Koichi T., Fusaji H., Yoighi M., Toshikatsu S. 1991, (n.d.).
9. JP4154638 “Production of thin-film silica glass” Kuniko A., Koichi S. 1992, (n.d.).
10. JP 7277743 “Production of synthetic silica glass” Mitsuru K., Hatsushi I., Hidetaka K., Tetsuhiko T. 1995, (n.d.).
11. Gribov B. G., Zinov’ev K. V., Preparation of high-purity silicon for solar cells // *Inorg. Mater*. – 39 (2003). – P. 653–662.
12. DE 3311650 “Method of producing high-purity silane and high-purity hyperpure polycrystalline and monocrystalline silicon for solar cells and semiconductors” Breneman W.C. 1983., (n.d.).
13. CA1162028 “Ultrapure silane and silicon production” Coleman L.M., Breneman W. 1984., (n.d.).
14. CA1151395 “High purity silane and silicon production” Breneman W. 1983, (n.d.).
15. US4113845 “Disproportionation of chlorosilane” Litteral C.J. 1978, (n.d.).
16. JP10139416 “Production of monosilane” Okada K., Tsuji R. 1998, (n.d.).
17. US4904460 “Process for producing monosilane” Wada K., Haji J., Yokotake I. 1990, (n.d.).
18. RU2129984 “Method of preparing high-purity monosilane” Belov E.P., Gerlivanov V.G., Zaddeh V.V., Kleshchevnikova S.I., Korneev N.N. 1998, (n.d.).
19. RU2214362 “Method of production of high-purity monosilane” Belov E.P., Efimov N.K., Lebedev E.N., Rjabenko E.A., Storozhenko P.A. 2002, (n.d.).
20. Yokogawa H. Hydrophobic Silica Aerogel, in: *Handb. Sol-Gel Sci. Technol.*, Kluwer Academic Publishers, 2005: p. 73.
21. Kistler S. S. Coherent Expanded Aerogels and Jellies // *Nature*. – 127 (1931). – P. 741–741.
22. Pierre A. C., Pajonk G. M. Chemistry of Aerogels and Their Applications // *Chem. Rev*. – 102 (2002). – P. 4243–4266.

ПОЛУЧЕНИЕ АЛКОКСИСИЛАНОВ ПРЯМЫМ СИНТЕЗОМ ИЗ ДИОКСИДА КРЕМНИЯ*

*М. Н. Темников, С. М. Чистовалов,
А. А. Анисимов, Е. О. Миняйло*

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

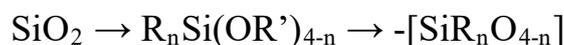
*Институт элементоорганических соединений
им. Н. А. Несмеянова РАН*

Аннотация. Представлен краткий обзор современных литературных источников по методам прямого синтеза алкоксисиланов из диоксида кремния.

Ключевые слова: алкоксисиланы, прямой синтез из диоксида кремния, бесхлорная химия.

Реальным бесхлорным способом получения силиконовых полимеров является замена функциональных хлорсилильных исходных соединений на алкоксисилильные. Однако переход на алкоксифункциональную мономерную базу имеет ряд проблем, решение которых требует серьезных разработок не только технологического, но и чисто научного плана. В настоящее время производство и использование органоалкоксисиланов постоянно растет, но они являются функциональными производными соответствующих хлорсиланов. Необходимо разработать и внедрить технологии, в которых хлорные варианты кремниевых соединений не участвуют ни на каком этапе, и предпосылки к такой химии кремнийорганических соединений уже есть.

Несмотря на все успехи, связанные с разработкой прямого синтеза алкоксисиланов, разработка подходов к получению кремнийорганических мономеров напрямую из доступных источников кремния (например, SiO_2) остается крайне актуальной задачей.



Диоксид кремния – главный компонент почти всех земных горных пород; из кремнезёма и силикатов состоит 87 % массы литосферы. Прямой перевод силикатной структуры в алкоксисилан, минуя реакцию получения кремния, откроет путь к эффективным технологиям получения кремнийорганических мономеров.

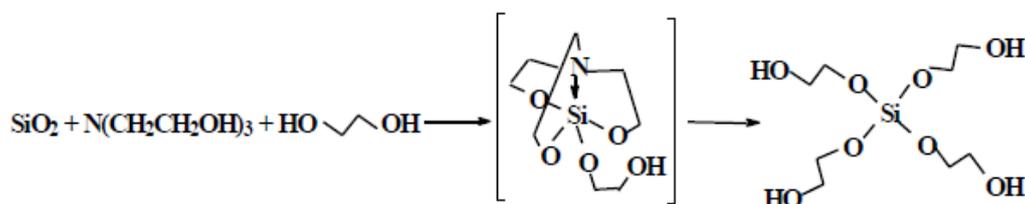
Существует несколько подходов к получению тетраалкоксисилана непосредственно из SiO_2 . В наиболее ранних работах [1, 2] описана высокотемпературная реакция силикагеля с диметилкарбонатом, катализируемая основанием. Авторы показали, что при протекании данной реакции при температурах 230–350 °С и 5–10 % содержании КОН достигается полная конверсия SiO_2 , а основным продуктом является тетраметоксисилан. При этом авторами показана

* Материал статьи подготовлен в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2022-117/7 от 15.12.2022 г.

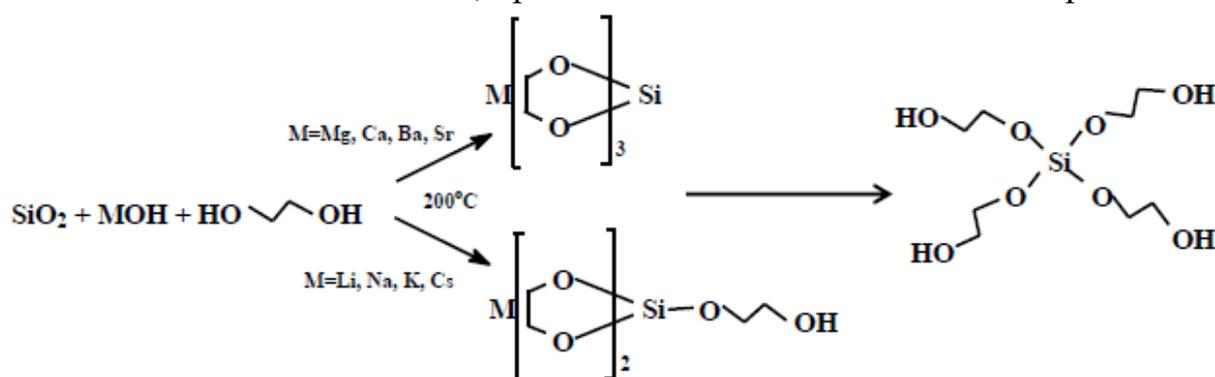
ограниченность данного метода в зависимости от вида силикагеля. По всей видимости, требования к характеристикам используемого в этой реакции SiO_2 весьма высоки, что обуславливает сложность его получения [3] и, как следствие, делает его нерентабельным в данном процессе. Lewis с сотр. провели скрининг более привлекательных, с экономической точки зрения, природных диатомитовых минералов [4]. В работе показано, что главными факторами, оказывающим влияние на выход тетраметоксисилана, является степень кристалличности и удельная площадь поверхности исходных источников кремния. Используя коммерчески доступный диатомит Celite Snow Floss, авторам удалось достичь выхода тетраметоксисилана 60 %.

В цикле работ Laine с сотр. [5–8] в качестве источника оксида кремния были использованы агрономические органические отходы – зола рисовой шелухи, содержащая до 97 % мас. SiO_2 , причем с очень развитой поверхностью; остальное количество составляют аморфный углерод и небольшое количество фосфатов, достаточно легко удаляемых. Этот источник кремниевого сырья очень велик – только в США его ежегодно производится около ста тысяч тонн. Данные о получении растворимого продукта при растворении силиката биологического происхождения (прежде всего, из рисовой шелухи) в концентрированной щелочи, появились достаточно давно [9], как и большое количество работ, в основном патентного характера, о выделении и очистке SiO_2 из этого сырья. Интересно, что именно из этого источника силиката прямым восстановлением с углеродом получают металлический кремний с чистотой 99.9999 % без дополнительной очистки [10].

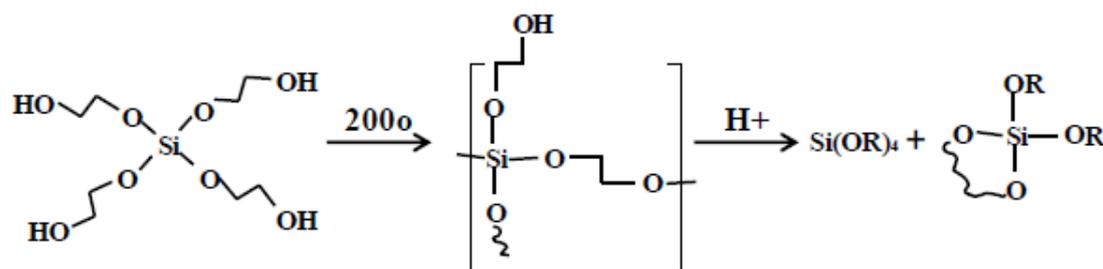
Позднее был разработан способ получения алкоксисиланов на основе силиката из золы рисовой шелухи, и было показано, что SiO_2 реагирует с этиленгликолем в присутствии каталитических количеств высококипящих органических аминов, таких как триэтилентетраамин, триэтанолламин и др. Кинетические исследования показали, что лимитирующей стадией является образование промежуточного соединения – пентакоординационного кремния, после чего происходит выделение свободного основания и образование тетраалкоксисилана [11]:



Гидроксиды металлов также катализируют «растворение» оксида кремния в этиленгликоле с активностью, превышающей аминные катализаторы:



Далее возможно получить смесь тетраэтоксисилана и олигомеров, с выходом силана 50–60 %:



Таким образом, пока нет данных о широком внедрении в промышленность такого способа получения кремнийорганических мономеров, но его привлекательность заключается, во-первых, в совершенно «зеленом» характере процесса, и, во-вторых, в очень низкой стоимости исходного сырья.

Литература

1. Suzuki E., Akiyama M., Ono Y. Direct transformation of silica into alkoxy silanes by gas–solid reactions // J. Chem. Soc., Chem. Commun. – 1992. – P. 136–137.
2. Ono Y., Akiyama M., Suzuki E. Direct synthesis of tetraalkoxy silanes from silica by reaction with dialkyl carbonates // Chem. Mater. – 5 (1993). – P. 442–447.
3. Falcone J. Silicon Compounds: Anthropogenic Silicas and Silicates // Kirk-Othmer Encycl. Chem. Technol., John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, USA, 2005.
4. Lewis L. N., Schattenmann F. J., Jordan T. M., Carnahan J. C., Flanagan W. P., Wroczynski R. J., Lemmon J. P., Anostario J. M., Othon M. A. Reaction of Silicate Minerals To Form Tetramethoxy silane // Inorg. Chem. – 41 (2002). – P. 2608–2615.
5. Laine R. M., Marchal J., Popova V., Krug D. Method of producing alkoxy silanes and precipitated silicas from biogenic silicas, US8916122 (B2), 2013. – URL: https://worldwide.espacenet.com/publicationDetails/originalDocum250ent?FT=D&date=20141223&DB=EPODOC&locale=en_EP&CC=US&NR=8916122B2&KC=B2&ND=5
6. Laine R. M., Furgal J. C., Doan P., Pan D., Popova V., Zhang X. Avoiding Carbothermal Reduction: Distillation of Alkoxy silanes from Biogenic, Green, and Sustainable Sources // Angew. Chemie Int. Ed. – 55 (2016). – P. 1065–1069.
7. Laine R. M., Furgal J., Popova V., Yi E. Synthesis method of alkoxy silanes, US9751899 (B2), 2016. – URL: https://worldwide.espacenet.com/publicationDetails/originalDocum250ent?FT=D&date=20170905&DB=&locale=en_EP&CC=US&NR=9751899B2&KC=B2&ND=4
8. Furgal J. C., Laine R. M. Nucleophilic Attack of R-lithium at Tetrahedral Silicon in Alkoxy silanes. An Alternate Mechanism, Bull. Chem. Soc. Jpn. – 89 (2016). – P. 705–725.
9. EP0301857 “Production of soluble silicates from biogenetic silica” ENVIROGUARD INC [US] 1989, (n.d.).
10. Marchal J. C., Krug III D. J., McDonnell P., Sun K., Laine R. M. A low cost, low energy route to solar grade silicon from rice hull ash (RHA), a sustainable source, Green Chem. – 17 (2015). – P. 3931–3940.

11. Cheng H., Tamaki R., Laine R. M., Babonneau F., Chujo Y., Treadwell D. R. Neutral alkoxy silanes from silica // J. Am. Chem. Soc. – 122 (2000). – P. 10063–10072.

СОПОЛИМЕРЫ НА ОСНОВЕ ДИАМИДОВ УНДЕЦЕНОВОЙ КИСЛОТЫ И ПОЛИДИМЕТИЛСИЛОКСАНА*

*К. С. Клокова¹, С. Н. Ардабьевская^{1,2},
Ф. В. Дроздов^{1,2}, С. А. Миленин^{1,2}*

*¹Институт синтетических полимерных материалов
им. Н. С. Ениколопова РАН*

*²Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В настоящей работе были синтезированы сополимеры на основе полидиметилсилоксана, содержащие жесткий сегмент на основе *N,N'*-гексаметилендиундеценамида и *N,N'*-додекаметилендиундеценамида в основной цепи по реакции гидросилилирования. В результате были получены сополимеры с различными молекулярными массами от 4000 до 10000 (г*моль⁻¹, ГПХ). Термические свойства полученных сополимеров были исследованы с помощью ТГА и ДСК-анализа. Все сополимеры ПДМС, содержащие разное количество диамидных фрагментов, проявляют свойства, отличные от свойств чистого полидиметилсилоксана, что указывает на значительное влияние жесткого фрагмента, способного образовывать водородные связи, на фазовое поведение полученных сополимеров.

Ключевые слова: сополимеры, гидросилилирование, полидиметилсилоксан, полиамид, ундеценовая кислота, диаминогексан, диаминододекан.

1. Введение

Полидиметилсилоксан (ПДМС) является одним из важнейших представителей класса кремнийорганических полимеров. ПДМС имея высокую гибкость основной полимерной цепи, состоящую из чередующихся атомов кремния и кислорода (Si-O-Si), обладает рядом уникальных свойств, таких как хорошая окислительная стабильность, низкая поверхностная энергия, высокая гидрофобность, высокая газопроницаемость и хорошая биосовместимость, а так же очень низкую температуру стеклования (T_g), до -123 °С, и самое важное – возможность легкой модификации этих полимеров различными реакционноспособными группами [1–5].

Связь между длиной мономерной цепи и температурой плавления была подробно изучена для полиамидов. Такие полимеры проявляют интересные морфологические и механические свойства, что, по-видимому, связано с сильными водородными взаимодействиями между жесткими амидными сегментами и значительной разницей между параметрами растворимости полидиметилсилоксана и амидной группы [6].

Кроме этого, дифункциональным мономерам с более длинной цепью и соответствующим им полимерам уделялось сравнительно мало внимания. В последнее время все большее внимание уделяется полимерам, содержащим длинные алифатические спейсеры между функциональными или полярными фраг-

*Работа выполнена при поддержке Правительства Тульской области (Постановление № 899 от 30 декабря 2021 г.) в соответствии с Соглашением № 11 от 7 сентября 2022 г.

ментами полимерной цепи. Однако, на данный момент попрежнему отсутствуют легкие пути получения таких мономеров, а более практичным способом их синтеза является традиционный многоступенчатый органический синтез [7]. Важным классом соединений являются линейные длинноцепочечные α , ω карбоновые кислоты и их производные. При их синтезе сохраняется вся последовательность метиленовых групп, происходящих из субстратов кислот, так как большое количество атомов углерода повышает гидрофобность [8]. Например, чтобы имитировать свойства полиэтилена и в то же время способствовать его деградации, в теории, один из подходов заключается во включении функциональных групп в длинный алифатический полимер цепи [9]. Среди прочих сообщалось о длинноцепочечных полиэфирах, [10] полиамидах, [11] поликетонах, [12] или полифосфоэфирах [13].

В нашей работе мы исследовали возможность получения соединений, содержащих полидиметилсилоксановый фрагмент и амидный фрагмент на основе ундеценовой кислоты, 1,6-диаминогексана и 1,12-диаминододекана, с использованием реакций гидросилилирования. Были исследованы молекулярно-массовые характеристики полученных полимеров и их теплофизические свойства.

2. Экспериментальная часть

Методы исследования

Спектроскопия ядерного магнитного резонанса (ЯМР)

Спектры ЯМР ^1H регистрировали на спектрометре «BrukerAV-400» с рабочей частотой 400,13 МГц. В качестве растворителя использовали – CDCl_3 . Химические сдвиги измеряли относительно тетраметилсилана.

Гель-проникающая хроматография (ГПХ)

Специфическим видом жидкостной хроматографии является гель-хроматография, которая основана на принципе разделения молекул в соответствии с их размерами. НФ служат частицы пористого инертного материала с определенным размером пор (силикагель, полимеры). Молекулы с размерами большими, чем размер пор, не задерживаются частицами НФ (эффект исключения или молекулярной эксклюзии). Необходимо отметить, что в ходе гель-хроматографического разделения взаимодействий разделяемых частиц с НФ не происходит.

ГПХ анализ проводили на хроматографической системе, состоящей из насоса высокого давления СТАЙЕР серия 2 (Аквилон, Россия), рефрактометрического детектора SmartlineRI 2300 (KNAUER, Германия) и термостата колонок JETSTREAM 2 PLUS (KNAUER, Германия). Температура термостатирования – $40^\circ\text{C} \pm 0,1^\circ\text{C}$. Элюент толуол + 2% ТГФ, скорость потока – 1,0 мл/мин. Колонки длиной 300 мм и диаметром 7,8 мм (300 x 7,8 мм) заполнены сорбентом Phenogel (Phenomenex, США), размер частиц – 5 мкм, размер пор от 10^3 до 10^5 Å. Обработку результатов анализа проводили с помощью программы Мульти-Хром 1.6 ГПХ (Амперсенд, Россия).

Термогравиметрическое исследование (ТГА)

Термогравиметрические исследования образцов проводили на приборе “Дериватограф-К” (МОМ, Венгрия) при скорости нагревания 10 град/мин на воздухе.

Дифференциальная сканирующая калориметрия (DSC)

ДСК проводили с помощью дифференциального сканирующего калориметра DSC-822e (Меттлер-Толедо, Швейцария) при скорости нагрева 10 °С/мин в атмосфере аргона.

M^HD₂₁M^H (α, ω-дигидрополидиметилсилоксан) В круглодонную одногорлую колбу с магнитной мешалкой загрузили 3,15 г (0,023 моль) тетраметилдисилоксана, 18,17 г (0,25 моль) октаметилтетрациклосилоксана и 0,63 г сульфокатионита. Реакционную массу перемешивали в течение ночи при комнатной температуре, затем в течение 16 часов при 70 °С. Далее реакционную смесь растворяли в толуоле и отфильтровывали от сульфокатионита. Низкомолекулярные агенты удаляли при пониженном давлении при 120 °С. Получили 18,20 г (выход ~91 %) бесцветной вязкой жидкости. ЯМР ¹H (раст-ль CDCl₃, δ). 4.7 (Si-H), 0.8 (CH₃Si).

N,N'-Гексаметилендиундеценамид (UDA_1) смесь 12,68 г (0,034 моль) ундеценовой кислоты, 4,00 г (0,034 моль) 1,6-диаминогексана и 50 мл о-ксилола перемешивали в течение 8 ч при T = 150 °С. Целевой продукт был выделен. перекристаллизацией из изопропанола. Изопропанол удаляли при пониженном давлении. Получено 14,37 г (выход ~ 85%) вещества, представляющего собой белый порошок. ЯМР ¹H (раст-ль CDCl₃, δ). 5,93 м.д. (с, NH), 5,78 м.д. (м, CH=CH₂), 4,93 м.д. (т, CH=CH₂), 3,22 м.д. (с, 4H, NH-C₂H₄-NH), 2,23 м.д. (м, CO-CH₂-CH₂), 2,01 м.д. (м, CH₂=CH-CH₂), 1,61 м.д. (с, CO-CH₂-CH₂), 1,28 м.д. (с, C₁₀H₂₀)

N,N'-Додекаметилендиундеценамид (UDA_2) смесь 6,26 г (0,039 моль) ундеценовой кислоты, 3,39 г (0,02 моль) 1,12-диаминододекана и 25 мл о-ксилола перемешивали в течение 8 ч при T = 150 °С. Целевой продукт выделяли перекристаллизацией из этанола. Этанол удаляли при пониженном давлении. Получено 7,33 г (выход ~ 76 %) вещества, представляющего собой белый порошок. NMR ¹H (300 MHz, CDCl₃) δ = 5,81 (s, 2H, NH), 5,46 (m, 2H, CH=CH₂), 4,94 (t, 4H, CH=CH₂), 3,24 (s, 4H, NH-CH₂-CH₂-NH), 2,14 (t, 4H, CO-CH₂-CH₂), 2,01 (m, 4H, CH₂=CH-CH₂), 1,61 (s, 4H, CO-CH₂-CH₂), 1,28 (s, 62H, C₁₆H₃₂)

M^HD₂₁M^H -UDA_1 (Сополимер А) раствор 0,5 г (0,0011 моль) UDA_1 и 1,88 г (0,0011 моль) M^HD²¹M^H в 20 мл диоксана. Реакционную смесь нагревали до 80 °С до полного растворения UDA_1 и добавили 25 мкл платинового катализатора Карстеда. Реакционную смесь перемешивали в течение 8 ч при T = 80°С. После завершения реакции смесь упаривали на роторном испарителе и затем откачивали при пониженном давлении 50 °С / 0,5 мбар. После этого проводили отгонку растворителей при пониженном давлении. Получено 2,33 г (выход ~ 98 %) вещества, представляющего собой белый порошок. M_n,GPC(толуол) = 4082, г/моль, M_w/M_n = 4,79, относительно полистирольного стандарта. ¹H NMR (300 MHz, CDCl₃): δ = 3,26 (m, 4H, NH-CH₂-CH₂-NH), 2,25 (m, CO-CH₂-CH₂), 1,63 (m, CO-CH₂-CH₂), 1,25 (m, C₁₀H₂₀), 0,14 (m, Si-CH₂), 0,07 (m, CH₃-Si-CH₃).

M^HD₂₁M^H -UDA_2 (Сополимер В)

Синтез сополимера В проводили аналогично синтезу сополимера А из 0,25 г (0,00044 моль) UDA_2 и 0,76 г (0,00044 моль) M^HD²¹M^H в 20 мл диоксана.

Реакционную смесь нагревали до 90 °С до полного растворения UDA_2 и добавляли 20 мкл платинового катализатора Карстеда. Реакционную смесь перемешивали в течение 8 часов при T = 90 °С. После завершения реакции, смесь упаривали на роторном испарителе и вакуумировали при пониженном давлении 50 °С / 0,5 мбар. После этого проводили отгонку растворителей при пониженном давлении. Получено 0,99 г (выход ~ 99 %) $M_{n,GPC(толуол)} = 10065$ г/моль, $M_w/M_n = 4.81$, относительно полистирольного стандарта. 1H NMR (300 MHz, CDCl₃): $\delta = 3.26$ (m, 4H, NH-CH₂-CH₂-NH), 2.17 (m, CO-CH₂-CH₂), 1.64 (m, CO-CH₂-CH₂), 1.26 (m, C₁₆H₃₂), 0.52 (m, Si-CH₂), 0.07 (m, CH₃-Si-CH₃).

3. Обсуждение результатов

На первом этапе работы нами была исследована реакция получения N,N'-гексаметилендиундеценамида и N,N'-додекаметилендиундеценамида. В качестве исходных соединений выступали 10-ундеценовая кислота и соответствующие диамины - 1,6-гексендиамин и 1,12-додекандиамин.

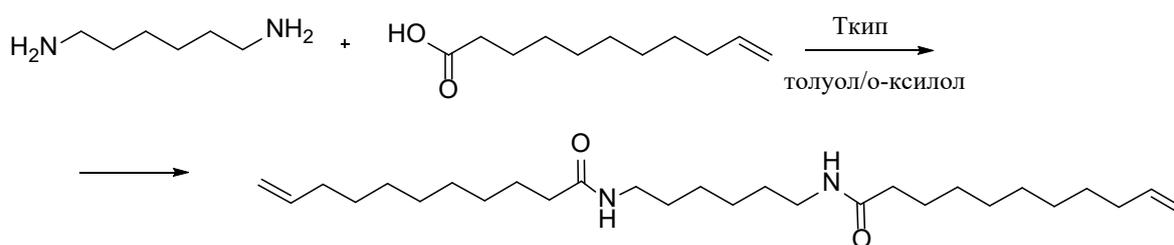


Схема синтеза UDA_1

UDA_1 был синтезирован и охарактеризован ранее. Данное соединение было получено из гексаметилендиамида и метил-10-ундеценоата в присутствии катализатора, сильного основания – 1,5,7-триазобикарбо[4.4.0]-дец-1-ен с выходом 89 %.

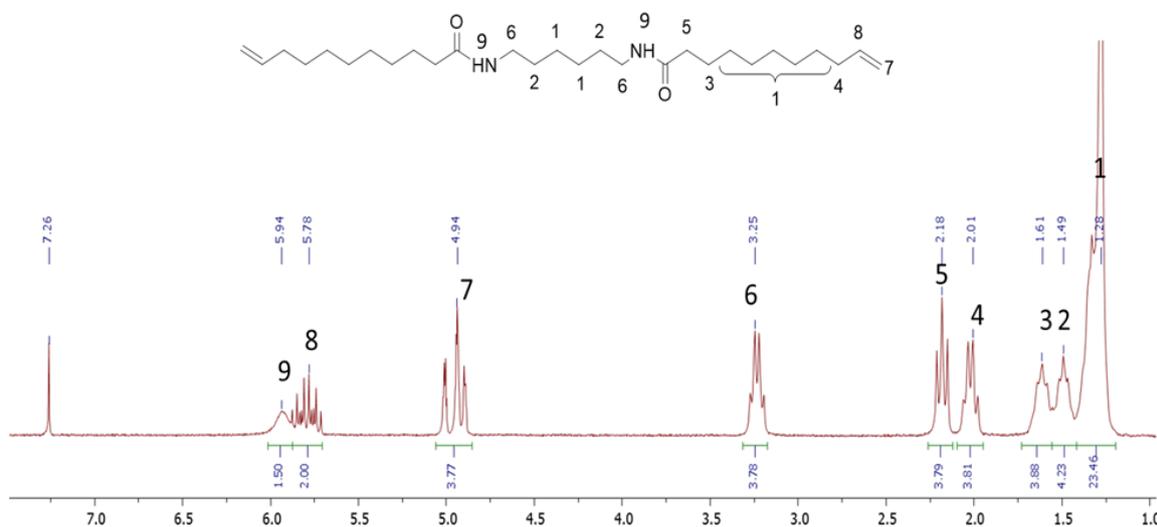


Рис. 1. 1H NMR спектр UDA_1

Нами требуемый диамид был получен напрямую из ундеценовой кислоты, без перевода её с сложный эфир, без использования катализатора, смещением

равновесия в сторону образования продукта азеотропной отгонкой воды при кипячении реакционной смеси в толуоле. Несмотря на простые условия проведения реакции, выход продукта в предложенных нами условиях оказался значительно ниже и составил 27 %. Для более высокого выхода, было принято решение заменить толуол на о-ксилол, на основании исследований, проведенных при синтезе UDA_2 описанного ниже. В этом случае выход составил 85 %.

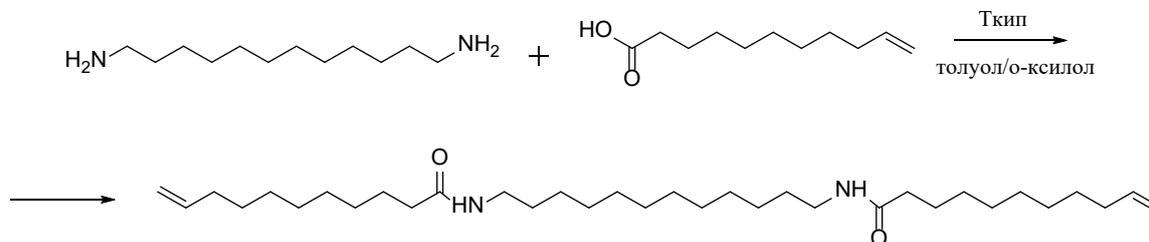


Схема синтеза UDA_2

Предложенная для получения UDA_1 методика с использованием в качестве растворителя толуола была распространена для получения UDA_2. Кипячение реакционной смеси в толуоле привело к образованию продукта с выходом 20 %. Анализ побочных продуктов реакции показал образование соли амина и кислоты, что, по-видимому, говорит о недостаточной температуре проведения процесса для её завершения и образования амидной связи.

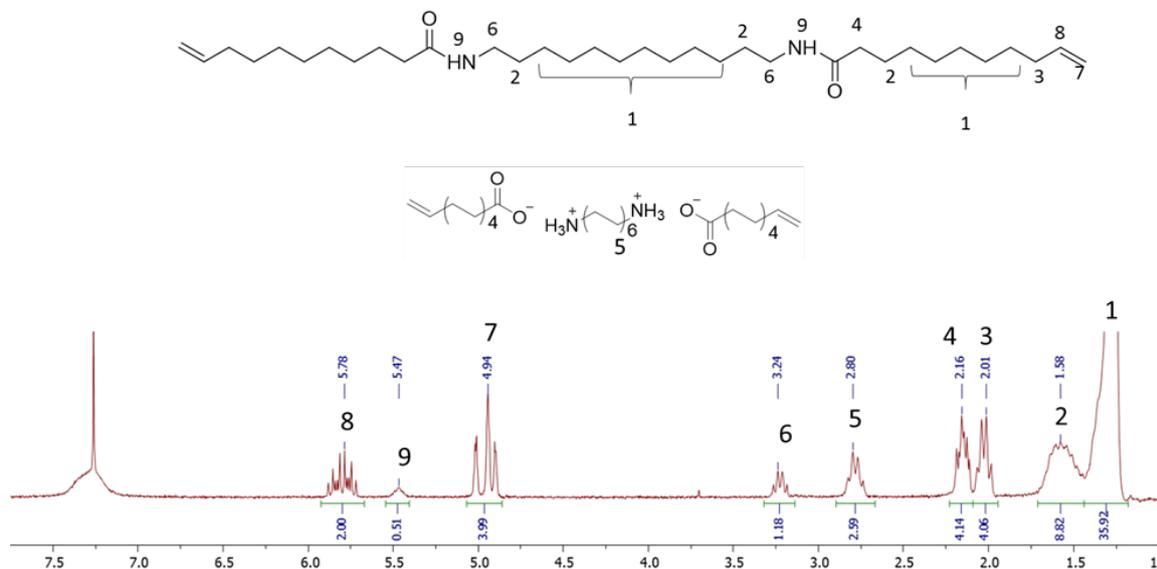


Рис. 2. NMR спектр ^1H UDA_2 синтезированного в толуоле

Поэтому, нами было предложено заменить толуол на схожий по природе, но имеющий более высокую температуру кипения растворитель – о-ксилол. Кипячение реакционной смеси в о-ксилоле привело к образованию продукта с выходом 71 %.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что различные амиды, производные ундеценовой кислоты могут быть получены в условиях без использования специальных катализаторов, с применением высококипящих растворителей.

На следующем этапе работы нам потребовалось синтезировать силоксановый фрагмент, необходимый для получения сополимеров. ПДМС был получен с 21 диметилсилоксановым звеном.

На заключительном этапе по реакции гидросилилирования в присутствии катализатора Карстеда, синтезировали сополимеры UDA_1 и α, ω -дигидрополидиметилсилоксана. Компоненты реакции взяты в эквимольном соотношении.

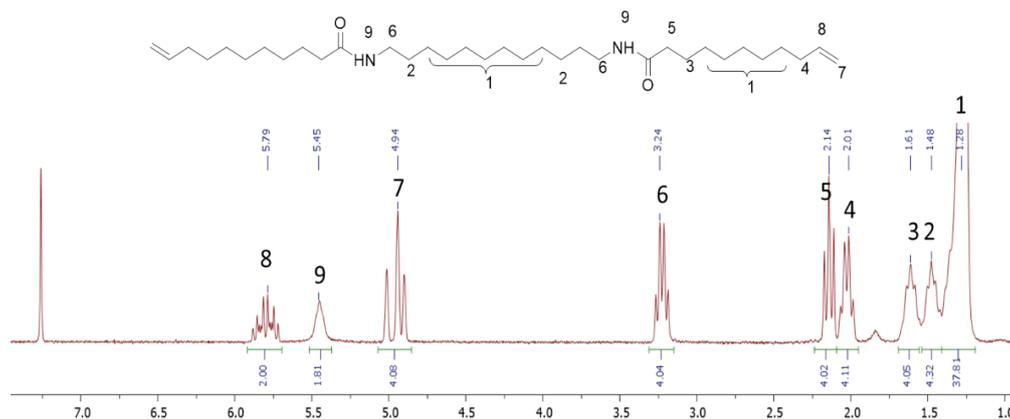


Рис. 3. ^1H NMR спектр UDA_2

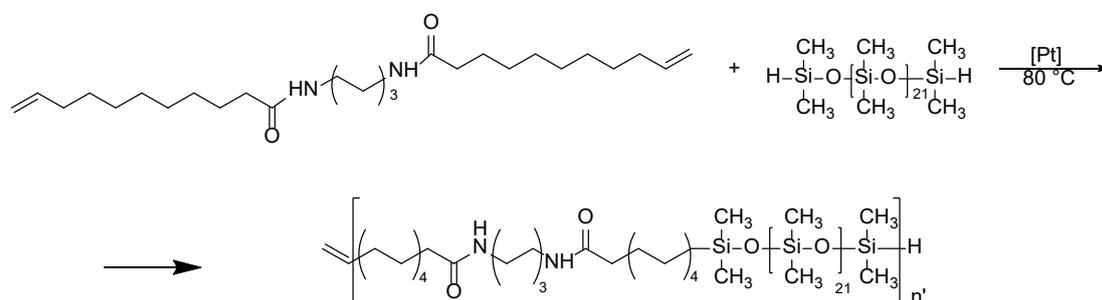


Схема синтеза Сополимера А

Завершение процесса образования полимера контролировали спектроскопией ЯМР ^1H по исчезновению сигналов протонной гидридной группы при атоме кремния и протонов непредельной группы в составе диамидного мономера (рис. 4).

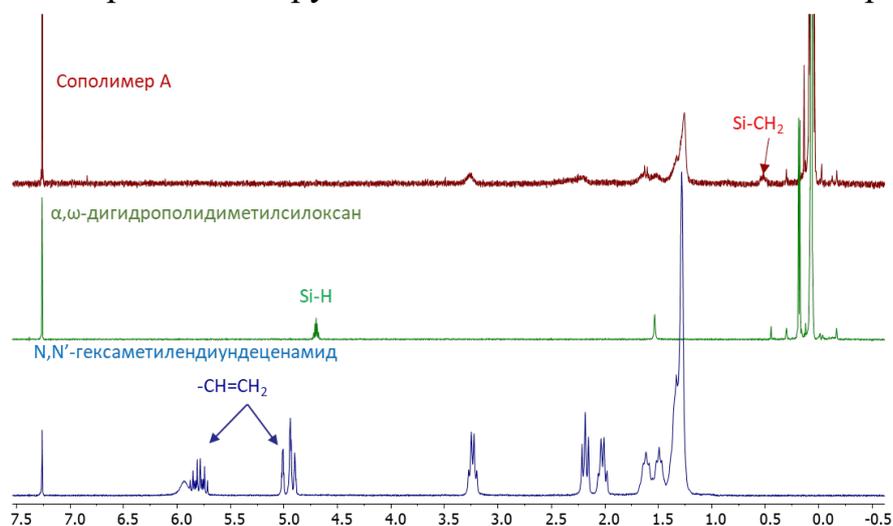
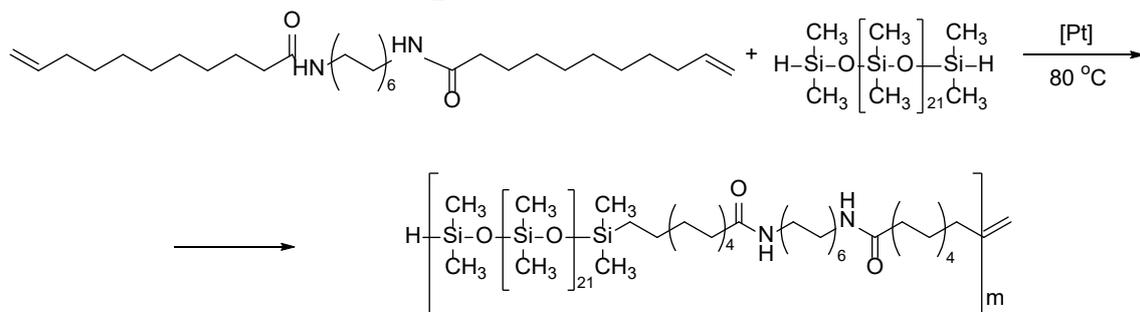


Рис. 4. Сравнение спектров ^1H ЯМР исходных веществ UDA_1, α, ω -дигидрополидиметилсилоксан и полученного Сополимер А

Схема синтеза Сополимера В



На спектре ЯМР (рис. 5) практически не наблюдаются протоны функциональных групп исходных соединений, что говорит об их практически полной конверсии.

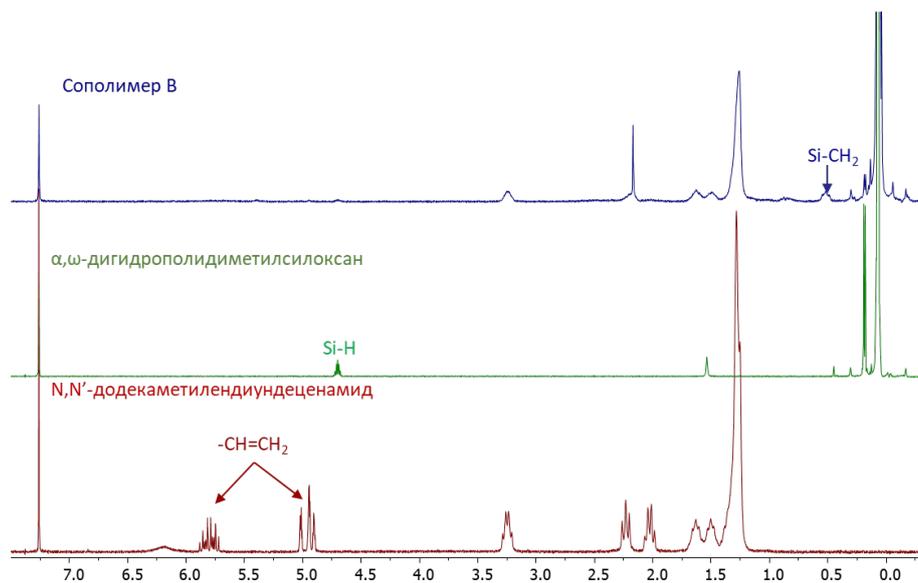


Рис. 5. Сравнение спектров ^1H ЯМР исходных веществ UDA_2, α,ω -дигидрополидиметилсилоксан и полученного Сополимер В

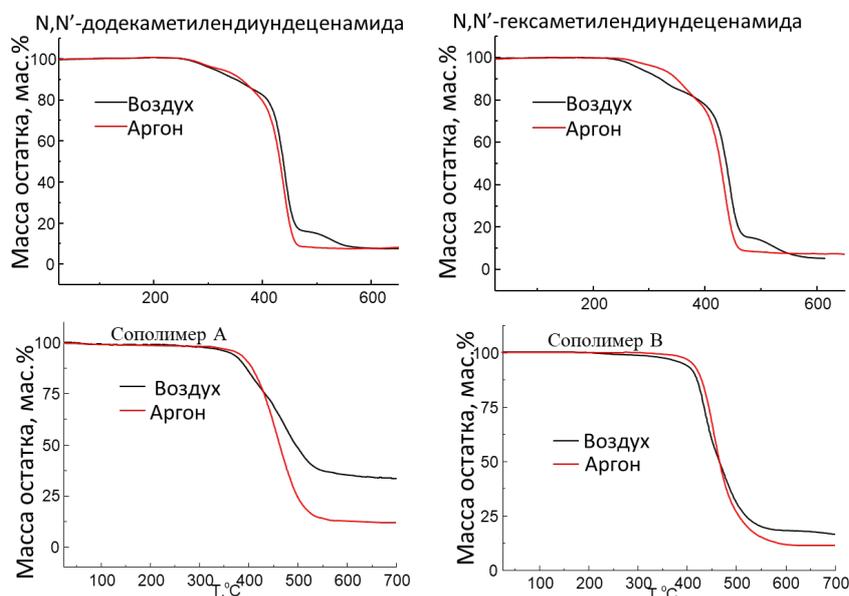


Рис. 6. ТГА кривые полученных веществ

Синтезированные соединения были исследованы методом ТГА (рис. 6).

Из данных таблицы 1 видно, что термическая и термоокислительная стабильность полимером значительно возрастает, относительно диамидных блоков.

Исследование синтезированных сополимеров методом ДСК показало, что термические превращения, наблюдаемые в них, протекают в двух температурных областях (рис. 6). Первая из которых в интервале $-125 - -30$ °С связана с превращениями в ПДМС фазе, тогда как вторая в интервале $30-110$ °С, очевидно, относится к фазовым переходам амидных фрагментов.

Температура стеклования сополимеров I и II практически одинакова, однако на кривых ДСК при температурах выше температуры стеклования, переходы, характерные для ПДМС, а именно экзотерма холодной кристаллизации и эндотермический пик плавления присутствуют только у сополимера I, а для сополимера II отсутствуют, несмотря на близкое строение данных сополимеров и близкие значения их молекулярных масс.

Таблица 1

Данные ТГА полученных веществ

| Вещество | T_{gl} , | T_{cc1} , | T_{m1} | T_{m2} | $T_d^{5\%, °C}$ | |
|----------------------------------|------------|-------------|----------|----------|-----------------|------|
| | | | | | , °C | , °C |
| N,N'-гексаметилендиундеценамида | - | - | 135 | - | 282 | 317 |
| N,N'-додекаметилендиундеценамида | - | - | 130 | - | 308 | 319 |
| Сополимер А | -125 | -102 | -40 | 96 | 362 | 376 |
| Сополимер В | -125 | - | - | 92 | 389 | 409 |

На кривых ДСК (рис. 7) для мономеров наблюдается единственный пик плавления.

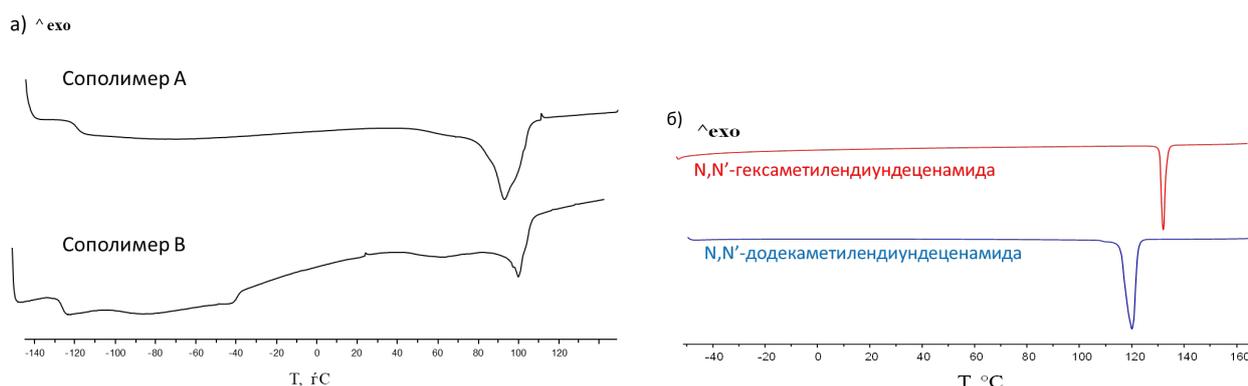


Рис. 7. ДСК кривые полученных веществ

Заключение

Нами были получены новые сополимеры линейного и регулярного строения на основе полидиметилсилоксанов с N,N'-гексаметилендиундеценамидом и N,N'-додекаметилендиундеценамидом по реакции гидросилилирования. Полученные данные ТГА и ДСКА спектроскопии показывает, что длина алифатических спейсеров, наличие гетероатомов и взаимное расположение амидных фрагментов, несомненно, определяют термические свойства конечных сополимеров и, следовательно, их возможное практическое значение.

Литература

1. Noll W. Chemistry and technology of silicones. – N. Y. : Academic Press, 1978. – P. 1–23.
2. Voronkov M. G., Mileshkevich V. P., Yuzhelevskii Y. A. The siloxane bond. – N. Y. : Consultants Bureau, 1978. – P. 1–54.
3. Yilgor I., McGrath J. E. Polysiloxane containing copolymers: a survey of recent developments // *Adv Polym Sci.* – 1988. – Vol. 8. – P. 1–86.
4. Clarson J. S., Semlyen J. A., editors. Siloxane polymers. Englewood Cliffs. – N. J. : PTR, Prentice Hall, 1993. – P. 673.
5. Yilgor E., Yilgor I. Silicone containing copolymers: Synthesis, properties and applications // *Progress in Polymer Science.* – 2014. – Vol. 39. – P. 1165–1195.
6. Yilgor E., Yilgor I. Hydrogen bonding: a critical parameter in designing silicone copolymers. – *Polymer.* – 2001. – Vol. 42. – P. 7953–7959.
7. Petrovic Z. S. Polyurethanes from vegetable oils // *Polym. Rev.* – 2008.
8. Kroha K. Industrial biotechnology provides opportunities for commercial production of new long-chain dibasic acids // *Inf. – Int. News Fats, Oils Relat. Mater.* – 2004. – Vol. 15. – № 9. – P. 568–571.
9. Stempfle F., Ortmann P., Mecking S. Long-Chain Aliphatic Polymers to Bridge the Gap between Semicrystalline Polyolefins and Traditional Polycondensates // *Chem. Rev.* – 2016. – Vol. 116. – № 7. – P. 4597–4641.
10. Trzaskowski J. et al. I 1352. – 2011. – Vol. 32. – P. 1352–1356.
11. Ortmann P., Lemke T.A., Mecking S. Long-spaced polyamides: Elucidating the gap between polyethylene crystallinity and hydrogen bonding // *Macromolecules.* – 2015. – Vol. 48. – № 5. – P. 1463–1472.
12. Ortmann P., Wimmer F.P., Mecking S. Long-Spaced Polyketones from ADMET Copolymerizations as Ideal Models for Ethylene/CO Copolymers // *ACS Macro Lett.* – 2015. – Vol. 4. – № 7. – P. 704–707.
13. Steinbach T. et al. Poly(phosphonate)s via olefin metathesis: Adjusting hydrophobicity and morphology // *Macromolecules.* – 2014. – Vol. 47. – № 15. – P. 4884–4893.

**Математика,
физика
и информатика.
Результаты
современных
исследований**



ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ (на примере выполнения лабораторной работы по аудиометрии)

Ю. В. Бобылев, А. И. Грибков, Р. В. Романов

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В работе рассмотрен пример выполнения лабораторной работы по аудиометрии, обсуждаются возможные межпредметные связи.

Ключевые слова: звук, порог слышимости, эксперимент, аудиометрия.

Аудиометрия (от лат. audio – слышу и метрия) – исследование чувствительности слуха. В работе используется метод тональной пороговой аудиометрии, т. е. определяются частоты и амплитуды звука, которые может услышать экспериментатор. Измерения проводятся с помощью аудиометров, которые в простейшем варианте представляют собой генератор звуковой частоты (РНУВЕ) и излучатель-наушники TD-100 (рис. 1а). Частоту и интенсивность звука можно регулировать.

Однако выполнить подобные измерения можно и без использования лабораторного оборудования, заменив его смартфоном с приложением «Звуковой генератор», в котором плавно меняются и отображаются частота и амплитуда сигнала (рис. 1б).

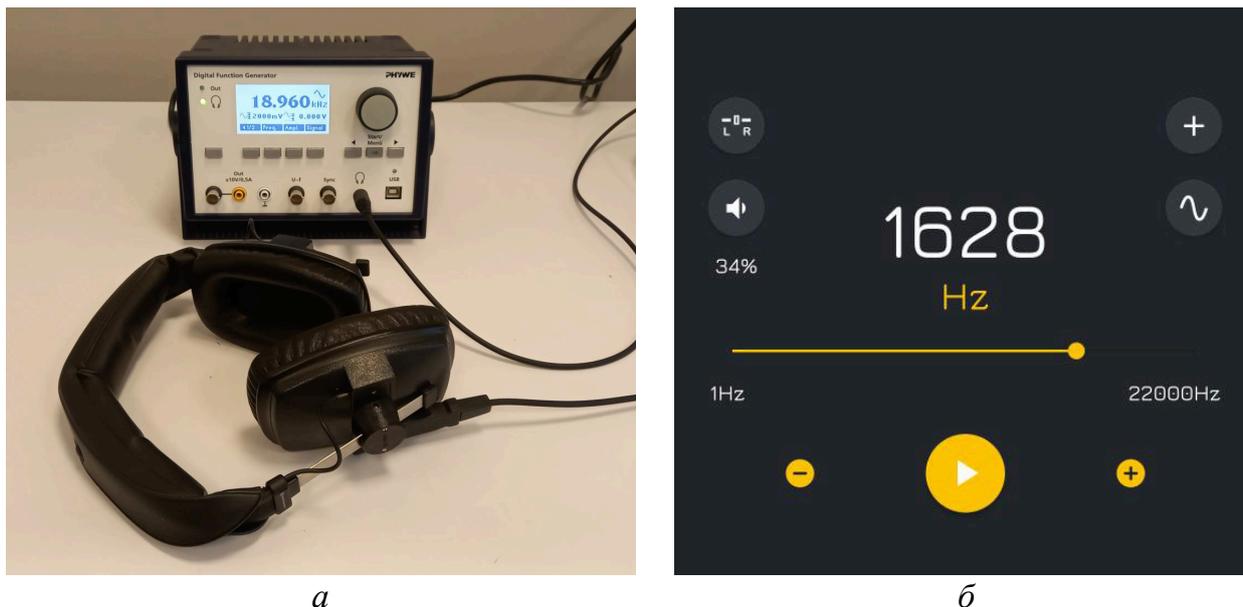


Рис. 1. Экспериментальная установка

Конечно, в этом случае может наблюдаться «завал» на граничных частотах. Но так как работа не является медицинским исследованием, то измерения с упрощённым оборудованием, на наш взгляд, вполне оправданы.

Выполнение работы начинается с предварительного изучения необходимых для её понимания теоретических знаний. Для этого студентам предлагается

подготовить ответы на следующие вопросы: «Что представляет собой звук? Укажите физические характеристики звука. Что такое порог слышимости? Каков диапазон порога слышимости? Что называется аудиометрией? Принцип работы звукового генератора. Что такое децибел? Устройство излучателей в наушниках. Опишите основные характеристики наушников. Структура слухового анализатора человека. Физическая модель уха. Аудиограмма и методы ее построения».

Затем при допуске к работе проводится обсуждение изученного материала, что способствует выявлению и актуализации межпредметных связей. А это и физические основы [1, 2], и радиотехника, и медицина.

И, наконец, непосредственно измерения, которые представляют определённый интерес, т. к. определяют характеристики слуха человека. Здесь наблюдается даже соревновательных момент – кто услышит больший диапазон частот. Пример результатов выполнения работы представлен в таблицах 1–3.

Таблица 1

| № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| $\nu_{\text{верхний порог}}$, кГц | 18,5 | 18,6 | 19,4 | 18,9 | 18,5 | 19,4 | 19,5 | 19,4 | 19,3 | 19,4 |

Таблица 2

| № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| $\nu_{\text{нижний порог}}$, Гц | 30 | 31 | 30 | 30 | 31 | 31 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Таблица 3

| | | | | | | | | | | | |
|-------------|---------------------|------|------|------|-----|-----|------|-------|-------|------|---------------------|
| ν , кГц | $\nu_{\text{н.п.}}$ | 0,05 | 0,1 | 0,15 | 0,2 | 0,5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| U , мВ | 1300 | 1200 | 80 | 12 | 5 | 4 | 1,3 | 1,2 | 0,6 | 0,8 | 1,5 |
| L | 30 | 29,6 | 17,9 | 9,7 | 5,9 | 4,9 | 0 | -0,35 | -3,36 | -2,1 | 0,6 |
| ν , кГц | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 15 | 16 | 17 | $\nu_{\text{в.п.}}$ |
| U , мВ | 1,6 | 1 | 0,8 | 1,2 | 2 | 2,3 | 1,2 | 2,2 | 6 | 15 | 1100 |
| L | 0,9 | -1,1 | -2,1 | -0,3 | 1,9 | 2,5 | -0,3 | 2,3 | 6,6 | 10,6 | 29,3 |

Таблицы 1, 2 – это пороговые значения, которые услышал испытатель. Измерения производятся многократно, чтобы учесть случайную погрешность. В таблице 3 представлены значениями амплитуд, при которых испытуемый услышал устанавливаемые частоты.

По данным таблицы можно построить спектральную характеристику уха на пороге слышимости (аудиограмму), которая определяет зависимость интенсивности звука $L = 10 \lg \frac{U_x}{U_{1000}}$ от частоты и тона, выражается в децибелах и определяется по отношению к значению, полученному для 1000 Гц (рис. 2).

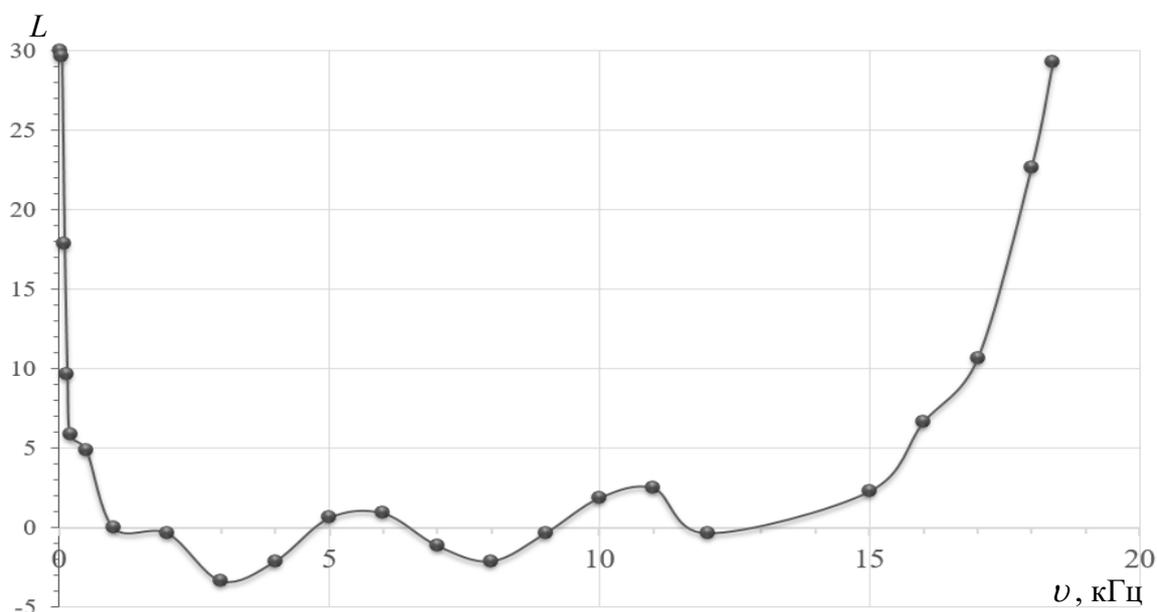


Рис. 2. Аудиограмма

В итоге проводится обсуждение полученных значений, их сравнение между студентами и с указанными в литературе.

Литература

1. Мякишев Г. Я., Синяков А. З. Физика. Колебания и волны. 11 кл. Профильный уровень : учеб. для общеобразовательных учреждений – 9-е изд., стер. – М. : Дрофа, 2010.
2. Бобылев Ю. В., Грибков А. И., Панин В. А., Романов Р. В. Механика : курс лекций : учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2014. – URL: <https://e.lanbook.com/book/111875>.

ОБ УТОЧНЕНИИ ПОНЯТИЯ АЛГОРИТМА

Б. П. Ваньков

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматриваются уточнения понятия алгоритма при помощи машины Тьюринга, нормального алгоритма Маркова и рекурсивных функций Чёрча.

Ключевые слова: алгоритм, машина Тьюринга, нормальный алгоритм, частично-рекурсивные функции.

Понятие алгоритма формировалось с древних времён. Например, известен алгоритм Евклида последовательного деления двух целых чисел для нахождения их наибольшего общего делителя и множество других. При этом практически вплоть до 40-х годов XX века использовалось интуитивное понятие алгоритма, то есть решение задачи сопровождалось соответствующим описанием.

Для примера рассмотрим алгоритм извлечения корня квадратного из действительного числа:

1. Разбиваем на грани по две цифры в каждой целую часть числа справа налево, а дробную – слева направо. Для получения первой цифры искомого корня извлекаем корень квадратный из крайней левой грани.

2. К полученному остатку сносим следующую грань и слева от преобразованного остатка записываем удвоенное значение полученного корня, оставив место для цифры претендента, которую записываем, подписываем так, чтобы произведение полученных чисел вместились в преобразованный остаток. В этом случае цифру-претендент записываем следующей цифрой искомого корня.

3. Переходим к пункту 2.

Таким образом имеют место основные моменты интуитивного алгоритма: дискретность, детерминированность последовательности действий, приводящей к результату (получение верных цифр корня), которая может быть конечной или продолжаться сколь угодно долго или приводить в тупик (для отрицательных чисел).

Появление с начала прошлого века парадоксов, неразрешимых массовых проблем, необходимость строгости выводимости и эффективной вычислимости в преддверии появления ЭВМ, сподвигло научный мир к уточнению понятия алгоритма [1–3].

Одним из первых шагов в этом направлении стало появление машины Тьюринга (1936 г.), представляющей абстрактную модель умственной деятельности человека. Для примера рассмотрим машину, заданную программой, состоящей из множества команд: $T = \{q_1 l q_2 l R, q_2 0 q_3 0 R, q_3 0 q_0 l\}$.

Посмотрим, как работает машина Тьюринга, преобразуя слово 101. Имеем алфавит символов $A = \{0, 1\}$, при этом первый символ (в данном случае 0) считается пустым, и алфавит внутренних состояний $Q = \{q_0, q_1, q_2, q_3\}$ с начальным q_1 и заключительным q_0 . Иллюстрируя преобразование при помощи ленты

| | | | | |
|---|-------|---|-------|-------|
| | q_1 | | | |
| 1 | 0 | 1 | | |
| | | | q_2 | |
| 1 | 0 | 1 | 0 | |
| | | | | q_3 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | | | | |
| | | | | q_0 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |

получаем представление о потенциальной бесконечности ленты, то есть возможности при необходимости слева или справа приписать новую ячейку, заполненную автоматически пустым символом. При этом преобразование можно записать при помощи конфигураций $10q_11 \rightarrow 101q_20 \rightarrow 1010q_30 \rightarrow 1010q_01$.

Таким образом, при помощи машины Тьюринга имеем практически идеальную модель ЭВМ, имеющую бесконечную память в виде потенциально бесконечной ленты и осуществляющую преобразования слов на битовом уровне, то есть при помощи преобразования ячейки. Это позволило выдвинуть тезис Тьюринга: функция вычислима (то есть существует алгоритм, вычисляющий её значения) тогда и только тогда, когда она вычислима по Тьюрингу.

В качестве примера продемонстрируем вычислимость по Тьюрингу функции сложения при помощи машины Тьюринга с программой:

$q_11q_20L, q_21q_21L, q_2^*q_2^*L, q_20q_31R, q_31q_31R, q_3^*q_3^*R, q_30q_10L, q_1^*q_00L$,
 которую для удобства применения можно записать в виде таблицы:

| | | | |
|-------|---------|---------|----------|
| | 0 | 1 | * |
| q_1 | | q_20L | q_00L |
| q_2 | q_31R | q_21L | q_2^*L |
| q_3 | q_10L | q_31R | q_3^*R |

Рассмотрим преобразование слова 111^*1q_11 :

$111^*1q_11 \rightarrow 111^*q_210 \rightarrow 111q_2^*10 \rightarrow \dots \rightarrow q_2111^*10 \rightarrow q_20111^*10 \rightarrow 1q_3111^*10 \rightarrow$
 $\rightarrow 11q_311^*10 \rightarrow \dots \rightarrow 1111^*1q_30 \rightarrow 1111^*q_110 \rightarrow \dots \rightarrow 11111q_1^*00 \rightarrow 1111q_010$.

Данная машина Тьюринга начальную стандартную конфигурацию для аргументов данной функции переводит в заключительную стандартную конфигурацию, воспринимающую при помощи читающей головки значение данной функции, то есть функция сложения вычислима по Тьюрингу.

Другим уточнением понятия алгоритма является частичная рекурсивность вычисляемых функций, что выражено в тезисе Чёрча (1937 г.). Для этого определяются три исходных функции: нуль функция, функция следования и функция индивидуализации, то есть выделения переменной, а также три оператора: суперпозиции (подстановки функций вместо переменных), примитивной рекурсии (определение функции для 0 и каждого последующего значения аргумента) и μ – оператор (минимизации, так как определяет значение функции при помощи наименьшего значения аргумента, удовлетворяющего её условию). Таким образом, алгоритмически вычисляемая функция получается выводимой из исходных функций при помощи этих трёх операторов.

Например, для функции сложения имеем $x + 0 = x$ и $x + (y + 1) = (x + y) + 1$, то есть она может быть определена при помощи оператора примитивной рекурсии и исходных функций индивидуализации и следования.

Нормальные алгоритмы советского математика Маркова А.А. (1903-1979), также уточняющие понятие алгоритма, основаны на марковской подстановке при преобразовании слова в некотором алфавите (при этом предполагается наличие пустого символа Δ в любом месте слова), то есть замене самого левого вхождения подслова на некоторое слово. При этом последовательность подстановок (формул), образующая нормальный алгоритм, является упорядоченной и всегда преобразования начинаются с первой (если возможно) формулы. Например, обращение слова в некотором алфавите A можно осуществить при помощи следующей схемы нормального алгоритма Маркова:

$$\left\{ \begin{array}{l} \alpha x y \rightarrow y \alpha x, x, y \in A, \\ \alpha \alpha \rightarrow \beta, \\ \beta x \rightarrow x \beta, x, y \in A, \\ \beta \alpha \rightarrow \beta, \\ \beta \rightarrow \cdot \Delta, \\ \Delta \rightarrow \alpha. \end{array} \right.$$

Например, 12345 преобразуется в $\cdot 54321$.

Имеются и другие уточнения определения понятия алгоритма, но все они описывают одни и те же классы вычислимых функций, что является косвенным подтверждением точности определения алгоритма.

Литература

1. Марков А. А., Нагорный Н. М. Теория алгоритмов. – М. : Наука, 1984.
2. Мендельсон Э. Введение в математическую логику / пер. с англ. – М. : Наука, 1976.
3. Чёрч А. Введение в математическую логику / пер. с англ. – М. : Иностранная литература, 1960.

О СВОЙСТВАХ ПОДГРУПП РАСШИРЕННОГО КЛАССА ГРУПП С МАЛОЙ МЕРОЙ НАЛЕГАНИЯ

Б. П. Ваньков

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Аннотация. В работе для расширенного класса групп при помощи свойств аторичности и совпадения с антицентром рассматриваются свойства подгрупп, являющихся прямым произведением групп.

Ключевые слова: группа, диаграмма, прямое произведение, аторичность.

Рассмотрим конечно-определённую группу G с представлением $G = \langle X; R \rangle$, где R – симметризованное множество определяющих слов, то есть замкнутое относительно циклического сдвига их и взятия обратного, а свободная группа F имеет базис X . Назовём её $T(q)$ - $1/p$ - группой, если симметризованное множество R всех определяющих слов удовлетворяет конъюнкции условий $C'(1/p)$ и $T(q)$.

Условие малого налегания $C'(1/p)$ означает, что при сокращении произведения любых двух не взаимно обратных определяющих слов сокращается меньше $1/p$ длины каждого из них.

По условию $T(q)$ любая последовательность пар из $h, 3 \leq h < q$, определяющих слов имеет хотя бы одну несократимую пару. При этом положим p и q натуральными числами, удовлетворяющими неравенству $\frac{1}{p} + \frac{1}{q} \leq \frac{1}{2}$.

Согласно [1] под R – диаграммой над группой F понимается ориентированная связная и односвязная карта Δ и функция φ , сопоставляющая каждому ориентированному ребру e из карты Δ метку $\varphi(e)$ из F таким образом, что, $\varphi(e^{-1}) = (\varphi(e))^{-1}$.

Если $p = e_1 \cdot \dots \cdot e_n$ является граничным путём некоторой области из Δ , то $\varphi(p) = (\varphi(e_1) \cdot \dots \cdot \varphi(e_n)) \in R$

Если диаграмма не содержит поддиаграммы, в которой ровно две области и граничная метка которой равна единице в свободной группе F , то она называется приведённой.

По лемме 2.1 главы 5 из [1] любая (кольцевая) связная и односвязная диаграмма может быть редуцирована к приведенному виду без изменения граничной метки (граничных меток) путем удаления нескольких областей и последующих зашиваний.

Граничная вершина или граничное ребро некоторой карты Δ принадлежат границе $\partial\Delta$. Граничная область не пусто пересекает границу $\partial\Delta$ карты Δ . Вершина, ребро или область карты, не являющиеся граничными, называются внутренними.

Пусть $d(v)$ – степень вершины v , то есть число ориентированных рёбер с начальной вершиной v , $d(D)$ обозначает степень области, то есть число рёбер в граничном цикле области D .

По условию $C'(1/p)$ для любой внутренней R – области D приведенной диаграммы $T(q)-1/p$ – группы $d(D) \geq p+1$, то есть имеется не менее $p+1$ пограничного ребра.

По условию $T(q)$ из каждой внутренней вершины v приведенной диаграммы $T(q)-1/p$ – группы выходит не менее q ориентированных ребер, то есть $d(v) \geq q$.

Заметим, что в силу того, что ребра имеют две возможные ориентации, число ребер карты вдвое больше числа геометрических ребер этой карты.

Если V , E , F обозначают число вершин, неориентированных ребер и областей (соответственно) приведенной диаграммы $T(q)-1/p$ – группы, то, в силу

$$2E = \sum d(v) \geq Vq$$

и

$$2E = \sum d(D) \geq F(p+1),$$

имеем

$$V + F \leq 2E \left(\frac{1}{q} + \frac{1}{p+1} \right) = E \frac{2p+2q+2}{pq+q} = E \frac{2p+2q+2}{2p+2q+q} < E.$$

Поэтому для $T(q)-1/p$ – групп не существует приведенных диаграмм на торе, то есть рассмотренные $T(q)-1/p$ – группы являются аторическими.

В силу работы А. Ю. Ольшанского [2], для аторических групп перестановочные элементы являются степенями одного и того же слова, то есть они совпадают со своим антицентром. Таким образом, справедлива

Теорема 1. $T(q)-1/p$ – группы совпадают со своим антицентром.

В [5] приведена

Теорема 2. Каждая конечно-порожденная абелева подгруппа $T(q)-1/p$ – группы G является циклической.

Теорема 3. Если подгруппа $T(q)-1/p$ – группы G разложима в нетривиальное прямое произведение, то она является периодической.

Доказательство. Если $T(q)-1/p$ – группа $G \supset A \times B, 1 \neq a \in A$ и $1 \neq b \in B$, то, в силу теоремы 2, прямое произведение подгруппы, порожденной a , и подгруппы, порожденной b , является циклической группой. Следовательно, существуют такие ненулевые целые числа k, m, n, r , что $a = (a^k \cdot b^m)^n$ и $b = (a^k \cdot b^m)^r$. Откуда $b^{mn} = 1$ и $a^{kr} = 1$.

Литература

1. Линдон Р., Шупп П. Комбинаторная теория групп. – М., 1980.
2. Ольшанский А. Ю. Бесконечная простая нётерова группа без кручения // Изв. АН СССР. Сер. математическая. – 1979. – Т. 43. – № 6. – С. 1328–1394.
3. Ваньков Б. П. Непериодичность $T(6)-1/3$ – групп // Тез. Междунар. алгебраической конф., посвящённой памяти А. Г. Куроша. – М.: МГУ, 1998. – С. 149.
4. Greendlinger M. On Dehn's algorithms for the conjugacy and word problems with application. – Comm. Pure and Appl. Math. – 1960. – Vol. 13. – P. 641–677.

5. Ваньков Б. П. О подгруппах групп с малой мерой налегания [электрон. изд.] // Университет XXI века: научное измерение : материалы науч. конф. науч.-пед. работников, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2021. – С. 250.

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ КУРСА «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

С. С. Звягина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье описаны лабораторные работы по дисциплине «Компьютерная графика», которые способствуют формированию профессиональных компетенций в системе среднего профессионального образования. Представлены примеры заданий.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компьютерная графика, практические занятия, среднее профессиональное образование.

В современном мире успешную карьеру сотрудника связывали, в основном, с развитием у него, так называемых «мягких навыков», к которым относили эмпатию, умения ведения переговоров, коммуникативные навыки, умение выхода из конфликтных ситуаций, а профессиональные навыки отходили на второй план. Но сейчас, в условиях экономического кризиса, акцент смещается в сторону «жестких навыков» специфических для каждой профессии, особенно в технической сфере.

Текущая ситуация на рынке труда складывается в пользу кандидатов, обладающих профессиональными умениями, в условиях кризиса компании предпочитают брать на работу специалиста, обладающего необходимыми «жестким навыкам», так как нет времени на его обучение. Адаптация специалиста в компании, развитие его «мягких навыков» требует меньшего времени.

На ряду с традиционными для современного специалиста навыками по поиску, анализу и оценки информации, использованию информационно-коммуникативных технологий в совершенствовании своей профессиональной деятельности специалисты машиностроительной отрасли, такие как техник-технолог, техник-конструктор по технологической оснастке, техник-конструктор по ремонту технического оборудования должны владеть целым набором профессиональных навыков. Проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов в области машиностроения является сложной и в теории, и на практике. Сложность теоретического аспекта связана с разнообразным набором профессиональных компетенций, что объясняется многозадачностью работы техника-технолога.

Разработанный нами курс «Компьютерная графика» посвящен формированию профессиональных компетенций, связанных с созданием, редактированием и оформлением чертежей на персональном компьютере.

Курс построен на основе профессиональной образовательной программы базовой подготовки специальности «15.02.08 Технология машиностроения». Максимальная учебная нагрузка составляет 90 часов, из них обязательная аудиторная учебная нагрузка (60 часов) и самостоятельная работа обучающегося (30 часов).

Для качественной реализации программы курса требуется наличие лаборатории «Информационные технологии в профессиональной деятельности», которая оснащена следующим образом:

- посадочные места с персональными компьютерами по количеству обучающихся в подгруппе;
- сервер;
- локальная сеть;
- пакет программного обеспечения;
- мультимедиа-проектор или электронная доска;
- комплект учебно-методической документации.

В аудиторную учебную нагрузку входит комплекс практических занятий, который состоит из 9 лабораторных работ в системе автоматизированного проектирования КОМПАС-3D. Базовые возможности программы КОМПАС-3D включают в себя функционал, который позволит спроектировать изделие любой сложности в 3D и оформить на это изделие комплект требующейся документации.

Каждая лабораторная работа нацелена на изучение особенностей и отработку определенных навыков работы в САПР КОМПАС-3D. Лабораторные работы состоят из двух объемных блоков. С 1-5 студенты обучаются строить чертежи и 3D - модели при помощи различных операций. С 6 по 9 лабораторной работы содержат комплексные задание на отработку предыдущих навыков и усвоения новых, таких как создание ассоциативного чертежа, пользовательской библиотеки, сборочного чертежа.

Рассмотрим более подробно по одной работе из каждого блока.

Лабораторная работа № 1. Ознакомительная работа по основным приемам черчения в «КОМПАС-График». Задание лабораторной работы заключается в построении одного вида детали «Крышка». В этой работе обучающиеся знакомятся с интерфейсом приложения, определяются с форматом и масштабом чертежа, выполняют изображение детали с постановкой необходимых размеров, получают следующие навыки:

- настройка системы;
- создание чертежа;
- управление чертежом;
- выполнение настроек чертежа;
- сохранение чертежа;
- работы с «менеджером» документа.

Ход лабораторной работы

Рассмотрите и изучите построение изображения, представленного на рисунке. Проанализируйте деталь: симметричное изображение, состоящее из трех контуров. В каждом контуре детали есть повторяющиеся элементы, которые можно построить зеркальным отражением или круговым массивом. Далее в описании работы представлена пошаговая инструкция, позволяющая создать чертёж.

Лабораторная работа № 7 относится ко второму блоку заданий. Работа с переменными в эскизах. В этой лабораторной работе обучающиеся создают

параметрическую модель плоской детали. Цель данной работы получить навыки создания эскизов и научиться использовать выражения для задания параметров при создании эскиза модели.

Задание. Постройте параметрическую модель детали «Опора», в которой выполняется такая зависимость между размерами:

$$T=(B-H)/2; r=R/2; b-V/2; d=T; V=60;$$

Переменные в модели позволяют изменять параметры объектов, не прибегая к прямому редактированию. Выражения устанавливают зависимости между параметрами объектов. Измените исходные значения переменных B, H, R и вы увидите, как меняются размеры геометрических объектов, зависящих от этих переменных.

После изучения пошаговых инструкций и отработке навыков по созданию эскизов детали, учащимся предлагается самостоятельная работа: создать параметрическую модель плоской детали и детали поверхности вращения по варианту, предложенному преподавателем.

При помощи этих лабораторных работ студенты оттачивают свои навыки профессиональных компетенций, которые прописаны в Федеральном государственном стандарте.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 15.02.08 Технология машиностроения : Федеральный закон от 18 апр. 2014 г. № 350-ФЗ.
2. Большаков В. КОМПАС-3D для студентов и школьников. Черчение, информатика, геометрия. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010.
3. Ляшков А. А., Притыкин Ф. Н., Леонова Л. М., Стриго С. М. Компьютерная графика : практикум. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2007.

ЭКСИТОНЫ В ПОЛУПРОВОДНИКОВЫХ ГЕТЕРОСТРУКТУРАХ НА ОСНОВЕ EuO

И. А. Иванов, Д. А. Нургулеев

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассмотрены свойства экситонов в гетероструктурах на базе EuO. Для магнитного полупроводника использована модель косвенного обменного взаимодействия. Также проанализировано время жизни экситона в гетероструктуре.

Ключевые слова: экситон, гетероструктура, время жизни возбуждения

Базу для создания гетероструктур и сверхрешёток создают полупроводники с различным химическим потенциалом. В направлении роста многослойной структуры энергетические зоны полупроводников моделируются повторением потенциальных барьеров и квантовых ям, имеющих почти прямоугольную форму. В полупроводнике происходит движение носителей тока. При этом сначала скорость носителей будет возрастать, затем достигнет своего среднего значения, а потом вообще перестанет меняться из-за того, что носители тока будут рассеиваться. Искривление зон вблизи гетерограницы обусловлено областью объёмного приповерхностного заряда и вызвано перераспределением носителей в гетероструктуре при выравнивании уровней Ферми [1]. Для ферромагнитного полупроводника EuO парой является парамагнитный полупроводник SrO. В гетероструктурах на основе EuO из-за перехода электронов из зоны проводимости в валентную зону возникает изгиб зон. Носители заряда при переходе через гетерограницу во время движения внутри неё будут рекомбинировать с её основными носителями. При гетеропереходах потенциальные барьеры для электронов и дырок отличаются из-за того, что в зоне проводимости и валентной зоне наблюдаются разрывы, связанные с разностью работ выхода электронов из p- и n-полупроводников. Гетеропереход всегда создают два полупроводника с одинаковым типом проводимости, а также кристаллической решётки и структуры. При гетеропереходах происходит контакт двух полупроводников, при этом уровень Ферми у них выравнивается. Возбуждение энергетических уровней способствует переходу электронов из валентной зоны в зону проводимости. Если в сверхрешётке появляется дополнительный одномерный потенциал, то происходит изменение зонной структуры исходного полупроводника, появляется ряд запрещённых щелей и узких подзон [2]. В гетероструктурах и сверхрешётках на основе EuO можно наблюдать экситонные возбуждения, связанные с переходом экситонов из одной квантовой ямы в другую. Здесь возбуждения энергии возникнут в квантовых ямах, содержащими магнитные атомы Eu.

Задачей работы будет являться анализ образования состояний экситонов в гетероструктурах на основе EuO потому, что он является перспективным магнитооптическим материалом, так как спины электронов полупроводника влияют на его магнитные свойства. Гетероструктуры на основе EuO являются объём-

ектами для наблюдения магнитооптических явлений, связанных с образованием экситонных и поляритонных состояний в сочетании с магнитными свойствами атомов редкоземельного иона. В EuO возникают прямые и межъямные экситоны. Гетероструктуры на основе EuO можно представить как структуры с барьерами и квантовыми ямами.

Магнитный полупроводник EuO и парамагнитный полупроводник SrO представляют интерес для практических целей, при прохождении сквозь контакт ферромагнетика и полупроводника электроны полупроводника получают неравновесный спин, который содержит информацию о спине электронов в ферромагнетике. Они применяются в спиновой электронике и других областях. Для EuO может быть применена модель косвенного обменного взаимодействия, которое возникает между магнитными моментами локализованных электронов через возбуждение электронов проводимости в магнитных полупроводниках. Спины s-электронов не влияют на полный момент кристалла EuO и этим они отличаются от l-электронов. С-электроны движутся по кристаллу и при этом взаимодействуют с l-спинами. При косвенном обменном взаимодействии все локализованные f-электроны принимаются одинаковыми. Магнитный полупроводник состоит из катионов с ненулевым спином, равным 7/2, и немагнитных анионов. Зона проводимости представляет собой состояние, отличное от состояния частично заполненных оболочек. При образовании пары «электрон проводимости – дырка» состояния орбиталей l-электронов не меняются. Обмен l-спинов и электронов происходит гораздо сильнее, чем обмен l-спинов и дырок. Косвенное обменное взаимодействие усиливается при установлении магнитного порядка. EuO является ферромагнитным полупроводником благодаря недозаполненной 4f-оболочке. Он имеет кристаллическую решётку с периодом 0,5139 нм и ширину запрещённой зоны 1,2 эВ и относится к пространственной группе $F_{m\bar{3}m}$. Суммарный магнитный момент для EuO составляет 7 μ_B . Переход в EuO $^5D_0 \rightarrow ^7F_4$ соответствует максимуму люминесценции в области длин волн 680-710 нм [3]. Температура точки Кюри для EuO составляет 69 К. SrO, в отличие EuO, является парамагнитным полупроводником с шириной запрещённой зоны 5,8 эВ, но тоже имеет кристаллическую решётку с периодом 0,5083 нм и также относится к пространственной группе $F_{m\bar{3}m}$. В EuO можно наблюдать магнитные экситоны. Они будут иметь малый радиус и являться экситонами Френкеля. Экситон можно принять локализованным возбуждением атомов в кристалле. Высота потенциального барьера и ширина квантовой ямы являются ограниченными по величине, поэтому экситоны всегда можно считать одномерными. Экситоны могут быть образованы путём связывания носителей заряда различных знаков. Тогда электроны и дырки лишаются части своей кинетической энергии. Экситоны также могут получиться, если носители зарядов в полупроводниках будут локализованы в заданных точках гетероструктуры (рис.1). Тогда можно принять модель, в которой его переход с одного энергетического уровня на другой будет являться возможным согласно правилам отбора.

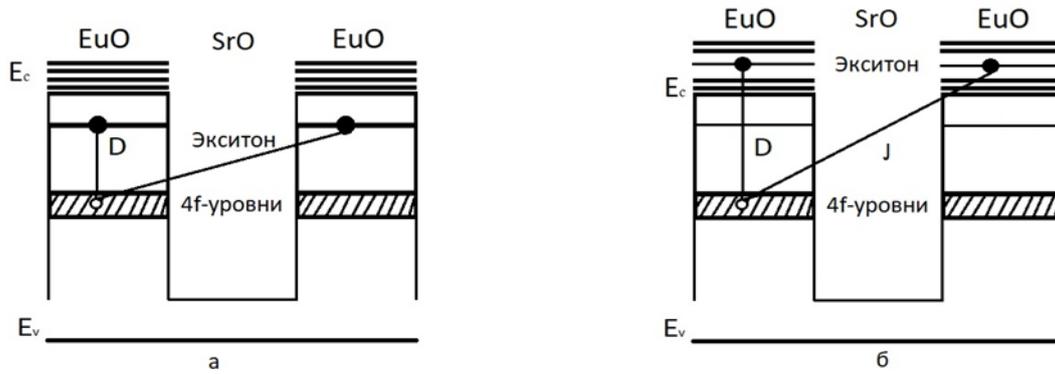


Рис. 1. Механизмы образования прямых (D) и межъямных (J) экситонов в сверхрешётках и гетероструктурах EuO-SrO (а – триплетные, б – синглетные)

Экситоны образуются при возбуждении кристалла квантами с энергией, которая меньше ширины запрещённой зоны. Энергия образования экситона может являться возбуждением электромагнитного поля. В идеальной кристаллической решётке рекомбинация экситона, полученного из бозе-эйнштейновского конденсата, будет являться запрещённой. Время жизни такого запрещённого экситона больше времени уменьшения его энергии. Разрешить бозе-эйнштейновскую конденсацию можно с помощью создания квантовой ямы для экситонов. В этой яме основное состояние отделено от возбуждённого потенциальным барьером. Электрон и дырка могут находиться в одном узле кристаллической решётки. Энергия связи экситона увеличивается, если размер гетероструктуры мал по сравнению с его радиусом. Экситон в кристалле может не образовывать локализованных состояний. Время жизни экситонов в квантовых ямах зависит от времени их рекомбинации. Время жизни экситона, как правило, никогда не превышает значения в несколько сотен фемтосекунд, благодаря этому линия поглощения экситона становится шире. Повышение времени жизни экситона связано с нахождением его в квантовой яме с линейными размерами, примерно равными его радиусу. При переходе с уровней валентной зоны на электронные уровни образуется одномерный экситон. Большая длина волны излучения является следствием небольшой постоянной гетероструктуры. Время жизни экситонов в гетероструктурах на основе EuO может быть определено по формуле $\tau = \frac{4R}{3\lambda} \tau_0 = \frac{4 \cdot 10^{-7}}{3 \cdot 10^{-6}} 10^{-1} = 10^{-2}$ с, где R – размер гетероструктуры, τ_0 – время жизни частиц [4].

Время жизни возбуждения τ может быть рассчитано по формуле

$$\tau = \frac{\hbar\omega}{P} \quad (1)$$

Мощность излучения P равна

$$P = jS \quad (2)$$

где j – плотность потока мощности излучения на единицу площади поверхности атома S.

$$j = cw \quad (3)$$

где c – скорость движения излучения, w – плотность энергии электромагнитного поля.

$$w = \frac{q^2 \omega^4 3a_0^2 \cos^2 \omega(t-r/c) \sin^2 \theta}{8\pi c^4 r^2} \quad (4)$$

Заряд q равен заряду электрона e .

$$j = \frac{1}{4\pi} \frac{e^2 \omega^2 v^2}{c^3 r^2} \sin^2 \theta \quad (5)$$

Площадь поверхности S излучающего атома принимается сферической

$$S = 4\pi r^2 \quad (6)$$

$$\sin^2 \theta = \frac{x^2 + y^2}{r^2} = 1 \quad (7)$$

$$x^2 = y^2 = \frac{1}{2} r^2 \quad (8)$$

$$P = \frac{1}{4\pi} \frac{e^2 \omega^2 v^2}{c^3 r^2} 4\pi r^2 \quad (9)$$

$$P = \frac{e^2 v^2 \omega^2}{c^3} \quad (10)$$

$$v = a_0 \omega \quad (11)$$

$$P = \frac{e^2 \omega^4 a_0^2}{c^3} \quad (12)$$

$$\hbar \omega = \frac{\tau e^2 \omega^4 a_0^2}{c^3} \quad (13)$$

$$\omega \tau = \frac{\hbar c^3}{e^2 \omega^2 a_0^2} \quad (14)$$

$$\omega = \frac{2\pi}{T} \quad (15)$$

$$N = \frac{\tau}{T} \quad (16)$$

где N – число колебаний возбуждения, T – период колебаний.

$$2\pi N = \frac{\hbar c^3}{e^2 \omega^2 a_0^2} \quad (17)$$

$$\frac{2\pi \tau}{T} = \frac{\hbar c^3}{e^2 \omega^2 a_0^2} \quad (18)$$

$$\tau = \frac{\hbar c^3}{e^2 \omega^3 a_0^2} \quad (19)$$

$$\tau = \frac{\hbar c}{\omega e^2} \frac{1}{\alpha^2} \quad (20)$$

Далее, приравняв формулы для времён жизни (19) и (20), получим равенство

$$\frac{\hbar c^3}{e^2 \omega^3 a_0^2} = \frac{\hbar c}{\omega e^2} \frac{1}{\alpha^2} \quad (21)$$

После сокращения соответствующих величин получится следующее

$$\frac{c^2}{\omega^2 a_0^2} = \frac{1}{\alpha^2} \quad (22)$$

$$\frac{c}{a_0 \omega} = \frac{1}{\alpha} \quad (23)$$

$$\frac{a_0}{\alpha} = \frac{c}{\omega} = \frac{\lambda}{2\pi} \quad (24)$$

Длина волны излучения λ связана с радиусом боровского атома a_0 и с её обратной величиной α через формулу

$$\lambda = \frac{2\pi}{\alpha} a_0 \quad (25)$$

Длина волны излучения λ при взаимодействии экситона с фотоном равна

$$\lambda = \frac{2\pi c}{\omega} = 2\pi \frac{c\hbar^3}{me^4} \quad (26)$$

или

$$\lambda = \frac{2\pi c\hbar}{E(0)} \quad (27)$$

Циклическая частота после вывода из формулы (26) будет равна

$$\omega = \frac{me^4}{\hbar^3} \quad (28)$$

Длина волны излучения значительно превосходит размер атома:

$$\lambda \approx 1000a_0 \quad (29)$$

Обусловленное спонтанным излучением время жизни возбуждённого состояния пропорционально кубу частоты излучения.

Гетерограницы в гетероструктурах имеют размер, превышающий размер экситона. Снижение подвижности экситонов связано с большим числом гетерограниц в узких квантовых ямах.

В ходе работы были рассмотрены механизмы образования экситонных состояний в полупроводниковых гетероструктурах на основе EuO, а также проведён вывод формулы для времени жизни экситона. Время жизни прямых экситонов в двойных квантовых ямах значительно превышает время жизни межъямных экситонов в одиночных квантовых ямах. У межъямных экситонов в отличие от прямых экситонов электрон и дырка будут располагаться в разных квантовых ямах. Гетероструктуры на основе EuO можно представить как совокупности потенциальных барьеров и квантовых ям.

Время жизни экситонов в квантовых ямах связано со временем их рекомбинации и в этом случае переход экситона с одного энергетического уровня на другой будет являться возможным по правилам отбора. Время жизни прямых и межъямных экситонов будет возрастать, а энергия связи при этом будет уменьшаться. У экситонов может быть большое время жизни. После того, как это время прошло, экситоны переходят на более низкий энергетический уровень. Время жизни экситона, как правило, не превышает значения в несколько сотен фемтосекунд, благодаря этому поглощение экситона постоянно растёт. При больших концентрациях экситонов экситонный газ становится жидким и образуется экситонная капля. Она с большой скоростью движется по кристаллу.

Литература

1. Головнёв Ю. Ф. Наноразмерные ферромагнитные гетеросистемы : моногр. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2007.
2. Херман М. Полупроводниковые сверхрешетки / пер. с англ. – М. : Мир, 1989.
3. Лианг Х., Хай Ф., Рен Х., Чен Ю., Чен Б., Гуо Ф. Температурная зависимость люминесценции комплексов европия, легированных полиметилметакрилатом // Spectrochim. Acta Part A. – 2013. – Vol. 116. – P. 317–320.
4. Агранович В. М. Теория экситонов. – М., 1968.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ

Н. М. Исаева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье показаны особенности преподавания дисциплин математического цикла для студентов факультета естественных наук разных профилей подготовки. Целью работы был анализ требований, которые предъявляются к таким разделам математики, как «Математическая статистика» и «Математическое моделирование и проектирование» на факультете естественных наук. Особое внимание уделено применению профессиональных и специализированных статистических пакетов, которые необходимы студентам в ходе учебного процесса и в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: математика, математическая статистика, математическое моделирование, корреляционный анализ, регрессионный анализ, статистические пакеты.

Преподавание математики студентам факультета естественных наук связано, прежде всего, с их профессиональной деятельностью. Многие разделы, которые рассматриваются при изучении математики, применяются при изучении других дисциплин. В связи с этим рассматривать их следует исходя из дальнейших потребностей обучающихся. Сюда относятся, прежде всего, такие разделы математики, как «Математическая статистика» и «Математическое моделирование и проектирование». При изучении этих разделов со студентами направлений подготовки 06.03.01 «Биология», направленности (профиля) «Биоэкология», 35.03.04 «Агрономия», 33.05.01 «Фармация», 04.03.01. «Химия» необходимо уделять достаточное внимание работе с пакетами прикладных программ по статистическому анализу данных, как универсальной, так и специализированной направленности.

На практических занятиях по дисциплине «Математика» для студентов направлений подготовки 06.03.01 «Биология», 35.03.04 «Агрономия», 04.03.01. «Химия» а также на лабораторных занятиях по дисциплине «Статистика в фармации» для направления подготовки 33.05.01 «Фармация» необходимо использовать не только универсальные пакеты, которые имеют большое количество методов анализа, но и специализированные пакеты, из которых многие ориентированы на какую-либо узкую область анализа данных.

Раздел «Математическая статистика» для направлений подготовки 06.03.01 «Биология», 5.03.04 «Агрономия», 04.03.01. «Химия» включает в себя изучение описательной статистики, оценки параметров генеральной совокупности по ее выборке, проверку статистических гипотез, аналитические методы математической статистики, такие как корреляционный и регрессионный анализы. Студенты решают основные задачи математической статистики, которые состоят в том, чтобы описать массив больших данных и проверить статистическую гипотезу.

Дисциплина «Статистика в фармации» направления подготовки 33.05.01 «Фармация» также включает в себя перечисленные выше разделы, которые изучаются более глубоко. Так, при изучении корреляционного анализа наряду с параметрическими показателями связи рассматриваются непараметрические, такие как коэффициент корреляции Фехнера, коэффициент корреляции рангов, коэффициент ассоциации, коэффициент корреляции знаков. Уделяется внимание множественной корреляции. При изучении регрессионного анализа рассматриваются множественная линейная регрессия, ряды динамики, нелинейная регрессия, вопросы, связанные с выбором уравнения регрессии. Для реализации поставленных задач можно использовать известные статистические программы, такие как MS Excel, STATISTICA, SYSTAT, а также программу отечественной разработки STADIA. Все перечисленные программы включают большое количество методов статистического анализа, например, программа STATISTICA имеет более 250 встроенных функций. Она позволяет реализовать такие методы статистического анализа, как дисперсионный анализ, множественная регрессия, нелинейное оценивание, анализ временных рядов и прогнозирование, кластерный анализ, факторный анализ, дискриминантный функциональный анализ, каноническая корреляция, многомерное шкалирование и другие.

Но для дальнейшей работы студентам необходимы также специализированные пакеты обработки данных, которые применяются для определенных направлений подготовки и позволяют исследовать только узкую область анализа данных. Примерами таких программ являются алгоритм сборки генома одноклеточных и многоклеточных наборов бактерий SPAdes, пакет из тридцати пяти программ PHYLP (PHYLogeny Inference Package) – программное обеспечение для построения филогенетических деревьев, программа Artemis Comparison Tool, которая предназначена для геномного анализа, Velvet – сборщик геномов, и другие. Подобные проекты могут быть как коммерческими (например, BIONUMERICS – одна из универсальных платформ для хранения и анализа биологических данных), или распространяться по бесплатной лицензии (MacClade – программа для филогенетического анализа, предоставляет множество инструментов для ввода и редактирования данных по филогении, а также для создания древовидных и диаграмм). К числу таких программ относится также BioStat. Это пакет статистического анализа, разработанный для специалистов, работающих в области медицины, биологии, фармакологии и биохимии.

С 60-х годов XX века математическая статистика и математическое моделирование стали обязательным условием анализа экспериментальных данных в области биологии, медицины и сельского хозяйства. В связи с этим, использование специализированных и профессиональных программ обработки данных на практических и лабораторных занятиях студентов естественнонаучного факультета позволяет дать им знания по математике, необходимые в их дальнейшей работе.

Литература

1. Исаева Н. М., Добрынина И. В., Трусова Ю. Н., Использование информационных технологий для повышения эффективности обучения дисциплине

«Теория вероятностей и математическая статистика» // Многомасштабное моделирование структур, строение вещества, наноматериалы и нанотехнологии : сб. материалов IV междунар. конф. – Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2017. – С. 209–213.

2. Реброва О. Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA. – М. : МедиаСфера, 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ*

А. В. Кирилина

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Аннотация. В данной статье рассмотрены современные отечественные цифровые инструменты, предложенные для их реализации на уроках математики в современной средней школе. Представлены некоторые методические аспекты создания комплекта заданий с использованием цифровых инструментов, некоторые результаты и итоги проведенного исследования.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровые инструменты, цифровизация, образовательный процесс.

На современном этапе развития общества практически во все области деятельности человека постоянно внедряются различные новации, и сфера образования не стала исключением. Возможность дистанционного взаимодействия с учениками позволяют не прерывать обучение в школах во время сезонных вспышек заболеваний, а различные цифровые технологии раскрывают потенциал творческого и инициативного учителя, желающего усовершенствовать учебный процесс. Потребность общества в цифровых технологиях в последние несколько лет привела к тому, что на данный момент на рынке информационного контента находится большое количество новых цифровых инструментов, из которых иногда сложно выбрать необходимый. Следовательно, важным элементом цифровизации является цифровое просвещение педагогов. И в первую очередь необходимо различать понятия «цифровые технологии» и «цифровые инструменты».

Цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность [1, с. 54]. Целью их применения является повышение качества и эффективности учебного процесса, так как современному школьнику наиболее привычна цифровая форма представления информации.

Цифровые инструменты в образовании — это подгруппа цифровых технологий, которые разрабатываются для развития качества, скорости и привлекательности передачи информации в преподавании и обучении [2, с. 156]. К ним относятся электронные учебные системы, социальные сети, сервисы для работы с графикой и видео, сервисы для создания игровых учебных материалов и др.

В данной статье речь пойдет о возможности использования цифровых инструментов на уроках математики в средней школе. На сегодняшний день

* Работа выполнена в рамках государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) Минпросвещения России (тема № 073-03-2022-117/4 «Влияние цифровых инструментов обучения на образовательные результаты школьников» (прикладное исследование).

существует множество цифровых инструментов для организации совместной деятельности (Mentimeter, сервисы Google, осуществления обратной связи (Google Form, Kahoot, Quizizz), создания цифровой образовательной среды (Google Classroom, Learning Apps), организации онлайн-уроков (Microsoft Teams, Zoom, Skype). Отдельное внимание стоит уделить инструментам, которые можно использовать на очных уроках математики и тех, которые могут быть использованы школьниками при решении домашнего задания. Ведь использование цифровых инструментов на уроке – сложный процесс, так как существуют уже принятые технологии проведения урока, высокие требования к эффективному использованию учебного времени, а также к надежности работы компьютерного оборудования и программного обеспечения.

Некоторые из перечисленных цифровых инструментов не являются отечественными, что, конечно, на данный момент вносит коррективы при их использовании, так как необходимо учитывать возможность поиска отечественного аналога сервиса. Но после 2020 года российские цифровые проекты стали стремительно развиваться, что дает достойный выбор используемых сервисов, среди которых есть: контентные проекты («Открытая школа, «Просвещение», Российская электронная школа, «Фоксфорд», «Школьная цифровая платформа», «Яндекс.школа»), тренажеры («Учи.ру, «ЯКласс», «Яндекс.Учебник», «Skysmart»), сервисы и инструменты для изучения школьных предметов.

В рамках государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2022-117/4 от 01.06.2022 г. Министерства просвещения России по теме «Влияние цифровых инструментов обучения на образовательные результаты школьников» необходимо было разработать комплект заданий по общеобразовательным предметам с использованием цифровых инструментов, в том числе и по математике для дальнейшего выявления связи между использованием конкретного цифрового инструмента и усвоенными знаниями учащихся.

Комплекты заданий были разработаны для 7-х и 8-х классов по предметам алгебра и геометрия. В начале были проанализированы УМК различных авторов учебников по данным дисциплинам и выбраны темы, которые школьники обычно проходят в первой четверти каждого из классов соответственно (по алгебре в 7 классе – решение линейных уравнений, в 8 классе – действия с рациональными дробями; по геометрии в 7 классе – начальные геометрические сведения, виды треугольников и площади нестандартных фигур, состоящих из прямоугольников и квадратов, в 8 классе – четырехугольники и площади нестандартных фигур, состоящих из четырехугольников и треугольников).

Для более корректного анализа и итогового представления результатов в каждом из классов было разработано одинаковое количество заданий, в каждом из которых был использован один и тот же цифровой инструмент. Ведь для вывода результатов недостаточно представить данные об использовании инструмента в одном типе задания – к примеру, в 7 классе цифровой инструмент мог не быть эффективным, а в 8 показать хороший результат. Причем при апробации комплекта заданий возможный отрицательный результат также несет в себе немало информации, указывая на иные вектора для будущих исследований.

Далее представлена таблица, демонстрирующая использованные цифровые инструменты в каждом задании:

Таблица 1

Распределение цифровых инструментов по заданиям

| | 7 класс | 8 класс |
|--|--|---------|
| Алгебра: УМК: 1) Макарычев Ю. Н.; 2) Мерзляк А. Г.; 3) Колягин Ю. М.; 4) Мордкович А. Г. | | |
| Задание 1 | Поисковая система Яндекс, Сервис для создания форм Яндекс.Формы | |
| Задание 2 | Программа для создания презентаций Microsoft Office – PowerPoint | |
| Задание 3 | Видео в формате .mp4 с демонстрацией опыта | |
| Задание 4 | Портал для визуализации ключевых слов текста – облакослов.рф | |
| Геометрия: УМК: Атанасян Л. С., Бутузов В. Ф., Кадомцев С. Б. и др. | | |
| Задание 1 | myQuiz.ru – интерактивный сайт для создания live-викторин | |
| Задание 2 | Средства визуализации данных – ментальные карты XMind | |
| Задание 3 | MS Word – текстовый процессор для работы с документами | |

Апробация комплекта проходила при прохождении педагогической практики группой 0120981 направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), а также на уроках математики в «Яснополянском образовательном комплексе». Практически все цифровые инструменты показали высокую эффективность с учетом их правильного внедрения в учебный процесс. Дети с удовольствием комбинировали привычные методы обычного урока с цифровыми инструментами, если им был понятен алгоритм работы с раздаточным материалом, что позволяет сделать вывод – цифровые инструменты очень полезны при их правильном использовании.

Данное исследование планируется продолжаться с увеличением заданий на каждый из инструментов, на разные классы и изучаемые темы, так как уже проведенное исследование показало возможность увеличения качества образования и мотивации школьников.

Литература

1. Ваганова О. И., Гладков А. В., Коновалова Е. Ю., Воронина И. Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве // БГЖ. – 2020. – № 2 (31).
2. Шайхутдинова Л. М. Обзор цифровых инструментов педагога для организации дистанционного обучения // Скиф. Вопр. студенческой науки. – 2021. – № 4 (56).

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РЕКУРСИВНЫХ АЛГОРИТМОВ¹

Ю. М. Мартынюк, В. С. Ванькова, С. В. Даниленко

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье обобщается опыт исследования рекурсии как инструмента разработки эффективных алгоритмов для решения задач в области теории чисел, сортировки и поиска на графах в условиях реализации ОПОП подготовки учителей информатики.

Ключевые слова: рекурсия, алгоритм, программа, учитель информатики.

Изучение рекурсии и рекурсивных алгоритмов во все времена подготовки учителей информатики в стенах нашего университета удостоивалось должного внимания и почтения. Основатель кафедры информатики и вычислительной техники Альберт Рубенович Есяян выделял рекурсию среди огромного класса методов разработки алгоритмов и решения задач за ее красоту и мощь в тех случаях, когда пасуют итерационные алгоритмы. На протяжении многих лет под его непосредственным руководством по кафедре было выполнено огромное количество курсовых и дипломных работ, а также несколько диссертационных исследований. Тема докторской диссертации Альберта Рубеновича тоже была связана с исследованием рекурсивных алгоритмов во всех их проявлениях. Не случайно во время ее защиты по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (информатика) члены диссертационного совета, выражая безусловную поддержку работе, советовали представить ее к защите и в области математики: настолько органично были связаны педагогические исследования автора работы с внутренней красотой и прикладными возможностями математики. И сегодня в интернете достаточно активно посещается ресурс, посвященный рекурсии, а на книжных полках университета размещаются учебные пособия, подготовленные Альбертом Рубеновичем в процессе работы над диссертацией. Они востребованы и будущими учителями информатики, и будущими программистами. Эстафету «добраго отношения к рекурсии» подхватили и передают новому поколению студентов ученики Альберта Рубеновича Есяяна.

Теоретические основы рекурсии и рекурсивных процессов всесторонне описаны в пособии [1]. На лекционных занятиях авторы в обязательном порядке отработывают со студентами базовые понятия данной предметной области: рекурсивный процесс, рекурсивный стек, спуск, подъем, рекурсивная триада и т. д. Являясь педагогами и по образованию, и по призванию, следуя основным дидактическим принципам, сформулированным К. Д. Ушинским, и идя в ногу со временем, авторы организуют учебную деятельность будущих учителей так,

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Инновационные подходы профессиональной подготовки учителей информатики в условиях цифровизации общества» (выполнение государственного задания на оказание государственных услуг № 073-03-2022-117/3 от 11.04.2022 г.).

чтобы они в независимых интернет-источниках нашли объективные доказательства существования рекурсии в природе и наглядные подтверждения красоты рекурсивных объектов. После этого совершенно нет необходимости убеждать студентов в том, что алгоритмы данного класса достойны серьезного изучения. Организуя образовательный процесс в соответствии с принципом «от простого к сложному», авторы выстраивают последовательность рекурсивных алгоритмов, предлагаемых студентам для разработки. Самыми простыми для восприятия являются алгоритмы вычисления факториала натурального числа и алгоритмы моделирования основных арифметических операций сложения, вычитания, умножения, деления и функции возведения натурального числа в натуральную степень.

В дальнейшем, на примере задачи вычисления n -го числа последовательности Фибоначчи появляется возможность серьезного исследования рекурсивных алгоритмов. Для начала имеет смысл рассмотреть дерево рекурсивных вызовов вычисления, к примеру, десятого числа последовательности. В процессе построения такого дерева возникает осознание многократного повторения одних и тех же вычислений, которые приводят к рекурсивному взрыву. А тестирование разработанной функции убеждает в необходимости поиска выхода из создавшейся ситуации. И тогда студенты получают подсказку для дальнейших действий: «динамическая база рекурсии». Обладание этим инструментом на уровне одномерного и двумерного массива в качестве структуры данных для хранения базы дает доступ к созданию эффективных, с точки зрения быстродействия и использования памяти, программ. Ярким примером здесь служит модель решения задачи о вычислении биномиальных коэффициентов с использованием динамической базы. И школьники, и будущие учителя информатики встречали эти красивые математические объекты и в классических, и в прикладных задачах. Поэтому составление программы для поиска их значений вызывает живой интерес уже на этапе математического моделирования. Здесь речь идет и о треугольнике Паскаля, и о биноме Ньютона, и о полезных свойствах биномиальных коэффициентов. Переход к построению информационной модели в зависимости от постановки задачи дает возможность продемонстрировать навыки работы с глобальными динамическими двумерными массивами. А это уже достаточно высокий уровень развития профессиональных навыков программирования для учителя информатики. Такой специалист многому может научить своего воспитанника и в школе, и в колледже. Определенные границы вычислений значений биномиальных коэффициентов связаны исключительно с диапазонами базового типа. Но и из этой ситуации можно найти выход.

Еще одну возможность расширения кругозора и развития навыков программирования рекурсивных алгоритмов дает нацеленность на использование оптимизированной рекурсии. Основная идея алгоритмов данного вида заключается в такой декомпозиции задачи, когда рекурсивный спуск к базе обеспечит формирование результата вычисления функции. При этом отпадает необходимость рекурсивного подъема как составной части процесса вычислений. Как правило, это происходит за счет грамотной параметризации рекурсивного алгоритма. Самым простым и понятным примером оптимизированной рекурсии яв-

ляется вычисление наибольшего общего делителя двух натуральных чисел в соответствии с алгоритмом Евклида. В этом случае всем понятны и математический объект, и смысл каждого параметра рекурсивного алгоритма. На практике используются и другие примеры оптимизации рекурсии, но их изучение требует значительно больших усилий.

Дальнейшее развитие навыков использования рекурсии в прикладных и классических задачах погружает нас в область задач теории чисел. Это и алгоритмы распознавания простого, счастливого и совершенного чисел, количества и суммы делителей, чисел Армстронга, Мерсенна и многие другие. В ряде алгоритмов используется прямая рекурсия, а в некоторых – косвенная. Этот навык также очень полезен в профессиональной деятельности.

Отдельные классы алгоритмов составляют алгоритмы сортировки массивов и алгоритмы поиска на графах. Реализации алгоритмов быстрой и бинарной пирамидальной сортировок, поиска в глубину на графе осуществляются при помощи рекурсивных алгоритмов.

Будущие учителя информатики успешно овладевают данными алгоритмами, что дает уверенность в их профессиональной компетентности и в способности успешной передачи этих важных знаний своим ученикам.

Литература

1. Есаян А. Р. Рекурсия в информатике : учеб. пособие для студентов педвузов : в 5 ч. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2000.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО МИРОПОНИМАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (на примере изучения дисциплины ТиМОФ)

Н. Л. Плешакова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В данной статье рассмотрен вариант методики изучения современной физической картины мира в условиях стандартизации общего и высшего образования как важнейший фактор формирования целостного миропонимания у студентов бакалавриата и школьников.

Ключевые слова: фундаментальное ядро содержания образования, ФГОС ОО, целостное миропонимание, мировоззрение, физическая картина мира.

На данном этапе развития системы образования в нашей стране усилилось внимание к естественнонаучным дисциплинам, что не может не радовать. Приходит, в том числе, понимание, что именно учитель может влиять на перспективу формирования будущего планеты. Важно, чтобы сам педагог уверенно владел методами научного познания мира, имел современное научное мировоззрение, ибо от того, что у него в голове, зависит, как этот мир будут воспринимать ученики – будущие «строители» гуманитарного, научно-технического, информационного... мира XXI века.

Как известно, методическая система включает целевой, содержательный и технологический (процессуальный) компоненты. В данной статье обратим наше внимание в большей мере к содержательному компоненту. Опрос студентов-бакалавров перед началом цикла лекций, посвященным частным вопросам методики обучения физике, показывает слабую ориентацию в ряде вопросов школьного курса, и особенно мировоззренческого характера, а конкретно, тех из них, которые ещё не рассматривались в вузовском курсе. В связи с этим привлекаем особое внимание студентов к тем требованиям, которые государственные стандарты образования предъявляют к качеству образования школьников, в частности, к триединому результату обучения в виде предметных, метапредметных, личностных достижений выпускников основного и среднего (полного) образования. Среди этих результатов выделим, те, которые относятся к рассматриваемой теме, например, «овладение методами научного познания законов природы и формирование на этой основе представлений о физической картине мира (ФКМ)» [1, с. 30]. Кроме того, среди обязательных планируемых предметных результатов обучения физике в материалах ФГОС ОО второго поколения на базовом уровне освоения учебного материала выделены такие: сформированность представлений о роли и месте физики в современной научной картине мира, понимание физической сущности наблюдаемых во Вселенной явлений. Более высокие требования для профильного уровня: сформированность системы знаний об общих физических закономерностях, законах, тео-

риях, представлений о действии во Вселенной физических законов, открытых в земных условиях. Данный факт жизни современной школы значительно повышает мотивацию студентов к освоению мировоззренческих, философских аспектов содержания физики, как науки и учебного предмета.

Определяя научное миропонимание, как совокупность знаний о мире, основу мировоззрения, а мировоззрение как систему взглядов человека на мир, с его эмоционально-ценностными ориентациями, особое внимание в нашем цикле занятий уделяем формированию у студентов целостного миропонимания физической картины мира. И, прежде всего, понимание, что физическая картина мира, не только систематизирует, обобщает ранее известные сведения о природе, но и привносит новые общефилософские гипотезы в науку.

Рассмотрим один из наших методических подходов к реализации обозначенной задачи – опора на принцип генерализации знаний. Прежде всего, начиная с первой лекции, мы обращаем пристальное внимание и неоднократно возвращаемся к таким позициям: в качестве системообразующей идеи, вокруг которой объединяется учебный материал, берется физическая теория как основная и ведущая форма знания о природе и метода познания мира! При этом особо подчеркиваем, что фундаментальные теории делятся на два типа: по методу модельных гипотез или принципов. На занятиях совместно со студентами выстраиваем алгоритм изучения физических теорий. Так, для теорий, построенных по первому типу, исследователь определяет круг изучаемых явлений, вводится модель-гипотеза идеализированного объекта, который становится элементом ядра будущей предполагаемой физической теории, затем систематизируются, классифицируются факты как основания теории. Далее следует изучить закономерности проявления нашего объекта, а это значит, что следует вновь возвратиться к ядру теории. Очевидно, данная методика реализует идею: изучение компонентов теории от ядра к основанию и от него – снова к ядру. Физические теории, построенные по методу принципов, целесообразно изучать по логике структуры теории: основание (факты) – ядро – следствия – интерпретация результатов, условия применимости. В ходе практических занятий предлагаем обучающимся составить кластеры или обобщающие таблицы по двум типам теорий, чтобы на итоговом занятии, посвященном методике изучения темы “Физическая картина мира”, использовать их для описания Механической, Электромагнитной, Квантово-полевой картин мира.

Школьный курс физики включает два компонента ФКМ. Первый компонент связан с содержанием: материал структурирован вокруг нескольких фундаментальных физических теорий (классической механики, молекулярно-кинетической теории, электродинамики, квантовой теории, специальной теории относительности, и элементов классической электронной теории проводимости металлов). Не менее важен второй компонент научного миропонимания - формирование знаний о процессе научного познания за счет методов обучения, взятых из науки. И в этом, надеемся, будет помогать новое оборудование кабинета теории и методики обучения физике.

Литература

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОРТРЕТ АДМИНИСТРАТОРА ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ

Д. М. Трошин

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В данной статье при анализе нормативных источников и сетевых информационных ресурсов предпринята попытка составления компетентностной модели администратора цифровой образовательной сети, а также рекомендаций к построению курсов переподготовки и повышения квалификации специалистов в данной области.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональные компетенции, цифровая образовательная среда.

На сегодняшний день цифровизация образовательного процесса в рамках национального проекта «Образование» стала неотъемлемой частью для участников образовательного процесса. Наличие дистанционных систем обучения, электронный документооборот, система контроля и оценивания не только достижений учащихся, но и преподавателей, открытие IT-клубов на базе школ и центров дополнительного образования, ставят перед руководителем образовательной организации задачу в подборе кадров для стабильной работы цифровой среды (ЦОС).

ЦОС – цифровое пространство, состоящее из открытой совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса – администрация вуза, профессорско-преподавательский состав, студент.

Внедрение такой среды в образовательный процесс перед руководителем образовательной организации ставит ключевую задачу в подборке высококвалифицированного подобрать квалифицированного специалиста, способного обеспечить бесперебойную работу цифровой образовательной среды организации. При выборе кандидата на соответствующую должность важно знать, какими компетенциями он должен обладать.

Компетенция – совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы.

Исходя из поставленной проблемы целью в нашего исследования мы попытаемся обосновать компетентностный портрет администратора информационной образовательной сети (ИОС) и сформировать рекомендации, направленные на подготовку этих специалистов в системе повышения квалификации и переподготовки. Для достижения поставленной цели мы проанализировали ряд нормативно-правовых документов

В нашей работе были рассмотрены и проанализирована следующая нормативная база для разработки компетентностной модели системного администратора: Профессиональный Стандарт 06.026 Системный администратор инфор-

мационно-коммуникационных систем, утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 сентября 2020 г. №680н, программы ФГОС ВО 3++ по специальностям 02.хх.хх, 03.хх.хх, 09.хх.хх, типовые должностные инструкции системного администратора [1].

По результатам проведенного анализа программ ФГОС ВЦ 3++ уровня бакалавриата, мы выделили основные виды компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза [3] (рис. 1):

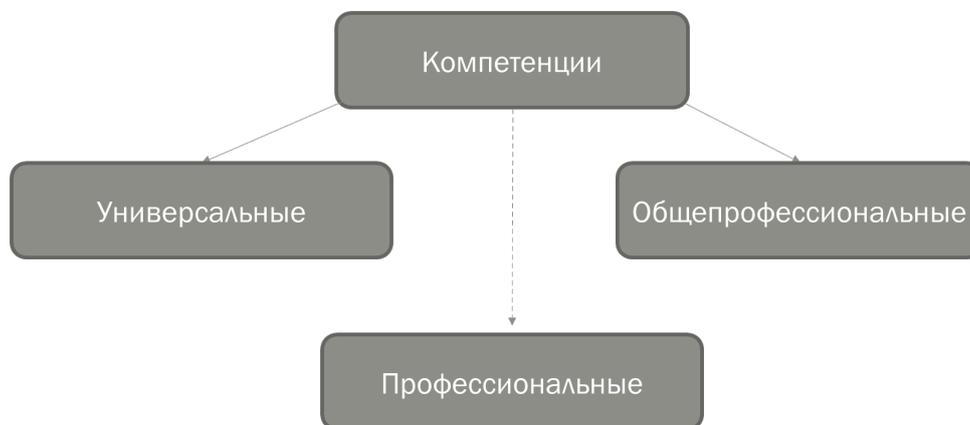


Рис. 1. Компетенции выпускника вуза

Аналогичная работа была проведена с профессиональным стандартом (рис. 2)



Рис. 2. Структурированная схема требования, предъявляемая к соискателю по должности «Системный администратор»

Подводя итог аналитической работы указанных документов, можно сделать вывод о том, что требования Профессионального Стандарта построены на основе образовательных программ, а в основе должностной инструкции лежит профессиональный стандарт и в своей основе они не противоречат друг другу [3].

На основе полученных данных мы попытались сформировать компетентностью модель администратора ЦОС (рис. 3).

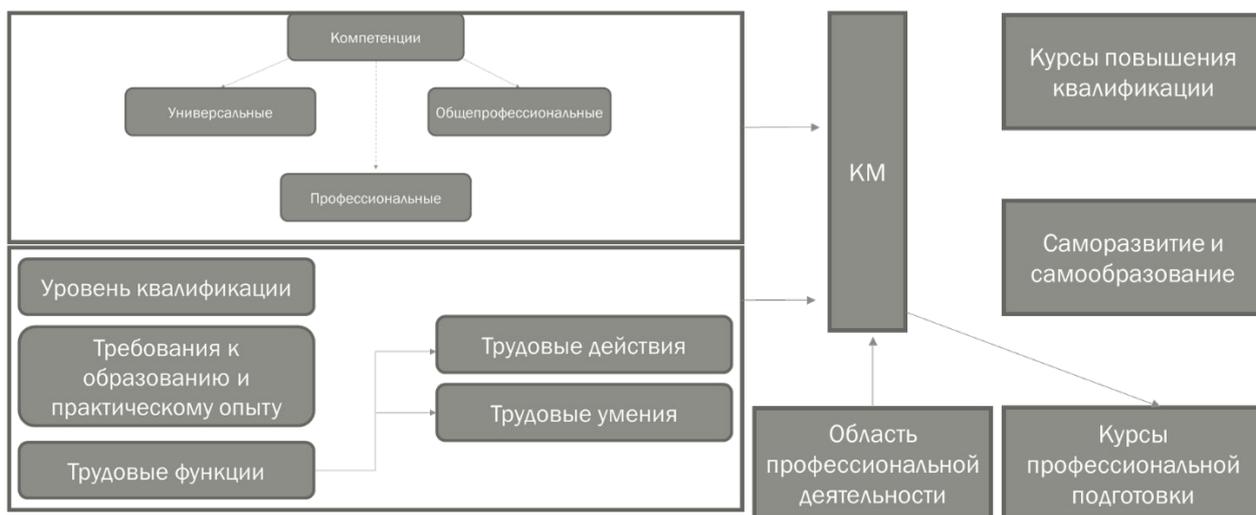


Рис. 3. Компетентностная модель администратора информационной образовательной среды

Кроме нормативной базы, мы рассмотрели требования работодателей на крупных информационных порталах, предъявляемых к данной должности.

Анализ таких порталов как hh.ru, Труд Всем (Работа в России), помогли увидеть и дополнить представление о том, какими личностными качествам должен обладать соискатель по мнению работодателя. Вот самые распространенные из них:

- внимательность;
- стрессоустойчивость;
- многозадачность;
- обучаемость;
- ответственность;
- дисциплинированность;
- умение работать в команде.

К профессиональным же качествам идет традиционный подход, который зависит от уровня специалиста, которые начинаются от администрирования Windows и Linux вплоть до обслуживания устройств на платформе iOS. Немаловажным остается требование к профессиональному английскому языку и работа с технической документацией.

Для того, чтобы понимать, какие рекомендации можно было разработать для курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, мы изучили программу профессиональной переподготовки Научной автономной некоммерческой организации «Институт профессионального образования» г. Москвы [4].

Данная программа рассчитана на 504 ч. После окончания программы можно работать системным администратором. Она включает в себя набор стандартных профессиональных дисциплин, небольшой объем часов по правовому обеспечению профессиональной деятельности.

Следует обратить внимание в программе не уделено внимание иностранному языку в профессиональной деятельности, который, на мой взгляд, является

ся неотъемлемой компетенцией системного администратора также, как и не уделяется внимание современным информационным технологиям.

Анализ требований работодателя показывает, что программа повышения квалификации и переподготовки системных администраторов требует модернизации и усовершенствования программ в современных реалиях, в частности, по-моему мнению, необходимо включить в программы подготовки и переподготовки профессиональный иностранный язык, уделить большее внимание работе с нормативно-правовой базой, усовершенствовать блок по информационной безопасности, включить психолого-педагогические основы, профильные модули и дисциплины максимально сделать максимально практико-ориентированными. Все это необходимо для совершенствования личностных и профессиональных качеств будущего специалиста.

В нашей работе на основе анализа нормативной базы мы попытались сформировать компетентностную модель администратора ЦОС и указали общий вектор модернизации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, который нуждается в более детальной проработке.

Литература

1. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Профессиональный Стандарт 06.026 Системный администратор информационно-коммуникационных систем [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.026.pdf> (дата обращения: 26.11.2022).

2. Должностная инструкция и обязанности системного администратора [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.superjob.ru/pro/5386/> (дата обращения: 26.11.2022).

3. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 26.11.2022).

4. Учебный план по программе подготовке «Системный администратор» Научной автономной некоммерческой организации «Институт профессионального образования» г. Москвы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ipo.msk.ru/professionalnaja-perepodgotovka/informatika-i-vychislitel'naja-tehnika/sistemnyy-administrator/> (дата обращения: 28.11.2022).

**Философия,
культурология,
этика
в современном
мире**



ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Г. В. Валеева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. ИТ-технологии, используемые в современном образовательном процессе вуза, с одной стороны, формируют виртуальную образовательную среду, что в полной мере отвечает вызовам современных реалий. С другой стороны, трансформируют не только формы и методы обучения, но и взаимоотношения между субъектами образовательной деятельности, что влечет за собой появление этических проблем, требующих должного осмысления и решения.

Ключевые слова: ИТ-технологии, образовательный процесс, университет, этические проблемы, ценности, академические и корпоративные нормы университета.

В современных, динамично развивающихся условиях цифрового общества, сфера высшего образования претерпевает качественные изменения, связанные с внедрением ИТ-технологий и созданием виртуальной образовательной среды. Организация образовательного процесса в вузе с применением инновационных технологий направлена на реализацию концепции непрерывного образования, основанной на мобильности, гибкости, доступности образовательных услуг, а также способствует развитию у обучающихся способностей к самоорганизации и самообразованию. Вместе с тем, использование ИТ-технологий обнаруживает множество проблем, в частности этического характера, поскольку трансформируются не только формы и методы обучения, но и взаимоотношения между субъектами образовательной деятельности.

К ИТ-технологиям, используемым сегодня в образовательном процессе вуза, и формирующим среду нового типа, можно отнести: online-курсы; Moodle; видеоконференцсвязь (ВКС); геймификация и эдьютейнмент; облачные технологии (например, Yandex Cloud); online-симуляторы и тренажеры; online-лаборатории, искусственный интеллект и т. д. Вариативность использования указанных технологий достаточно обширна: дистанционное обучение, синхронное и асинхронное обучение, смешанное обучение, Web-занятия и т. д. При этом, ценности («передача знания, поиск истины, интеллектуальное и нравственное развитие, служение в профессии, профессиональная ответственность, честность, добросовестность, академическая свобода, единство преподавания и исследования» [2]), отражающие сложившиеся академические и корпоративные нормы университета и «образующие «культурный код» данного социального института» [1], смещаются в виртуальную образовательную среду, что влечет за собой возникновение следующих проблем:

- лишенное моральной рефлексии, дистанционное обучение, уничтожает совместный поиск истины и постижение знания: знание заменяется информацией, извлекаемой из «недр» Глобальной сети Internet, зачастую без аналитического анализа ее достоверности;

- «живое общение», характерное для традиционного формата обучения, заменяется коммуникацией в мессенджерах, электронной почте, чатах, что ведет к падению общепринятых норм и правил культуры поведения и общения;
- преподаватель, как ключевой актер образовательного процесса, транслятор знаний и организатор интеллектуальной деятельности студентов, становится менеджером («тьютором») цифрового образования, следствием чего является утрата воспитательной компоненты в профессионально-личностном становлении обучающихся;
- «определение границ пространства университета и личного пространства студента в виртуальной образовательной реальности» [2];
- обесценивание преподавательского труда;
- нарушение субординации;
- ограничение академической свободы;
- согласование нравственных обязательств в исполнении профессионального долга;
- моральная ответственность преподавателя за качество учебного контента и студента – за добросовестное выполнение заданий и качество самостоятельно усвоенного знания;
- мотивация студентов к обучению в формате online;
- контроль достоверности знаний студентов.

Как видим, использование IT-технологий в образовательном процессе вуза, не только формирует виртуальную образовательную среду, что отвечает вызовам и требованиям современных реалий, но и приводит к уничтожению «...значимого в коммуникативном процессе передачи знаний, причем как для преподавателей, так и для учащихся» [3], что образует множество этических проблем, требующих осмысления и разрешения.

Литература

1. Богданова М. В. Этнос университета: социологическая операционализация потенциала «Неписаных правил» [Электронный ресурс] // Социол. журн. – 2017. – Т. 23. – № 2. – С. 153–170. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29419090> (дата обращения: 09.11.2022).
2. Валеева Г. В. Этические проблемы цифровизации высшего образования (аналитический обзор современных исследований) [Электронный ресурс] // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2021. – № 2 (38). – С. 51–61. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46567384> (дата обращения: 09.11.2022).
3. Согомонов А. Ю. Цифровая этика для цифрового образования в цифровом мире [Электронный ресурс] // Ведомости прикладной этики. – 2021. – № 58. – С. 17–30. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46401594> (дата обращения: 09.11.2022).

ПРОБЛЕМА ОБОСНОВАНИЯ МОРАЛИ В РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ: МЕЖДУ РАЗУМОМ И ВЕРОЙ*

М. Л. Гельфонд

Тульский филиал РЭУ им. Г. В. Плеханова

Аннотация. В статье находит подтверждение гипотеза о том, что свойственный отечественной религиозно-философской традиции оригинальный синтез рациональных и сверхрациональных способов обоснования абсолютной морали является одной из наиболее эффективных стратегий преодоления морально-го скепсиса и последовательного духовно-нравственного преображения индивида.

Ключевые слова: русская нравственно-религиозная философия, обоснование морали, теономия, автономия, вера, разум, «разумная вера».

Проблема обоснования морали не обладает академически оформленной самостоятельностью в рамках отечественной религиозно-философской традиции. Однако она получает свое опосредствованное воплощение как в резонансной полемике русских мыслителей с хрестоматийной аргументацией европейского интеллектуализма, так и в оригинальном синтезе рациональных и иррациональных основоположений абсолютного морального должностования.

Выдающимися критиками очевидной ограниченности рационалистических горизонтов западного философского мышления в целом и прежде всего его возможностей в деле обоснования морали по праву являются Вл. Соловьев и Л. Шестов. Последний прямо изобличает сократический интеллектуализм в несостоятельности, а именно, в том, что разум не обладает достаточными ресурсами для того, чтобы убедить человека полностью подчиниться той «...бессмысленной, отвратительной, тупой, глупой и слепой Необходимости», которая и «...есть родная сестра должностования» [1, с. 45–46]. Это-то кровное родство между «разумным» и «этическим» и становится предлогом для опасной фальсификации: сила свободного рационально обусловленного нравственного самообязывания личности в исполнении высшего долга на деле оборачивается слабостью разума и малодушием воли перед лицом «непреодолимого» по принципу – «...раз нельзя преодолеть ... – должно принять» [1, с. 45]. А потому, убежден Л. Шестов, рациональный ригоризм в качестве конституирующего начала абсолютной морали дискредитировал себя и должен уступить свои прерогативы вере, единственно способной составить экзистенциальное основание подлинного нравственного подвижничества.

Между тем вера, являясь мощным мотиватором нравственного самоусовершенствования личности, в то же время не способна убедительно аргументировать необходимость перфекционистского самопреображения. Ведь, как известно, даже в теонормной этике обязанность соблюдать моральный закон не

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-011-00145 А «Обоснование морали как проблема современной этики (реконструкция, сравнение и оценка теоретических подходов)».

может быть обоснована верой в Бога как Абсолют, т. к. источником нравственной императивности является удостоверенное разумом самоподчинение всеобщим требованиям высшего морального Законодателя. В этом отношении, разъясняет сложившуюся ситуацию Вл. Соловьев, первоочередной задачей становится реабилитация разума в его практической – моральной – ипостаси, т. е. в качестве средства духовно-нравственного самоутверждения личности вопреки объективному детерминизму природной необходимости и во имя спасения человека от «резигнации перед материальной силой» [2, с. 98], лишаящей его воли к жизни. Таким образом, только при условии эмансипации «...от рабства страстям и от ограниченности личного и коллективного себялюбия» [3, с. 96] разум может оказаться той «внутренней формой добра», которая способна придать человеческому существованию искомый позитивный смысл.

Не менее значимым нюансом обоснования морали в отечественной религиозной философии становится то обстоятельство, что главным союзником практического разума в борьбе за воплощение идеала абсолютного добра, составляющего фундамент понимания истинного смысла жизни, становится совесть. Так, в рассуждениях Вл. Соловьева и Л. Шестова последняя выступает предтечей истинной веры как откровения подлинной осмысленности его бытия. При этом комплементарность разума и совести имплицитно содержит в себе определенную бинарность нравственной навигации индивида.

Один из двух ее основных вариантов прослеживается в «философии веры» Л. Шестова и «абсолютной этике» Н. О. Лосского: если первая предусматривает «отстранение этического» ради сохранения подлинности добра, то вторая стремится статусно квалифицировать добро в его аксиологическом качестве по отношению к Богу как сверх-ценности. Наличие этой самодостаточной доминанты – прямая угроза аксиологической абсолютности не только смысложизненных приоритетов человеческого пребывания в мире, но и самого добра как такового. Тем не менее Н. О. Лосский настаивает на том, что нравственная ценность является «чистой» и «абсолютной»: «Абсолютная положительная ценность есть ценность, сама в себе, безусловно, оправданная (самоценность), следовательно, имеющая характер добра ... в любом отношении и для любого субъекта...» [4, с. 56]. А поскольку абсолютные ценности не нуждаются в обосновании и постигаются в мистической интуиции и субъективном религиозном опыте, то предлагаемое Н. О. Лосским обоснование морали, представляющее в форме индивидуального и «соборного» восхождения к Абсолюту, превращается в своего рода «этическую догматику», центральным постулатом которой становится объявление нравственного самосовершенствования единственным способом обретения абсолютной полноты жизни, воплощенной в Боге как Абсолютной Личности.

Итак, вера, самостоятельно или совместно с иными сверх(вне) или до-рациональными инстанциями в сознании морально рефлексирующего разумного существа – совестью, интуицией, «сердцем» (см.: [5]), справедливостью (см.: [6]) и др. – инициирует его нравственное восхождение к абсолютному идеалу божественного совершенства. Однако, будучи иррациональной силой, она на не в состоянии удовлетворить его насущную когнитивную потребность оконча-

тельно удостовериться в том, что взятый им курс на заведомо недостижимый идеал высшего совершенства действительно единственно верный. И если указанная задача не найдет достойного решения, то нравственная телеология рискует потерять свою аутентичность, а теонимия безвозвратно обратится в теодицею.

Другой – альтернативный по отношению к предыдущему – вариант нравственной навигации человека основан на максимальном доверии к доводам разума, облеченного полномочиями наиболее надежного гаранта безусловности моральных запретов и обязательств, который, одновременно, выступает в качестве «внутренней формы добра» (Вл. Соловьев) и в полной мере согласуется как с верой в абсолютный авторитет высшего начала всего, так и с необходимостью обосновывать любой поведенческий выбор перед лицом совести.

Очевидным преимуществом рационального способа обоснования морали служит универсальность используемого инструментария и всеобщая значимость приводимых аргументов, пусть и не выходящих за пределы теонимной картины бытия, строящейся вокруг эйдетического ядра – трансцендентного миру Бога, задающего единственно возможный эталон высшего совершенства. Слабостью же подобной аргументации в защиту абсолютной морали служит то, что субъективный религиозный опыт позиционируется как нечто неизбежно первичное по отношению к нравственному самосознанию и рациональному мышлению. Говоря иначе, дабы быть моральным существом человек должен являться адептом христианской доктрины и носителем веры, которая есть «осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом» (Евр. 11:1).

Ментальную ограниченность данного дискурса успешно преодолевает выстроенный Л. Н. Толстым равноправный союз разума и веры. Этот добровольный альянс вовсе не требует радикального отказа от веры в пользу разума, предусматривая, однако, паритетное взаимоограничение их полномочий за счет того, что разуму следует действовать исключительно в практической плоскости, а предметом веры должны стать насущные смысложизненные истины. В результате последовательного синтеза разума и веры Л. Н. Толстой формирует свой оригинальный концепт «разумной веры» (см. об этом: [7]), которая становится ключевым звеном абсолютной «жизнедицеи» как стратегии обоснования человеческой нравственности.

Толстовская «разумная вера» сплачивает людей, инициируя общечеловеческую солидарность (см.: [8]) в их исходной экзистенциальной потребности в постижении подлинного смысла своего существования как «истинной жизни», оправданной только при условии ее ориентированности на идеал высшего блага: «Жить для каждого человека все равно, что желать и достигать блага; желать и достигать блага – все равно, что жить» [9, с. 430]. Обнаруживаемое тождество и есть искомая формула обоснования безусловных преимуществ «истинной жизни» как подчиненного высшей нравственной нормативности бытия, которое имманентно содержит в себе абсолютный смысл, сохраняющий свою аксиологическую качественность перед лицом неизбежности смерти. В этой концептуальной проекции «разумная вера» Толстого как рационально опосредствованное представление о смысле человеческого существования есть не что иное, как «...знание смысла человеческой жизни, вследствие которого

человек не уничтожает себя, а живет» или некая «сила жизни» [10, с. 79]. Она одновременно решает две фундаментальные задачи: во-первых, позволяет корректно осуществить обоснование человеческой нравственности в ее абсолютном статусе за счет строгой корреляции добровольного исполнения разумным субъектом моральных обязательств с его удовлетворенностью качеством собственной жизни, оцениваемым согласно критериям «истинной жизни» (в чем «разумная вера» Толстого обнаруживает родство с «моральной верой» И. Канта), и, во-вторых, убедительно оправдать собственно человеческий способ существования как подлинно гуманистический (см. об этом, напр.: [11]).

Таким образом, все вышеизложенное позволяет прийти к заключению о том, что синергичность рациональных и вне- или сверх-рациональных основ морали, наглядно продемонстрированная ведущими представителями отечественной религиозно-философской традиции на рубеже XIX–XX столетий, оказывает более мощное и глубокое убеждающее воздействие на моральное сознание индивида, нежели автаркия религиозно-мистического или сугубо интеллектуального способов утверждения безальтернативности абсолютной морали.

Литература

1. Шестов Л. Киргегард и экзистенциальная философия (Глас вопиющего в пустыне). – М. : Прогресс – Гнозис, 1992.
2. Соловьев В. С. Кризис западной философии: (Против позитивистов) // В. С. Соловьев. Сочинения : в 2 т. – М. : Мысль, 1988. – Т. 2. – С. 3–138.
3. Соловьев В. С. Оправдание добра. Нравственная философия // В. С. Соловьев. Сочинения : в 2 т. – М. : Мысль, 1988. – Т. 1. – С. 47–548.
4. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. – М. : Политиздат, 1991.
5. Юркевич П. Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия // П. Д. Юркевич. Философские произведения. – М. : Правда, 1990. – С. 69–103.
6. Гельфонд М. Л. Парадоксы справедливости // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4. – С. 151–161.
7. Гельфонд М. Л. «Разумная вера» и обоснование морали: уроки Толстого для современной этической теории // Этическая мысль. – 2020. – Т. 20. – № 1. – С. 82–97.
8. Бадзагуа Г. Ж., Межуева Е. О., Ключова М. Л., Охендушко С. С., Володин С. Ф., Подрезов К. А. Развитие идеи солидарности в традициях западной и русской политической философии : моногр. / под общ. ред. Г. Ж. Бадзагуа. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2006.
9. Толстой Л. Н. О жизни // Л. Н. Толстой. Избранные философские произведения. – М. : Просвещение, 1992. – С. 421–523.
10. Толстой Л. Н. Исповедь // Л. Н. Толстой. Исповедь. В чем моя вера? – Л. : Худож. лит., 1991. – С. 31–113.
11. Гельфонд М. Л., Мищук О. Н., Мирошина Е. Ю. Новый гуманизм или общество потребления: альтернативы современной цивилизации // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2018. – № 4. – С. 120–129.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЭСХАТОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Е. Г. Мартьянова, А. В. Слобожанин

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению трансформации эсхатологии в современном мире в условиях расцвета информационных и цифровых технологий. Особый акцент делается на выявлении пяти черт, которые характеризуют эсхатологические представления в цифровую эпоху.

Ключевые слова: эсхатология, эсхатологические представления, цифровая эпоха, цифровое пространство; трансформация; цифровая этика.

Со второй половины XX века наступила цифровая эпоха, которая кардинально изменила мировоззрение человечества и трансформировала не только все сферы жизни общества, но и важнейшие духовно-нравственные и религиозно-философские феномены [О трансформации религии в условиях цифрового общества см. подробно: 1, с. 18–25]. Эсхатологические представления, связанные с извечно важными и актуальными проблемами жизни и смерти, не являются в этом плане исключением.

Зародившись изначально в русле мифологического и религиозного мировоззрения, они прошли долгий путь трансформации, перейдя сначала в философское, а в последствии и научное мировоззрение. Итогом трансформации эсхатологических представлений в условиях цифровой эпохи явились ее следующие характерные черты:

1) проникновении эсхатологии в различные сферы жизни общества в качестве общемировоззренческого элемента человеческого сознания (так, например, пандемия COVID-19 поспособствовала развитию катастрофического сознания, которое можно определить как «эмоции, представления и переживания событий различного масштаба – от событий, представляющих угрозу благополучию и выступающих ситуацией испытаний для отдельного человека и сообщества; <...> периодически поддерживаемые массмедиа (и другими цифровыми и информационно-коммуникационными технологиями – курсив наш Е.М., А.С.) идеи конца света как глобальной катастрофы, уничтожающей человеческую цивилизацию и все живое на Земле» [2, с. 93]. Если пандемию COVID-19 рассматривать под таким углом, то она предстает как «глобальная биологическая угроза будущему человечества и один из возможных эсхатологических сценариев – конец света как конец человеческой истории, прекращение существования человека как биологического вида» [3, с. 328]. Однако, в этом отношении важно подчеркнуть, что «развитие катастрофизма носит временный характер в сознании людей, со временем встраивается в обыденную жизнь, общество просто продолжает жить с новым штаммом вируса, воспринимая его как межсезонные заболевания, такие как: грипп или ОРВИ [4]»);

2) «антропологический поворот в эсхатологии, акцентирование внимания не столько на приближении «конца света», сколько на осознание смертности

и конечности бытия человека» [5, с. 126], акцентирование внимания на судьбе отдельной человеческой личности, на загробной жизни отдельной человеческой души;

3) «перевод эсхатологии из реального мира в виртуальный, в цифровое пространство» [5, с. 127], который означает переход эсхатологических представлений в виртуальную жизнь, что позволяет говорить о появлении таких понятий как «цифровой двойник», «цифровая смерть», «цифровое бессмертие», «цифровое послесмертие», «цифровая загробная жизнь», «цифровые останки», «цифровое наследие» и т. д. [см.: 6, 7];

4) переход эсхатологической проблематики, связанной, как правило, с цифровыми следами и цифровым наследием умерших людей, в сферу цифровой этики [см.: 8];

5) эсхатологические представления приобретают поверхностный характер, установку на развлекательность, характеризуются «игровым характером, склонностью к ажиотажу, смещением высокого значения эсхатологии в плоскость массовой культуры» [9].

Таким образом, мы видим, что в цифровую эпоху эсхатологические представления сильно трансформировались и стали рассматриваться под другим углом. Мы перечислили характерные черты, которые характеризуют эсхатологические представления в цифровую эпоху, мы их раскроем наиболее подробно в своих дальнейших работах.

Литература

1. Чеснова Е. Н. Трансформация религии в условиях цифрового общества // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Философия. – 2021. – Вып. 4. – С. 18–25.

2. Лепешкин С. А. Некоторые подходы к анализу понятия «катастрофическое сознание» // Вестн. Моск. город. пед. ун-та. – Сер. «Философские науки». – 2019. – № 3 (31). – С. 89–97.

3. Мартьянова Е. Г. Особенности и характерные черты эсхатологических представлений в условиях пандемии COVID-19 // EUROPEAN SCIENCE FORUM : сб. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск, 2021. – С. 326–330.

4. Лепешкин С. А. Пандемия как фактор формирования катастрофического сознания [Электронный ресурс] // Наука в мегаполисе. – 2020. – № 7 (23). – С. 30. – URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-23/psycho-pedagogical-science/pandemic-factor.html?showall=&limitstart=> (дата обращения: 5.12.2022).

5. Мартьянова Е. Г. Специфика современных исследований по эсхатологии в гуманитарных науках // Взаимодействие науки и общества – путь к модернизации и инновационному развитию : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (Калуга, 13 дек. 2021 г.). – Уфа: Аэтерна, 2021. – С. 126–127.

6. Назаров В. Н. Цифровой двойник как субъект информационной этики // Этическая мысль. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-dvoynik-kak-subekt-informatsionnoy-etiki> (дата обращения: 05.12.2022).

7. Назарова Ю. В. Этика послесмертия в условиях цифровой реальности [Электронный ресурс] // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. –

2021. – № 2 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-poslesmertiya-v-usloviyah-tsifrovoy-realnosti> (дата обращения: 05.12.2022).

8. Назарова Ю. В. Проблема бессмертия в контексте цифровой этики [Электронный ресурс] // Общество: философия, история, культура. – 2021. – № 11 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-bessmertiya-v-kontekste-tsifrovoy-etiki> (дата обращения: 05.12.2022).

9. Федорова М. В. Хайп-эсхатология или «игра в covid-19»: изменение религиозного сознания в эпоху глобального кризиса [Электронный ресурс] // Философская мысль. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/haup-eshatologiya-ili-igra-v-covid-19-izmenenie-religioznogo-soznaniya-v-epohu-globalnogo-krizisa> (дата обращения: 18.12.2021).

НАУЧНАЯ ШКОЛА «СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КУЛЬТУРОЛОГИИ, РЕЛИГИОВЕДЕНИИ, ЭТИКЕ»

Е. Г. Мартьянова, А. В. Слобожанин

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Аннотация. Статья посвящена обзору деятельности одной из научных школ ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Рассматриваются тематики исследований представителей школы, ее основные виды деятельности. Даны описания мероприятий, проводимых научной школой «Социально-философские проблемы прикладных исследований в культурологии, религиоведении и этике».

Ключевые слова: научная школа, философия, культурология, религиоведение, ТГПУ им. Л. Н. Толстого.

Руководителями научной школы «Социально-философские проблемы прикладных исследований в культурологии, религиоведении и этики» являются Мелешко Е. Д., доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и культурологии и Назаров В. Н., доктор философских наук, профессор, профессор кафедры социальных наук. Таким образом, школа является межкафедральной, но основана на традициях и базе исследований, проводимых кафедрой философии и культурологии на протяжении нескольких десятилетий.

В настоящее время научная школа включает 15 участников, от магистрантов до профессоров, которые продолжают работать как по общей теме «Социально-философские проблемы прикладных исследований в культурологии, религиоведении, этике», так и по индивидуальным научным темам, раскрывающим различные аспекты общей исследовательской темы научной школы. Основные направления исследований участников научной школы связаны, как правило, с проблемами цифровизации в современном российском обществе. Так, члены научно-исследовательского коллектива участвуют в разработке следующих подтем в этом контексте: заведующий кафедрой философии и культурологии Мелешко Е. Д. (Цифровая этика; Этика Л. Н. Толстого; Феномен города в образах и символах словесной культуры; Аксиологические модели и технологии в образовании. Ценностные предпочтения студента педагогического вуза), профессор кафедры социальных наук Назаров В. Н. (История религиозно-этических учений в России; Этические аспекты творчества А. Данте; Аксиологические модели и технологии в образовании. Ценностные предпочтения студента педагогического вуза), профессор кафедры социальных наук Назарова Ю. В. (Цифровая этика, цифровая танатология; профессиональная и прикладная этика), доцент кафедры философии и культурологии Богомазова Н. Л. (Креативные индустрии и цифровизация культурного пространства XXI века в условиях пандемии COVID 19), доцент кафедры философии и культурологии Валева Г. В. (Этика цифрового образования), доцент кафедры философии и культурологии Слобожанин А.В. (Соотношение морали и права в условиях цифровизации российского общества), доцент кафедры философии и культурологии Чеснова Е. Н.

(Особенности трансформации религии в современных процессах цифровизации культуры), доцент кафедры философии и культурологии Каширин А. Ю. (Язык политического мифа), старший преподаватель кафедры философии и культурологии Мартянова Е. Г. («Цифровизация» эсхатологии в современном мире).

По итогам работы членов научно-исследовательского коллектива за последние 5 лет было опубликовано 12 монографий (в том числе коллективных), свыше 25 статей из списка ВАК МОиН РФ, свыше 100 статей в журналах и сборниках различного уровня. Члены научной школы очно и заочно принимали участие в международных, российских, региональных конференциях, конкурсах, писали отзывы ведущей организации, отзывы официальных оппонентов, выступали научными руководителями кандидатских диссертаций, научными консультантами докторских диссертаций, подавали заявки на гранты и др.

Проведение исследований участниками научной школы и обсуждение результатов осуществлялось не только в рамках работы по общей теме и индивидуальным темам, но и на регулярном «Межфакультетском научно-методологическом семинаре молодых ученых, аспирантов, магистрантов и бакалавров кафедры философии и культурологии» (руководители – заведующий кафедрой философии и культурологии Мелешко Е. Д., профессор кафедры социальных наук Назаров В. Н.) с участием преподавателей, аспирантов кафедры и магистрантов I и II курсов направления подготовки «Педагогическое образование», профили: «Цифровая этика в образовании», «Социальные модели и технологии образования», «Культурные практики в сфере образования».

Руководитель научной школы Мелешко Е. Д. и профессор Назарова Ю. В. принимали участие в реализации гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 20-2-018237 «Just science!».

Под руководством Е. Д. Мелешко выпускается научный рецензируемый журнал «Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого». Журнал входит в Перечень ВАК МОиН РФ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки (по состоянию на 20.07.2022 г.): 24.00.01 – Теория и история культуры (культурология), 24.00.01 – Теория и история культуры (философские науки) с 28.12.2018; 5.7.2. История философии (философские науки), 5.7.4. Этика (философские науки), 5.7.8. Философская антропология, философия культуры (философские науки), 5.7.9. Философия религии и религиоведение (философские науки) с 01.02.2022.

Научная школа регулярно проводит студенческие конкурсы научных работ: Международный конкурс исследовательских работ по дисциплине «Философия», Международный конкурс эссе по дисциплине «Философия», Международный конкурс исследовательских работ «Великие земляки», Международный конкурс студенческих научно-исследовательских работ «Культура цифрового образования: динамика и перспектива», Университетская олимпиада по дисциплине «Философия», Международный конкурс выпускных квалификационных работ «Лучшая магистерская диссертация: философия, этика, религиоведение, культурология и теология» и др.

Перспективным направлением исследований школы с 2021 года является процесс цифровизации общества в целом и образования, в частности.

Литература

1. Назаров В. Н., Мелешко Е. Д. Интегративная модель прикладной этики. – Тула : ТР ОО «ОИ КН ТР», 2021.
2. Назаров В. Н. Истоки и смысл визионерского опыта Данте: от куртуазных видений к райским созерцаниям // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2021. – № 1 (37). – С. 5–18.
3. Мелешко Е. Д. Трансгуманизм и цифровая этика // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2021. – № 2 (38). – С. 5–16.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Н. Н. Тимошенко

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования музыкальных компьютерных программ, а именно различных аудиоредакторов и нотных редакторов учителем на уроках музыки. Выделяются наиболее удобные и эффективные музыкальные редакторы (с их функциональными особенностями), применяемые во всех видах музыкальной деятельности на занятиях.

Ключевые слова: музыкальные компьютерные программы, аудио- и нотные редакторы, учитель музыки, урок музыки.

В настоящее время в связи с цифровизацией всех сфер жизни общества, использование компьютерных технологий становится обязательным атрибутом образования, и необходимым в профессиональной деятельности учителя музыки. Различные аспекты проблемы использования и применения музыкально-компьютерных технологий в музыкальном образовании исследовали Т. А. Зяткина, Г. С. Машошина, Д. А. Семенова, Ж. Б. Кармазина, А. О. Бороздин, Э. В. Зауторова, О. Тарачева и др. Вопросы моделирования творческих процессов с помощью музыкально-компьютерных технологий были рассмотрены в работах М. С. Заливадного, Э. В. Кибиткиной, С. В. Чибирева и др.

Компьютерная трансформация системы образования предъявляет достаточно высокие требования к педагогической компетенции преподавателя, определяет его деятельность в условиях перестройки информационного пространства, совершенствования образовательных ресурсов [3, с. 3].

В современных исследованиях, посвященных профессиональной подготовке учителя музыки, наблюдается некоторая хаотичность в определении его основных компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, компетенции личностного самосовершенствования, так как при их определении остается неясным, как отражается в процессе их формирования специфика преподавания музыки. Ученые выделяют музыкально-творческую компетентность (О. В. Барышникова), музыкально-исполнительскую компетентность (Е. Л. Кисаханова), где определены следующие профессиональные компетенции: музыкально-теоретическая, дирижерско-хоровая, вокальная, методическая, музыкально-исполнительская, которые связаны с конкретными предметными знаниями, исполнительскими умениями и навыками будущего педагога-музыканта [2, с. 71].

Современному учителю музыки на сегодняшний день помимо основных профессиональных навыков становится необходимым владение музыкальными компьютерными программами различного уровня. Ведь одной из главных задач музыкального образования является прививание интереса у обучающихся к музыкальному искусству, чего можно добиться, используя весь современный арсенал музыкально-технических средств.

Учитывая основные виды музыкальной деятельности на уроках музыки, а именно: слушание музыки, хоровое пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения, музыкально-образовательная деятельность, можно определить разнообразные и необходимые в работе учителя компьютерные программы музыкальных редакторов, которые будут являться одним из видов современного цифрового инструментария. Остается только подобрать мультиплатформенные программные продукты, которые адаптированы как для семейства операционных систем Windows, Mac OS (Macintosh Operating System), так и для семейства дистрибутивов (ПО) – российских операционных систем Linux, в том числе Astra Linux, ALT Linux, использование которых в наши дни является актуальным и перспективным. Они распространяются с открытым исходным кодом по лицензии GPL v2 «General Public License» («Стандартная общественная лицензия»).

Рассмотрим широко известные музыкальные компьютерные программы, разделив их на: аудио редакторы, нотные редакторы.

Существуют различные аудиоредакторы (Adobe Audition, Audacity, Steinberg Cubase и т. д.), которые позволяют выполнять:

- операции с файлами (запись голоса или инструмента, воспроизведение, импорт/экспорт, сохранение и др.);
- редактирование файлов (обработка аудиоматериала без потери качества, применение звуковых эффектов или фильтров, «нарезка» или «склеивание» аудиодорожки и сохранение проекта в различные аудио форматы – MP3, AAC, M4A, FLAC, OGG, WMA).

Применение подобных программ учителем музыки может стать эффективным средством при организации всех видов музыкальной деятельности на уроках музыки. Разница между использованием базовых и профессиональных редакторов заключается в ИКТ-компетентности педагога. Ведь если он будет использовать в своей работе, например, программу профессионального уровня Steinberg Cubase, то для этого ему потребуются определённые знания в области музыкальной грамоты, гармонии – как одной из музыкальных дисциплин, вокальной и инструментальной аранжировки, а также необходимым станет владение музыкальным инструментом при использовании MIDI-клавиатуры. Такой аудиоредактор позволит современному учителю музыки создать полноценный проект, который помимо записи звука, редактирования звуковых эффектов, аранжировки произведения позволит создавать собственную музыку [1].

Если рассматривать программы базового уровня, то наиболее привлекательной является – **Audacity**. Это наиболее функциональный продукт в категории бесплатных аудиоредакторов, совмещающий гибкость технологического процесса с предельной простотой в использовании и позволяющий выполнять базовые задачи («нарезка» / «склеивание» / «сохранение» проекта в аудио формат). В нём есть набор встроенных эффектов и фильтров: шумоподавление, усиление/ослабление сигнала, реверберация, эхо и т. д. В комплект Audacity также входят простые VST – плагины, при желании которые можно увеличить в объёме, скачав дополнительные с сайта редактора. Профессиональная музыкальная подготовка учителя, при использовании данной програм-

мы, может быть как на среднем, так и на высоком уровне, т. к. здесь применяется небольшое количество инструментов для редактирования – это обычные утилиты для «нарезки» звука, масштабирования и перемещения звуковой дорожки.

Помимо аудиоредакторов, в подготовке к музыкальным занятиям, особенно хоровым, учителю музыки может потребоваться владение программой для набора нот. Зачастую педагогу-музыканту приходится самостоятельно делать переложения хоровых произведений, опираясь на уровень обученности, возможности школьников и их возрастные особенности. Для каждого исполнителя он готовит хоровую партитуру, где вокальные партии расположены на отдельных строках одна под другой (верхняя предназначена для партии сопрано, а нижняя для альтов). Для набора нотной записи существуют различные программы: Make Music Final, Sibelius, но наиболее удобная на наш взгляд – это профессиональный редактор Muse Score, который имеет ряд преимуществ – свободный доступ для скачивания и установки (не является платной), простота в использовании, ввод данных с помощью MIDI-клавиатуры, возможность импорта и экспорта MIDI и других различных форматов (PDF, SVG и PNG).

Посредством нотного редактора педагог в хоровой партитуре сможет представить целиком план, способ изложения и структуру построения произведения. Владение программой открывает большие возможности для расширения педагогического репертуара, включающего в свой список произведения различных жанров, стилей, эпох, что является опорой для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала обучающихся и личности в целом.

Таким образом, применение музыкальных компьютерных программ на уроках педагогом становится актуальным, что обусловлено возможностью индивидуальной самостоятельной работы с различными редакторами, демонстрирующими аспекты теоретических знаний и практических умений; развитием профессиональных навыков в различных областях музыкальной деятельности; возможностью создания справочно-информационных систем, включающих нотные каталоги, библиотеки, выполняющих учебно-образовательные функции. Работа с различными музыкальными редакторами значительно расширяет поле для экспериментов современного учителя музыки и способствует более полной реализации творческих замыслов.

Литература

1. Полин А. С. Виртуальная студия звукозаписи Cubase [Электронный ресурс]. – М., 2014. – URL : <https://guitarprofi.ru/muzykalnyj-soft/cubase.html> (дата обращения: 27.11.2022).
2. Лозовская Р. И. Определение специфики профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта и их формирование в процессе вузовского образования. – М. : Юрайт, 2021.
3. Хорошавина Т. А. Педагогические компетенции современного педагога [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. – 2020. – Вып. 2 (28). – С. 1–4. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/161/4985/> (дата обращения: 22.11.2022).].

ИГРОВЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ БИОЭТИКИ»

Е. Н. Чеснова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению опыта применения игровых и цифровых технологий в преподавании дисциплины «Основы биоэтики». Дисциплина реализовывалась для студентов IV курса очной формы обучения Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого. Автором статьи реализовывались авторские разработки (квесты и кроссворд), цифровые образовательные ресурсы (ЦОР). В статье обосновывается необходимость применения игровых и цифровых технологий и связанных с ними методов мозгового штурма, апперцепции. Показаны конкретные примеры разработок квестов и кроссворда, плюсы и минусы их разработки и реализации.

Ключевые слова: цифровые технологии, игровые технологии, квест, кроссворд.

На современном этапе образовательный процесс все больше трансформируется, подчиняясь общему ходу изменений происходящих во всех сферах жизни и деятельности человека благодаря процессам цифровизации. Цифровизация образования неизбежно изменяет формы, методы, способы подачи учебного материал, контроля усвоения студентом знаний по дисциплинам. Статья раскрывает опыт применения игровых и цифровых технологий в преподавании дисциплины «Основы биоэтики» (вариативная часть: «Б1.В.10» в учебном плане, 3 зачетные единицы, 108 часов из них 20 часов занятий лекционного типа, 32 часа занятий семинарского типа, 2 часа отведено на контроль самостоятельной работы, 54 часа отведены на самостоятельную работу студента, форма контроля: зачет) для студентов бакалавров 4 курса, очной формы обучения, обучавшихся по направлению 06.03.01 Биология направленность (профиль) Биоэкология, факультета естественных наук, Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (группа состояла из 21 студента). Внедрение игровых и цифровых технологий связано с реализацией «hybrid teaching» [см.: 1, с. 330], было обосновано тем, что часть учебного процесса велась в очном формате, часть в формате ВКС (видеоконференцсвязи на платформе Google Meet). В рамках очного формата было доступно использование мультимедиа – ноутбука, акустического комплекса, экрана, в рамках ВКС использовались возможности Google Meet (демонстрация презентаций, видео, иллюстраций). Специфика дисциплины, ориентированность на важные проблемы современности, неоднозначность их решения и истолкования в обществе, науке, профессиональных кругах, законодательстве, религиозных учениях различных стран предполагает нестандартных подход преподавателя к выстраиванию образовательного процесса. Классическая форма обучения не подходит для данной дисциплины, не дает возможности зародить и удержать интерес студентов, мотивировать их к активной гражданской позиции, самостоятельно-

сти суждений, инициативности в поиске решений поставленных задач, наблюдательности и открытости к диалогу. Игровой метод и цифровые технологии помогают в яркой интерактивной форме закрепить знания по дисциплине, развить профессиональные компетенции студентов. Благодаря словесным, наглядным, визуальным, аудиальным составляющим и цифровым технологиям происходит обучение, воспитание, трансляция смысложизненных ценностей. Игра выступает естественной формой обучения. Благодаря игровому моменту заостряется внимание студентов на очень важных проблемах, решение которых говорит о зрелости общества, гражданской позиции, например, проблемы: эвтаназии, вивесекции, гуманного отношения к животным, клонирования, трансплантологии, донорства, генной инженерии, вакцинопрофилактики, отношение к людям с ВИЧ (СПИД) статусом и т. д.

Применение игровых и цифровых технологий, ЦОР осуществлялось посредством:

1) *реализация квестов на основе демонстрации презентации с вопросами, иллюстративным рядом, видеорядом* – было реализовано в рамках семинарских занятий по дисциплине три квеста: Квест № 1 «**КВЕСТ Гиппократ и Парацельса**» (содержал 38 слайдов, в игровой форме студентов по пути к поиску правильных ответов сопровождали попеременно образы Гиппократ и Парацельса, проблема квеста – знаменитые врачи, ученые, оставившие свой след в рамках различных моделей взаимоотношения врача и пациента, суть принципов взаимоотношения врача и пациента, принципов биоэтики и т. д.), Квест № 2 (наиболее насыщенная игровыми и цифровыми технологиями авторская разработка. Квест сопровождает образ ученого и философа – Иеремии Бентама. Содержит 43 слайда, 6 видеороликов, которые были вырезаны из видеофильмов, видеоклипов, составлены из нескольких видео отрывков. Вопросы без видеоряда ориентированы на выявление знаний студентов о том, что такое биоэтика, каков основной круг ее проблем, принципов, законов. Вопросы с использованием видеороликов отражают различные точки зрения массовой культуры на проблемы – дилемма социальной ответственности науки (заостряет внимание на проблемах негативных последствий применения разработок науки, степень участия в этом процессе ученых, положительная роль науки и ученых в вопросе применения, использования достижений научно-технических достижений, прогнозирование последствий совершаемых научных достижений), проблемы клонирования, эвтаназии), Квест № 3 «**Мини КвестКросс**» (содержал 25 слайдов, в игровой форме студентов по пути к поиску правильных ответов сопровождал образ отечественного ученого – М. В. Ломоносова, круг проблем охватывал гуманное отношение к животным, международные и региональные организации эко и зоозащиты, в том числе борющихся против экспериментов над животными, вивесекцию, законодательство по защите животных, чипирование, проблема бездомных домашних животных). Особенность подачи квеста – студенты не только должны ответить на вопрос, который дан в письменном виде и озвучен преподавателем, он должен увидев различные образы, символы, эмблемы и т. д. догадаться на основе сложения различных частей головоломки, что является правильным ответом, все это происходит в соревновательной форме, активным

участникам выставляются баллы. В очном формате преподаватель видит – кто отвечает, в формате ВКС подключается такая опция как «Общий чат», так как это помогает охватить всех участников;

2) *реализация кроссворда на основе демонстрации презентации* – был разработан и реализован в рамках дисциплины один кроссворд «**БиоЭтический КРОССWORD**» (Состоит из 25 слайдов. В кроссворде студентам задаются в игровой форме 20 вопросов по различным аспектам биоэтики, ее истории, персоналиям. Правильные ответы студент после ответа на вопрос не видит, в отличие от квеста, где эта опция есть и служит дополнительной возможностью для закрепления пройденного материала по теме дисциплины. Главная цель кроссворда не ответ на вопрос, а его творческое представление – нужно составить тело оригинального кроссворда из полученных правильных слов и предоставить преподавателю;

3) *цифровые образовательные ресурсы* – демонстрация видеофильмов посвященных Гиппократу, Парацельсу, проблемам аборта, трансплантологии, эвтаназии, клонирования, экспериментов над живыми существами (использованы научно-популярные передачи, документальные фильмы, художественные фильмы, научно-популярные видеолекции ведущих отечественных преподавателей в соответствии с темой лекционного или семинарского занятия).

Для применения выше указанных технологий и ЦОР были использованы квест (инновационная форма), методы мозгового штурма, апперцепции. Данные виды работы предполагают включенность, активность всех студентов группы, обращение к различным формам и видам знаний, памяти, источников информации.

Литература

1. Shmeleva Zh. N. Digital and other educational technologies to increase students' motivation // Высокотехнологичное право: генезис и перспективы : материалы III Междунар. межвуз. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2022. – С. 328–333.

ЭСХАТОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЕ

Е. Н. Чеснова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению эсхатологического дискурса в массовой культуре на примере фильмов и сериалов жанра апокалипсис. Показана специфика восприятия смерти, воскрешения, конца истории в современной массовой культуре. Конец истории, апокалипсис, носит светский характер. Предотвратить апокалипсис можно средствами науки, перезапустить заново развитие истории. Сам конец света и последующие за ним события воспринимаются в том числе и в юмористическом аспекте.

Ключевые слова: эсхатологический дискурс, массовая культура, зомби, апокалипсис, антропоцентризм.

Культура и ценности современного общества все больше трансформируется. На это влияют различные процессы – начиная с продолжающихся секуляризационных процессов и заканчивая процессами цифровизации. Трансформации и адаптации подвергаются религия и религиозные феномены. Они «концентрируются на отражении человеческого измерения, на его желаниях. Принцип Неба (Бог) уходит и объектом предельного интереса становится сам человек и его мир. В том числе и как его мир будет разрушен, как будет продолжаться жизнь отдельных людей, когда общая человеческая история уйдет в небытие» [1, с. 15].

Эсхатологический дискурс в современной массовой культуре показывает, что история человека имеет целью самого человека, его пространство, жизнь, желания, в том числе и новую историю после конца, апокалипсиса и т. д. Одной из заключительных фраз сериала «Ходячие мертвецы» (2010–2022 гг.), где на протяжении 11 сезонов оставшиеся в живых люди борются с другими выжившими людьми, с ожившими мертвецами (зомби), является фраза «Мы начнем сначала. Мы те, кто живет». И в этом пространстве «Мы» это люди, те, кто выжил на осколках уходящего старого мира и те, кто родился и вырос в этот переломный момент. Заключительные серии данного сериала показывают, что тот порядок жизни, который был до зомбиапокалипсиса испорчен, он несовершенен и не нужен. Главная цель – люди, жизнь людей и одинаковые возможности для общины выживших. Религии, Богу, вере в Него в этом сериале уделяется мало места, это как рудимент прошлого (этот сериал не единственный в этом вопросе). Сохранились церкви, священник Габриэль Стокс опять начал носить сутану, но когда встает вопрос о выживании и защите интересов – люди берутся за оружие. Человек становится как разменной монетой (в достижении гедонистических целей – Себастьян Милтон, утверждения лидерства – Ниган Смит), так и ценным ресурсом (Ниган Смит), членом общества (Дэрил Диксон), так как от количества выживших зависит возрождение общины. Сериал «Ходячие мертвецы» создали целую вселенную мира после зомбиапокалипсиса, где

центром выступает человек. Человек умирая, не умирает. Зомби – это воскресший мертвец, человек («не все мы умрем, но все изменимся» [2]). Тем самым даже после смерти человек меняется, мутирует и сама смерть это не конец, она может быть вариантом новой жизни, в которой все сведено к самым примитивным позывам – еде и стадному существованию (мертвецы в сериале часто сбиваются в стада и мигрируют в поисках пищи, в последних сериях 11 сезона мертвецы стали мутировать – перелезть через стены, препятствия). Рай и ад как образы хорошей и плохой жизни реализуются на земле в рамках построения общества по новому типу (своего рода коммуна, содружество), либо по старому типу с давно канувшими в историю порядками мира до зомбиапокалипсиса.

Антропоцентризм с соответствующими ему ценностями и новая история человека также характерны для таких фильмов и сериалов: «Добро пожаловать в Зомбилэнд» (2009 г.), «Зомбилэнд: Контрольный выстрел» (2019 г.), «Тепло наших тел» (2013 г., то же и в одноименной книге 2012 г. Айзека Мариона), «Война миров Z» (2013 г., особенно ярко это представлено в книге Макса Брукса «Мировая война Z» (2006 г.), по мотивам которой снят фильм), «Поезд в Пусан» (2016 г.) и «Поезд в Пусан 2» (2020 г.), «Станция «Сеул»» (2016 г.), «#Живой» (2020 г.), «Армия мертвецов» (2021 г.). Причем фильмы про Зомбилэнд носят ярко выраженный развлекательный, комедийный характер. Высмеивание штампов, политики, цинизм, абсурдность ситуации, страхов, паранойи и ковидных ограничений на фоне эпидемии коронавируса и его второй волны зомбивируса наблюдается и в сериале «Кусь» (2021 г.). Спасение в сериале видится в науке и проводится оно учеными.

Особенность многих фильмов и сериалов в жанре апокалипсис конец мира рассматривается как развлечение, которое призвано щекотать нервы, пугать и развлекать. Если в древности конец истории, эсхатологические мифы повествовали о том, что человечество должно очиститься, что это его наказание, после которого человечество возродится, придет к Богу, то теперь все закольцовывается на человеке и той истории, которую он выберет. Религиозная тематика сериала «Благие знамения» (2019 г.), где все подчинено тому, что родится Антихрист и он устроит конец света, также представляет собой юмористический вариант восприятия будущего. Ангелы и демоны в этом сериале больше похоже на богов и полубогов греческого Олимпа из-за своих страстей, желаний, пороков, нежели на христианских ангелов и демонов, выступающих антагонистами. Суть сериала – конец света можно перезапустить, отложить, противоположности могут дружить, нет чисто белого, чисто черного, жизнь на земле хорошая, а ангел и демон могут быть хорошими друзьями и хотеть спасти мир. Данный сериал, несмотря на его ярко выраженный юмористический подтекст, поднимает и важные темы – дружба, любовь, родительская любовь, ценность отношений, что также выдает антропоцентризм тематики.

Отдельно хотелось бы отметить южнокорейский сериал «Мы все мертвы» (2022 г.), помимо зомби тематики, апокалипсиса (что фигурирует и в самом слогане сериала) и последующего нового этапа жизни человечества, в этом сериале поднимаются важные темы и вопросы – буллинг в школе, социальная ответственностью ученого за внедрение научных достижений в практику, экспе-

рименты на живых людях, собственных детях, остракизм и социальная незащищенность школьников, альтруизм, взаимопомощь, эгоизм, родительская любовь, токсическая любовь родителей и многие другие. Данные сериал показывает изъяны человеческой души и самые светлые ее стороны, заостряя на этом внимание зрителей. То, что мир на пороге конца, он проверяет на прочность человека и его ценности можно также увидеть в фильмах «28 дней спустя» (2002 г.), «28 недель спустя» (2007 г.), «Поезд в Пусан».

Спецификой эсхатологического дискурса в современной массовой культуре является то, что центром выступает сам человек (антропоцентризм), история и ее сценарий зависит от того насколько человек привязан к современным ценностям и комфорту, какими методами он хочет бороться или плыть по течению, сам конец не является окончательным концом (циклическая концепция истории, история одного мира сменяется историей зарождающегося нового мира), религиозная тематика не является определяющей, воскресение рассматривается в контексте зомбитематики (жизнь относительно вечная, но не в раю), подача конца истории в юмористическом ключе (чтобы не бояться смерти – надо сделать ее смешной, своеобразный пир во время зомби чумы, или ненастоящей), сами рай и ад носят светский характер, больше отсылающий к утопиям XVIII века.

Литература

1. Чеснова Е. Н. Трансформация места и роли религии и религиозных феноменов в современной массовой культуре: (на примере жанра постапокалипсиса) // *Paradigmata Poznani*. – 2021. – № 4. – С. 12–15.
2. Первое послание к Коринфянам ап. Павла. Глава 15, стих 51 [Электронный ресурс] // URL: <https://ekzeget.ru/bible/1oe-poslanie-k-korinfanam-ap-pavla/glava-15/stih-51/> (дата обращения: 25.11.2022).

**Русский язык
и отечественная
литература.
Теория
и дидактические
практики**



ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КЛАССИФИКАЦИИ МОРФЕМНЫХ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

М. Ю. Барабанова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье приводится классификация упражнений по морфемике и словообразованию, основанная на сочетании компетентностного и системно-деятельностного подходов, определяемых ФГОС.

Ключевые слова: лингвометодический аспект, морфемика, словообразование, упражнение, компетенция, компетентностный подход, системно-деятельностный подход.

Изучение морфемике и словообразования начинается в начальной школе, продолжается в средней и составляет один из блоков вузовской программы по русскому языку. Значение изучения данных разделов на каждом этапе филологического образования трудно переоценить. Изучение морфемике и словообразования создаёт необходимую базу для формирования орфографических умений, способствует осознанию семантики слова и словообразовательных связей, является необходимым условием для овладения грамматическими знаниями.

Согласно ФГОС при изучении разделов «Морфемика» и «Словообразование» предполагается достижение таких предметных результатов, как выделение и определение типов морфем, нахождение производной и производящей основы, выявление способов словообразования; рассмотрение словообразовательной цепочки.

Формирование умений, необходимых для достижения указанных предметных результатов, осуществляется методом упражнений. Упражнение «представляет собой многократное выполнение умственных или практических действий с целью овладения ими или повышения качества их выполнения» [3, с. 133].

Существует множество различных классификаций упражнений по морфемике и словообразованию. При этом классификации строятся по различным основаниям, среди которых есть как методические, так и лингвистические, причём эти основания не всегда гармонируют между собой.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного и среднего образования постулируются два базовых подхода: компетентностный и системно-деятельностный. Первый предполагает «формирование и развитие коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой) и культуроведческой компетенций» [2, с. 6]. Второй обеспечивает «такие действия с предметами, посредством которых могут быть раскрыты существенные свойства, составляющие содержание подлинных научных понятий» [4, с. 6].

Применительно к лингвометодическому аспекту классификации морфемных и словообразовательных упражнений компетентностный подход в части формирования языковой его компетенции обуславливает реализацию лингвис-

тического основания классификации упражнений, а системно-деятельностный становится основанием методической классификации.

Рассмотрим классификацию упражнений применительно к каждому основанию.

Группа А). Лингвистическое основание классификации: компетентностный подход, формирование языковой компетенции – упражнения в морфемном анализе слов.

Качественное выполнение морфемного анализа предполагает формирование комплекса языковых умений (системно-деятельностный подход), где предполагается выполнение следующего комплекса упражнений:

1. Упражнения, направленные на формирование умения определять части речи (умение, не входящее в собственно морфемный анализ, но тем не менее необходимое для совершения действия морфемного анализа).

2. Упражнения, направленные на формирование умения выполнять фонетический анализ слова (умение, так же, как и предыдущее, не входит в число собственно морфемных, но тоже часто является необходимым условием совершения последнего).

3. Упражнения, направленные на формирование умения определять реляционные (словоизменительные, грамматические) значения морфем.

4. Упражнения, направленные на формирование умения определять семантику морфем.

5. Упражнения, направленные на формирование умения определять нулевые морфемы.

6. Упражнения, направленные на формирование умения вычленять свободные и связанные корни.

7. Упражнения, направленные на формирование умения определять семантику морфем;

8. Упражнения, направленные на формирование умения различать омонимичные, синонимичные, полисемичные морфемы.

9. Упражнения, направленные на формирование умения различать аспекты графического и фонетического анализа при определении морфемного состава слова (при анализе слов с морфемами, содержащими звук [j], обозначаемый буквами е, ё, ю, я).

10. Упражнения, направленные на формирование умения определять морфемы, содержащие исторические (морфонологические) чередования.

11. Упражнения, направленные на формирование умения различать синхронический (современный) и диахронический (исторический) аспект морфемного анализа слов.

Группа Б) Лингвистическое основание классификации: компетентностный подход, формирование языковой компетенции – упражнения в словообразовательном анализе слов.

Качественное выполнение словообразовательного анализа предполагает формирование комплекса языковых умений (системно-деятельностный подход), что предполагает выполнение следующего комплекса упражнений:

1. Для словообразовательного анализа так же, как и для морфемного, актуально умение определять части речи и выполнять фонетический анализ слова, поэтому в классификацию входят соответствующие упражнения.

2. Упражнения, направленные на формирование умения определять производные и непроизводные слова.

3. Упражнения, направленные на формирование умения определять членимые и нечленимые слова.

4. Упражнения, направленные на формирование умения объяснять лексическое значение слова через мотивирующее слово;

5. Упражнения, направленные на формирование умения строить словообразовательную цепочку.

6. Упражнения, направленные на формирование умения находить словообразовательный формант.

7. Упражнения, направленные на формирование умения определять способ словообразования.

Приведем примеры анализа упражнений из каждой группы с учётом выделенных оснований классификаций:

Пример упражнения группы А)

Формулировка задания. Выделить морфемы – омонимы, морфемы-синонимы, многозначные морфемы в заданных словах. Указать значения выделенных морфем.

Материал для анализа: *«инструктирование, инструктаж; хождение, ходьба, ход; старик, старец, старикан; безрадостный, нерадостный;... драчун, грызун; глухарь, букварь; кустарник, свиарник; поварёшка, рыбёшка; вышина, голосина, виноградина, свинина»* [1, с. 28].

Классификационные параметры:

по компетентностному подходу – упражнение на формирование языковой компетенции – упражнение в морфемном анализе слов

по системно-деятельностному подходу – упражнения, направленные на формирование умения определять семантику морфем; на формирование умения различать омонимичные, синонимичные, полисемичные морфемы.

Пример упражнения группы Б)

Формулировка задания. Определить способ словообразования для детских словотворческих инноваций:

Материал для анализа: *«Я садовница, уже в детский сад хожу. Ты мой прадедушка, значит, я твоя прадевочка... Пойдём в хлебочную за хлебом...Колотовкой забивают гвозди...Не заходи далеко в лес, а то задремучишься...Вчера мы ехали к бабушке в трамвайбусе»* [1, с. 99].

Классификационные параметры:

по компетентностному подходу – упражнение на формирование языковой компетенции – упражнение в словообразовательном анализе слов;

по системно-деятельностному подходу – упражнения, направленные на формирование умения строить словообразовательную цепочку; находить словообразовательный формант; определять способ словообразования.

Литература

1. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг : учеб. пособие. – М. : Флинта, 2019.
2. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык 5–9 классы : проект. – М. : Просвещение, 2010.
3. Чудаева Н. Л. О морфемно-словообразовательных упражнениях по русскому языку для средней школы и педколледжа // Вестн. Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова. – 2016. – № 15. – С. 133–136.
4. Шайденкова Т. М. Изучаем Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : учеб.-метод. пособие. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2012.

КУРСЫ ЛИНГВОРЕГИОНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В РАМКАХ РАБОТЫ ЦЕНТРА ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Н. А. Красовская

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Статья посвящена вопросам методического характера, так как в ней дается обоснование чтения курсов лингворегионоведческой направленности в рамках деятельности Центра открытого образования на русском языке при ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Автор опирается на собственный опыт и делает выводы, указывающие на достаточную степень обусловленности продвижения подобных курсов.*

Ключевые слова: *лингвистика, регионоведение, слушатели, открытое образование.*

В современных условиях цифровизации образования и внедрения в учебный процесс новых форм обучения слушателей и студентов создание и деятельность Центра открытого образования на русском языке ТГПУ им. Л. Н. Толстого представляется весьма важным.

В рамках Центра открытого образования слушатели могут знакомиться с разными направлениями, отражающими биологическую, математическую, инженерно-техническую, социальную стороны знания. Большое место среди всех читаемых и предлагаемых курсов занимают лингвистические курсы, и в целом курсы гуманитарной направленности.

Так, среди всего многообразия предлагаемых Центром дисциплин можно говорить и о тех лингвистических курсах, которые связаны с проблемами отечественного языкознания, в частности отражают лингворегионоведческий вектор современного знания.

На протяжении трех лет нами читались подобные курсы, и мы их условно можем разделить на две группы. К первой группе мы можем отнести курсы, которые тематически ориентированы на особенности нашего (тульского) региона. В частности, нами в осеннем семестре 2022/2023 учебного года реализуется курс, который связан в лингвистическими и регионоведческими особенностями Тульского края. Ко второй группе мы бы отнесли курсы, в которых лингворегионоведческая информация не составляет основного содержания, например, лекции, но является либо оригинальным примером, либо дает возможность для проведения параллелей и сравнений.

Так, например, нами были в рамках учебного процесса Центра открытого образования прочитаны лекции и проведены семинарско-практические занятия на следующие темы: «Понятие о диалектах, региолектах, двух основных наречиях русского языка», «Русские бренды в истории и культуре Тульского края», «Фонетические, грамматические, лексические особенности русских говоров», «Проблемы лингвогеографии и диалектной лексикографии», «Отражение территориальных особенностей русского языка в художественной литературе, го-

родском пространстве»; «Антропоцентрический подход в современной лингвистике: слова с предметным, признаковым, числовым, процессуальным значением при описании человека»; «Образ человека в произведениях искусства и возможности его описания средствами языка»; «Возможности интерпретации образа человека на основе материалов сказок и мультфильмов»; «Тула и ее бренды, отраженные в языке», «Традиционные действия русского народа, отраженные в тульских диалектных глагольных лексемах», «Традиционные ремесла и занятия населения Тульского края в репрезентации действий», «Система глагольных лексем, в которых отражаются традиционные представления народа».

Нами неоднократно отмечалось, что глубокое и всестороннее знание языка невозможно без обращения к региональным особенностям.

В данном случае, конечно, мы предполагаем, что слушатели имеют достаточный уровень языковой подготовки для того, чтобы понимать, что в любом языке, в том числе в русском, имеются сложные региональные особенности.

В большинстве своем слушатели, записавшиеся на курсы, с интересом воспринимают лингворегионоведческую информацию. По нашему мнению, это наблюдается вследствие того, что язык является средством, репрезентирующим историю, культуру, в том числе историю и культуру определенного региона. И знакомство с тем или иным регионом через языковые особенности оказывается очень важным и интересным. В частности, рассказывая о тульских брендах, мы постоянно употребляли лексемы, которые номинируют то или иное явление, рассказывали о происхождении слов, их внутренней форме.

Обращение к региональным языковым чертам также важно в силу того, что региональные особенности связаны с историей языка и с целым рядом других славянских языков, поэтому представления о языковых системах становятся более глубокими.

Региональный языковой материал являлся в ряде случаев и самостоятельным предметом рассмотрения, причем мы обращались к разным аспектам такого рассмотрения. Так, нами была в лекционном материале этого семестра подробно рассмотрена система глагольных диалектных единиц, мы в связи с обращением к системе глаголов активно останавливались на характеристиках действий, которые связаны с традиционным укладом жизни, быта, с традиционными занятиями жителей нашего региона. То есть через систему языковых единиц мы знакомили слушателей с системой явлений культуры, быта, устройством жизни, ее деталями.

Региональные языковые факты, как я уже говорила, мы связывали и с художественными произведениями. Безусловно, мы обращались к творчеству Л. Н. Толстого, Н. А. Некрасова, И. С. Тургенева и т. д. Находили региональные языковые факты и на страницах местной прессы, в городском пространстве.

Помимо того, обращаясь к иным темам, мы также актуализировали лингворегионоведческий подход. В частности, говоря о проблемах лексикографирования, лингвокартографирования, мы, конечно, опирались на региональный материал и опыт и картографической, и лексикографической работы, имеющийся у нас.

На наш взгляд, подобная преподавательская деятельность в рамках Центра открытого образования на русском языке ТГПУ им. Л. Н. Толстого должна быть продолжена, так как, безусловно, она представляет наш регион, репрезентирует сведения об истории и культуре Тульского края, что само по себе уже является весьма важным и ценным.

С другой стороны, представляя свой регион, мы даем слушателям возможность осознать, что подобные особенности можно встретить и в иных регионах, краях и областях, то есть в работе до определенной степени присутствует контрастный подход, что также является значимым для освоения лингвистического знания.

Наконец, обращение к лингвистическому материалу всегда важно и с точки зрения педагогической, так как позволяет формировать чувство любви к родному краю, родному языку или диалекту.

ЖАРГОННАЯ И ПРОСТОРЕЧНАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ

Ле Буй Хуен Ми, И. А. Проничева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования жаргонизмов и просторечных слов в текстах современных российских СМИ. Авторы проводят анализ изучаемого явления и дают ему объективную оценку.

Ключевые слова: СМИ, русский язык, жаргонизмы, просторечная лексика

В современном русском языке все яснее отмечается расширение степени использования просторечных слов и жаргонизмов. Как вы видите, прежде такая лексика применялась исключительно в разговоре среди представителей одной социальной группы, но теперь эту лексику возможно встретить в СМИ. При помощи СМИ в общении образованных, интеллигентных народов появляются жаргонные слова, сленг и другие разговорные слова. Даже в деловой беседе можно наблюдать следующие слова: байтер (в значении «плагиатор»), панч (колкие выпады в чей-либо адрес), чилить (отдыхать).

Применение жаргонизмов в СМИ придают необычный оттенок высказыванию, но, по мнению многих экспертов, причиняют вред русскому литературному языку.

Жаргон – лексика языкового коллектива, включающая отклоняющиеся от норм языка слова и выражения, не полностью доступные всем носителям языка [28, с. 54].

Возникновение жаргона связано с намерением носителей языка эмоциональнее выражать свои чувства к чему-либо [31: 117]. Обычно смысл единиц жаргонной лексики ясен только ограниченному коллективу людей.

В словаре лингвистических понятий записано следующее определение: «Просторечие – это лексика, обороты, словосочетания, не проходящие в качестве в соответствии с требованиями литературной речи, зачастую разрешающиеся в литературных творениях и устной речи для формирования определённого оттенка» [Ахманова 1996: 368].

Жаргонная лексика непрерывно увеличивается. Речь регулярно дополняется множеством новых сленговых слов, отражающих действительность. Лексика делится на типы, составляющие специальные группы жаргона. Самыми популярными типами жаргона оказываются: профессиональный, уголовный, групповой и молодежный.

Пресса использует жаргонизмы и просторечия в своих произведениях в целях оказания влияния на читателя. Обычно использование ненормативного, пониженного слова допускается для сообщения, показывающего о каком-либо явлении, мнении или описании.

В изданиях жаргонизмы нередко наблюдаются в открытой беседе интервьюируемого:

«Вот так меня, обыкновенного человека, законопослушного гражданина, «ломали»...

...Считал, что людям и так по горло хватает чернухи и собственных забот» («Свобода слова». 2008. № 15).

Ломать – «лишить силы воли, энергии, ослабить физически или подавить морально».

Чернуха – «тёмные стороны жизни, быта».

Одновременно жаргонизмы, как и разные вербальные системы усиления изобразительности языка обычно попадают в заголовках к публикациям. Временами стилизация текста изображает диалектную, сниженную речь, понятную широкому кругу читателей.

Американцы отчего-то расхотели платить по жилищным займам, следовательно, банки испытывают дефицит налички, и занять ее негде («Комсомольская правда». 2008. № 42).

Наличка – жаргонная лексика со значением «наличные деньги».

Также применение жаргонных слов наблюдаются в эфирах телепередач и в интернет-СМИ. Формируя представление о неформальной коммуникации, авторы стремятся быть близкими к аудитории.

Еще чаще видна значимость рекламы в использовании жаргонизмов:

– лозунг фирмы LG (Музыкальный центр LG Karaoke F-2005): «Оторвись по полной!»

– конфеты «M&Ms»: «Суперупаковка — веселая тусовка!»

В заголовке статьи «Красивые бородатые мужики с книжкой» (<https://lenta38.com/obshhestvo/krasivye-borodatye-muzhiki-s-knizhkoj.html> 18.05.2017) на главной странице интернет-издания «Лента.ру» встречается слово «мужик». Оно имеет помету «прост.» в Малом академическом словаре [Евгеньева 1999: 309], а также в словарях Д. Н. Ушакова [Ушаков 2005: 275] и С. И. Ожегова [Ожегов 2018: 556].

Аналогичная лексическая единица обнаруживается в заголовке статьи регионального издания «47 Ньюс»: «В Волхове больше хамить без баб не будут» (<http://47news.ru/articles/121241/>. 30.05.2017).

Слово «баба» в словарях:

1. Вообще женщина (разг. вульг.) [Ушаков 2005: 74].

1. Замужняя крестьянка, а также вообще женщина из простонародья (прост.).

2. Вообще о женщине (иногда с пренебр. или шутол. оттенком) (прост.) [Ожегов 2018: 58].

1. Женщина (обычно с оттенком пренебрежительности или фамильярного одобрения) (разг.-сниж.) [Ефремова 1999: 57].

3. Прост., обычно пренебр. Женщина вообще [МАС 1999: 53].

Другая лексическая единица – «дурак» – обнаруживается в статье сетевого журнала «Город-812»: *Россияне рассказали, кого они считают дураками* (<http://www.online812.ru/2017/05/30/011/>. 30.05.2017). Определения слова «дурак» содержат пометы в словарях: «разг.», «бран.» [Ожегов 2018: 283; МАС 1999: 453].

Жаргонная и просторечная лексика оказывается значительным способом стилизации речи, способом формирования особенного, естественного колорита беседы с аудиторией. Однако жаргонную и просторечную лексику в СМИ следует применять правильно, учитывая возможную обратную связь с аудиторией, контекст и коннотацию.

Литература

1. База слоганов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.textart.ru/baza/slogan/list.html>
2. Красникова Е. Жаргоны и просторечие в языке публицистики // Высш. образование в России. – 2000. – № 5. – С. 82–88
3. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык. – М. : Айрис-пресс, 2010. – (От А до Я).
4. Бондалетов В. Д. Социальная лингвистика. – М. : Просвещение, 1987.
5. Марочкин А. И. Лексико-фразеологические особенности молодежного жаргона : (на материале речи молодежи г. Воронежа) : дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2008.
6. Дьячок М. Т. Русское просторечие как социолингвистическое явление // Гуманитарные науки. – М., 2003. – Вып. 21. – С. 102–113.
7. Никитина Т. Г. Так говорит молодежь: словарь сленга: (по материалам 70–90-х годов). – СПб. : Фолио-Пресс, 1998.
8. Земская Е. А. Русская разговорная речь / под ред. М. В. Китайгородской, Е. Н. Ширяева. – М. : Наука, 2009.
9. Головин Н. Г. Культура речи. – М. : Просвещение, 2014.
10. Вопросы лексикологии современного русского языка / под ред. Е. И. Диброва. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун.-та, 2012.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНТЕРНЕТЕ

Нгуен Тхи Тхуан

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В 1990-е годы с появлением и развитием всемирной сети Интернет, которая проникла практически во все стороны жизни людей и глубоко повлияла на языковую их жизнь, возникает новое языковое явление – сетевой язык. В данной статье предполагается рассмотрение стилистических особенностей русского языка в сети Интернет с точки зрения лексики и грамматики.

Ключевые слова: сетевой язык, Интернет, интернет-язык, интернет-коммуникации, грамматические особенности, лексические особенности.

С развитием и распространением Интернета все больше и больше людей присоединяются к сетевой коммуникационной деятельности. Интернет-общение является одним из всех более популярных форм коммуникации. Всемирная сеть привлекает людей во всех странах мира и из всех слоев общества своей открытостью и инвазивностью. В Интернет-коммуникации используются различные программы и инструменты для общения, участники набирают текст с помощью клавиатуры и читают его с экрана компьютера, так что письменный язык с текстом в качестве носителя информации может перемещаться во времени и пространстве. Он отличается от обычного общения лицом к лицу. Kiesler (1984) [1, p. 1123–1134] считает, что компьютерная коммуникация имеет две особые характеристики:

- 1) отсутствие социальной контекстуальной информации;
- 2) отсутствие общепринятых правил использования.

Первая функция не позволяет людям, участвующим в коммуникативной деятельности, полагаться на невербальную информацию, такую как жесты, позы и выражения лица для интерпретации слов в общении. Отсутствие правил заставляет людей, участвующих в онлайн-взаимодействии, нарушать многие правила этикета, которые необходимо соблюдать в традиционном общении. Таким образом, мы можем отметить, что постепенно формируются некоторые нормы, единогласно признанные всеми участниками Интернет-общения. Однако, как коммуникативная деятельность в режиме реального времени, онлайн-чата очень близок к устному общению лицом к лицу в ежедневной жизни. При общении в реальном времени коммуникация является двусторонней, происходит в один и тот же период времени, то есть коммуникатор может получать и отправлять информацию одновременно. Получение и отправка информации представляют собой непрерывный процесс. Это позволяет обеим сторонам вовремя получать обратную связь друг от друга и соответствующим образом корректировать и пересматривать направление и содержание следующего сообщения. Очевидно, что онлайн-чата имеет двойственные характеристики разговорной и письменной речи, размывает традиционное понимание людьми разницы между разговорной и письменной речью, формирует свой неповторимый стиль.

При анализе лексических единиц русского языка в Интернете основное внимание уделяется тем словам, которые важны для формирования их признаков. Наблюдая за сетевой коммуникативной деятельностью, автор обобщает следующие характерные признаки лексического стиля.

1. Часто используются сокращения

В целях экономии времени и места и своевременного обмена информацией в сетевой коммуникации используется большое количество акронимов. Эти аббревиатуры были постепенно приняты, образуя уникальный новый интернет-сленг или «киберязык». Например:

(1) Появление нового класса слов субъективной оценки – заимствованных аббревиатур такие как ЛОЛ – «очень смешно», РОФЛ – «падаю от смеха», ИМХО – «я думаю», «ПМСМ» – по моему скромному мнению, «ЕМНИП» – если мне не изменяет память, ППКС — что означает «подписываться под каждым словом» и т. д.

(2) Использование цифр в аббревиатурах. Например: L8R (позже), про100 – просто, 4ё – чё, 05 – опять, 1очество – одиночество

2. Используются иконки, смайлы для выражения интонации и эмоций

Интернет не может передавать невербальные подсказки, которые необходимы при общении в реальном времени. В компьютерных коммуникативных действиях отсутствие этих невербальных сигналов не только вызовет проблемы с пониманием смысла другой стороной, но также не может полностью выразить действия и эмоции коммуникатора только словами. Поэтому в Интернет-общении яркие эмоциональные действия человека, такие как улыбка, хмурый взгляд, рев, гнев, исчезают при передаче информации в реальном времени в виде чистого текста. Чтобы компенсировать этот недостаток Интернет-коммуникации, часто используются комбинации различных символов на клавиатуре, чтобы изобрести смайликов для передачи чувств. Например,

;((- плакать

:-) или (=) или :) - улыбка, радость

:-| или . _ . или - _ - задумчивость, или нейтральность

:D или :D смех и так далее. Эти символы стали самыми уникальными и современными в виртуальном обществе, подобно новой пиктограмме (идеограмме), получившей широкое распространение за пределами всех языковых границ.

3. Использование языка для описания действий, эмоций и поз в Интернет-коммуникации.

Помимо использования смайлики для яркого представления действий и эмоций коммуникаторов, для восполнения недостатка невербальных символов в общении, в Интернете существует еще одна популярная практика, а именно использование языка для описания некоторых невербальных поведений. Например, «хахаха» несёт значение «я смеюсь»

4. Преобладание заимствований из другого языка

Интернет позволяет общаться людям из разных стран мира, вследствие этого отмечается частое использование заимствованной лексики в сообщениях. На русский Интернет-сленг в основном повлияли английские транслитериро-

ванные слова. Например, в русском языке есть слово «сердиться», но его часто заменяют на слово «Агриться», которое заимствованно из английского и происходит от слова «anger». Другим примером является выражение «смех» в английском языке, которое выражается следующим образом: «Wwa-ha-ha». На русском языке становится выражением «Бгг».

Эти выражения не только позволяют людям быстрее читать текстовую информацию, но и повышают определенный интерес и формируют своеобразную сетевую «субкультуру». Кроме того, в русскоязычном Интернете используются некоторые японские транслитерированные выражения, например, слово «милый» на японском языке — «кавай», а произношение кавайный аналогично произношению кавайный, поэтому кавайный выражает «милый» на русском языке.

С точки зрения грамматической характеристики, сетевой язык в основном отражается в следующих аспектах:

(1) Поскольку Интернет-общение заключается в том, чтобы набирать текст на клавиатуре, а затем отображать его на экране компьютера для чтения получателем, оно имеет двойные характеристики устной и письменной речи. В электронном дискурсе, чтобы сэкономить время и сосредоточиться, большинство пользователей сети склонны использовать неполные предложения, делать опущения и неправильно строить предложения. Например: Да он. Был такой. Всегда – и даже сейчас.

(2) Большинство предложений, используемых в Интернет-общении, представляют собой одиночные предложения и короткие предложения, а сложные предложения и длинные предложения встречаются редко.

(3) Употребление конструкций, приближенных к разговорным: инверсия (Смотри я тебе написал что в конце).

Язык в Интернете является продуктом конкретного человека, случая, времени, социального, культурного и политического контекста. Язык Интернета во многом стал новым социальным диалектом благодаря своим отличительным чертам. Он имеет свои особенности с точки зрения лексики и грамматики. Он был принят огромным количеством пользователей сети, хотя в мире существуют разные мнения по этому поводу, с быстрым развитием компьютерных сетей и увеличением количества пользователей Интернета он стал непреодолимо возрастающей тенденцией.

Литература

1. Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T. W. Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication // American Psychologist. – 1984. – Vol. 39. – P. 1123–1134.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СЛОВАРЕЙ И ПРИЛОЖЕНИЙ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ РАБОТЕ НА УРОКАХ РКИ

З. О. Овчинникова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена формированию фоновых знаний на уроках русского языка как иностранного, рассматриваются вопросы использования ряда интерактивных приложений.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, межкультурное общение, фоновые знания, интерактивный словарь, приложение.

В настоящее время формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения русскому языку как иностранному. В связи с этим возрастает необходимость формирования у обучающихся не только языковой компетенции, но также и формирования фоновых знаний, то есть лингвострановедческой компетенции.

Под лингвострановедческой компетенцией понимается способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения [3, с. 107].

Фоновые знания – знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка [2, с. 340].

Фоновые знания, которые необходимо формировать у изучающих иностранный язык, включают следующее:

- 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- 2) социокультурный фон;
- 3) этнокультурный фон, содержащий информацию о быте, традициях, праздниках;
- 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения [5, с. 12].

Фоновые знания – это также обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения. Однако носитель языка приобретает их в процессе социализации, в то время как при изучении иностранного языка их необходимо формировать с помощью специальных технологий, прогнозируемых методов и приемов.

В данной статье мы рассмотрим использование некоторых интерактивных технологий в процессе преподавания РКИ, поскольку это является особо актуальным в связи с тем, что в последнее время в образование активно включается

процесс цифровизации, а также развивается степень применения технических средств обучения, совершенствуются частные методики преподавания.

Следует подчеркнуть важность и актуальность использования разнообразных современных Интернет-ресурсов в ходе преподавания РКИ. С их помощью становится возможным формирование критического мышления, способности к самостоятельной учебной деятельности, исследовательского и творческого подхода к изучению языка. Кроме того, интерактивные ресурсы позволяют сделать обучение интересным, мотивируют учащихся к познанию нового [4, с.47].

В настоящее время существует множество ресурсов, курсов, видео-уроков, обучающих порталов, с помощью которых студент самостоятельно находит необходимую информацию. Рассмотрим несколько ресурсов и Интернет-проектов, содержащих информацию культурологического и лингвострановедческого характера, которые могут способствовать изучению культуры иностранного языка [1, с. 70].

В России крупнейшим проектом такого рода является мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» (<https://goo.su/eS3NWZQ>). Он представляет собой интернет-портал, который разрабатывается с 2014 года на базе выпущенных ранее книжных версий лингвострановедческих словарей и дополняется разнообразным мультимедийным контентом (фотографии, аудиозаписи, видеофрагменты, вербальные тексты, репродукции, панорамы, караоке, видеолекции) и интерактивными заданиями. Как указано на сайте, «главная цель создания словаря – помочь изучающим русский язык как иностранный в усвоении слов и выражений, обладающих национально-культурным компонентом семантики». Словарь предназначен для владеющих русским языком на уровнях от А1 до С2.

Лингвострановедческая информация на портале распределена по блокам «География страны», «Русский язык», «Фольклор», «Театр и кино», «Народное искусство» и другие. В каждом блоке информация распределена в алфавитном порядке.

На примере персонажа русских народных сказок «Бабы-Яги» мы изучили страничку портала и выяснили, что на сайте проекта дается «Культурная историческая справка» (образ, какие черты характера присущи, в каких произведениях присутствует, какими силами обладает), «использование в языке и речи» (коннотации). Раздел «Медиаотека» включает тексты (сказки, статьи), репродукции, видеофрагменты (фильмы, мультфильмы) и фотографии. Также важнейшей частью являются интерактивные задания. После изучения теоретической информации предлагаются практические задания. К выбранному нами персонажу было предложено следующее задание «Как сказала Баба-Яга» (раздел «Афористика»), обучающимся предлагается на основе уже изученной информации выбрать фразеологизмы, устойчивые выражения, сказанные персонажем. Задания в разделе «Прецедентные феномены»: «Что вернуть Бабе-Яге» (о характерных предметах, принадлежащих персонажу), «Русская сказка» (выбрать описание персонажа).

Таким образом, можно сделать вывод, в лингвострановедческом словаре «Россия» даётся исчерпывающая информация о каком-либо культурном фено-

мене, что способствует формированию представлений о русской культуре. Этот ресурс удобен для педагога при подготовке к занятиям, так как позволяет дать полноценное представление о реалиях страны, а также содержит интерактивные упражнения, с помощью которых можно организовать совместную беседу, включив в коммуникативную ситуацию всех участников урока и закрепив полученные теоретические знания. Также ресурс удобен для студентов, изучающих русский язык как иностранный в качестве ресурса для самостоятельной работы, так как он прост и понятен в обращении, содержит теоретическую информацию и практические задания, которые способствуют формированию лингвострановедческой компетенции.

Также формирование лингвострановедческой компетенции возможно осуществлять с помощью использования интерактивного образовательного ресурса LearningApps.org (<https://learningapps.org>). На данной платформе представлены разнообразные по структуре интерактивные задания, включающие лексико-семантические единицы с национально-культурной семантикой, например, «Что вы знаете о России», «Достопримечательности Москвы» и другие. Кроме того, этот ресурс даёт возможность педагогу не только использовать готовые задания, но и конструировать самому, используя разные формы.

Также нами был подробно рассмотрен электронный ресурс Wizer.me (<https://app.wizer.me>), который позволяет педагогу разрабатывать интерактивные рабочие листы для использования на уроке, для домашних заданий, дистанционного обучения, итоговых занятий, реализации технологии «перевернутого обучения». Сервис позволяет работать с аудиозаписями, видеофрагментами, изображениями, добавлять ссылки на сторонние приложения, а также дает возможность создавать задания различных типов (задания на соответствия, работу с таблицами, с выбором ответа, задания открытого типа, на классификацию, с ответом по картинке и другие).

Таким образом, на конкретных примерах мы рассмотрели некоторые инновационные технологии и возможности их использования на уроках русского языка как иностранного и убедились в том, что они успешно сочетают теоретический и практический материал, удобны и просты как для студента, так и для педагога, а также способствуют формированию лингвострановедческой компетенции.

Литература

1. Азимов Э. Г. Массовые открытые онлайн-курсы в системе повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2017. – № 4. – С. 67–74. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29801099> (дата обращения: 16.11.2022).

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – М.: ИКАР, 2009. – URL: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf> (дата обращения: 22.11.2022).

3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. –

3-е изд., перераб. и доп. – М., 1983. – URL: http://library.navoiy-uni.uz/files/vereshchagin_em_kostomarov_vg_iazyk_i_kultura_lingvostranove.pdf (дата обращения: 14.11.2022).

4. Сысоев В. П., Хмаренко Н. И. Модели дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения : сб. науч. тр. – М. : МГГУ им. М. В. Шолохова, 2015. – Вып. 3. – С. 44–48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distantcionnogo-obucheniya> (дата обращения: 20.11.2022).

5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001666089> (дата обращения: 22.11.2022).

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОДУКТИВНОГО ТИПА СКЛОНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С ОСНОВОЙ *-*o, -*jo* В ЯЗЫКЕ ДРЕВНЕЙШИХ ПАМЯТНИКОВ X–XI вв.

Е. В. Пронина

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Аннотация. *Статья посвящена историческим изменениям в типах склонения имен существительных в языке древнеславянских памятников, в частности формированию продуктивного типа склонения имен существительных на *-*o, -*jo* путем поглощения непродуктивного типа склонения на *-*jь*. Данные лингвистические факты рассмотрены на материале классического источника изучения старославянского языка – «Притчи о виноградаре» из Мариинского Евангелия, памятника XI века.*

Ключевые слова: *древнеславянский язык, типы склонения имен существительных, продуктивные типы склонения, непродуктивные типы склонения.*

Одним из примечательных вопросов грамматики древних языков является вопрос о формировании типов склонения. В эпоху развития языка X–XI вв. памятники фиксируют разделение имен существительных на шесть типов склонения, именуемых по детерминативам, тематическим звукам, являющимся «прослойкой» между основой слова и древним окончанием, гласным: **ā, *ǫ, *jь, *ī, *jь*, и согласным: **n, *r, *s, *t*.

Распределение по типам склонения происходило на тематическом основании, примером чему могут служить группа существительных с детерминативом **r*, обозначающим термины родства (в старославянском языке: **матн-матере, дъци-дъцере**). Тематический принцип в истории языка изменился на грамматический, формальный (по общности окончаний и некоторых других морфологических признаков), сравните распределение в современном русском языке.

Кроме того, в языке древнейших славянских памятников X–XI века наметилось разделение типов склонений на продуктивные и непродуктивные. Продуктивные типы склонения: **ā, *ǫ, *jь*, – отличались высокой степенью используемости, представляли собой частотные модели формоизменения, пополнялись новообразованными словами и, что особенно важно для древнего языка, поглощали непродуктивные группировки слов. Так, еще в языке древнейших памятников славянской письменности можно зафиксировать процесс перехода непродуктивных типов склонения: **jь, *ī*, на согласные **n, *r, *s, *t*, – в продуктивные. Данный процесс приближал переход к унифицированной системе склонения, столь привычной нам в современном русском языке.

Так, к непродуктивному типу склонения имен существительных с детерминативом **jь* относилась ограниченная группа существительных, ограничивающимся по разным научным данным грамматикам 15-20 словоформами мужского рода с окончанием **-ъ** в именительном падеже единственного числа: **сынъ, волъ, домъ, врѣхъ, полъ, долъ, медъ, миръ, радъ, пиръ, чинъ,**

лѣдъ, садъ, санъ, грѣхъ, гадъ, даръ, гласъ, длъгъ, плодъ, родъ, станъ, оудъ и некоторые другие. Все они имеют непроизводные основы, являются двусложными в соответствии с тенденцией построения слога по принципу восходящей звучности. Нетрудно заметить, что по формальному отношению, приведённые лексемы грамматически близки к словоформам продуктивного типа склонения -^{*}о, -^{*}јо: рабъ, врагъ и т. п.

Древнейшие памятники X–XI можно показывают нам этот процесс: переход существительных непродуктивного типа склонения в продуктивный, в частности факты словоизменения по моделям «сильного» типа. Другими словами, возможно наблюдать процесс образования продуктивного типа склонения -^{*}о, -^{*}јо, на базе которого уже на грамматических основаниях (м. р. с нулевым окончанием и ср. р. с окончанием -о (-е) в им. п. ед. ч.) формируется современное 2 склонение существительных (номер склонения приводится в привычном, школьном понимании).

В качестве примера описываемого процесса можно привести примеры словоупотребления в «Притче о виноградаре» из Мариинского евангелия, получившего название от места обнаружения памятника – монастыря Пресвятой Богородицы Девы Марии на Афоне. По мнению палеографов, памятник написан в Македонии в XI веке сербом или болгаринном и принадлежит к классическим старославянским рукописям, каноническому корпусу старославянского языка.

В знаменитой евангельской притче повествуется о Хозяине винограда и жестоких «делателях», убивших его Сына. Притча представляет собой законченный текст и служит объектом для анализа и иллюстрации некоторых положений.

Преобладающее количество существительных в тексте относится к типу склонения -^{*}о, -^{*}јо: чловѣкъ, виноградъ, оплотъ, точило, рабъ, наслѣдъникъ, господинъ, достоѣние и т. д.

Факты перехода в продуктивный тип склонения из непродуктивного типа ^{*}й фиксируем в следующих случаях употребления: оустрамлѣжтъ сѧ сына моего... [1, с. 313]. В типе склонения ^{*}й у лексемы сынъ в в.п. ед.ч должна быть флексия -ѣ. В оригинале наблюдается -а – флексия р. п. ед. ч. типа склонения -^{*}о, -^{*}јо. Если предположить, что в данном памятнике можно видеть также начало формирования категории одушевленности/неодушевленности и в. п. = р. п., то для непродуктивного типа склонения тем более закономерна форма сыноу).

Аналогичный случай наблюдается в контексте: егда же приближи сѧ время плодомъ... [1, с. 313]. В классическом грамматическом варианте у существительного плодъ в дат. п. мн. ч. должно быть окончание -ѣмъ (плодѣмъ), тогда как наблюдается окончание продуктивного типа склонения -^{*}о, -^{*}јо: -омъ (плодомъ). Сравните, дат. п. мн. ч.: градомъ, врагомъ и т. п.

Таким образом, в языке древнейших памятников славянской письменности можно видеть начало формирования продуктивных типов склонения, что предоставляет богатый материал для дальнейших выводов и обобщений по истории языка.

Литература

1. Войлова К. А. Старославянский язык : пособие для вузов. – М. : Дрофа, 2003.
2. Ремнева М. Л. Старославянский язык : учеб. пособие. – 2-изд., испр. – М. : Академ. проект, 2004.

ОТДЕЛЬНЫЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЗЕМСКОЙ РЕФОРМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в.

Д. А. Романов

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье отражен лингвостилистический подход к одной из важных исторических тем в русской литературе позапрошлого века. Выявляются композиционные и отдельные языковые способы художественного воплощения земских реформ выдающимися русскими писателями.

Ключевые слова: художественный текст, образная система, композиция, идейное содержание, сатира.

«Положение о губернских и уездных земских учреждениях» было обнародовано 1 (13) января 1864 г.

Изначально это положение было не совсем таким, каким задумывалось в 1859 г. его вдохновителями (бывшим министром внутренних дел С. С. Ланским и товарищем (заместителем) министра внутренних дел Н. А. Милютиным). Проводивший в жизнь «земский закон» министр П. А. Валуев существенно снизил демократизм закона и сделал его противоречивым и половинчатым. К тому же он довольно быстро стал деятельным противником нововведений. Такую линию продолжил и его преемник А. Е. Тимашев (министр в 1868–1878 гг.).

Ошибкой П. А. Валуева и его преемников на министерском посту по внутренним делам состояла в том, что они дали административной бюрократии во главе с губернаторами слишком большие контролирующие и распорядительные права над земством. Земству с момента его возникновения приходилось затрачивать большую часть своей энергии не на прямое дело устройства провинциальной жизни, а на борьбу с притязаниями, косностью, произволом, а иногда и с прямой злонамеренностью администрации. Даже элементарные хозяйственные функции земства на каждом шагу тормозились.

Большинство губернаторов желали показать земским собраниям и их председателям свою твердую власть и оттеснить их от решения сколь бы то ни было важных вопросов. Тяжбы губернаторов и земских начальников, пересказываемые в подробностях губернской и уездной «элитой», превращались во многочисленные анекдоты. М. Е. Салтыков-Щедрин, служивший вице-губернатором и управляющим казенной палатой в нескольких российских губерниях (включая Тульскую), осмеивал комедию земского самоуправления, призванного к «лужению рукотомойников» в больницах. Этот сатирический образ лудильщиков присутствовал во многих очерках Щедрина о земстве и стал нарицательным в сознании образованного русского человека 1870–1890-х гг.

Один из колоритных щедринских губернаторов (Живоглотов из очерка «Земский деятель», 1887 г.) так говорит представителям губернского земского

собрания: «Я сам могу определить ближе характер моей деятельности и моих отношений к вам. Почва, на которой я стою, – это ответственность перед начальством; отношения же мои к вам таковы: я укажу вам на мосток – вы его исправите; я сообщу вам, что в больнице посуда дурно вылужена, – вы вылудите. Задачи скромные, но единственные, для выполнения которых мне необходимо ваше содействие. Во всем прочем я надеюсь на собственные силы и на указания начальства» [3, с. 334].

Публицист рубежа XIX–XX Семен Любош писал: «Проведение реформы, таким образом, сразу попало в руки ее врагов. Началось с увольнения тех губернаторов, которые искренне сочувствовали реформе (калужский – В. А. Арцимович, нижегородский – Н. Н. Муравьев), а затем Валуев принялся за мировых посредников первого призыва, причем и тут удалось сократить людей наиболее независимых и сочувствовавших реформе... Тимашев старался лишить земские учреждения всякой самостоятельности и всецело подчинить их административному произволу... Урезанное, цензовое и опекаемое земское самоуправление сейчас же стали урезать и ограничивать еще дальше» [1, с. 115].

Большинство помещиков не приняли ни отмены крепостного права, ни земской реформы, хотя в проправительственных журналистских кругах (например, в «Русском вестнике» М. Н. Каткова) дворянство называли «производительными силами» реформ. Талантливый писатель Н. В. Успенский в своем очерке «Производительные силы» (1867) сатирически изобразил главную опору реформ (в понимании правительства) в облике помещика Вукола Андронича. Успенский подводит итог очерка такими скептическими словами, открыто свидетельствующими о том, имеет ли смысл надеяться на дворянство как проводника и опору реформ: «Мы могли бы привести множество других *производительных сил* в параллель с Вуколом Андроничем, отводя почетное место героям высшего полета, также оскорбленным новыми порядками; но тогда наш очерк неминуемо должен бы разрастись в целые томы, не уступая по своему объему плутарховским параллелям великих мужей» [5, с. 225].

Через несколько лет в своей поэме «Современники» (1875) Н. А. Некрасов так выразит позицию консервативного дворянства по поводу земской реформы:

Враги дворян изобрели
Нарочно земское компанство,
Чтоб вши с крестьян переползли
На благородное дворянство [2, с. 205].

Сатирические образы «производительных сил» земских реформ нашли также отражение в других очерках Н. В. Успенского конца 1860-х – начала 1870-х гг.: в облике бессердечного и жадного землевладельца Павла Карпыча Бирюкова («Деревенский театр», 1868), в лице невежественного и бессовестного уездного учителя Агафона Сидорыча Межедворова («Межедворов», 1871).

И тем не менее, 1860-е и начало 1870-х гг. было периодом надежд и веры в возможность корректировки несовершенств земских нововведений. В возможности изменения беспросветной и скованной вековым рабством жизни русской провинции поверили многие образованные люди как дворянского, так

и разночинского сословия. Именно земская реформа дала толчок «хождению в народ» и оформила сам тип интеллигентского деятеля-энтузиаста, продолжающего линию «новых людей» русской литературы. Таких «пламенных» образов было достаточно много: Оглоблин, Караманов и Стожаров в романе Д. Л. Мордовцева «Знамения времени» (1869), Александр Светлов в романе И. В. Федорова-Омулевского «Шаг за шагом» (1870), Глеб Черемисов в романе К. М. Станюковича «Без исхода» (1873). Один из самых ярких – мелкопоместный дворянин Андрей Петрович Новоселов из повести того же Н. В. Успенского «Издали и вблизи» (1870), пожертвовавший жизнью во имя своих идеалов.

Прогрессивные писатели видели в земских мероприятиях, которые осуществлялись далеко не идеально, «руку Милютина» и полагали, что исправление недостатков вполне возможно. Это настроение прекрасно отразил Н. А. Некрасов в своем стихотворении «Кузнец» (1872), посвященном памяти безвременно ушедшего выдающегося государственного деятеля. Н. А. Милютина и его добрые замыслы, вложенные в реформы 1860-х гг, уважали все лучшие литературные деятели. Большая литография портрета Милютина висела в кабинете Некрасова в его столичном доме на Литейном, где была редакция «Современника». На похоронах Милютина, которые состоялись в конце января 1872 г. возле Успенской церкви Новодевичьего монастыря в Москве, с пламенной речью выступил И. С. Тургенев, сказавший: «Нужна была его железная воля, горячая преданность делу, неподкупная честность, а также его ум, ясный, живой и оборотливый, чтобы выдержать такую борьбу и не пасть под напором враждебных сил. Как человек, он привязывал к себе всех близко его знавших своей искренностью и сердечной добротой; редкий государственный человек имел столько преданных почитателей и друзей» [4, с. 175]. А несколько ранее, 6 (19) февраля 1868 г., в речи на торжественном обеде, посвященном Милютину, Тургенев пророчески оценил значение его деятельности для страны: «Пока будут существовать на Руси свободные люди – в числе немногих имен, составляющих гордость России, имя Николая Милютина будет произноситься с особым чувством благодарности и почета» [4, с. 153].

Литература

1. Любош С. Б. Последние Романовы. – Л. ; М. : Петроград, 1924.
2. Некрасов Н. А. Современники // Н. А. Некрасов. Собрание сочинений : в 15 т. – Л. : Наука, 1982. – Т. 4. – С. 187–250.
3. Салтыков-Щедрин М. Е. Земский деятель // М. Е. Салтыков-Щедрин. Собрание сочинений : в 10 т. – М. : Правда, 1988. – Т. 9. – С. 332–348.
4. Тургенев И. С. Выступления. Речи // И. С. Тургенев. Собрание сочинений : в 10 т. – М. : ГИХЛ, 1968. – Т. 10.
5. Успенский Н. В. Рассказы. Очерки. – Тула : Приок. кн. изд-во, 1988.

СПЕЦИФИКА ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ НЕОЛЕКСИКИ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

В. С. Сальников

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается влияние Интернета на процессы неологизации языка. Новые лексические единицы необходимо фиксировать в особых типах словарей, содержащих как новые, так и семантически обновленные лексемы. Были проанализированы новые лексические единицы из социальной сети «ВКонтакте», которые также могут быть зафиксированы в неолексических словарях.

Ключевые слова: неолексика, социальные сети, словарь.

Для современного русского языка конца XX – начала XXI веков характерна неологическая тенденция. Процесс неологизации проходит очень активно, так как число новых слов составляет десятки тысяч. Появление неолексика происходит непрерывно, поэтому возникает необходимость фиксации новых слов в словарях неологизмов. Неолексические словари должны быть ориентированными на конкретные временные (и исторически узкие) периоды. Подобные периоды, как показывает практика лексикографии, определяются специалистами в данной области по-разному.

В русской лексикографии в конце XX века появился новый тип словарей – динамический словарь. Например, авторами одного из подобных словарей – «Толкового словаря русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» (2008) – было отмечено, что среди разнообразных тематик данное издание «описывает именно те лексические разряды и группы, которые наиболее активно функционируют и формируют языковое сознание современников» [2, с. 388–389].

В 2018 году под редакцией М. А. Кронгауза создан «Словарь языка интернета.ru», который свидетельствует о профессиональной фиксации неолексика русского языка, основанной на лексике пользователей Интернета и социальных сетей. Зафиксированные данные являются актуальными за период с конца 1990-х по конец 2010-х гг. Наличие временного интервала в описании нововведений в лексическом составе русского языка означает, что данный словарь можно отнести к словарям неологизмов. На основе этого и подобных словарей можно сделать вывод о том, что Интернет проник в разные сферы жизни людей, что повлияло, в том числе, и на словарный состав русского языка. Неолексика из социальных сетей может стать предпосылкой к пополнению разговорной области литературного языка. Речь человека способна подвергаться изменениям благодаря новейшим способам коммуникации, к которым можно отнести Интернет и социальные сети [1, с. 209].

Лексический состав речи пользователей социальных сетей обновляется благодаря появлению новых слов (лексических неологизмов), а также на основе

трансформации новых значений у слов, которые существуют в языке (семантических неологизмов).

В ходе данного исследования были рассмотрены новые значения общеупотребительных слов, которые получили семантическое переосмысление благодаря возникновению и популяризации социальной сети в России – «ВКонтакте». Проведём анализ толкования новых значений слов, так как толковые словари современного русского языка не содержат расширенные значения данных лексем.

Основной способ нахождения пользователей в социальной сети «ВКонтакте» является страница пользователя. Рассмотрим названия основных элементов страницы, которые созданы благодаря метафоре и фонетическому сходству с производящим словом.

Диалог. Является письменным разговором, основанный на виртуальной переписке двух пользователей, который происходит в режиме реального времени. Для «диалога» имеется специальная кнопка на странице пользователя в виде надписи «мои сообщения».

Беседа. Представляет собой то же, что и «диалог». Отличием является количество пользователей, так как в беседе могут состоять два и более человек, беседе можно дать любое название или описание в специальном разделе на странице пользователя при переходе в раздел «мои сообщения».

Друг. Представляет пользователя, находящегося в списке виртуальных друзей пользователя. Расширенное значение произошло от первого литературного, однако родовая сема «дружба» потеряла исходное значение и обладает формальным характером. Друг во «ВКонтакте» является номинацией данной реалии в социальной сети, друзьями могут быть любые пользователи, которые могут быть не знакомы в реальной жизни вне Интернета.

Подписчик. Представляет пользователя, находящегося в новостях обновлений другого пользователя, на которого он подписался. Однако «подписчики» не могут являться «друзьями» в социальной сети. Если друзья могут писать сообщения пользователю, то «подписчики» не всегда обладают такой возможностью. Часто «подписчики» могут лишь читать новостную стену пользователя без возможности комментирования той или иной записи.

Стена. Представляет последовательную ленту записей на странице. Пользователи могут размещать текстовые сообщения, дополнять их картинками, музыкой, видео.

Страница. Представляет конкретного пользователя, несёт определённую информацию о нём: имя, пол, возраст, интересы и другое.

На основе рассмотренных неолексем из социальной сети «ВКонтакте», представляющий элементы самой социальной сети, можно сделать вывод о том, что данные лексические единицы имеют большое распространение среди пользователей, они также нуждаются в фиксации. Таким образом, создание словарей новых единиц является перспективным направлением отечественной лексикографии. Особым значением обладают те языковые единицы, которые употребляются пользователями социальных сетей наиболее часто. К ним и относятся части страниц в социальной сети, рассмотренные выше, так как данные элементы присутствуют у всех пользователей «ВКонтакте». С целью наглядной

фиксации лексико-семантического расширения языка необходимы особые словари, которые представляют новые и семантически обновленные лексемы.

Литература

1. Герасименко И. Е. Особенности обращения в сетикете // Университет XXI века : научное измерение : материалы науч. конф. науч.-пед. работников, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2019. – С. 209–210.

2. Жданова Е. А. Лексикографическая фиксация неологизмов в словарях разных типов // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 3-1. – С. 388–392.

3. Левашов Е. А. О хронологических границах словарей неологизмов // Acta Linguistica Petropolitana : тр. Ин-та лингв. исследований. – 2012. – Т. 8. – № 3. – С. 309–314.

4. Пономаренко И. Н., Деменева Е. А. Русская лексикография: словари новых слов // Межкультурные коммуникации: русский язык в современном измерении : тезисы докл. участников междунар. науч. конф. – 2020. – С. 16–18.

5. Степанова И. Ж., Бохиева М. В. Семантические неологизмы языка Интернета // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 626–628.

ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ *

Н. М. Старцева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Статья посвящена проблемам восприятия текста в современном виртуальном пространстве, когда преобладающим стало цифровое чтение, имеющее собственные когнитивные механизмы и законы; затрагивает вопросы трудности восприятия научной информации современным школьником, предпочитающим скрининговую модель чтения; в работе предлагаются пути решения задачи обучения чтению научно-публицистического текста в цифровой среде.*

Ключевые слова: *цифровизация, научно-публицистический текст, лингвистический комментарий, цифровое чтение, линейный текст, гипертекст.*

Сегодня вся система образования пересматривает традиционные подходы к обучению под новым углом зрения, так как цифровизация всех сфер жизни не могла не затронуть данную область деятельности. На ускорение процессов освоения цифровой среды, несомненно, повлияла пандемия, заставившая за два-три месяца поменять отношение к цифровым инструментам, их образовательному потенциалу. Сейчас уже сложно себе представить, как в повседневной практике преподавания можно обойтись без гугл форм, компьютерного тестирования или онлайн-трансляций. Смешанный тип обучения – онлайн и офлайн – стал обычным явлением в школьной и вузовской практике.

Происходящие изменения не могли не повлиять на такой важный аспект работы в рамках обучения русскому языку, как работа с текстом. Именно текст при изучении всех учебных дисциплин остается главным средством передачи информации, он является базовым компонентом цифровых учебных ресурсов и учебно-методических комплексов. От степени осознанности чтения зависит успешность освоения любой информации: учебных материалов, инструкций к тестам, заданий олимпиад и т. д.

Сегодня сосуществуют два различных вида чтения – традиционное чтение с бумажного носителя и цифровое, которые опираются на различные когнитивные механизмы и используют собственные стратегии обработки информации. Исследователи цифрового чтения справедливо полагают, что читать текст с экрана удобнее для поиска информации, выделения каких-либо фактов и деталей. Вопрос о качестве чтения с экрана не раз поднимался в педагогической и методической литературе. Измерять качество понимания прочитанного помогают такие параметры, как глубина и точность освоения текста. Они оцениваются на уровне способности обнаружить и вычленивть необходимую информацию, воспроизвести ее в полном или сжатом виде, интерпретировать прочитан-

* Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2022-117/3 от 11.04.2022 г. по теме: «Формирование читательских компетенций в условиях цифровой информационной избыточности и дефицита эмоционального репертуара обучающихся».

ное. Безусловно, здесь пока сложно говорить о полном и объективном освещении данного вопроса, так как сами инструменты измерения качества чтения с экрана недостаточно описаны, не имеют спецификации.

Современный обучающийся стремится максимально визуализировать получаемую информацию. Ему удобно пользоваться смайликами, эмодзи, использовать гифки, чтобы адекватно передать собственные мысли и чувства. Читая цифровой текст, обучающийся предпочитает небольшой объем материала, рубрификацию, позволяющую быстро вычленить главное, графические маркеры.

Для качественного освоения учебных дисциплин необходимо не только читать текст учебника, но и использовать дополнительную специальную литературу, в частности научно-публицистические статьи. Эти тексты сегодня должны стать неотъемлемой составляющей учебного процесса, так как они способствуют формированию и распространению научных представлений, повышают интеллектуальный и культурный уровень обучающихся. Такие тексты имеют определенные стилистические характеристики, среди которых насыщенность терминологическими единицами, стандартизованность фразы, сложный синтаксис (наличие различных типов сложных предложений, осложняющих компонентов и т. п.), риторические фигуры. Современный школьник, не обладающий достаточными навыками концентрированного последовательного чтения, предпочитающий короткие тексты, читающий с экрана методом «перепрыгивания», с научными и научно-популярными текстами справляется с трудом. Ему нужно помочь освоить сложный материал, используя при этом возможности цифрового текста. Перед обучающимся, приступающим к знакомству с текстом научной статьи, следует поставить несколько конкретных вопросов, на которые он должен ответить после знакомства с текстом.

Научный текст содержит фактическую информацию, которая важна, однако не всегда понятна современному школьнику: он не владеет не только специальной терминологией, но и отдельными общеупотребительными языковыми единицами, может быть вне исторического контекста, отраженного в статье. Отсутствие у учащихся всех необходимых сведений о том, о чем говорится в тексте, приводит к необходимости сопровождать текст историческим, лингвистическим и специальным (в зависимости от научной отрасли) комментарием. При цифровом формате текста статьи и комментарий следует делать в таком же формате: к словам, нуждающимся в пояснении, стоит добавить ссылки на справочники, словари, интернет-источники, которые позволят читающему текст получить необходимую информацию. Научно-публицистическая статья в цифровом формате представляет собой обычно текст линейный, а комментарий делает его гипертекстом. Перевод линейного построения в гипертекст поможет его более глубокому и всестороннему восприятию при чтении с экрана.

Кроме того, для удобства работы с текстом при чтении с экрана материал статьи должен быть удачно размещен: понимание содержания и поддержание внимания при чтении интерактивных текстов во многом зависит от визуального дизайна. «Картинка» поможет школьнику-визуалу, читающему методом «скрининга», лучше сосредоточиться, увидеть структуру материала, поделить его на части, так как небольшие фрагменты для восприятия гораздо легче и удобнее.

Учащийся должен поработать с научным текстом самостоятельно. Вариантами такой работы может быть составление планов, рубрицирование текста, выделение шрифтом или цветом микротем текста, создание конспекта и т. п. Если школьник будет активно использовать визуальные организационные элементы (заголовки, выделенные микротемы, планы и т. д.), то это положительно повлияет как на понимание текста, так и на запоминание информации.

Итак, при работе с научно-публицистическим текстом в цифровом формате у современных учащихся необходимо формировать устойчивый навык аналитического чтения, неторопливого и вдумчивого, определять оптимальную траекторию работы с нелинейным текстом, в который должна быть превращена научная статья. Формальный перенос печатного текста в виртуальную среду без использования при его публикации особенностей цифрового формата лишает текст его привычных качеств, но не дает никаких преимуществ. Следовательно, цифровой текст должен быть структурирован и оформлен иначе, чем бумажный, чтобы получить преимущества нового формата, а читатель такого текста должен быть подготовлен к работе с ним.

Литература

1. Мелентьева Ю. П. Чтение электронных публикаций как элемент обучения и образования // Научные и технические библиотеки. – 2019. – № 4. – С. 76–83.
2. Сонин А. Г. Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // Вопр. психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 43–56.
3. Четвернина М. И. Особенности чтения электронных текстов // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. – Сер. «Педагогика». – 2010. – С. 172–176.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВАЯ КОННОТАЦИЯ РУССКОГО УДАРЕНИЯ

Б. В. Черенкова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению особенностей функционально-стилевой коннотации русского ударения. Автором выделяются фоновые значения, передаваемые актуализируемым в речи акцентным вариантом слова, приводятся примеры реализации акцентной модели в различных произносительных стилях речи.*

Ключевые слова: *ударение, стилистическое значение, функция, коннотация.*

В данной статье рассматриваются особенности функционально-стилевой коннотации ударения как суперсегментной единицы русского языка. Важнейшим свойством, объединяющим суперсегментные единицы, является отсутствие материальной формы. Данное свойство детерминирует функционирование суперсегментных единиц в границах конкретных материальных языковых и речевых сегментов (звуках, слогах, фонетических словах, синтагмах, фразах) и определяет их функциональную семантику.

Основная функция ударения состоит в достижении определённой структуризации сегментных единиц, обеспечении цельности в их восприятии, позволяющей выделить, дифференцировать, единицу из ряда подобных.

Среди функций словесного ударения, помимо структурирующей и дифференцирующей, также выделяются кульминативная функция, обеспечивающая ритмическую организацию высказываний различного уровня, и сигнификативная функция, направленная на передачу информации о слове на морфологическом и лексическом уровнях. Данная функция реализуется за счёт подвижности и разноместности ударения.

Свободный характер русского ударения обуславливает появление функции, связанной со стилевой дифференциацией языка. Изменение места ударения в отдельных словах приводит к изменению орфоэпических норм русского языка. В минувшем столетии историческая смена литературных норм, как отмечается во многих исследованиях, в наибольшей степени коснулась именно орфоэпических норм в области ударения [1, с. 13]. Неустойчивость и относительно частая смена орфоэпической нормы в русском языке создаёт ситуацию, когда фактор соблюдения или несоблюдения в речи акцентологических норм орфоэпии формирует фоновую семантику слова, основу которой составляет экстралингвистическая информация. Ударению как языковой единице свойственна определённая двуплановость, поскольку наряду с функциями по фонетической организации слова и обеспечении его целостности оно способно выполнять стилистическую функцию, передавать дополнительные, коннотативные, значения. Таким образом, употребление того или иного варианта слова становится «явлением, выходящим за пределы чистой лингвистики», приобретая экстралингвистические значения и смыслы [2, с. 175].

Итак, стилистическая функция русского словесного ударения заключается в передаче дополнительной информации о функционировании слова и его месте в системе языка. В данном случае формируется фоновая семантика ударения, в пределах которой место ударения транслирует дополнительную информацию о времени функционирования слова, его жанровой и стилевой принадлежности. Приведём примеры.

Место ударения может дифференцировать современные и устаревшие слова, выступая в качестве знака, указывающего на современность или архаичность слова: *библиотека* – *библиотека*, *диалог* – *диалог*, *задарит* – *задарит*, *козырной* – *козырный лезвие* – *лезвиё*. В данном случае место ударения информирует о времени функционирования слова.

К функционально-стилистическим признакам ударения относится свойство дифференцировать формы речи в пределах границ одного слова. Так, словесное ударение способно выполнять функцию маркирования общенародных и фольклорных форм слов: *девица* – *девица*, *шёлковый* – *шелковый*; различать поэтические и прозаические формы речи: *дымы* – *дымы*; указывать на отнесенность слова к общенародному или профессиональному варианту: *компас* (в речи моряков), *добыча* (в речи шахтёров), *осужденный* (в речи работников правоохранительных органов).

Функционально-стилевая коннотация русского словесного ударения позволяет сообщить информацию не только о слове, но и о произносящем его человеке. Постановка ударения в слове может служить основанием для создания социолингвистического портрета личности говорящего, при этом в качестве опорных знаковых элементов, позволяющих дать характеристику языковой личности, выступают речевые сигналы актуализации говорящим акцентных вариантов слов. Фоновая информация, сообщаемая в данном случае, включает такие значения, как возраст, образование, профессиональная деятельность, социальный статус, социальная роль и т. д.

К примеру, в акцентных вариантах слов «*коклюш* – *коклюш*, *краны* – *краны*, *договор* – *договор*, *километр* – *километр*» место ударения выполняет роль маркера литературного и просторечного вариантов произношения, тем самым информирует слушающего об уровне грамотности говорящего.

Следует отметить, что в речи ударение может передавать дополнительные коннотативные значения. Например, просторечное произношение в речи образованных людей может служить маркером определённого настроения, выступать средством иронии. Намеренное использование ударения, свойственного архаичным вариантам, также придает определённую модальность высказыванию, выполняя коннотативную функцию.

Подводя итог, отметим, что ударение выступает как стилистически значимая языковая суперсегментная единица, функционал которой направлен в том числе на создание экстралингвистических коннотативных значений.

Литература

1. Кочнова К. А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие. – Н. Новгород : НГСХА, 2013.

2. Пупышева И. Н. Пределы и возможности языковой нормы: историко-культурный аспект // Филол. науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 12 (30). – Ч. 2. – С. 173–176.

**Актуальные проблемы
романо-германской
филологии,
переводоведения
и методики
преподавания
иностраннх языков**



К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЯХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А. С. Алексахина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Данная работа посвящена изучению грамматических категорий слов. Автор рассматривает грамматические категории, подходы к определению данного термина и его концептуальные характеристики.

Ключевые слова: английский язык, грамматика, грамматическая категория, категориальное значение.

Термин «грамматическая категория» является основным понятием грамматики. Как известно грамматика представляет собой свод правил и понятий, которые регулируют письменную и устную речь. На формирование классической грамматической теории оказали влияние такие направления как философская грамматика и структурная лингвистика.

Бархударов Л. С. и Штелинг Д. А. отмечают, что грамматической категорией слова называется «общее значение, выражаемое путем противопоставления взаимоисключающих друг друга по частным значениям рядов форм» [1, с. 21]. Авторы отмечают, что грамматические категории характеризуют классы слов, например, категория числа существительных.

Иванова И. П., Бурлакова В. В. и Почепцов Г. Г. дают следующее определение термина: «грамматическая категория – объединение двух или более грамматических форм, противопоставленных или соотнесенных по грамматическому значению» [3, с. 11]. Авторы отмечают, что грамматические категории не существуют все формальных показателей и включают в себя не менее двух противопоставленных форм. Например, определенный и неопределенный артикль или единственное и множественное число у существительных. Авторы подчеркивают, что противопоставление необходимо и не всегда бинарно.

Дмитриева И. В. и Петрашкевич Н. П. определяют грамматическую категорию как «обобщенное грамматическое значение, выявляемое через оппозиции частично сходных грамматических форм, выражающих частные значения категории» [2, с. 26].

Проанализировав вышеизложенные определения термина «грамматическая категория» можно сделать вывод, что все авторы едины во мнении, что он представлен в языке в формальных противопоставлениях грамматических форм, называемых оппозициями.

Противопоставление словоформ по различным признакам позволяет определять сами грамматические категории. Каждый член оппозиции имеет свою форму и свое частное грамматическое значение. Например, форма *table* имеет значение единичность, а *tables* – множественности. На основании оппозиции данных форм можно выделить категорию числа имен существительных.

Концептуально грамматические категории реализуются в языке морфологически. Эти концепты создаются нашим сознанием с помощью языка и передаются в форме морфологических концептов. С одной стороны, они представляют собой определенные единицы знания, которые реализуются через морфологические категории и формы, а с другой стороны они представляют собой сами концепты, реализующиеся грамматически в виде каких-либо смыслов.

Например, грамматическая категория числа имен существительных в основном реализуется морфологически с помощью суффикса –s: cup – cups, book – books. С точки зрения морфологических концептов в данном примере представлены концепты единичности и множественности. Рассмотрим другой пример: категория залога в английском языке, которая представлена оппозицией активный – пассивный залог. В данном случае представлен морфологический концепт активности и пассивности.

Таким образом, грамматическая категория в английском языке представляет собой обобщенное грамматическое значение, которое выявляется с помощью противопоставления одних словоформ другим. Грамматическим категориям присущи морфологически передаваемые концепты, которые представляют собой единицу знания о представлении мира в языке.

Литература

1. Бархударов Л. С., Штелинг Д. А. Грамматика английского языка. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1960.
2. Дмитриева И. В. Теоретическая грамматика английского языка = Theory of English Grammar : учеб. пособие / И. В. Дмитриева, Н. П. Петрашкевич. – Минск : РИПО, 2017.
3. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка : учеб. – М. : Высш. школа, 1981.
4. Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1957.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Ю. Н. Антюфеева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Статья посвящена изучению понятия «переключение кода», его особенностям и функциям в процессе освоения иностранного языка в школе в рамках интегрированного предметно-языкового обучения*

Ключевые слова: *интегрированное предметно-языковое обучение, переключение кодов, контекстуализация.*

Термин «интегрированное предметно-языковое обучение» (CLIL) в настоящее время является наиболее часто используемым в рамках толкования методических основ обучения иностранному языку, поскольку акцент, в данном случае, смещен не столько на изучение языка, сколько на содержание, которое передается через язык. Одним из очень важных аспектов подхода CLIL является переключение кодов, которое заслуживает особого внимания. Его новизна и актуальность заключаются в том, что содержание занятий по иностранному языку переключается с профильными предметами, такими как, математика, биология, географии, история.

Переключение кода, или другими словами, использование более чем одного языка в разговоре, является повседневной практикой для большей части населения мира и представляет собой весьма сложный феномен. Такой формат переключения кодов еще в 60-70х годах был описан и представлен в работах по этнографической лингвистике, а позднее и в работах по социолингвистике.

Переключение кодов, понимается большинством ученых как вполне естественное лингвистическое поведение, возникновение которого доказывает тот факт, что языки не воспринимаются сознанием изучающих их, как некие статичные единицы, на самом деле родной язык и изучаемый язык взаимосвязаны и естественно взаимодействуют друг с другом в процессе изучения того или иного иностранного языка.

В лингвистическом аспекте, переключение кода подразумевает некую практику выбора или изменения языковых элементов для контекстуализации речи в момент коммуникации. Такая контекстуализация в какой-то мере отражает определенные дискурсивные параметры, такие как выбор необходимого речевого оборота или грамматической структуры, или же поиск релевантной информации, включающей знания об обществе и различных культурных нюансах.

Многие методисты утверждают, что феномен переключения кодов в процессе изучения иностранного языка в школе абсолютно актуален и для подхода CLIL. Данное явление наглядно демонстрирует следующие особенности и функции, а именно:

- лингвистическую неуверенность, которую могут испытывать не только учащиеся, но и учителя при передаче новых понятий;

- смену темы, т. е. когда учителя меняют код в зависимости от содержания урока;
- невербальное языковое выражение, т. е. спонтанное выражение эмоций или эмоциональное понимание;
- функцию социализации, т. е. когда учитель обращается к родному языку их солидарности к учащимся;
- функцию повтора (дуближа), т. е. когда учитель передает одно и то же сообщение на обоих языках для ясности понимания.

Социальная перспектива овладения иностранным языком ставит феномен переключения кода за рамки классического понимания, что, несомненно, способствует изучению значимости развития необходимых компетенций для его освоения. Некоторые ученые отмечают, что данное явление привлекает различные стратегии в разных коммуникативных контекстах. По мнению Де Пиетро существует два типа контекстов: экзолингвальные контексты, когда говорящие не имеют общего языка и нет другого такого языка, которым бы они владели в равной степени; и билингвальные контексты, в которых участники коммуникации, на нескольких иностранных языках, имеют сопоставимые языковые компетенции [1]. Данное различие между билингвами и экзолингвами способно помочь объяснить множество различных вариантов использования переключения кода на уроках иностранного языка. Автор также подчеркивает, что это не взаимоисключающие контексты, а скорее полюса континуума, по которому говорящие учатся двигаться в зависимости от предлагаемой учителем деятельности на уроке.

В свою очередь, Л. Малик выделила десять коммуникативных функций, которые составляют основу переключения кода:

- 1) отсутствие возможностей изложения мысли на не родном языке;
- 2) отсутствие понимания должного регистра (формальный/неформальный);
- 3) настроение говорящего;
- 4) с целью, сконцентрироваться на конкретной теме;
- 5) привычный опыт;
- 6) семантическая значимость воспроизводимой речи;
- 7) с целью продемонстрировать идентичность с группой;
- 8) с целью обратиться к другой аудитории;
- 9) определенные прагматические причины;
- 10) с целью привлечь внимание [2].

В заключении отметим, что проблема переключения кодов на уроках иностранного языка была и остается важной темой социолингвистических и этнографических исследований вот уже несколько десятилетий. Кроме того, данное явление заставляет исследователей задуматься, действительно ли переключение кода является эффективным коммуникативным инструментом для использования на уроках иностранного языка. Следовательно, разработка стратегий использования переключения кода на занятиях по английскому языку с применением содержания по профильному предмету, а именно, истории, видится нам вполне перспективной.

Литература

1. De Pietro J.-F. Vers une typologie des situations de contacts linguistiques // Langage et société 43. – 1988. – P. 65–89.
2. Malik L. Sociolinguistics: A Study of Code-switching. – New Delhi : Anmol, 1994.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Е. В. Белякова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье объясняется понятие грамматических трансформаций. Приведены примеры применения вышеупомянутых трансформаций при переводе детской художественной литературы на примере романа Дж. Свифта «Все путешествия Гулливера».

Ключевые слова: художественный перевод, грамматические трансформации.

Перевод художественного текста представляет особую трудность для любого переводчика. В процессе создания перевода помимо передачи сюжета художественного произведения, одними из главных задач являются также корректная передача эмоциональной, эстетической и прагматической составляющих произведения. Именно по этой причине к переводчику художественной литературы предъявляются особые требования. Согласно Л. С. Бархударову, переводчику «абсолютно необходимо знать переводимого автора, его мировоззрение, эстетические взгляды и вкусы, литературное течение, к которому принадлежит этот автор, его творческий метод, а также описываемую в данном художественном произведении эпоху, обстановку, условия жизни общества, его материальную и духовную культуру и многое другое» [2, с. 34].

Такие же требования относятся и к переводчику детской художественной литературы. Иногда перед переводчиком может стоять задача облегчить текст произведения для понимания читателями младшего возраста. В таких случаях помимо непосредственно перевода приходится применять методы адаптации текста. Однако если в этом нет необходимости, то переводчик использует весь спектр переводческих трансформаций.

Многие переводоведы сходятся во мнении, что все переводческие трансформации можно разделить на несколько групп: лексические, грамматические и лексико-грамматические трансформации. Остановимся подробнее на грамматических трансформациях и проиллюстрируем, как они могут использоваться на примере романа Дж. Свифта «Все путешествия Гулливера». По мнению В. Н. Комиссарова, к грамматическим трансформациям можно отнести те изменения, которые переводчик вносит в синтаксическую структуру предложений. Он выделяет «дословный перевод, членение предложений, объединение предложений и грамматические замены» [3, с. 161].

Дословный перевод (нулевая трансформация) – способ, при котором синтаксическая структура предложения в языке оригинала заменяется аналогичной структурой в языке перевода.

| | |
|--|---|
| The author gives some account of himself and family [1]. | Автор дает сведения о себе и о своем семействе [4]. |
|--|---|

Как видно из примеров такой прием вполне уместен и полностью передает суть оригинала. Дословный перевод не стоит путать с буквальным переводом, в результате которого смысл высказываний может быть искажен.

Прием членения предложений подразумевает дробление сложного предложения в оригинале на несколько простых в языке перевода. Такой прием используется по семантическим и стилистическим соображениям.

| | |
|---|--|
| I lay down on the grass, which was very short and soft, where I slept sounder than ever I remembered to have done in my life, and, as I reckoned, about nine hours [1]. | Я лег на траву, которая была здесь очень низкая и мягкая, и заснул так крепко, как не спал никогда в жизни. По моему расчету, сон мой продолжался около девяти часов, потому что, когда я проснулся, было уже совсем светло [4]. |
|---|--|

Особенностью текста оригинала является использование автором полных, развернутых предложений. Переводчик старался передать авторский стиль, сохраняя эту черту в русскоязычном варианте. В приведенном выше примере видно, что переводчику пришлось разделить предложение, чтобы облегчить восприятие смысла.

Противоположный прием объединения предложений заключается в соединении нескольких коротких предложений в одно сложное.

| | |
|--|---|
| ...and astonishment at my bulk and appetite. I then made another sign, that I wanted drink. They found by my eating that a small quantity would not suffice me; and being a most ingenious people, they slung up... [1]. | По этому аппетиту они заключили, что малым меня удовлетворить нельзя, и потому, когда я знаками попросил пить, они необычайно ловко подкатали к моей руке одну из самых больших бочек и вышибли из нее дно [4]. |
|--|---|

В этом примере видно, что переводчик не только объединил предложения, но и изменил вид предложения на сложноподчиненный.

Под грамматической заменой подразумевается замена части речи или члена предложения.

| | |
|---|--|
| ...but then I knew not what they meant [1]. | ...но я не понял тогда их значения... [4]. |
|---|--|

В данном примере переводчик изменил часть речи с глагола на имя существительное, чтобы фраза звучала естественнее для реципиентов перевода.

В заключении хотелось бы отметить, что грамматические трансформации были использованы целесообразно и не помешали созданию эквивалентного

перевода. Важно, что переводчик сохранил стилистику автора и корректно использовал различные трансформации для создания текста на языке перевода.

Литература

1. Swift J. Gulliver's Travels [Электрон. изд.] / Jonathan Swift. – USA : Dover Publications, 1996.

2. Бархударов Л. С. Язык и перевод: (вопросы общей и частной теории перевода). – М. : Междунар. отношения, 1975.

3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. – М. : ЭТС, 2002.

4. Свифт Дж. Все путешествия Гулливера [Электрон. изд.] / пер. с англ. ; под ред. А. Франковского. – М. : Эксмо, 2007.

ПРЕИМУЩЕСТВА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В. И. Борзикова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье анализируются методические особенности англоязычного юмористического произведения при обучении чтению в средней и старшей школе. Чтение рассматривается как сложный процесс, требующий тщательного отбора материала, поэтапной организации и методического обеспечения. Произведения с юмористической составляющей создают благоприятную атмосферу на уроке, повышают мотивацию учащихся, вносят вклад в формирование социокультурной компетенции и имеют воспитательное значение.

Ключевые слова: юмористический текст, английский язык в средней и старшей школе, обучение чтению.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью совершенствования такого речевого вида деятельности, как чтение в старших классах школы. Объектом нашего исследования является обучение чтению в старшей школе. Предмет исследования – преимущества юмористического произведения при обучении чтению в старшей школе.

Чтение – один из четырех видов речевой деятельности, который считается рецептивным и подразумевает когнитивное восприятие и анализ письменной речи. Одной из важных методических проблем является отбор текстов для обучения чтению в школе. Рассмотрим методические особенности использования для этой цели юмористических текстов.

Юмор – понятие сложное и многогранное. Можно сказать, каждый человек имеет свое личное представление о том, что смешно, и наоборот, что неуместно в определенных ситуациях. Особенно сильно на различия в восприятии влияет возраст [4, с. 77]. Поэтому подобрать подходящий материал для учащихся средней и старшей школы может быть сложной задачей для учителя, так как возникает закономерное явление “конфликт поколений” (англ. the generation gap). Даже молодой педагог может столкнуться с проблемой непонимания со стороны учащихся старшей школы, так как возрастная разница в несколько лет уже существенно влияет на мировосприятие людей.

Кроме того, юмор имеет культурно-специфические черты. Англоязычный юмор отличается от русского, таким образом, учащиеся могут не знать различия и нюансы комического в англоязычных произведениях [3, с. 34].

Несмотря на это, существует то общее в юморе, что могут разделить педагог и его учащиеся. Задача учителя – не только развить у учащихся умение чтения, но и помочь им сориентироваться в особенностях англоязычного юмора.

Для обучения чтению необходимо полноценное текстовое произведение, содержащее сюжетную линию, которая состоит из завязки, развития сюжета, кульминации и развязки. С нашей точки зрения, этим требованиям в наиболь-

шей степени отвечают художественные произведения англоязычных авторов. При выборе англоязычного юмористического рассказа, учитель должен учитывать специфику класса, с которым он будет проводить уроки чтения. Среди произведений, которые можно использовать для обучения чтению в средних и старших классах школы можно назвать следующие: “Чарльз” Шерли Джексон (англ. “Charles” by Shirley Jackson), “Месть лорда Окхерста” О. Генри (англ. “Lord Oakhurst’s curse” by O. Henry) и “Вождь краснокожих” О. Генри (англ. “The Ransom of Red Chief” by O. Henry) в адаптации, детские произведения Роальда Даля (Roald Dahl) («Matilda», “Charlie and the Chocolate Factory”) и др. Кроме того, могут быть использованы короткие повествовательные тексты шуток.

Чтобы найти актуальное, действительно интересное и смешное произведение для учащихся, учителю английского языка рекомендуется самому быть вовлеченным в новейшие литературные течения и тенденции. Также учителю иностранного языка рекомендуется быть в курсе всего нового, что происходит в информационной среде учащихся и учитывать их предпочтения. Так, в качестве дополнительного материала, например, для представления темы занятия в средней и старшей школе, по нашему мнению, могут быть использованы мемы. Мем (англ. meme – единица, которая отражает определенную ситуацию, чаще всего юмористическую. Эта единица может быть представлена в виде графического изображения, видео – материала, небольшого текста и др., т. е. представляет собой креолизованный юмористический текст.

Мы считаем, что юмористические произведения имеют преимущество перед другими литературными жанрами при обучении школьников.

Юмор – неотъемлемая жизнь каждого человека. Он помогает справиться с негативными эмоциями, поднимает настроение, делает скучное достойным внимания.

Несмотря на то, что учащиеся средней и старшей школы уже нацелены на понимание сложных, серьезных литературных произведений, юмористические тексты, особенно на уроках английского языка, способны намного дольше удержать внимание во время прочтения. Чтение юмористических произведений развивает у учащихся чувство юмора, креативность и воображение.

Существует мнение, что юмористические тексты не обладают достаточной глубиной для реализации воспитательной цели обучения. Но, несмотря на кажущуюся поверхностность юмористических произведений, в них могут прослеживаться глубокие, нравоучительные, воспитывающие моменты. Особенно, если в произведении используются ирония, сатира или сарказм, изобличающие пороки людей [2, с. 154]. Юмористические произведения под маской смешного могут продемонстрировать морально - этические нормы, не навязывая их, а позволяя самим учащимся усвоить эти нормы.

Кроме того, понимание англоязычного юмора вносит вклад в формирование социокультурной компетенции. В результате знакомства с англоязычными юмористическими произведениями учащиеся получают представление об их национально-культурных особенностях. Англоязычный юмор характеризуется:

- спокойствием (отсутствует чрезмерная эмоциональность, часто под маской серьёзности преподносится ирония или сарказм);

- алогизмом (смешное заключается в абсурдности определенной ситуации);
- использованием иронии, сарказма и сатиры.

С методической точки зрения обучение чтению юмористического текста должно строиться по стандартным этапам: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы [1, с. 94]. При этом работа над каждым из этапов имеет свою специфику.

Для дотекстового этапа учитель может подготовить несколько шуток или анекдотов, связанные с главной темой произведения. Эти задания выполняются наряду с различными лексико-грамматическими заданиями, которые помогут учащимся снять трудности во время чтения.

Во время второго этапа учитель может акцентировать внимание на средствах и приемах юмористического, задавать вопросы, касающиеся содержания, уделяя особое внимание юмористическим и ироническим деталям. Учащиеся должны понимать, каким образом создается юмористический эффект, какой прием используется в определенной части произведения.

Послетекстовый этап связан с выходом в устную или письменную речь. Учащиеся могут рассказать историю от лица персонажа, придумать произведению альтернативную концовку или написать похожий рассказ со своими шутками, опираясь не только на фабулу произведения, но и на собственное чувство юмора.

Англоязычные юмористические произведения могут также использоваться как для работы в классе, так и для внеклассного или внеурочного чтения. Особое значение имеет то, что большую часть времени учащиеся будут работать самостоятельно. Тем не менее, им необходимо усвоить основную мысль произведения, понять юмористическую составляющую, что необходимо учитывать при разработке методических материалов для внеклассного чтения.

Таким образом, преимущество англоязычных юмористических произведений над текстами других жанров заключается в следующем:

- более позитивная подача материала, отвечающая психологическим потребностям учащихся;
- повышение мотивации учащихся путем поднятия настроения и устранения скучного изложения материала;
- воспитание нравственно-этичных норм в учащихся;
- чтение юмористических произведений помогает в развитии креативности, так как для понимания комического учащимся необходимо использовать воображение;
- знакомство с национальными особенностями англоязычного юмора вносит вклад в развитие социокультурной компетенции.

Изучая англоязычные юмористические произведения, учащиеся начнут лучше понимать различные средства создания комического, различные приемы, что повысит их общекультурную компетенцию.

Литература

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М. : АСТ, 2010. – С. 94–95.

2. Ильина О. К. Особенности английской шутки // Россия и Запад: диалог культур : сб. ст. XIII междунар. конф. (26–28 нояб. 2009 г.). – М., 2010. – Вып. 15. – Ч. 1. – С. 154–162.

3. Кулинич М. А. Лингвокультурология юмора: (на материале английского языка). – Самара, 1999. – С. 34–38.

4. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М., 2007. – С. 76–80.

МЕТАФОРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕВОДА

Н. Е. Булаева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу роли метафоры в художественном произведении. Рассматриваемые метафоры отобраны методом сплошной выборки из англоязычных художественных текстов. В статье изучается их типология, определяется стилистическая функция, рассматриваются способы перевода.

Ключевые слова: художественное произведение, троп, метафора, типы метафор, переводческие трансформации.

Одним из наиболее распространенных и ярких средств выразительности, используемых в художественном тексте, является метафора. Согласно определению, метафора – это образное отождествление одного понятия (англ. *tenor*, обозначаемый компонент) с другим (англ. *vehicle*, обозначающий компонент) [1]. В основе метафоры лежит ментальный процесс сравнения, однако, в отличие от стилистического сравнения, в метафоре основание для отождествления понятий не выражается эксплицитно. М. В. Никитин указывал: «...метафора изначально предполагает внеположенность сравниваемых денотатов, их принадлежность к разным предметным областям» [2, с. 198]. Соответственно, чем отдаленнее сравниваемые понятия, тем ярче создаваемые образы.

Метафора может быть выражена при помощи различных частей речи, так, различают именные и неименные метафоры, которые отличаются в структурном плане. Наличие обозначающего компонента наблюдается в именных метафорах. В неименных метафорах, к которым относятся атрибутивные, адвербиальные и глагольные метафоры, обозначающее не выражено явно, но его основные черты выражены с помощью прилагательных, наречий и глаголов.

Метафора широко применяется в текстах разной жанровой и стилевой принадлежности, и, прежде всего, типична для художественного текста, при помощи данного тропа создаются яркие и запоминающиеся образы.

Перевод метафоры может вызывать определенные трудности, поскольку переводчику необходимо сохранить или несколько изменить заложенную в метафоре эмоционально-эстетическую информацию. Л.Ф. Дмитриева выделяет следующие способы перевода метафоры: полный перевод, добавление/опущение, замена, структурное преобразование, традиционное соответствие, параллельное именование [3].

Рассмотрим некоторые примеры использования метафор в англоязычном художественном тексте, определим их структурные типы, функцию в художественном тексте и проанализируем их способы перевода.

«So now Della's beautiful hair fell about her rippling and shining like a cascade of brown waters. ... Down rippled the brown cascade» [4, с. 184–185].

Отрывок из рассказа американского писателя О. Генри «Дары волхвов» фокусирует внимание читателя на важном этапе в жизни главной героини: чтобы купить рождественский подарок супругу, героиня расстается с единственным своим богатством – роскошными волосами, которые она продает парикмахерскому салону. Для создания яркого образа автор мастерски сочетает стилистическое сравнение и метафору. Волосы Деллы сходны с водопадом, можно представить, что они длинные, густые, переливающиеся. Так, обозначающий компонент (vehicle) упоминается в стилистическом сравнении, а потом, в кульминационный момент, полностью замещает обозначаемый компонент (tenor). Здесь автор использует именную метафору, лексическая единица «cascade» замещает слово «hair».

«И вот прекрасные волосы Деллы рассыпались, блестя и переливаясь, точно струи каштанового водопада... Снова заструился каштановый водопад» [5].

Переводчик использует прием полного перевода, лексическая единица «cascade» имеет значение «небольшой водопад», таким образом, образность сохраняется. Более того, в языке перевода при переводе прилагательного «brown» используется переводческая трансформация «конкретизация значения». Волосы Деллы не просто коричневые, они каштановые.

Проанализируем следующий пример из рассказа У. С. Моэма «The Ant and the Grasshopper» [6]. Заглавие произведения метафорически описывает двух главных героев - братьев: трудолюбивый муравей отождествляется с Джорджем Рэмси, а ленивый кузнечик – с Томом. Именная метафора в сильной позиции текста переводится на русский язык как «Стрекоза и муравей». Таким образом, переводчик использовал прием лексической замены, слово «grasshopper», имеющее значение «кузнечик», заменяется лексической единицей «стрекоза», такая трансформация, по-видимому, осуществляется в силу того, что русскоязычный читатель, руководствуясь фоновыми знаниями, легче воспроизведет в памяти известную басню в переводе И. А. Крылова, в свою очередь, слово «ant» переводится при помощи полного соответствия. В экспозиции рассказа автор как раз отсылает читателя к басне Жана де Лафонтэна, комментируя сюжет, и предвосхищая развитие событий, однако в рассказе именно стрекоза, Том, получает от жизни все, а трудолюбивый и исполнительный Джордж, муравей, так и не может с этим смириться. Описывая Тома Рэмси, автор называет его «black ship». Данное выражение является фразеологизмом, основанном на метафорическом переносе, переводится на русский язык при помощи аналога «паршивая овца», экспрессивность лексической единицы сохраняется в переводе [7]. Проблемный характер Тома также подчеркивается при помощи еще одной именной метафоры: «Tom had been a sore trial for his for twenty years» [6, с. 20]. «Двадцать лет Том был для брата источником непреходящей горечи» [7]. При переводе анализируемое предложение подвергается структурному преобразованию, используется добавление «для брата», а метафора «sore trial» переводится при помощи замены, поскольку выражение «sore trial» имеет значение «тяжелое испытание». На наш взгляд, замена, осуществляемая в переводе, добавляет тексту большей эмоциональности, заставляя читателя больше симпатизировать Джорджу.

Итак, безусловно, метафора является ведущим стилистическим средством создания образности художественного текста, в рассматриваемых примерах использовались именные метафоры, которые ярко «прорисовывали» особенности персонажей. Проанализированные метафоры переводятся при помощи приема замены и полного соответствия.

Литература

1. Мальцев В. А. Учебное пособие по аналитическому чтению. – Минск : Вышейш. школа, 1980.
2. Никитин М. В. Основания когнитивной семантики : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003.
3. Английский язык. Курс перевода / Л. Ф. Дмитриева [и др.]. – М., 2005.
4. Henry O. The Gift of the Magi [Электронный ресурс] // English Through Reading = Английский через чтение : учеб. пособие / Т. Ю. Дроздова, В. Г. Маилова, В. С. Николаева. – СПб. : Антология, 2012. – С. 183–188. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=213309> (дата обращения: 29.11.2022).
5. Генри О. Дары волхвов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.litres.ru/vilyam-genri/dary-volhvov-48821320/chitat> (дата обращения: 29.11.2022).
6. Maugham W. Somerset The Ant and the Grasshopper : пособие по развитию навыков устной речи: (на английском языке). – М. : Высш. школа, 1967. – С. 19–22.
7. Моэм У. С. Стрекоза и муравей [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=134936> (дата обращения: 29.11.2022).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е. А. Вишнякова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Большое количество образовательных интернет-платформ является актуальным на сегодняшний день при обучении и позволяет проводить эффективный контроль усвоения учебного материала по многим учебным дисциплинам, в том числе и при обучении английскому языку, позволяя при этом преподавателю тратить наименьшее количество времени на проверку домашних заданий, срезовых и итоговых контрольных работ, а также на контроль самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: образовательные интернет-платформы, английский язык, обучение, средство контроля, интернет-технологии.

Использование в учебном процессе образовательных интернет-платформ является очень актуальным явлением на сегодняшний день. Работа с данными платформами в значительной мере облегчает работу учителя или преподавателя в связи с возможностью внедрения инновационных интерактивных средств в образовательный процесс, экономить время, а также развития функциональной грамотности необходимой для умения пользоваться современными технологиями во всех сферах жизни. При этом сейчас актуальным стал вопрос о смешанном обучении, которое позволяет частично удаленно осваивать ту или иную учебную дисциплину.

Что касается непосредственно обучения английскому языку, то современные образовательные платформы, особенно англоязычные, также не могут обойти внимание преподавателей и учителей. При этом популярностью пользуются не только аутентичные интернет-платформы, но и отечественные, позволяющие наиболее эффективно осуществлять учебную деятельность.

Существует огромное количество подобных сервисов сети Интернет. Часть из них содержит уже готовый теоретический и практический материал, другая часть предоставляет возможность преподавателю или учителю самостоятельно загружать учебные материалы – файлы или веб-страницы, содержащие теоретический материал, генерировать тестовые и практические задания различных типов, вести видео-чат и многое другое. При этом одной из наиболее популярной системы является Moodle, которая переведена более, чем на сто языков мира и которой пользуется большое количество учреждений высшего, среднего специального и школьного образования. В нашей стране данную платформу чаще используют для контроля самостоятельной работы, проведения контроля и обеспечения учащихся дополнительным учебным материалом учреждения высшего образования. Данная платформа в целом позволяет создавать электронные курсы, наполняя их лекционным материалом, доступным, как всем обучающимся, так и отдельным пользователям. Платформа имеет возможность гене-

рировать тестовые задания и практические задания разных типов от выбора правильного ответа до загрузки отдельных файлов. В данной системе есть возможность вести форум и оставлять комментарии, что позволяет осуществлять обратную связь и быть в курсе событий. Кроме того, платформа позволяет формировать базу знаний – архив учебных материалов, которыми могут пользоваться участники того или иного курса в любое время. Имеется возможность также создавать анкеты и проводить различного типа опросы. Самое главное преимущество данной платформы – наличие мобильного приложения, которое позволяет выполнять задания, решать тесты с любого доступного мобильного устройства.

Если говорить о данном типе интернет-технологий, то их использование в качестве средств контроля является на сегодняшний день наиболее актуальным. Выше уже было сказано о возможностях платформы Moodle, как наиболее популярной, и о ее возможностях. Как средство эффективного контроля она может считаться оптимальной, так как позволяет генерировать задания разных типов, ограничивать их во времени с целью предотвратить возможность учащимся пользоваться дополнительными материалами во время тестирования, например. Также данная система позволяет ограничивать число попыток на прохождение теста. Кроме того, одним из преимуществ данной платформы является возможность создавать базы тестовых заданий по тем или иным темам. Это дает возможность генерировать тесты таким образом, чтобы вопросы хаотично были распределены предлагаемым для решения вариантам. Таким образом, учащиеся получают разные варианты тестовых заданий, что дает им возможность работать исключительно самостоятельно. Что касается экономии времени, то система имеет возможность автоматически проверять ответы, показывать допущенные ошибки, а также показывает набранный балл или процент правильно или неправильно выполненных заданий. При этом преподаватель лишь один раз генерирует тест и не тратит время на проверку. Преподаватель может в настройках теста также установить и функцию, позволяющую посмотреть студенту после выполнения теста правильный вариант ответа, проанализировать свои ошибки.

Для обучения английскому языку подобные платформы необходимы для использования. Здесь можно осваивать все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение или письмо. Для обучения, например, аудированию, преподаватель может загрузить несколько аудио файлов с заданиями, дав возможность учащимся по вариантам прослушать тексты или диалоги и выполнить соответствующие задания, как в виде текстовых ответов, так и в виде тестов. Если говорить о чтении, то аналогичным образом можно загрузить текстовые файлы, дав возможность обучающимся их изучить и далее выполнить задания. Для обучения письменной речи возможно по шаблону создавать письменные высказывания, разные типы писем и эссе. Что касается обучения говорению, то здесь также есть возможность либо составлять диалоги, например, в письменной форме, либо в устной, которая подразумевает аудио запись обучающимися монолога или диалога и загрузка на платформу файла для проверки преподавателем или учителем. Таким же образом можно проводить контроль формирования грамматических, фонетических и лексических навыков.

Подводя итог, можно отметить, что существует широкое разнообразие образовательных интернет-платформ (Plickers, iSpring Suit, Якласс, Мобильное электронное образование, Google Classroom, Мета Школа, Internet Урок, Study.ru и многие другие), наиболее популярной из которых является Moodle, которая используется образовательными учреждениями различного уровня. Подобные образовательные интернет-платформы позволяют эффективно контролировать освоение навыков и умений, формирование базы знаний в рамках изучения разнообразных учебных дисциплин, в том числе, и английского языка.

Литература

1. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка = English Teaching Methodology : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностранный язык» в области образования и педагогики. – М. : Дрофа, 2005.

2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М. : Просвещение, 2002.

3. Лучшие образовательные платформы для дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://zaochnik.ru/blog/luchshie-obrazovatelnye-platformy-dlja-distantcionnogo-obuchenija/> (дата обращения: 25.11.2022).

4. Система электронного обучения и тестирования Moodle: обзор возможностей [Электронный ресурс]. – URL: <https://moodle.org/> (дата обращения: 25.11.2022).

КУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА (на основе британской и нидерландской)

Е. В. Волкова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию и сравнительному анализу концептуальных сущностей, отражающих национальную самобытность жителей Британских островов и Нидерландского королевства. В своей работе автор рассматривает такие понятия, как понятийная и языковая картины мира и функциональные особенности языковых концептов.

Ключевые слова: концептуализация, концепт, языковая и понятийные картины мира, концептуальная сущность.

В настоящий момент мы все чаще встречаем исследования, содержащие анализ национальных особенностей различных культурных сообществ. Ведь для того, чтобы состоялся любой процесс коммуникации между носителями того или иного культурного кода и его верного восприятия целесообразно произвести коррекцию понятийной и языковой картин мира, языка общения коммуникантов. В данной работе основной нашей целью является сравнение двух концептов, наиболее емко отражающих нидерландское и британское национальное самовыражение. Этими концептами являются "INSULARITY" и "Gezelligheid". В данной работе мы постараемся использовать исключительно методы анализа данных единиц с лексико-семантической точки зрения.

Ни для кого не секрет, что каждая культура уникальна и образует на уровне концептов свои, определяющие исключительно данную национальность, характеристики, которые определенным образом фиксируются на их уровне и далее могут даже выступать в качестве коллективных содержательных ментальных сущностей. Эти структуры, в свою очередь, воплощают в себе семантику культурных смыслов, имеющих репрезентацию в определенном языке описательным путем или путем наименования.

Главным компонентом концепта с точки зрения функциональности выступает его семантическая способность представлять определенные, иногда характерные только для определенной национальности, черты национального менталитета коммуникантов того или иного лингвокультурного социума.

В данном случае, нас в первую очередь интересуют непосредственно германские языки, как отражающие определенные ценности западной цивилизации. Возьмем, к примеру, Нидерланды. В голландской культуре присутствует такое понятие, как «GEZELLIGHEID». Если рассматривать что-то подобное в скандинавской культуре, то данный концепт можно приравнять к датскому понятию «HUGGE» – своего рода состояние уюта и комфорта, преобладающее в любой сфере деятельности индивида.

Основными чертами, характеризующими концепт GEZELLIGHEID, можно считать состояние спокойствия, ощущения уюта, определенный тип интроверт-

ности – в целом, в совокупности все это и является национальными качествами жителей королевства. Если мы хотим дать оценку и понять роль коммуниканта в национальном сообществе, определить его моральные и ценностные составляющие, то здесь на помощь нам как раз и приходят регулятивные культурные концепты, а тот или иной язык является способом их выражения. Концепт GEZELLIGHEID как раз является таким регулятивным элементом культуры Нидерландов и имеет огромный разбег способов репрезентации на различных уровнях нидерландского языка. Рассмотрим синонимический ряд лексемы «GEZELLIGHEID» в нидерландских словарях: *gezellig*: aangenaam, geanimeerd, gemakkelijk, gemoedelijk, genoeglijk, hartelijk, onderhoudend, plezant, plezierig, prettig, sociabel, spraakzaam. *gezellig (bn)*: behaaglijk, huiselijk, intiem, kneuterig, knus, knusjes, ongedwongen, sfeervol, welbehaaglijk. Мы видим, что данная лексема имеет корреляцию со следующими понятиями: оживленный, уютный, развлекательный, приятный, легкий, дружелюбный, теплый, веселый, общительный, разговорчивый, домашний, интимный, непринужденный, атмосферный, комфортный. С точки зрения этимологии данной лексемы, то в качестве исторической параллели, *gezel* переводится как «друг», «компаньон». Для определения специфики лексемы нидерландцам задавали вопросы о том, как лично они понимают «GEZELLIGHEID»:

Wilemijn Pheifer «It's hardly to understand what is *gezelligheid*. If we have a party it is always *gezellig*, so as dining at cafes, home parties, board games with friends, travellings. But the most *gezellig* is to invite friends and enjoy spending time with them.

Bertvan Enis «I consider that we can translate «*gezelligheid*» as something cozy or like convivial coziness. Not only places but even people can be *gezellig*.» Таким образом, мы можем определить семантическое пространство, к которому относится концепт GEZELLIGHEID, как связанное с состоянием определенного уюта «*cozyness*», чувства единения, состояние внутреннего счастья от возможности совместного времяпрепровождения с близкими, друзьями или даже совсем незнакомыми людьми «*togetherness*». У нидерландского концепта GEZELLIGHEID имеется коррелят в датском языке, известный как «HYGGЕ» (Хюгге). Чтобы понять, каким образом данный концепт представлен в скандинавской картине мира и в чем его отличие от нидерландского собрата GEZELLIGHEID обратимся к синонимическому ряду лексемы HYGGЕ. To describe the idea of *hygge* we use such synonyms as: coziness, charm, happiness, security, familiarity, comfort, reassurance, kinship, and simpleness. Мы можем заметить, что синонимический ряд лексемы приблизительно одинаков с синонимами лексемы GEZELLIGHEID. Однако концептуальные сущности сами по себе имеют существенные отличия в репрезентации в датской и скандинавской культурах.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в понятии нидерландцев семантическое поле, определяющее концепт *gezelligheid* несколько шире, нежели Хюгге, последний, в основном своем значении, имеет репрезентацию в датском языке в качестве сезонного явления.

Перейдем к одному из ключевых концептов национальной картины мира британцев «INSULARITY», для начала дадим определение лексеме *insularity*:

– the quality of only being interested in your own country or group and not being willing to accept different or foreign ideas; – the state of being isolated or detached; the insulation of England was preserved by the English Channel. Исходя из данного определения, синонимический ряд к insularity выглядит как: сдержанность, определенная замкнутость, изолированность, островное положение Британии, что неудивительно исходя из географических особенностей расположения британских островов. В данном случае, концепты INSULARITY и GEZELLIGHEID являются противоположными по своей смысловой наполненности.

Выводы: рассмотрев и сравнив репрезентации концептов INSULARITY и GEZELLIGHEID на основе изученного материала в британской и нидерландской картинах мира, автор пришел к выводу, что в британском понимании «Happiness to be alone», в нидерландском – «Happiness to be together», «INDIVIDUALISM» как противопоставление себя другим у британцев (знаменитое британское выражение «Storm on Channel – continent isolated», описывающее континентальную Европу отрезанной от Британских островов, вместо того, чтобы описывать последнюю, как отрезанную от первых), нидерландский «INDIVIDUALISM», позволяющий раскрыться личности, не противопоставляя себя окружающим, а напротив, находя удовольствие в их принятии.

Литература

1. Вишнякова О. Д. Анализ культурного концепта в контексте «familial resemblance» // Вестн. Поморского ун-та. – 2009. – № 2. – С. 43–48. – Сер. Гуманитарные и социальные науки.
2. Вишнякова О. Д. Язык и концептуальное пространство: на материале современного английского языка. – М. : Макс Пресс, 2002.
3. Вишнякова О. Д. От многомерности знака к многомерности образа // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2009. – № 6 (61). – С. 5–11.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Р. БРЭДБЕРИ «THE ONE WHO WAITS»

Ю. В. Горохова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям художественного перевода, благодаря которым определяются основные проблемы перевода художественных текстов. Проводится сопоставительный анализ художественного перевода с выявлением характерных черт авторского стиля при переводе.

Ключевые слова: перевод, художественный текст, переводческие трансформации, особенности художественного перевода.

Процесс перевода представляется сложным явлением, решающим творческие задачи не только межкультурного, но и межлитературного посредничества [1]. Профессиональному переводчику необходимо в совершенстве знать оба языка – исходный и переводящий. *Актуальность* проблемы художественного перевода заключается в том, что переводы классических художественных текстов постепенно устаревают. Поскольку мировые сообщества постоянно развиваются, претерпевают изменения и языки. Следовательно, возникает необходимость реализации новых переводов, но уже более актуальным слогом, все так же сохраняющим реалии прошлых лет, но уже отвечающим нормам современного литературного языка перевода. *Цель нашей работы* состоит в сопоставительном анализе художественного перевода для выявления его особенностей. *Методы исследования:* анализ теоретико-методологической литературы по проблеме исследования, сопоставительный анализ.

На восприятие текста влияет многое: культура, подтекст, национальные особенности, быт и т. д., поэтому **переводчику** важно правильно адаптировать текст ко всем этим условиям. Художественный перевод, как и любой другой, призван воспроизвести средствами переводящего языка все то, что сказано на исходном языке. Особенности же его и специфика возникающих проблем определяются, прежде всего, спецификой самого художественного текста, его весьма серьезными отличиями от других типов текстов [2, с. 26]. К проблемам художественного перевода следует несколько аспектов. Во-первых, эстетическую информацию или изобразительно-выразительную функцию, или метафоричность, семантическую емкость за счет коннотативных значений, т.е. экспрессивно - образную организацию художественного текста как выражение категории образности. В свою очередь категория образности реализуется за счет изобразительных и выразительных средств языка. Во-вторых, наличие авторской художественной детали, которую нежелательно упускать при переводе. В-третьих, расхождение в стилистической и экспрессивной составляющих, что также осложняет задачу переводчика. Во избежание неточности и некорректности вышеперечисленных аспектов переводчик применяет переводческие трансформации: лексические, грамматические и стилистические. Их использование

позволяет отыскать подходящий эквивалент исходному слову или выражению; сохранить индивидуально-авторский стиль; сгладить расхождение грамматического строя двух языков.

Обратимся непосредственно к анализу художественного перевода на материале рассказа Р. Брэдбери «Тот, кто ждет» (The one who waits) [4].

1. I live like smoke in the well, like vapour in a stone throat.

В переводе Б. Ерхова предложение выглядит так: Я живу в колодце. Я похож на дымок, живущий в колодце. Или на испарения каменного горла. В переводе А. Лебедева и А. Чайковского звучит так: Я живу в колодце. Я живу в нем подобно туману, подобно пару в каменной глотке [5].

Поскольку в колодце не может быть копоты, можно сделать вывод, что использовать денотативное значение слова “smoke”, переводчику следует заменить данное слово на более подходящее и хорошо сочетающееся с колодцем. В переводе Б. Ерхова метафоричность передана сухо, полностью потеряв красочность исходного текста. Перевод А. Лебедева и А. Чайковского сохраняет образность метафорического сравнения. Именно данный перевод является наиболее подходящим для данного предложения.

2. I turn in the sun, like a wheel, invisible and lazy, golden and tireless.

Перевод Б. Ерхова: Я оборачиваюсь на песке, подобно колесу, невидимый и безмятежный, золотой и неустойчивый [5]. Перевод А. Лебедева, А. Чайковского: Я нежусь в теплом свете солнца, праздный и незримый, золотистый и неустойчивый [5].

В переводе Б. Ерхова присутствует яркий образ метафоры, созданный автором для раскрытия образа главного героя. В данном переводе не обнаружено никаких нарушений. В переводе А. Лебедева и А. Чайковского метафора полностью отсутствует, тем самым перевод теряет свою оригинальность и красочность.

3. The water ripples softly as the glass touches and fills.

Перевод Б. Ерхова: Стекло поблескивает, медленно опускаясь вниз на веревке.

Перевод А. Лебедева, А. Чайковского: Вербка медленно опускается. Стекло коснулось поверхности, и по воде побежала мягкая рябь [5].

В переводе Б. Ерхова полностью отсутствует сравнение, т. е. переводчик не стал использовать языковое средство изобразительности (метафору), сделав тем самым перевод понятным, но сухим. В переводе А. Лебедева и А. Чайковского для легкости, а также плавности перехода от одной части к другой части текста опускается метафора, применяется обычное описание, при помощи эпитета «мягкая» (рябь).

4. How good to be like a hand within a glove that stretches out and grows wonderfully cold in the hot sand.

Перевод Б. Ерхова: Я как рука, влитая в перчатку, восхитительно прохладную перчатку в раскаленном песке.

Перевод А. Лебедева, А. Чайковского: Как приятно ощущать, что жизнь горячей струей покидает тебя и на смену идет спокойное очарование смерти.

В переводе Б. Ерхова присутствует метафора, создавая невероятно красивый образ эмоции главного героя, передавая его чувства, а также точно передается значение эпитета. Перевод А. Лебедева и А. Чайковского является поэти-

ческим и в целях плавности и тягучести текста, переводчики избегают применения метафоры. В данном случае перевод Б. Ерхова является наиболее подходящим, потому что переводчику удалось употребить метафору, не теряя смысла текста оригинала, а также придавая особый оттенок происходящему.

Так, Б. А. Ерхов использует семантическую модель перевода, которая представляет процесс перевода как идентификацию и сохранение релевантных сем оригинала. Переводчик, по сути, находит в языковых системах лингвосоологические закономерности, определяющие место каждой языковой единицы в семантическом окружении смысловой ситуации языка оригинала, то есть ищет контекстуальные возможности адекватной передачи содержания текста. При этом понимание текста, несомненно, обусловлено пониманием соответствующих языковых единиц, функционированием их в определенном семантическом контексте. Перевод А. Лебедева и А. Чайковского является перевод поэтико-филологического типа, где прагматическая адекватность уступает место семантической, но в то же время переводчик старается не нарушать норм языка перевода. В нем ставится задача не заменить оригинал и выполнять его функции, а сообщить семантическую или стилистическую информацию об оригинале.

Литература

1. Казакова Т. А. Художественный перевод : учеб. пособие / Т. А. Казакова. – СПб. : ИВЭСЭП, Знание, 2002.
2. Сдобникова В. В., Петрова О. В. Теория перевода. – М. : Восток-запад, 2006.
3. Тихонов А. А. Английский язык: теория и практика перевода : учеб. пособие. – М. : ФЛИНТА, 2019.
4. The one who waits [Электронный ресурс]. – URL: <https://raybradbury.ru/library/story/49/8/0/>
5. The one who waits [Электронный ресурс]. – URL: <https://raybradbury.ru/library/story/49/8/1/>

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАТ-БОТОВ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Л. П. Давыдова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению лингводидактического потенциала чат-ботов в процессе обучения иностранному языку в высшем учебном заведении. Автор описывает возможные пути включения чат-ботов в образовательный процесс, выделяет преимущества использования данного средства в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, обучение в вузе, чат-бот, лингводидактика, высшее учебное заведение.

В настоящее время, в условиях бурного развития технологий, человек всё больше использует различные цифровые решения в разных областях жизнедеятельности. И сфера высшего образования не является в этом смысле исключением. Традиционные приёмы и методы обучения гармонично и эффективно дополняются и расширяются за счёт включения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Одним из современных направлений интеграции ИКТ выступает использование чат-ботов, то есть компьютерных программ, которые распознают естественный язык и осуществляют обратную связь в текстовом или голосовом формате. Изначально они задумывались как новый интерфейс, главной функциональной задачей которого была замена или дополнение приложения или веб-сайта за счёт обеспечения пользователей возможностью напрямую взаимодействовать со службой поддержки через чат. Основным преимуществом чат-ботов признаётся легкость в их установке и использовании, а также высокая доступность для пользователей, поскольку сегодня практически все крупные мобильные платформы имеют чат-боты.

Практика показывает, что чат-боты могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс вузов и обеспечивают необходимые условия для получения и закрепления студентами знаний по изучаемым дисциплинам, а также для проверки их усвоения.

Имеющиеся на данный момент исследования подтверждают эффективность включения чат-ботов в образовательный процесс. Особо отмечается тот факт, что участники экспериментов не заметили значительных различий между использованием чат-ботов и восприятия информации от лектора. Кроме того, результаты исследований указывают на то, что уровень усвоения знаний сопоставим или даже несколько выше у тех студентов, которые усваивали информацию через боты [3, с. 151].

Чат-бот рассматривается исследователями А. С. Аристовой, Ю. С. Безносюк, П. К. Ведикер, Н. Е. Воронович как полезный инструмент, способствующий

ший значительному улучшению качества организации образовательного процесса, который отвечает запросам молодого поколения о получении образования в условиях повсеместной цифровизации [1, с. 98]. В настоящее время в российских вузах успешно функционируют чат-боты, основной задачей которых выступает доведение до студентов организационной и методической информации, например, по порядку написания и защиты исследовательских работ, рефератов, курсовой или дипломной работы, прохождения практики и т. д. [4, с. 172].

Помимо чат-ботов, обеспечивающих администрирование образовательного процесса, существуют виртуальные ассистенты непосредственно для обучения: они организуют работу со словарями, помогают осуществлять поиск необходимой информации, используются для проверки знаний, а также поддерживают интерес к предмету за счёт включения в учебный процесс элементов геймификации [1].

В условиях языкового обучения можно выделить следующие основные преимущества использования чат-ботов: они обеспечивают возможность осуществлять индивидуальный подход к обучающимся, охватывая при этом большое количество студентов, поскольку пользователь не привязан локально, он может пользоваться чат-ботом в любое удобное для него время. Кроме того, чат-боты позволяют избежать психологического барьера, с которым часто сталкиваются обучающиеся при изучении иностранного языка. Благодаря виртуальному ассистенту студент не теряется, не испытывает психологического дискомфорта, как при общении с живым собеседником, не боится допустить ошибку [2].

В статье Л. С. Патрушевой приводятся чат-боты, наиболее часто используемые в процессе преподавания русского языка как иностранного. На наш взгляд, опыт исследователя может быть успешно применен и при обучении другим иностранным языкам.

Чат-бот-ChatMaster запускается преподавателем, который инициирует общение, диалог. В приложении имеется набор речевых конструкций, благодаря чему обеспечивается возможность отрабатывать навыки устной речи.

Чат-бот Mondly может быть успешно интегрирован в учебный процесс по иностранным языкам после изучения лексики и выполнения тренировочных упражнений с целью закрепления изученного языкового материала (лексики, речевых шаблонов) и проверки качества усвоения знаний.

Голосовой виртуальный помощник «Алиса» также может быть успешно включен в учебный процесс по иностранному языку. Помощник позволяет найти устный и письменный ответ на сформулированный студентом вопрос: тем самым происходит отработка изученного лексического и грамматического материала в устной и письменной формах, развитие навыков чтения и аудирования. Кроме того, на базе «Алисы» возможна организация разговора на различные темы обиходного характера [5].

Таким образом, включение чат-ботов в учебный процесс по иностранному языку в условиях высшего учебного заведения открывает перед участниками этого процесса новые перспективы и возможности. Существующие в настоящее время чат-боты позволяют преподавателю решать важные задачи по отработке

речевого материала в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации, при сохранении мобильности студентов и обеспечении индивидуального подхода к их обучению.

Литература

1. Аристова А. С., Безносюк Ю. С., Ведикер П. К., Воронович Н. Е. Использование чат-ботов в образовательном процессе // Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования : материалы Междунар. конф. (Екатеринбург, 5–6 дек. 2019 г.). – Sedlčany : Ústav personalistiky, 2020. – Т. 2. – С. 95–99.
2. Будникова А. С., Бабенкова О. С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка // Уч. зап. : электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. – 2020. – № 3 (55). – С. 1–5.
3. Корпоративное обучение для цифрового мира : учеб. пособие / под ред. В. С. Катькало, Д. Л. Волкова. – М. : АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018.
4. Окулов С. А., Чунаев А. В., Шиков А. Н. Формирование системы управления образовательным процессом средствами информационных технологий // Успехи современной науки. – 2017. – № 5. – С. 170–174.
5. Патрушева Л. С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе: из опыта разработки // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. История и филология. – 2022. – Т. 32. – № 4. – С. 848–853.

ТРЕБОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

П. О. Джебраилова, И. В. Щукина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Данная статья посвящена требованиям к организации и использованию коммуникативных заданий на занятиях по английскому языку со студентами для развития продуктивных грамматических навыков. Коммуникативные задания – актуальное средство изучения английского языка, так как их систематическое применение развивает иноязычную коммуникативную компетенцию. В статье описываются правила использования такого типа заданий, соблюдение которых необходимо для результативной работы по грамматике на практических занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: обучение английскому языку, требования к коммуникативным заданиям, интерактивность коммуникативных заданий, продуктивный грамматический навык.

Одной из сложнейших задач в обучении английскому языку в современные дни является развитие умений устной коммуникации на английском языке на занятиях. Трудность заключается в том, что обучающиеся достаточно редко «выходят в общение», чаще всего на занятиях делается упор на правильное использование лексическо-грамматических правил и развитие соответствующих языковых навыков. В федеральных государственных образовательных стандартах отмечается, что обучение иноязычной коммуникации крайне необходимо в условиях современного образовательного процесса. «Изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции» [4]. Следовательно, можно отметить тот факт, что процесс развития продуктивных умений и навыков устной коммуникации должен занимать одно из главных мест на занятиях по английскому языку.

Развитие продуктивных языковых навыков, предполагающих использование в речи лингвистических средств, важно не только в рамках владения лексическим материалом, но и в области грамматики. Отмечается, что при помощи коммуникативных заданий, обладающих интерактивностью, у студентов наблюдается улучшения во владении грамматическими навыками, появляется уверенность во время речевого акта, расширяется словарный запас, который они могут использовать во время реальной ситуации общения на иностранном языке [1]. Здесь можно говорить об общем улучшении продуктивных грамматических навыков у студентов на занятиях по английскому языку. Коммуникативные задания с элементами интерактивности отличаются тем, что у студентов при выполнении таких упражнений повышается мотивация, улучшаются навыки ведения диалога, креативные способности и логическое мышление, что важно для развития иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Поэтому в последнее время наблюдается рост использования коммуникативных заданий с элементами интерактивности на занятиях по английскому языку среди учителей и преподавателей. Данные упражнения справедливо пользуются популярностью, так как они многофункциональны и направлены на одновременное развитие многих умений и навыков, как было упомянуто выше. Необходимо помнить, что данный тип заданий важно использовать правильно для достижения лучших результатов.

Основные требования к таким упражнениям были сформулированы российским лингвистом, методистом и педагогом Р. П. Мильрудом [3].

Основные правила использования коммуникативных заданий

1. В процесс выполнения коммуникативного задания следует включать всех или большую часть студентов группы. Это важно для успешной реализации коммуникативного акта и налаживания связей среди всех участников выполнения такого упражнения. Например, в ролевую игру, опрос, интервью или пресс-конференцию (role play, survey, interview tasks) должны быть включены все или большая часть участников учебного процесса;

2. Важно держать под контролем психологическую обстановку во время выполнения задания. Следует отмечать уровень психологической готовности студентов к выполнению такого рода упражнений, например, подбирая интересные и близкие к реальной жизни студентов ситуации для моделирования при выполнении такого вида заданий (simulation task);

3. Все задания, которые направлены на развитие коммуникации важно проводить в доброжелательной творческой обстановке. Чем спокойнее чувствует себя студент во время выполнения упражнения, тем активнее он будет участвовать в выполнении упражнений;

4. Одно из важнейших правил успешного использования коммуникативных упражнений заключается в количестве студентов, которые участвуют в выполнении задания. В группе не должно быть много обучающихся. Если студентов много, то возрастает риск невыполнения учебной цели такого типа заданий. Оптимальное количество участников – 15;

5. Аудитория должна быть подготовлена и подходить для выполнения задания. Она должна быть обустроена таким образом, чтобы участникам было комфортно и удобно выполнять упражнение;

6. Перед выполнением задания необходимо четко дать инструкции, проговорить все риски и языковые сложности и то, как их можно избежать;

7. Разделение по парам/группам необходимо сделать сначала по желанию студентов, затем использовать произвольный выбор.

Проанализировав правила использования коммуникативных заданий на занятиях по английскому языку, можно сделать вывод о важности их соблюдения в процессе реализации такого типа заданий. Можно также заключить, что коммуникативные упражнения с элементами интерактивности приносят больше пользы в развитии продуктивных грамматических навыков при предоставлении языковых пор студентам и при их применении на завершающем этапе урока по теме.

Таким образом можно сделать вывод, что коммуникативные задания – это упражнения, которые дают студентам возможность развития не только умений устной коммуникации, но и грамматических навыков, что необходимо для успешного изучения английского языка. Такие задания помогают как сплотить студенческий коллектив группы, так и улучшить результаты учебного процесса. Коммуникативные задания с элементами интерактивности способствуют закреплению пройденного материала и его использованию в собственных иноязычных высказываниях в устной речи.

Литература

1. Блик Е. С. Использование метода коммуникативных заданий в обучении студентов английскому языку [Электронный ресурс] // Пед. образование в России. – 2015. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-kommunikativnyh-zadaniy-v-obuchenii-studentov-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 16.11.2022).

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений : учеб. пособие. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2016.

3. Мильруд Р. П. Организация ролевых игр на уроке // Ин. яз. в школе. – 1987. – № 3.

4. Терехина Н. В. Использование игровых методов и приемов на уроках английского языка как способ повышения мотивации к обучению [Электронный ресурс] // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – № S13. – С. 7. – URL: <http://ekoncept.ru/2016/76161.htm> (дата обращения: 15.11.2022).

5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 20.11.2022).

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА АУТЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (на примере современных англоязычных фильмов и сериалов)

Т. В. Дроздова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается роль и интеграция иноязычных видеоматериалов в учебный процесс обучения иностранному языку в свете компетентностного подхода. Критерием отбора данного вида материалов является их аутентичность, т. е. соответствие их реальным условиям реальным задачам и целям.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, компетентностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, принцип аутентичности, видеоматериалы.

Современный этап обучения характеризуется, прежде всего, практико-ориентированной направленностью в рамках освоения той или иной дисциплины, которая, свою очередь, служит базисом реализации компетентностного подхода. По мнению З. А. Аксютиной, компетентность – это интегративная характеристика качеств человека (работника), ориентированных на решение реальных задач, определяемых его актуальной (или потенциальной, желаемой) должностью. Основной задачей обучения иностранному языку в современных реалиях является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая является актуальной как для отдельного индивида, так и для социума, где он функционирует [1].

К составляющим общей комплексной иноязычной компетенции традиционно относят следующие компоненты, а именно, языковую компетенцию, коммуникативную компетенцию, лингвострановедческую компетенцию, социолингвистическую компетенцию, а также прагматическую и дискурсивную компетенции.

Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией предполагает способность индивида и его практическая подготовленность к общению на иностранном языке в соответствии с определёнными целями и задачами текущей ситуацией речевого взаимодействия, которые базируются на целостном комплексе языковых, социокультурных, психологических знаний.

Одним из многочисленных способов формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку является обращение к аутентичным иноязычным материалам разнообразного рода для овладения всеми речевыми умениями на иностранном языке, а именно: аудировать (слушать), читать, писать и говорить. Аутентичность материалов (от др.-греч. αὐθεντικός – подлинный) заключается в том, что данные материалы продуцируются непосредственно носителями языка для носителей языка, т. е.,

в сущности, подлинные материалы, создаваемые в реальных коммуникативных условиях для решения реальных задач и достижения реальных целей в процессе речевого взаимодействия.

Внедрение подобных оригинальных ресурсов в процесс обучения иностранному языку делает возможным приобщиться к актуальным тенденциям на современном этапе развития иностранного языка, а также выявить наглядно специфику реализации языковых единиц различных уровней непосредственно на дискурсивном уровне.

Очевидно, что данное положение отвечает всем требованиям к обучению иностранному языку с точки зрения компетентностного подхода, и, как следствие, является основой для формирования и совершенствования коммуникативной компетенции в области овладения иностранным языком.

В этой связи обратимся к использованию аутентичных видеоматериалов, относящихся к наглядным аудиовизуальным средствам, что повышает эффективность их реализации в учебном процессе.

В целях упрощения интеграции видеоматериалов такого рода в учебный процесс, в данном случае на примере интеграции фильмов и сериалов, наиболее эффективным представляется обращение к Интернет-ресурсам. Основными преимуществами подобных онлайн-сервисов заключается в их доступности, практичности, языковом и учебно-методическом потенциале. Все онлайн-сервисы, несомненно, отвечают принципу аутентичности – представленные на них фильмы и сериалы представляют собой реальный продукт коммуникации, который, прежде всего, произведён носителями языка для носителей языка в рамках определённых задач и целей.

Для решения поставленной задачи, с нашей точки зрения, основными онлайн-сервисами с актуальным видеоконтентом являются следующие: IMDb, Ororo.tv, Puzzle Movies, Hamatata.com, Кинопоиск и ряд других. Каждый из них имеет свою специфику от свободно редактируемых баз данных, целевых разделов, до возможности смотреть видео с субтитрами на нескольких языках совместно и составлять личный вокабулярный лист.

Таким образом, принимая во внимание оригинальность фильмов и сериалов, размещённых на ресурсах сети Интернет, а также их практическую ценность, возможно заключить, что их применение в целях совершенствования и формирования англоязычной коммуникативной компетенции, возможно заключить, что обращение к видеоматериалом подобного рода является эффективным и актуальным в современном цифровом обществе.

Литература

1. Аксютин З. А. Компетентностный подход в социально-педагогической деятельности // Вестн. НГУ. – 2010. – Т. 12. – Вып. 2. – С. 53–62. – Сер. Педагогика.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Т. В. Дроздова, П. С. Богомолова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается понятие мнемотехники как метода запоминания информации, механизмы ее функционирования и эффективность в процессе обучения иностранному языку. Предлагаются различные приёмы и наглядные примеры для реализации мнемотехники в учебный процесс на уроке английского языка для ускоренного запоминания новых лексических единиц.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, обучение иноязычной лексике, мнемотехника, мнемоника, запоминание, ассоциация.

В условиях глобализации в современном мире существует тенденция к изучению иностранных языков. Одной из самых ключевых сфер в процессе овладения и обучения иностранному языку является раздел лексики. Для совершения успешной коммуникации на иностранном языке требуется запоминание значительного количества лексических единиц различных уровней и типов, следовательно, необходима хорошая память, но немногие могут запоминать как кластеры лексических единиц, так и отдельные лексические единицы быстро и эффективно, т. е. сохраняя в долгосрочной памяти и воспроизводя их в необходимый момент в различных ситуациях устной или письменной коммуникации.

МНЕМОНИКА, МНЕМОТЕХНИКА – от греч. *mneponikon* – искусство запоминания) – совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов; основана на законах ассоциации [1]. Мнемотехника, основываясь на естественных механизмах памяти, позволяет вводить новые понятия, а затем эффективно вспоминать и воспроизводить их, постепенно выводя из пассивного словарного запаса в активный.

Процесс запоминания и воспроизведения материала может носить произвольный и непроизвольный характер. При непроизвольном (непреднамеренном) запоминании данный процесс характеризуется, прежде всего, автоматизмом, т. е. усвоение происходит без усилий со стороны запоминающего. Произвольное (намеренное) запоминание включает в себя действие со стороны запоминающего, он ставит перед собой определённую мнемическую задачу и усилием воли включается в процесс запоминания. Как правило, лучше усваивается тот материал, который является объектом внимания человека, так как запоминание ведётся осознанным путем, следовательно, производится работа с материалом, что улучшает его понимание. Мнемотехника основывается на непроизвольном запоминании.

Основной когнитивной составляющей при реализации мнемотехники является так называемое связывание образов с данной лексической единицей или с её значением/ значениями. Очевидно, что каждое слово в сознании человека порождает ассоциации, связанные с его значением, мнемотехника, в свою оче-

редь, только добавляет определённые ассоциации или даже ассоциативный ряд, не связанные со значением лексемы напрямую.

Выделяются четыре значимых этапа в процессе запоминания по мнемонике. Первый этап: кодирование. Для более легкого запоминания информация должна быть представлена в виде простых зрительных образов. Запомненные зрительной памятью, при вспоминании зрительные образы снова и снова отсылают к исходным лексическим единицам.

Второй этап: совмещение образов. В целях закрепления той или иной информации в памяти, необходимо зрительные образы соединить с искусственной ассоциацией. Таким образом происходит фиксация взаимосвязей между образом и ассоциацией. Впоследствии один из образов может вызвать всю ассоциацию при обращении к нему. При запоминании работает мышление, как основной когнитивный процесс, которое и совмещает образ и таргетированную информацию. В момент создания ассоциации могут создаваться и соединяться только два зрительных образа.

Третий этап: запоминание последовательности ассоциаций, т. е. ассоциативного ряда. Каждая ассоциация содержит в себе конкретные сведения о запоминаемом объекте. Упорядоченное воспроизведение позволит в точности воспроизводить нужную информацию.

Четвертый этап: закрепление в памяти. Производится с помощью многократного осознанного повторения ассоциаций вкупе с запоминаемой информацией. При условии однократного повторения большая часть запоминаемой информации исчезает из памяти, следовательно, длительность сохранения информации зависит от количества осмысленных повторений [2].

На практике установлено, что не следует создавать слишком тривиальные ассоциативные образы, т. к. очевидно, что они будут теряться в памяти достаточно быстро в силу их простоты и ординарности. Образы должны быть крупными, но не огромными. Также для многих будет удобно наделять зрительные образы цветом. Детальное «рассмотрение» образов поможет четко видеть ассоциацию и запоминаемую информацию. Самые легкие образы для запоминания те, которые имеют физическую воплощенность, например, дом, телефон, стул, книга, дерево и т. п.

Существует много методов запоминания: буквенный код, система Шед, созвучие, дворец памяти и т. п. [3]. Обратимся к некоторым из них.

Метод фонетических ассоциаций состоит в том, что преподавателем осуществляется подбор похожего по звучанию слова из родного языка к запоминаемому слову, тем самым создается яркий запоминаемый образ. Несмотря на предложение преподавателя, обучающийся может сам придумать образ, который ему будет помогать для установления ассоциаций и даже поделиться этим с другими в группе. Приведем пример с использованием метода фонетических ассоциаций при работе с некоторыми лексическими единицами:

- Boot [bu:t] – ботинок. Я оБУТ в новые ботинки.

В этом случае созвучие звуков [bu:t] и [бут] помогают воспроизвести слово фонетически, а образ новых ботинок – напомнить перевод слова.

Мы предлагаем по приведенной выше схеме следующие слова для запоминания:

- Bird [bɜ:rd] – птица. Птичьи БЁДра – моя любимая еда.
- The number “0” [əu] – ноль. Произносится, когда сообщается номер телефона или дата (1908). Произносится как буква “O” английского алфавита.
- Wasp [wɒsp] – оса. Чтобы запомнить произношение данного слова, вспомните, что осы больно кусаются: «Осторожно, ВАС покусает оса!».
- Queue [kju:] – очередь. Произносится как буква “Q” английского алфавита. Чтобы запомнить данное слово, надо обратить внимание на начертание буквы («с хвостиком»), что напоминает хвост очереди.
- Choir [ˈkwaɪə] – хор. Чтобы запомнить произношение, можно привести в пример фразу «КВАкать в хоре», что некоторые и делают (плохо поют).
- Per cent [pə(r)'sent] – процент. Чтобы запомнить, в данном случае ударение в слове, необходимо обратиться к слову «процЕнт» в русском языке – ударения совпадают.

На более продвинутом уровне уместен и эффективен метод создания образов, так называемые визуальные опоры, что особенно удобно при изучении идиом. Создается мысленный образ или сюжет, который может быть статичным или динамичным. Важно продумать детали образа, чтобы обучаемые воспринимали картинку как яркое воплощение.

Например, идиома ‘to be on cloud nine’ – «быть вне себя от счастья», может быть представлена таким образом: голубое небо, по нему плывут девять пушистых нежных облаков, на последнем сидит улыбающийся человек с огромным подарком, он вне себя от счастья.

На элементарном уровне изучения иностранного языка нетрудным способом запоминания слов являются короткие рифмовки. Они могут состояться из простых рифмованных строчек на русском и английском языках.

Обычно запоминание неправильных форм глаголов вызывает затруднения. Как правило, это связано с тем, что слова, представляющие формы глаголов, не связаны между собой по смыслу. С помощью мнемонических связей можно упростить и, тем самым, облегчить процесс усвоения лексических единиц подобного рода. Так, предлагаются не просто разобщенные цепочки слов, а их взаимосвязанная форма. Сама рифма также представляет собой отличную основу для запоминания:

Я котенка
 catch – caught – caught,
 А с собакой
 fight – fought – fought,
 И я маме
 say – said – said,
 Что его я
 feed – fed – fed.

Стоит также обратить внимание на метод логических закономерностей. Для введения новой группы лексики создается тематический текст с использованием новых слов и их похожим произношением на родном языке. В процессе чтения данного текста фиксируются и запоминаются произношение и эквивалент слов в родном языке, т. е. перевод лексических единиц.

Обратимся к примеру тематического текста:

Лексические единицы к запоминанию –

family ['fæməli] – семья

sofa ['səʊfə] – диван

lake [leɪk] – озеро

berries ['berɪz] – ягоды

fish [fɪʃ] – рыба

tea [ti:] – чай

sweets [swi:ts] – конфеты

Семья Фэмили купила новый диван фирмы «Софа». Они часто отдыхают на озере Лэйк. Летом они собирают там ягоды берриз, а зимой ловят рыбу фиш. По вечерам они любят пить чай «Ти» и есть конфеты «Свитс».

Чем выше уровень владения иностранным языком, тем более осознанным становится процесс запоминания, следовательно, обучающиеся могут управлять вниманием и использовать мнемотехнику самостоятельно без поддержки и руководства преподавателя. На элементарном уровне, как правило, запоминают произвольно, в данном случае появляется необходимость реализации приёмов мнемотехники.

Таким образом, мнемотехника позволяет облегчить процесс запоминания материала обучающимися с различным уровнем владения иностранным языком, а также сделать процесс запоминания осознанным и интересным с помощью ассоциативного приема.

Литература

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. : НМЦ СПО, 1999.
2. Зиганов М. А., Козаренко В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. – М. : Образование, 2000.
3. Пушкашу О. Ф. Использование приёмов мнемотехники для запоминания английских слов // Проблемы педагогики. – 2016. – № 4 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priyomov-mnemotehniki-dlya-zapominaniya-angliyskih-slov> (дата обращения: 27.10.2022).

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

О. В. Зеленова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. С введением федеральных государственных образовательных стандартов изменилось представление о системе образования в целом. Современное образование ставит перед собой новые цели. Определение новой цели образования соответственно требует не только новые средства обучения и новое содержание образования, но и также внедрения современных технологий. Для реализации этого формата главным условием является создание образовательной среды, которая предоставляет возможность учащимся показывать инициативную позицию в учебном процессе. Составляющей такой среды сейчас является информационно образовательная среда, которая подразумевает модифицирование механизмов передачи знаний от педагога к учащемуся: приоритетным становится открытый доступ к информационным ресурсам, самостоятельный поиск нужной информации, самообучение, онлайн-обучение (дистанционное).

Ключевые слова: современные технологии, информационные ресурсы, средства обучения, дистанционное обучение, образовательная среда.

С введением новых образовательных стандартов кардинально изменилось отношение к образовательному процессу. Все больше внимания уделяется самостоятельной работе студентов. Студенты занимают инициативную позицию в учебном процессе. Постановка новых целей и задач требует совершенствования учебного процесса, а именно использование современных образовательных технологий. Для реализации данного формата необходимо создание образовательной среды. Составляющей частью такой среды является информационно-образовательная среда, которая делает возможным совершенствовать учебный процесс. Информационно-образовательная среда способствует модифицированию механизмов передачи знаний. Приоритетным становится самостоятельный поиск информации, используя различные источники, самообучение, самообразование, самоконтроль и дистанционное обучение [1].

Обращение к информационным коммуникационным технологиям увеличивает возможности компонентов образовательной среды. Источники информации представляют собой различные ресурсы, электронные учебники, образовательные сайты, тренажёры, контролирующие программы [2].

В настоящее время в высших учебных заведениях возросло количество онлайн курсов с применением синхронного обучения. Интернет представляет большое разнообразие сайтов, платформ, программ, приложений. Из своего опыта я бы хотела выделить программы, которые позволяют грамотно организовывать полноценные занятия английского языка. Программа для проведения дистанционных конференций Zoom представляет собой одну из самых удобных

программ с широким функционалом. Данная программа даёт возможность проводить групповые занятия, демонстрировать экран, использовать виртуальную доску. Более того разработчики сделали возможным использовать сторонние сервисы не выходя из программы. Например, виртуальная доска Miro. С помощью этого инновационного устройства можно не только визуализировать материал, но и организовать проектную работу. Данная платформа позволяет использовать различные функции и инструменты: работа ручкой, создание схем, поиск картинок и т. д.

Модернизация российского образования требует поиска новых подходов в образовании. Наибольшую актуальность в процессе обучения приобретают те современные технологии, которые направлены на формирование у учащихся навыка самостоятельного труда, самооценки и самоконтроля [3].

Литература

1. Ардеев А. Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь : Ставроп. гос. ун-т, 2004.
2. Смирнова В. А. Особенности формирования современных информационно-образовательных сред // Ярослав. пед. вестн., 2015. – № 6.
3. Коротенков Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы. – М. : Академия АйТи, 2013.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОГО ТЕКСТА КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ*

И. В. Игнатова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье анализируется понятие «энциклопедический текст», рассматриваются особенности семантики и лексики англоязычных энциклопедических текстов с тематической доминантой «Серебряный век культуры России», описываются результаты их цифрового анализа по частотности словоупотреблений лексики разных групп и репрезентируемым семантическим полям, оцениваются различные параметры энциклопедического текста на фоне научного, учебного и художественного.

Ключевые слова: энциклопедический текст, Серебряный век, семантическое поле, лексическая плотность текста, лексико-семантические характеристики, индекс удобочитаемости.

Понятие энциклопедического текста в современной лингвистике не является устоявшимся. Анализ лингвистических лексикографических источников не позволил обнаружить четкой дефиниции данного термина. Оксфордский словарь лингвистических терминов не содержит статьи, посвященной энциклопедическому тексту. Единственная дефиниция с ключевым словом “encyclopaedic” относится к описанию термина «энциклопедическое знание», под которым составитель словаря понимает «знание мира, отличающееся от знания системы языка» [11, p. 114], предполагающее не только знание лексического значения слова, но и информации о внутреннем устройстве предмета, его функциях, взаимодействии с другими предметами этого же или иного класса. В словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой термина «энциклопедический текст» также не представлено, но имеется отсылка к статье «словарь», в которой, наряду с другими типами словарей, дается определение и энциклопедического словаря: «словарь, представляющий в сжатом виде состояние современного научного знания, достигнутого в тех областях, которые обозначаются собранными в нем словами» [1, с. 421]. Обращение к анализу научной литературы позволило определить, что довольно часто термин «энциклопедический текст» употребляется как синонимичный термину «энциклопедическая статья» [2; 4], термин «энциклопедический текст» используется, но его точной дефиниции не предлагается [3; 5], термин «энциклопедический текст» заменяется на более широкое понятие энциклопедического дискурса [9]. Дефиницию изучаемого термина нам удалось обнаружить в работе Д. И. Яковлева, посвященной описанию пилотного исследования тематической доминанты локального энциклопедического текста [8]. В другом труде того же исследователя в соавторстве с создателем интегральной теории текста Т. Н. Хомутовой приводится следующее определение: «локальный энциклопедический текст представляет собой предметно-знаковую модель сопряжённых коммуникативных деятельности пред-

ставителей определённого социума, вербализующую фрагменты энциклопедического знания о локусе, национального языка, национальной и локальной культуры и локального социального пространства в их глобальном единстве и взаимообусловленности» [7, с. 182]. На основе этой дефиниции, в данной статье под термином «энциклопедический текст» понимается текст, являющийся отражением состояния научного знания в какой-либо предметной области, описывающий посредством языка научного стиля совокупность представлений о локусе, развитии национальной культуры и социального пространства определённого лингвосообщества. Отметим, что энциклопедический текст является текстом научного стиля, что накладывает определенный отпечаток на модель языкового представления информации. Так, научный стиль тяготеет к использованию общей и специальной терминологии, культурно-маркированной лексики, абстрактных имен существительных, лексем, репрезентирующих культурные ценности конкретного лингвосообщества, и отсутствию эмоционально-окрашенных лексических единиц [6]. Кроме того, довольно частотными являются имена собственные и числительные, используемые для создания хронологии развития той или иной сферы человеческой жизнедеятельности. Грамматическая структура научного текста представляет собой модели описания и рассуждения, с превалированием именных сказуемых в описании и «сложных предложений с придаточными условия, причины и уступки и др. в рассуждении» [6, с. 33].

В данной работе мы обратились к анализу лексико-семантических характеристик энциклопедического англоязычного текста культурно-исторической тематики. В качестве тематической доминанты текстов была выбрана тема Серебряного века культуры России. Интерес к данной теме продиктован значимостью этого периода для становления культурной парадигмы современной России, а также исследовательской работой автора в коллективе, занимающемся разработкой концепции интегрированного предметно-языкового обучения истории и английскому языку, что привело к необходимости лингвистического изучения энциклопедических текстов, составляющих основу для проектирования учебных материалов.

Языковым материалом исследования послужили фрагменты текстов статей, посвященных развитию культуры России, из двух англоязычных энциклопедий – Britannica [9] и Encyclopedia [10]. В изучаемый корпус были включены только те фрагменты, которые описывают отечественную культуру Серебряного века. Общий объем корпуса составил 4023 слова.

Для проведения лексического и семантического анализа был использован цифровой сервис Voyant-tools [13], позволяющий проводить многоуровневую разметку текста. На основе результатов разметки текста можно выделить основные семантические поля, репрезентированные лексическими единицами изучаемых энциклопедических текстов (см. рис. 1).

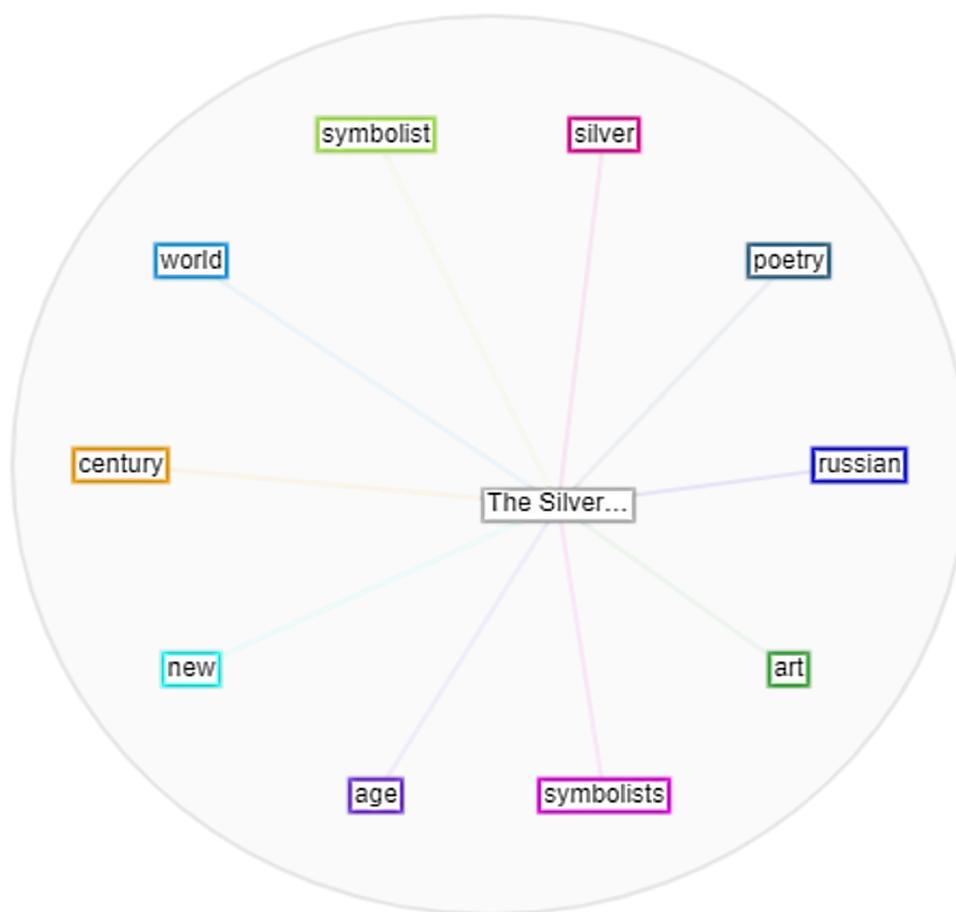


Рис. 1. Семантические поля энциклопедических текстов по истории культуры Серебряного века в России

Основными семантическими полями, представленными в изучаемых энциклопедических текстах и схематично отображенными сервисом в виде круговой диаграммы, являются искусство, эпоха, инновация, символизм, поэзия, русский, мир. Именно эти фрагменты семантического пространства текстов являются его доминантой, т. е. Серебряный век в России осмысливается в первую очередь как новое представление о мире в контексте развития символизма в искусстве и поэзии. Оценка частотности использования слов, репрезентирующих указанные семантические поля (см. рис. 2), позволяет утверждать, что ведущим семантическим полем, подчиняющим себе все остальные, является искусство: слово *art*, представленное на графике зеленой дугой, значительно превосходит по количеству словоупотреблений все остальные лексические единицы.

Лексическое разнообразие изучаемых энциклопедических текстов оценивалось по двум параметрам – частотность слов в анализируемом корпусе и тип лексических единиц по семантическому основанию.

Для графической репрезентации частотности слов (см. Рис. 3) был использован цифровой сервис обработки текстовой информации WordItOut [14], выделивший 100 наиболее частотных лексических единиц корпуса и отразивший их в виде облака слов. Размер шрифта используется как индикатор частотности – чем шрифт крупнее, тем более частотное слово. Идентичный вариант можно получить и при использовании сервиса Voyant-tools.

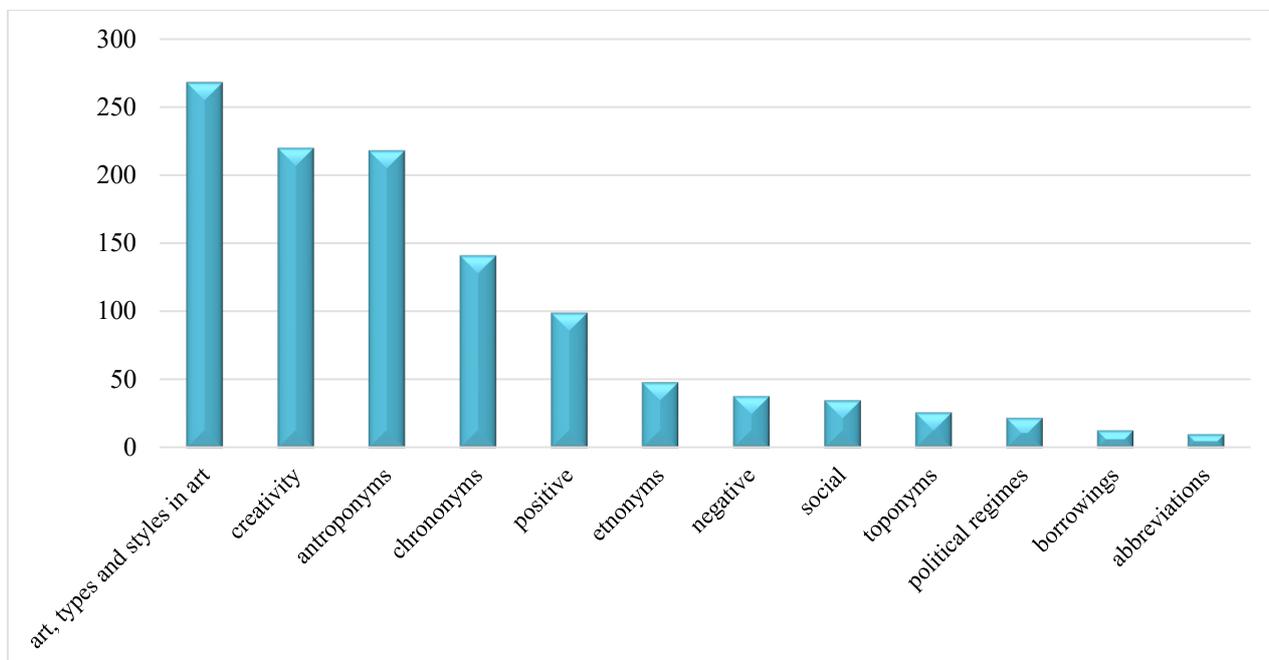


Рис. 4. Классификация лексики энциклопедических текстов по истории культуры Серебряного века в России

На данной гистограмме представлены 12 групп лексики, представленной в порядке убывания количества словоупотреблений в изучаемых энциклопедических текстах.

Серебряный век русской культуры ознаменовался бурным развитием направлений и стилей в искусстве, поэтому высокая частотность лексем группы “Art and Types of Art”, включающей 267 словоупотреблений, неудивительна. В нее вошли такие слова как art, artist, painting, novel, architecture, ballet, music, symbolism, realism, futurist и т.д.

Еще одна группа с высокой частотностью словоупотреблений – группа “Creativity”, которая содержит 220 лексических единиц, преимущественно относящихся к именным частям речи и глаголам, например, production (n), synthesis (n), written (adj.), produce (v).

Следующая по частотности группа – “Antroponyms” – включает 218 имен отечественных поэтов, писателей, художников, композиторов, меценатов, философов, оказавших значительное влияние на развитие культуры России в эпоху Серебряного века, например, Balmont, Merezhkovsky, Vrubel, Skryabin, Diaghilev, Solovyov. Также в эту группу были включены антропонимы, входящие в состав названий литературных произведений эпохи, например, название одной из книг трилогии Д.С. Мережковского – “Leonardo da Vinci”.

Энциклопедический текст исторического характера всегда содержит упоминания дат и эпох. В исследуемом корпусе были обнаружены хрононимы, представленные атрибутивными словосочетаниями, существительными и числительными, например, Silver Age, Golden Age, Renaissance, 1905, 1910, 1917 и т. д., общим количеством 141 словоупотребление.

Уникальностью энциклопедического текста культурно-исторической тематики можно назвать наличие оценочной лексики. Тексты изучаемых статей

включают лексику с положительной (99 единиц, best, beauty, talented, witty и т.д.) и отрицательной (38 единиц, collapse, abandoned, apocalyptically, whimsical и т. д.) оценочной коннотацией.

Локус энциклопедического текста часто репрезентируется посредством этнонимов и топонимов. В изучаемом корпусе обнаружилось 48 этнонимов (например, Russian, Western, French, European и т. д.) и 26 топонимов (Moscow, St. Petersburg, Paris и др.

Социум в тексте статей репрезентирован посредством описания социальных тенденций, религиозных верований, смены поколений, гендерных ролей в обществе, например, leader, generation, group, religious, wife, women (35 единиц), а также обозначениями политических режимов и государственного устройства (22 единицы), например, soviet, Marxism, socialist, empire и т. д.

Серебряный век в России был ориентирован не только на внутренне развитие культуры, но и на представление русской культуры за рубежом. Вероятно, этим фактом объясняется наличие некоторого количества (13 единиц) заимствований-варваризмов преимущественно из французского языка, культурой носителей которого восхищались в России, например, Ballets Russes, fin de siècle, style modern, femmes fatales, Le Sacre du Printemps.

Типичным для энциклопедического текста является использование сокращений. Часть из них является общепринятыми, например, etc., другие же создаются для конкретной энциклопедии или статьи, например, TG (Tretyakov Gallery). Подобных единиц в изучаемом корпусе оказалось немного – 10 словоупотреблений.

Анализируя энциклопедические тексты при помощи сервиса Voyant Tools, мы обратили внимание на то, что тексты при обработке описываются в терминах лексической плотности, индекса удобочитаемости и среднего количества слов в предложении. Это натолкнуло нас на мысль о возможности сопоставления текстов разных типов по этим параметрам. Действительно, сопоставив энциклопедические тексты, тексты научных статей, учебные тексты по истории и текст художественного произведения жанра молодежной антиутопии, мы обнаружили, что данные разнятся (см. табл. 1).

Таблица 1

Сопоставление текстов по параметрам цифрового анализа лексико-семантических и грамматических особенностей

| Параметры \ Тип текста | Энциклопедический текст | Научный текст | Учебный текст | Художественный текст |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------|---------------|----------------------|
| Лексическая плотность | 0,383 | 0,321 | 0,323 | 0,076 |
| Индекс удобочитаемости | 14,924 | 21,100 | 17,235 | 5,859 |
| Среднее количество слов в предложении | 31,7 | 17,0 | 11,0 | 11,6 |

Лексическая плотность текста – это соотношение семантически значимых элементов текста, представленных именными частями речи, глаголами и наре-

чиями, и общего количества слов в нем. По этому параметру энциклопедический, научный и учебный текст значительно отличаются от художественного. Индекс удобочитаемости [12] используется для оценки сложности его понимания разными группами людей в зависимости от их возраста и образования. По этому параметру энциклопедический текст оценивается как предназначенный для студентов вузов и людей с законченным высшим образованием, научный текст – для профессионалов в той или иной сфере науки, учебный текст оказался довольно сложным для восприятия, значительно сложнее энциклопедического текста, а текст художественного произведения, наоборот, простым, подходящим для детей 9–11-летнего возраста. По среднему количеству слов в предложении энциклопедический текст значительно отличается от научного, учебного и художественного – слов в одном предложении гораздо больше, что, вероятно, объясняется необходимостью представить максимально большое количество информации в текстах энциклопедической литературы.

Подводя итог проведенному исследованию, отметим, что энциклопедические тексты, посвящённые Серебряному веку русской культуры, представлены семантическими полями «искусство», «эпоха», «инновация», «символизм», «поэзия», «русский», «мир», включают разнородные лексические единицы, семантически подчиненные тематике текста, с высокой лексической плотностью, высоким индексом удобочитаемости и большим количеством слов в предложении. Такие тексты сложно читать и понимать, что определяет их целевую аудиторию как студентов вузов и людей с высшим образованием.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М. : КомКнига, 2007.
2. Нечепоренко Н. М. Энциклопедическая статья как особый тип текста [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования. – 2009. – № 2(30). – С. 83–88. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12966947> (дата обращения: 17.11.2022).
3. Нечепоренко Н. М. Энциклопедический текст как итог процессов научной концептуализации и категоризации [Электронный ресурс] // Lingua Mobilis. – 2010. – № 4(23). – С. 43–49. – URL: <https://linguamobilis.ucoz.ru/23.pdf> (дата обращения: 20.11.2022).
4. Плохая Е. Е. Вторичность как прагматический параметр энциклопедического текста // Изоморфные и алломорфные признаки языковых систем. – Ставрополь : Параграф, 2019. – С. 230–235.
5. Плохая Е. Е. Взаимодействие научной и наивной картин мира в процессе аппроксимации когнитивной информации в энциклопедических текстах [Электронный ресурс] // Межкультурные коммуникации: русский язык в современном измерении. – Симферополь : КФУ, 2020. – С. 111–112. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44189591> (дата обращения: 22.11.2022).
6. Хомутова Т. Н. Научный текст: теоретические основы интегрального подхода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2010.
7. Яковлев Д. И., Хомутова Т. Н. Локальный энциклопедический дискурс г. Челябинска: история и современность [Электронный ресурс] // Теоретическая

и прикладная лингвистика. – 2021. – Вып. 7. – № 2. – С. 179–189. – URL: https://lingua.amursu.ru/upload/lingua/2021/2/thal_2021_2_17_179_189.pdf (дата обращения: 27.11.2022).

8. Яковлев Д. И. Тематическая структура челябинского локального энциклопедического текста: пилотное исследование [Электронный ресурс] // Наука ЮУрГУ. – Челябинск : ЮУрГУ, 2016. – С. 785–790. – URL: <https://vestnik.susu.ru/linguistics/article/viewFile/5711/4950> (дата обращения: 22.11.2022).

9. Encyclopedia Britannica [Электронный ресурс] // Encyclopedia Britannica, Inc. – URL: <https://www.britannica.com/place/Russia/The-Russian-Empire> (дата обращения: 29.11.2022).

10. Encyclopedia [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/silver-age> (дата обращения: 24.11.2022).

11. Matthews P. H. The Concise Oxford Dictionary of Linguistics. – Oxford : Oxford Univer. Press, 1997.

12. Smith E. A., Senter R. J. Automated Readability Index. Aerospace Medical Research Laboratories 1967. – URL: <https://web.archive.org/web/20130408131249/http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=AD0667273> (дата обращения: 22.11.2022).

13. Voyant Tools, Stéfan Sinclair & Geoffrey Rockwell [Электронный ресурс]. – URL: <https://voyant-tools.org/> (дата обращения: 27.11.2022).

14. WordItOut [Электронный ресурс]. – URL: <https://worditout.com/> (дата обращения: 22.11.2022).

СЛЕНГ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С. В. Каверина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. *Статья представляет собой описание результатов начального этапа эксперимента по разработке и применению пособия по обучению англоязычной сленговой лексике в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык». Сленг рассматривается как эффективный фактор мотивации обучающихся по изучению английского языка в вузе, обеспечивающий всестороннее развитие будущего специалиста и его успешное становление в качестве поликультурной личности в межъязыковой коммуникации межкультурного контекста современности.*

Ключевые слова: *мотивация, деятельность, студент, языковой вуз, лингвокультура, поликультурная личность, иноязычная компетенция, сленг, сленгизм.*

Мотивация как побуждение организма к выполнению какой-либо целенаправленной деятельности положена в основу освоения любой учебной дисциплины. Уровень мотивации напрямую влияет на качество выполнения деятельности и её результаты, поскольку любая активность человека связана с его личными потребностями и мотивами.

Изучение иностранных языков не является исключением в мотивационном аспекте – считается, что данная область научного знания требует особой тщательности в формировании познавательной мотивации, поскольку освоение того или иного языка есть целенаправленный системный процесс, подразумевающий формирование и развитие не только базовых умений и навыков, но и усвоение культурных особенностей – знакомство с новой лингвокультурой [1, с. 46].

Студенты языковых вузов (факультетов) являются особой категорией обучающихся, поскольку они овладевают основами межъязыковой и межкультурной коммуникации. При обучении в языковом вузе главным компонентом деятельности обучающихся становится непосредственно изучение иностранного языка в многоаспектной перспективе – как комплекса умений и навыков, составляющих коммуникативную компетенцию; как системы различных функциональных стилей, дискурсов и т. д.; как совокупности экстралингвистических знаний о культуре, обществе, менталитете носителей языка. Все перечисленные выше аспекты процесса овладения иностранным языком обеспечивают формирование иноязычной компетенции, которая, будучи одной из основных целей обучения иностранным языкам, является не только показателем эффективности работы обучающихся, но и обязательным условием успешности и востребованности студента как будущего специалиста в сфере межкультурной иноязычной коммуникации.

В своем исследовании мы фокусируемся в основном на лексической составляющей обучения иностранным языкам в языковом вузе – на развитии лексического навыка. Методика обучения предмету предписывает работу с нейт-

ральной общеупотребительной иноязычной лексикой [3, с. 132–133]. Однако подобный подход означает обучение так называемому «классическому» английскому языку без учёта текущих трансформаций англоязычного вокабуляра. Из поколения в поколение студенты изучают одни и те же основы, практически не дополняя их специфическим лингвистическим знанием. При таком подходе к обучению у студентов не складывается завершённого представления о системе языка в целом и особенностях выбора лексических средств в зависимости от ситуации общения. Наконец, уровень мотивации обучающихся снижается, главным образом падает уровень познавательной мотивации, чего нельзя допустить в процессе обучения иностранным языкам.

Студент языкового вуза в процессе своего профессионального становления формируется как поликультурная личность, обладающая знанием не только родной, но и лингвокультуры изучаемого языка. В данном аспекте англоязычная сленговая лексика выступает как наиболее ценный для практического применения лексический пласт, поскольку данный вокабуляр обладает особенностью отражать многообразие интересов общества, способы оценки отдельных явлений носителями языка, принадлежащими к различным социальным и профессиональным группам [4, с. 27]. Сленг обеспечивает эмоциональность и экспрессивность в коммуникации – то, чего часто не хватает в нейтральной лексике.

Стоит отметить тенденции в трансформации информации на современном этапе как таковой и расширения многообразия способов её передачи. Нейтральную лексику непросто применить в условиях онлайн-коммуникации и общения в мессенджерах или социальных сетях: процесс становится долгим, сообщение воспринимается получателем сложнее. Одним из важных условий становится передача эмоционального состояния коммуникантов. Причинами описанных выше изменений служат и глобализация, и технический прогресс, диктующие языковым системам изменения и адаптирующие последние под нужды мировых процессов, протекающих в обществе, науке и т. д. Способом подобной адаптации языковых систем и отдельных вокабуляров и выступает сленговая лексика [4, с. 27].

Делая вывод из всего вышесказанного, мы предполагаем, что в процессе обучения иностранным языкам в вузе возможно как применение сленговой лексики, так и обучение ей. Своеобразный «выход за рамки учебника» обеспечивает ориентацию на практическое применение языка в общении. Вместе с этим сленг как языковой феномен предполагает как релевантность, так и аутентичность в отношении состояния лексической системы того или иного иностранного языка. Работа со сленгом на занятиях по иностранному языку привносит элементы новизны и разряжает эмоциональную обстановку в процессе языковой практики, обеспечивает смену деятельности преподавателя и студентов [2, с. 12–13]. Обучающиеся знакомятся с социальной дифференциацией общества, усваивают лингвострановедческую и культурологическую информацию, транслируемую средствами сленговой лексики. Таким образом, можно полагать, что студента языкового вуза возможно заинтересовать новым материалом – эмоциональным и экспрессивным англоязычным сленгом. Полагает, что включение в содержание обучения лексике сленга представляется целесообразным и отве-

чающим требованиям современности не только с целью всестороннего развития будущего специалиста, но и для поддержания и повышения уровня текущей мотивации обучающихся.

Для подтверждения всего сказанного выше был проведен опрос первокурсников, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Студентам были предложены две анкеты, разработанные с использованием сервиса «Google Формы». Первый опрос определял уровень теоретических знаний о сленге как языковом феномене, а также уровень заинтересованности и мотивации студентов к изучению англоязычной сленговой лексики. Вторая анкета представляла собой лексический тест multiple-choice: студентам предлагалось угадать значение тех или иных англоязычных сленгизмов. Количество ответов свидетельствует о высоком уровне заинтересованности обучающихся в участии в предложенном анкетировании (более 50 % обучающихся трёх академических групп). Ответы студентов свидетельствуют о среднем уровне теоретических знаний о сленге как явлении в языке; уровень владения отдельными сленгизмами представлен набором наиболее часто встречающихся в современной литературе, кино и сериалах, социальных сетях лексических единиц (например, “*awesome*”, “*easy peasy*”, “*GOAT*”, “*BTW*”). При этом сами обучающиеся отмечают, что хотели бы изучать и применять англоязычную сленговую лексику в рамках языковых дисциплин в вузе (большинство опрошенных в 85 % дали ответ «да», 15 % затрудняются ответить).

Таким образом, изучение англоязычных сленговых единиц способствует социализации обучающихся, развитию познавательной активности и мотивации к изучению английского языка, создает ситуацию успеха, что является фактором дальнейшей успешности в учебной деятельности и профессиональном плане в будущем.

Литература

1. Аманов М. Э. Феномен мотивации при изучении иностранных языков как объект педагогического исследования [Электронный ресурс] // Проблемы науки. – 2017. – № 38 (120). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-motivatsii-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov-kak-obekt-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 28.11.2022).
2. Артемова А. Ф. К вопросу об эмоциональном сленге // Проблемы синхронного и диахронного описания германских языков. – Пятигорск, 1979. – С. 10–18.
3. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие. – М. : КНОРУС, 2017.
4. Каверина С. В. Современный английский сленг. Разновидности [Электронный ресурс] // Студенческий: электрон. научн. журн. – 2020. – № 41(127). – URL: <https://sibac.info/journal/student/127/197063/> (дата обращения: 26.11.2022).

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ВИДОВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ

Л. В. Калинина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения студентов языковых вузов видовременным формам английского глагола с использованием коммуникативной методики. Описывается место коммуникативного подхода в методике обучения иностранным языкам, приводится определение понятия «коммуникативный подход», перечисляются его основные принципы. Представлены примеры упражнений в рамках темы исследования.

Ключевые слова: коммуникативный метод, коммуникативная методика, обучение грамматике английского языка, видовременные формы глагола.

На рубеже XX и XXI веков в научно-методических дискуссиях об обучении иностранному языку доминирует понятие «коммуникация» и его различные производные, такие как «коммуникативное обучение языку» (CLT – communicative language teaching) и «коммуникативная методика» [3].

Е. И. Пассов, представитель коммуникативного метода обучения в отечественной методике, считал, что коммуникативность состоит в такой организации обучения, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно естественному процессу общения [1].

Нина Спада и Пэтси М. Лайтбаун в своей книге “*How languages are learned*” определяют CLT следующим образом: CLT основан на предположении, что успешное изучение языка включает в себя не только знание структур и форм языка, но также функций и цели, которым язык служит в различных коммуникативных условиях. Этот подход к обучению делает акцент на передаче смысла, а не на практике и оперировании грамматическими формами [2].

Коммуникативный подход в обучении грамматике предполагает соблюдение ряда принципов, которые обеспечивают успех его применения. Среди них можно выделить следующие.

1. Введение нового грамматического материала осуществляется не с помощью демонстрации изолированных конструкций или предложений, а представляется в рамках коммуникативной ситуации. При этом предполагается, что обучающиеся должны самостоятельно распознать новое грамматическое явление и выделить его функции. Например, на уроке, посвященном временам *past perfect* и *past perfect continuous*, учитель может продемонстрировать слайд (рис. 1), на котором представлены реплики из беседы-обсуждения текущих событий в общественной жизни, содержащие изучаемые видовременные формы глагола. Учащиеся читают текст, идентифицируют грамматические конструкции, отвечают на уточняющие вопросы учителя: *Please, read the description. You can notice the highlighted grammar construction. What tense is it? Is the action completed? Was it in a process? Do we focus on duration or on result here? What words do we use here to show the duration?*



Рис. 1. Представление грамматического материала по теме «Past perfect simple vs past perfect continuous»

2. Необходимо помнить, что обучение грамматике не может ограничиваться объяснением и заучиванием грамматических правил. Изучаемые грамматические явления должны быть гармонично «встроены» в задания, предполагающие письмо, чтение, аудирование и говорение.

3. Обучение грамматике с применением коммуникативной методики предполагает применение заданий, мотивирующих учащихся делать устные высказывания (с опорами или без них), слушать собеседника/одногогруппников, вступать в дискуссии и т. д. Такие упражнения имеют реальные цели: добыть информацию, убедить кого-то в чем-то, рассказать о себе, т. е. смоделировать максимально приближенные к реальной жизни условия, в которых происходит процесс коммуникации. Даже когда урок направлен на развитие навыков чтения или письма, коммуникативная деятельность должна быть интегрирована в урок. В упражнении на рис. 2 учащимся необходимо найти в группе людей, которые когда-либо совершали то или иное действие, расспрашивая товарищей, и отчитаться о результатах опроса: что они узнали, что их удивило и т. д. В своих вопросах и ответах учащиеся используют видовременные формы глаголов present simple и present perfect continuous.

4. На рис. 3 представлено соревновательное упражнение на применение в устной речи прошедшего времени модальных глаголов с формами перфектного инфинитива (have + причастие прошедшего времени) для построения предположений о степени возможности или невозможности какого-либо действия в прошлом [4]. Каждой паре учащихся учитель дает набор карточек, описывающих завязку события в прошлом и его развязку. Одному из учащихся необходимо выдвинуть предположение о том, что могло произойти с героями, опираясь на предложенную схему. Второй учащийся представляет контраргумент и свое предположение по схеме. Игрок, выдвинувший наибольшее количество аргументов, выигрывает. Подобное задание помогает смоделировать реальную коммуникативную ситуацию – спор о том, что могло или не могло произойти в прошлом, отстаивание своей точки зрения, приведение доводов в защиту своего мнения.

Exercise 3. Find someone in the class who has done one of the following...

| Name | What she/he has done | more information |
|------|---|------------------|
| | travelled / been travelling to more than five countries | |
| | collected / been collecting anything for a long time | |
| | won / been winning money gambling | |
| | has broken / been breaking a bone | |
| | studied / been studying English since kindergarten | |
| | studied / been studying English since the last lesson | |
| | written / been writing a poem or a story | |
| | won / been winning a competition | |
| | worked / been working hard recently | |
| | had / been having the same boy/girlfriend since high school | |
| | ridden / been riding a horse, donkey or camel | |

Рис. 2. Коммуникативное задание в рамках темы «Present perfect simple vs present perfect continuous»

Use modals: may, might, could, must, can't.

Follow the chain:

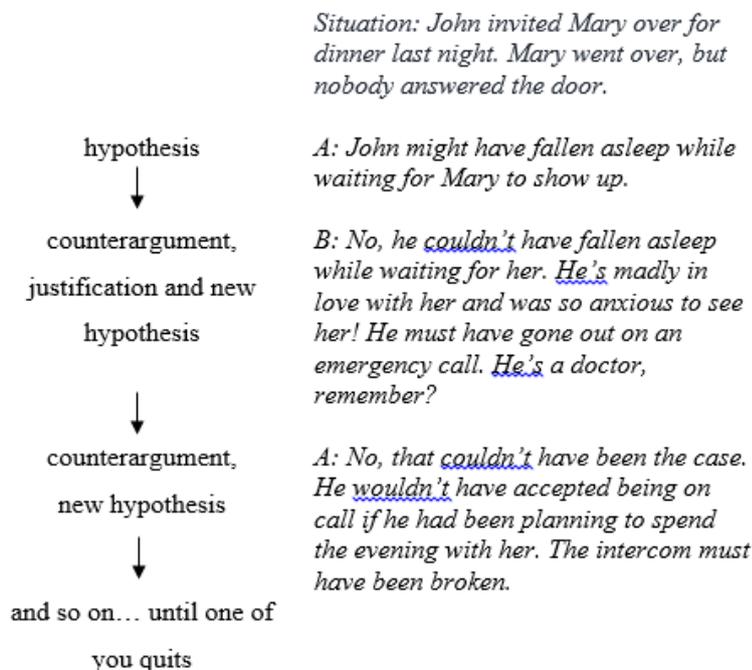


Рис. 3. Задание в рамках темы «Modal verbs for speculation about the past»

В коммуникативном подходе могут использоваться различные виды упражнений и игр, которые способствуют достижению коммуникативной компетенции и вовлекают учащихся в общение. Их использование позволит улучшить умения письма и говорения, расширить диапазон самовыражения, будет способствовать более творческому использованию английского языка в коммуникативных задачах.

Литература

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1985.
2. Lightbown P., Spada N. How Languages are Learned. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1993. – P. 256.
3. Littlewood W. T. Developing a Context-sensitive Pedagogy for Communication-oriented Language Teaching // English Teaching. – 2013. – № 68 (3). – С. 3–25.
4. Zaorob M. L., Chin E. Games for Grammar Practice. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2001. – P. 114.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ТРОПОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ГАЗЕТНОМ ЗАГОЛОВКЕ

Т. Б. Каширева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматриваются основные лексические и стилистические особенности заголовков франкоязычной прессы (на примере газеты Монд / Le Monde) с позиции решения проблемы перевода использованных средств выразительности на русский язык. Подтверждается целесообразность перевода заголовка после ознакомления с текстом статьи.

Ключевые слова: газетный заголовок, французская пресса, средства выразительности, проблемы перевода.

Средства массовой информации и пресса, в частности, играют важную роль в повседневной жизни человека. Каждый день мы сталкиваемся с огромным количеством публикаций, которые отражают разнообразные сферы жизни человека: политика и геополитика, международные новости, экономика, культура, сервисы, экология и многие другие. В век информационных технологий печатная пресса активно осваивает Интернет-пространство, и каждая известная газета имеет свой сайт, на котором ежедневно размещает публикации.

Учитывая тот факт, что читатели принимают решение о том, стоит ли открывать статью и читать ее, напрямую зависит от заголовка статьи, ему уделяется особое внимание. Журналисты стараются сделать газетный заголовок броским, информативным, интригующим или привлекательным в зависимости от цели и содержания статьи.

Несмотря на внешнюю простоту – словосочетание или предложение – заголовков представляет собой очень важный элемент, в котором скрывается содержание. Существуют различные взгляды на определение понятия заголовка, они отличаются друг от друга на том основании, что лингвисты-исследователи рассматривают его с разных точек зрения. Традиционно он определяется как ключевой, обязательный и неотъемлемый элемент произведения, то есть входит в структуру статьи. Другие исследователи предлагают рассматривать заголовок как самостоятельную единицу, обладающую определенной степенью свободы непосредственно от самого текста.

Если подходить к данному вопросу с точки зрения перевода, то зачастую бывает довольно трудно перевести заголовок, не прочитав содержание статьи, в особенности, если автор активно использует языковые средства выразительности: в частности, тропы (эпитет, гипербола, литота, метафора, метонимия, олицетворение, синекдоха, сравнение, ирония, аллегория, символ).

Поэтому на наш взгляд, наиболее полно раскрывает сущность заголовка определение, данное Ю.В. Трубниковой: «Заголовок – это текстовый знак, представляющий собой самостоятельную единицу, но в то же время имеющий тесную связь с текстом» [цит. по: 5, с.195]. Данное определение удачно объ-

единяет в себе оба подхода к трактовке заголовка и позволяет раскрыть его двойственную природу. Как пишут Тихонова М. П. и Вабель Д. В., «с одной стороны, заголовок рассматривается как речевой компонент, который находится перед текстом и поэтому воспринимается как самостоятельный языковой элемент. С другой стороны, заголовок представляет собой полноценную часть текста, входящую в его состав и имеющую связь с единицами всего текста» [5, с.195].

Рассмотрим примеры газетных заголовков из французской прессы с точки зрения проблемы их перевода на русский язык в ситуациях, когда авторами были использованы различные языковые средства выразительности. Все примеры отобраны из электронной версии ежедневного вечернего издания Монд (Le Monde), французской газеты, отражающей леворадикальные взгляды [4].

Заголовок «La Chine connaît une flambée de colère sans précédent contre la politique zero Covid» может быть переведен следующим образом: *Китай переживает беспрецедентную вспышку гнева против политики нулевого заражения ковидом*. Такое средство выразительности, как гипербола *une flambée de colère sans précédent* переводится аналогичными выражениями в русском языке: беспрецедентная вспышка гнева. Но вот олицетворение *la Chine connaît* (дословно *Китай знает/узнает*) уже требует от переводчика подбора адекватного способа передачи, выбор падает на глагол *переживать*, что позволяет, на наш взгляд, еще более эмоционально передать сущность ситуации. Также отдельно стоит остановиться на переводе концовки заголовка *contre la politique zero Covid* (дословно против политики нулевого ковида). Переводчик использует такой прием, как экспликация и вводит дополнительные слова, а именно *нулевое заражение ковидом*, чтобы подчеркнуть, что цель политики – снижение уровня заболеваемости до нулевого показателя. В заголовке эксплицитно выражено также противопоставление, которое направлено на то, чтобы подчеркнуть оппозицию протестующих к политике государства, и которое передается через гиперболизацию *беспрецедентная вспышка гнева* противопоставляется *нулевому заражению ковидом*.

В похожей логике построен другой заголовок: «A Lyon, la Fête des lumières à l'heure de la sobriété énergétique». Его можно перевести так: *В Лионе проходит Фестиваль огней в час энергетического воздержания*. Мы также можем констатировать антитезу двух частей газетного заголовка: *Фестиваль огней* и *энергетическое воздержание*. На первый взгляд, понятие энергетического воздержания не совсем понятно, однако, благодаря противопоставлению с фестивалем огней читатель может понять, что данная метафора говорит об энергетических проблемах во Франции, и что фестиваль света является в сложившейся ситуации совсем неуместным. Основная проблема для переводчика при работе с данным заголовком заключается в том, чтобы постараться сохранить антитезу и метафору, но, с другой стороны, подобрать такое слово из значений понятия *la sobriété*, которое наиболее точно позволит отразить содержание проблемы, рассматриваемой в статье. Обращаясь к франко-русскому словарю, мы находим следующие значения: трезвость, умеренность, сдержанность, скромность, строгость.

Еще один интересный пример проблемы перевода можно проиллюстрировать на основе заголовка «Partage de l'eau : mégabassines, maxiconflits», который в переводе мог бы выглядеть следующим образом: *Совместное использование воды: мегабассейны, максимальные конфликты*. Затруднения, которые вызывает данный заголовок у переводчика связаны с несколькими ключевыми моментами. Во-первых, как лучше перевести *Partage de l'eau* (дословно *разделение / дележ / распределение воды*). Но содержание статьи позволяет понять, что речь идет о конфликтах жителей, которые отстаивают свои права на использование водных ресурсов и выступают против создания крупных водохранилищ, которые провоцируют экологические проблемы. Поэтому в данном случае наиболее адекватным способом перевода может стать введенное В. Г. Гаком понятие смыслового согласования, то есть перевод слов не на базе словарных соответствий, а на основе контекста [3]. Вторая проблема встает перед переводчиком при поиске аналога к слову *mégabassines*. Понятие мегабассейна в русском языке традиционно используется в нефтегазовой отрасли, но в данном контексте, по нашему мнению, его можно употребить, так как из общего смысла заголовка становится ясным, что речь идет о крупных бассейнах воды. К тому же, сохранение части «мега» позволяет сохранить гиперболу, использованную автором статьи. Французский заголовок построен по принципу противопоставления с использованием двух гиперболизирующих частей «méga» (мега) и «maxi». Причем журналист использует авторский неологизм *maxiconflits*, образованный по аналогии со словом *mégabassine*. Проблема перевода неологизмов в теории перевода изучена довольно хорошо, поэтому наиболее адекватным способом передачи – перифрастической фразой.

Рассмотрев несколько примеров трудностей перевода тропов во французском газетном заголовке, на примере газеты *Le Monde* (Монд) можно сделать вывод, что перед переводчиком стоит довольно трудная задача. С одной стороны, ему необходимо сохранить языковые средства выразительности, подыскав адекватный аналог, используя различные переводческие техники и приемы. С другой стороны, он должен обладать довольно широким багажом социокультурных знаний, разбираться во многих сферах жизнедеятельности человека. Кроме того, как показывает практика, перевод заголовка нередко целесообразно делать после ознакомления с текстом всей статьи.

Литература

1. Аксенова Ю. Ю., Прокопьева С. О. Способы выражения экспрессии в газетных заголовках [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2020. – № 4. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2020/04/92218> (дата обращения: 25.11.2022).
2. Ивлиева О. Н. Лексические средства выразительности в газетных заголовках: переводческий аспект [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 4 (21). – С. 229–232. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36324393_60295083.pdf (дата обращения: 26.11.2022).
3. Практический курс перевода : учеб. пособие для студентов, изучающих французский язык / сост. Е. Н. Белая. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005.

4. Онлайн-версия газеты Монд (Le Monde) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lemonde.fr/> (дата обращения: 24.11.2022).
5. Тихонова М. П., Вабель Д. В. Особенности заголовков французских газет [Электронный ресурс] // Риторика. Лингвистика. – 2020. – № 15. – С. 194–207. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45728678_27632729.pdf (дата обращения: 25.11.2022).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Е. В. Клочкова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Данная статья рассматривает педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции в рамках изучения иностранных языков в вузах. В статье перечисляются особенности ИКК, а также условия её успешного усвоения, согласно стандартам ФГОС в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогические условия, иноязычная коммуникативная компетенция, изучение иностранных языков, уровни иноязычной коммуникативной компетенции.

В современном мире образования педагогам всё чаще и чаще приходится адаптироваться к непредсказуемым изменениям окружающей среды и обстановке в мире, а студентам, изучающим иностранные языки, также приходится подстраиваться под новые условия жизни. Кроме прочего, с каждым годом растёт количество студентов, замотивированных на изучение иностранных языков, культуры иноязычных стран.

В этой связи нам необходимо помнить о том, что стандарты ФГОС предполагают успешное изучение иностранных языков посредством освоения компетенций, в том числе иноязычной коммуникативной компетенции. В нашем исследовании мы считаем важным рассмотреть педагогические условия успешного развития ИКК.

Таким образом, мы смогли определить, что наиболее важным педагогическим условием будет являться постановка четких целей в изучении иностранных языков при соблюдении требований, запрашиваемых положением ФГОС последней редакции у студентов различных курсов в ВУЗе [6].

Иными словами, данный критерий должен поставить перед студентами вопрос о том, с какой целью им необходимо изучать иностранные языки. На этот вопрос отвечает один из пунктов ФГОС, согласно которому у студентов по окончании изучения дисциплины, связанной с использованием иностранных языков, должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция как в сфере научного познания, так и в отрасли профессионального общения будущего специалиста.

В свою очередь в данной компетенции можно выделить несколько так называемых «подкомпетенций». Так, например, для того, чтобы успешно уметь использовать язык, в первую очередь студентам важно изучить и освоить все уровни языка: от фонетического (знания о правилах чтения, постановке артикуляционного аппарата при произнесении звуков) и морфологического до, собственно, синтаксического (правила построения предложений). Также стоит затронуть такие аспекты языка как грамматика и, безусловно, лексика. Весь этот комплекс можно объединить в языковую компетенцию [4].

В следующий уровень иноязычной коммуникативной компетенции традиционно принято включать ключевые умения и навыки: **чтение** (все его виды – поисковое и изучающее; кроме того, студентам различных направлений необходимо знакомиться с текстами по профилям подготовки); **письмо**; **аудирование** (развитие умения воспринимать на слух более сложные тексты различных жанров и форматов, в том числе связанные с профессиональной деятельностью); **говорение** (развитие навыков речевого общения, которые были бы направлены на решение как жизненных ситуаций, так и ситуаций в профессиональной деятельности будущего специалиста) [5].

Помимо прочего, в задачи освоения ИКК стоит включать *социокультурную* компетенцию как одну из ключевых в рамках современного образования, поскольку умение применять знания о национальных особенностях и традициях, безусловно, помогут студентам интегрировать свои знания в жизнь и использовать их на практике.

Далее преподаватель должен учесть, что дисциплины, согласно стандартам ФГОС, обязаны *разделяться по блокам*, т.е. быть структурированными [1]. Иными словами, обучая языку студентов, преподаватель для наиболее точного и успешного процесса обучения должен задавать вопрос: «чему учить?». Подобное структурирование и будет являться не менее важным педагогическим условием.

Разделяя дисциплины на структурированные блоки, определяемые рабочей программой, преподаватель приближается к успешной реализации всех «подкомпетенций», которые содержатся в ИКК: компенсаторной, коммуникативной, языковой, социокультурной и учебно-познавательной. А поскольку успешное освоение всех перечисленных подкомпетенций позволит студентам выполнить требования ФГОС нового поколения, это будет означать, что требуемое условие будет успешно выполнено.

Третьим педагогическим условием в нашей статье мы предлагаем считать *применение ИКТ* при подготовке к занятиям, а также непосредственно во время учебного процесса [2]. Это необходимо для того, чтобы выполнить положения ФГОС об использовании современных технологий в процессе обучения и чтобы у студентов была возможность изучать язык не только при помощи учебников, но и с использованием современных технологий (в том числе с использованием сети Интернет). Это поможет приблизиться к освоению необходимых компетенций.

Кроме прочего, ИКК подразумевает коммуникативную составляющую, следовательно, заключительным педагогическим условием стоит рассматривать *использование коммуникативных форм обучения* (упражнений, диалогов, полилогов) и включение их в образовательный процесс в вузах с целью интенсификации развития навыка говорения и умения студентов использовать свои умения в реальной ситуации общения [3]. Всё это поможет педагогу добиться эффективного обучения, а студентам – успешно освоить образовательную программу.

Подводя итог, мы хотим отметить, что в данной статье приведены не все педагогические условия развития ИКК у студентов, но все они, безусловно, являются неотъемлемой частью комплекса по формированию у студентов вузов

иноязычной коммуникативной компетенции, что является одним из условий выполнения запросов ФГОС.

Литература

1. Артамонова Е. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода : дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2004.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2016.
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / под ред. Я. И. Кузьмина [и др.]. – М. : Логос, 2004.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : Феникс, 2005.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуре общения. – М. : Рус. яз., 2007.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 22.11.2022).

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ЭКСПРЕССИВНЫХ СРЕДСТВ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Е. А. Кораблева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена особенностям перевода некоторых экспрессивных средств в современном английском художественном произведении на русский язык. Материалом исследования послужил роман Ника Хорнби (Nick Hornby) «Совсем как ты» (*Just like you*, 2020). Рассмотрена специфика сохранения при переводе экспрессивности, созданной в оригинале с помощью пунктуации, парцелированных конструкций, парентез, вопросительных и восклицательных предложений, повторов.

Ключевые слова: экспрессивность, современная художественная литература, английский язык.

Экспрессивность играет важную роль в создании художественного текста. Экспрессивные средства на всех языковых уровнях используются автором для донесения до читателя своих идей, выражения чувств и мыслей героев, выделения важной информации, имитации разговорной речи, усиления эмоциональности и прагматического потенциала текста. Учитывая важность средств выражения экспрессии в оригинале художественного произведения, хотелось бы отметить необходимость сохранения оказываемого ими эффекта в тексте перевода. Рассмотрим основные особенности перевода экспрессивных средств на примере романа современного английского писателя Ника Хорнби (Nick Hornby) «Совсем как ты» (*Just like you*, 2020) [2] и его перевода на русский язык, выполненного Е. С. Петровой [1].

Одним из наиболее ярких средств выражения экспрессивности является пунктуация. В материале исследования выявлены различные знаки препинания, влияющие на эмоциональность текста, в частности, вопросительные и восклицательные знаки, скобки и тире при оформлении парентетических внесений, точки, указывающие на границы парцелированных конструкций, многоточия, используемые для имитации недосказанности, пауз в разговорах и размышлениях героев. Во многих случаях переводчик сохраняет функции пунктуационных средств и эффект от их использования, например:

‘What are you looking for? In a man?’ – Чего ты ищешь? В мужчине?

‘All the other fields of endeavor that might have provided her with comparative options – sport, music, books, even politics – she had no interest in.’ – А иные области, которые могли бы обеспечить объекты для сравнения – спорт, музыка, литература, даже политика, – Эмма игнорировала как класс.

‘No! Not if tangoing means... What does it mean?’ – Нет! Если под исполнением танго понимается... Что под этим понимается?

‘So if it does go well tonight...’ – Значит, если все сложится, то вечером ты...

‘So. Steak. Lots of steak. And burgers’. – Так. Стейков. Побольше. И котлеты.

Однако есть примеры изменения экспрессивного использования пунктуации в английском языке на более нейтральные варианты в русском языке. Очевидно, это связано с несовпадением правил употребления знаков препинания в двух языках и компенсацией экспрессивности оригинала другими способами (изменением порядка слов, пунктуационного оформления, добавлением эмоциональной лексики и т.д.). Приведем некоторые примеры:

The children were more or less the same, then. – Дети в ту пору отличались мало.

‘I wasn’t talking about, you know. The other party.’ – Я не имел в виду, понимаете... другую сторону.

‘Well, it’s not just about dating, I suppose.’ – На самом деле это касается не просто отношений.

В некоторых случаях, напротив, в русском тексте появляются более экспрессивные варианты пунктуационного оформления, чем в английском. Подобные случаи, скорее всего, связаны с желанием переводчика сделать длинные, насыщенные информацией предложения с обилием одинаковых знаков препинания (например, запятых) более четко организованными, наглядными, а также визуально выделить важную информацию:

A family house, even a family house that had shrunk due to force of circumstance, belonged to a family, and the seven o’clock silence seemed a failure of sorts. It wasn’t her failure, at least in her opinion, but it didn’t matter who claimed it. – Семейный дом, даже – в силу обстоятельств – уменьшенной площади, предназначен для семьи, а если в семь часов вечера он погружен в тишину, это, так сказать, знаменует крах. Не ее личный крах (во всяком случае, так она считала), но вообще, в принципе, не важно чей.

В приведенных выше примерах вместе с пунктуацией показаны некоторые экспрессивные синтаксические средства (парентезы, парцеллированные конструкции, вопросительные и восклицательные предложения) и их перевод на русский язык. Как видно, в большинстве случаев они используются и в оригинальном, и в переводном текстах.

Еще одним важным экспрессивным средством, которое зачастую сохраняет переводчик, является повтор:

‘Ah. Yes. That would be funny. Funny peculiar, I mean.’ – Ага. Да. Это было бы занятно. Занятно в смысле странно.

Hanna was young and Lucy was older. Lucy had kids and Hanna didn’t. – Ханна – молоденькая, Люси – в возрасте. У Люси есть дети, у Ханны – нет.

В материале исследования есть примеры изменения структуры или словарного состава параллельных конструкций при переводе, однако переводчику зачастую удается сохранить их экспрессивность, например, используя повтор других лексических единиц, добавления эмоциональной лексики, меняя пунктуационное оформление:

‘That meant not going out much, which meant not hearing what other D.J.s were doing, which meant not knowing whether the kind of thing he was working on how was a waste of time, because it wasn’t what people wanted or because it was already dead.’ – А это означало, что надо поменьше отжигать в клубях, но без этого не

уследишь за работой других диджеев; а без этого не сможешь оценить свои собственные треки и перестанешь понимать, какая музыка уже не востребована, а какая и вовсе умерла.

В некоторых случаях синтаксические и лексические повторы не используются в переводе, скорее всего, из-за стремления переводчика избежать тавтологии:

He was a referee. He wasn't supposed to punch people. He settled for a push in the chest instead [...] – Он – судья. Ему не положено раздавать тумаки. Так что он лишь толкнул обидчика в грудь [...]

She hated teaching Agatha Christie for A level, she hated any Conservative Education Secretary, she hated listening to her younger son's trumpet practice, she hated any kind of liver, the sight of blood, reality T.V. shows, grime music, and the usual abstractions [...] – Вот она сама, например, содрогается от необходимости разбирать со старшеклассниками творчество Агаты Кристи, заведомо ненавидит любого министра просвещения в правительстве консерваторов, лезет на стенку от воя трубы, на которой учится играть младший сын, испытывает тошноту от любых блюд из печени, от вида крови, от телевизионных реалити-шоу, от музыки грайм и от набивших оскомину затертых умозрительных штампов [...]

В целом следует отметить, что в материале исследования наблюдается сохранение экспрессивности при переводе. В большинстве случаев переводчик использует те же экспрессивные средства, что и автор, либо, если по каким-то причинам отказывается от них, компенсирует их отсутствие другими способами. Таким образом, экспрессивность играет важную роль как в оригинале английской современной художественной литературы, так и в ее переводе на русский язык.

Литература

1. Хорнби Н. Совсем как ты. – М. : Иностранка, 2021.
2. Hornby N. Just like you. – Dublin : Penguin Random House, 2021.

О НЕКОТОРЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СИНТАКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЭКСПРЕССИВНОСТИ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА (на материале журнала *National Geographic*)

А. В. Михалчева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей функционирования синтаксических средств экспрессивности в научно-популярном тексте. Автор предлагает определение экспрессивного синтаксиса, выделяет наиболее распространенные приемы воздействия на реципиента, выявленные в текстах журнала *National Geographic*.

Ключевые слова: экспрессивность, экспрессивный синтаксис, научно-популярный текст.

Категории экспрессивности текста является неотъемлемой частью исследования прагматического потенциала любого текста, поскольку необходимо установить, посредством каких лингвистических средств автор текста воздействует на сознание читателей. Особую роль в выражении субъективной стороны речи играет синтаксическая организация текста, позволяющая не только выделить определенные моменты, актуализировать предоставленную ранее информацию, но и вербально выразить точку зрения автора, предоставить дополнительные факты, раскрытие значения которых может способствовать более детальному пониманию читателем описываемых событий, формированию собственного мнения. Именно средства «большого» синтаксиса, т. е. особенности построения высказывания, в частности, экспрессивные синтаксические конструкции, выступают в качестве механизма воздействия автора на реципиента и отражения авторской концепции восприятия описываемых в текстах научно-популярной прессы фактов. Мы понимаем синтаксическую экспрессивность как «имманентное свойство текста, которое проявляется с помощью употребления синтаксических конструкций разных типов, привлекающих внимание реципиента за счёт нарушения плавности речи, избыточных элементов или симметричности в организации высказывания и направленных на воздействие на адресата, его эмоциональную сферу, транслирующих восприятие адресантом предмета коммуникации или выделяющих необходимые фрагменты высказывания, влияющие на общее понимание содержания текста» [1].

В качестве источника эмпирического материала был выбран журнал *National Geographic*, относящийся к научно-популярным текстам. Данное издание отличается высоким уровнем подачи информации, красочными иллюстрациями и инфографикой, а также широким обхватом читательской аудитории, которая сильно отличается по социальным и демографическим показателям. Данный факт подчеркивает необходимость использования автором большого разнообразия средств экспрессивного синтаксиса для воздействия на сознание

реципиентов разного уровня образования и социального положения. Проанализировав 15 статей данного издания, объединенных общностью тем «Наука», «Технологии», «Природа», «Космос», «Социальные проблемы», можно сделать выводы о преобладающих средствах репрезентации экспрессивности синтаксического уровня. Наиболее распространенными приемами воздействия на адресата, характерными для анализируемого журнала, выступают:

1. Синтаксический параллелизм (*Perhaps they're criminals. Perhaps they're sociopaths [3]*), используемый для описания события с разных сторон, дополнения текста фактами разного плана в лаконичном формате, не отрывая внимание читателя от общего повествования.

2. Парентетическое внесение, представленное, в основном, вставными конструкциями (*And though Sal and Eric – who have been doing this work for 15 and four years respectively – pursue their quarry from one camera to the next with humdrum efficiency [3]*), создающими вторичный план повествования, благодаря которому читателю предоставляется дополнительная информация, передается авторская точка зрения или сообщаются факты, способствующие раскрытию содержания сложного научного понятия или явления.

3. Обособление, нарушающее синтаксический строй предложения и выражающееся как вынесением причастных оборотов в сильную позицию (*Born to a poor family in the Gaza Strip, Ajrami studied nursing because it was all she could afford [4]*), так и употреблением абсолютных причастных конструкций (... *the dwarf planet has revolved beyond reach, its frosty surface a blurred mystery that even the most powerful telescopes can't bring into focus [2]*). Данные приемы направлены на акцентуацию внимания читателей, выделение ключевых особенностей предмета.

4. Инверсия (*Facing the men is an immense display with 16 screens^[3]*), благодаря которой автор акцентирует внимание читателя на ключевых моментах, влияющих на понимание и восприятие предоставляемой информации.

5. Расщепленное предложение (...*the only thing they can say for sure is that Pluto promises to be a surprise [2]*), структура которого позволяет выделить основные элементы высказывания, влияющие на общее понимание событий и облегчающие восприятие сложной научной информации.

6. Парцелляция, максимально приближающая повествование к диалогу между читателем и автором (*Planet's marketing team spends its days gazing at photographs, imagining an interested party somewhere out there. An insurance company wanting to track flood damage to homes in the Midwest. A researcher in Ordway seeking evidence of glaciers eroding [3]*) и перераспределяющая информативную нагрузку предложения.

7. Различные виды повторов, среди которых выделяются позиционно-лексический повтор (*Our smartphones, our Internet searches, and our social media accounts are giving away our secrets [3]*), перечисление однородных членов (*They wept, hugged, and prayed [4]*), используемые для описания событий и предметов с разных точек зрения, направленные на формирование у читателей комплексного представления описываемой проблемы и создание определенного темпа повествования.

8. Риторический вопрос (*Who is next in line to be the Biggest Brother?* [3]), побуждающий читателя к размышлениям и превращающий линейное повествование в форму диалога с читателем.

Проведенный анализ показал использование большого разнообразия средств экспрессивного синтаксиса в научно-популярных текстах, что объясняется необходимостью не только воздействовать на читателя, но и пояснить некоторые сложные научные явления и понятия, которые не входят в обиход читательской аудитории. Авторы текстов тщательно проанализировали свою читательскую аудиторию, поэтому имеют представление о том, какие экспрессивные средства будут иметь наивысшую степень воздействия. Авторы не только акцентируют внимание читателей на ключевых моментах повествования, но и объясняет терминологию и научные процессы, сложные для понимания среднестатистическим читателем издания, а также сообщает дополнительную информацию, которая может быть интересна реципиентам или которая может влиять на создание определенного мнения читателей по обсуждаемой теме.

Литература

1. Михалчева А. В. Функционально-синтаксические особенности создания экспрессивности публицистического текста современных англоязычных изданий: (на материале журналов National Geographic и The Economist) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2022.

2. Drake N. Pluto at Last [Электронный ресурс] // National Geographic. – 2015. – № 7. – URL: <https://www.nationalgeographic.com/magazine/article/new-horizons-spacecraft-pluto-flyby> (дата обращения: 27.11.2022).

3. Draper R. They are watching you [Электронный ресурс] // National Geographic. – 2018. – № 2. – URL: <https://www.nationalgeographic.com/magazine/article/surveillance-watching-you> (дата обращения: 27.11.2022).

4. Fadel L. Being Muslim in America [Электронный ресурс] // National Geographic. – 2018. – № 5. – URL: <https://www.nationalgeographic.com/magazine/article/being-muslim-in-america> (дата обращения: 27.11.2022).

МЕТАФОРА В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

С. А. Михеева

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В представленной статье речь идет о таком тропе, как метафора, которая бывает разных видов и обладает различными функциями, направленными на создание определенного образа в голове читателя, формировании определенного эмоционального отклика и способствующими более продуктивному запоминанию информации.

Ключевые слова: риторический троп, метафора, художественный текст, средство выразительности.

Художественный текст, как известно, обладает экстенсией функцией, которая расширяет и изменяет значение языковых знаков с целью повышения убедительности речи. В процессе образования новых знаков большую роль играют риторические тропы, которые совмещают означающее одного с означаемым другого, может быть записано с помощью следующей формулы: «означающее знака А + означаемое знака В = троп С» [4, с. 111]. По своей природе и структуре, а также механизму создания образов, тропы различны. Р. Якобсон называет их фигурами речи, которые включают в себя различные средства выразительности, такие как метафора, метонимия, синекдоха и др [8].

Средства выразительности, представленные в художественных текстах, направлены на выражение образности речи и представляют собой механизм привлечения внимания читателя с целью получения его эмоционального отклика. Одним из таких средств является метафора, которая является предметом изучения многих отраслей науки. Стилистика рассматривает ее в качестве разновидности тропа, лексикология как источник новых значений слов, прагматика как вид речевого употребления, психолингвистика и психология как механизм и объект интерпретации использования в речи, когнитивная лингвистика в качестве рассмотрения процесса концептуализации одной мыслительной сферы в терминах другой, благодаря такой мыслительной операции как проецирование.

Метафора – это скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго [1, с. 124]. Например, “You’ve seen hippos with their mouths open and bright little birds pecking away between their teeth like distraught dental hygienists” [7, р. 3]. В представленном примере маленькие птички сравниваются с сумасшедшими стоматологами-гигиенистами, которые чистят поверхность зубов, скрупулезно осматривая ротовую полость. Обычные птички в данном контексте приобретают новое качество, которое свойственно профессионалам в мире людей. На основе определения метафоры в рамках стилистики – декодирования И. В. Арнольд мы можем сделать вывод о том, что метафора – это сжатое сравнение, состоящее в переносе значения одного объекта (или класса объектов) на другой объект (или класс объектов) на основе сходства ка-

кого-либо признака. По мнению А. П. Чудинова, «метафора, основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы и создает возможность использовать потенции структурирования сферы-источника при помощи новой сферы» [6, с. 248]. Данное определение относится к когнитивной лингвистике, которая заинтересована в рассмотрении процесса метафоризации как процедуры обработки структур знаний, реализующихся во фреймах и сценариях, представляющих собой обобщенный опыт взаимодействия человека с окружающим миром, а именно с миром объектов и социумом, который отражается на языковом уровне в виде метафор.

Существуют разные виды метафоры, но наиболее распространенными являются такие как простая (выраженная одним образом, например “a glass eye” как название видеокамеры), гиперболическая (основана на преувеличении, например: *All days are nights to see till I see thee, And nights bright days when dreams do show thee me.* (W. Shakespeare, Sonnet XLIII)), развернутая (состоит из нескольких слов, создающих единый образ, например: *Lord of my love, to whom in vassalage, The merit hath my duty strongly knit, To thee I send this written embassage, To witness duty, not to show my wit.* (W. Shakespeare. Sonnet XXVI)), композиционная (реализуется на уровне текста, например: Дж. Джойса “Улисс”, роман Дж. Апдайка “Кентавр”, пьеса О’Нила “Траур идет Электре”).

Как известно, метафора, как языковая единица, обладая определенными функциями, несет свою смысловую нагрузку в речи. В. К. Харченко выделяет следующие ее функции [5]:

1) номинативная функция, направлена на поддержание равновесия между необъяснимым и объяснимым, путем объяснения одного через другое. Например, описание черт характера человека: «он имел массу шероховатостей», т. е. обладал большим количеством недостатков;

2) информативная функция, направлена на целостную, панорамную передачу образа;

3) мнемоническая функция, способствует лучшему запоминанию информации, которая, как правило, сочетается с объяснительной функцией в научно-популярной литературе, и с жанрообразующей в народных загадках, пословицах, в литературных афоризмах и с эвристической функцией в философских концепциях и научных теориях;

4) текстообразующая функция, отражает свойства мотивированности и развернутости и направлена на отражение метафорической информации во всей ее полноте с учетом панорамности образа и значительным количеством вариаций его отражений;

5) жанрообразующая функция, способствует созданию определенного жанра, например, загадки: *около кола золотая голова (подсолнух)*;

6) конспирирующая функция, имеет тенденцию к засекречиванию смысла. В рамках художественного текста происходит метафорическое кодирование, которое подразумевает под собой процесс декодирования информации читателем;

7) игровая функция, подразумевает под собой игру слов, часто встречающуюся в поговорках: *«расти большой, да не будь лапшой; тянись верстой, да не будь простой*;

8) ритуальная функция, имеет место быть в поздравлениях, приветствиях, праздничных тостах, а также при выражении соболезнования.

В дополнение описанных функций Т. В. Булыгина выделяет также объяснительную функцию метафоры, которая помогает читателю понять сложную информацию. По ее мнению, «объяснительная функция метафор дарует нам языковую поддержку при изучении физики, музыки, биологии, астрономии, живописи, при изучении любого ремесла» [2, с. 341].

В свою очередь А. Вежбицкая упоминает об эмоционально-оценочной функции, которая подразумевает под собой воздействие на адресата и появление в последующем определенной реакции. По мнению ученого, в новом контексте одно и то же слово может иметь различные оттенки значения, положительные и отрицательные. Например, при метафорическом употреблении слово «раб» может получить едва ли не положительный заряд: «Он знал: все, кто когда-то выжил и победил, кто смог кого-то спасти или спастся сам, все и каждый были, в сущности, счастливыми рабами опыта. Только опыт – знал Жуков – делает человека по-настоящему неуязвимым» [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что любой художественный текст состоит из множества риторических тропов, работающих вместе как единый слаженный механизм и направленных на построение в воображении читателя определенных образов и картин. Одним из таких средств выразительности является метафора, которая бывает различных видов и обладает множеством функций, что указывает на высокую информативность рассматриваемого нами феномена порождает эвристические свойства, а также облегчает запоминание информации.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта; Наука, 2002. – С. 56–124.
2. Булыгина Т. В. Особенности структурной организации языка как системы и методы ее исследования. – М., 1990.
3. Вежбицкая А. Язык, культура, познание. – М., 1996.
4. Михайлов Н. Н. Теория художественного текста. – М.: Академия, 2006. – С. 10–111.
5. Харченко В. К. Функции метафоры. – Воронеж, 1992.
6. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: моногр. – Екатеринбург, 2003.
7. Barnes, Julian. A History of the World in 10 ½ Chapters. – Picador, in association with Jonathan Cape, reset 2005 (HW).
8. Jakobson R., Halle M. Fundamentals of language. – The Hague, 1956.

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АНГЛИЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-НЕОРОМАНТИКОВ

А. С. Морская

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Лексический навык – это совокупность процессов изучения и продуцирования слов, а также вызов подходящей в контексте лексики из долговременной памяти. На наш взгляд, наилучшим способом расширения словарного запаса, изучения слов для дальнейшего использования их в контексте является чтение аутентичных художественных текстов. В данной статье мы рассмотрели критерии подбора текста на примере произведения писателя-неоромантика Р. Л. Стивенсона «Treasure Ireland».

Ключевые слова: лексический навык, контекст, словарный запас, долговременная память, неоромантизм.

Как мы знаем, лексика считается важнейшим компонентом двух видов речевой деятельности: устной и письменной. В процессе развития навыка аудирования, письма, чтения и говорения самой маленькой составной единицей является лексика – содержательная сторона нашей речи. По словам А. А. Леонтьева [5, с. 20], лексику можно обозначить как систему систем. Системность лексики объясняется тем, что слова могут существовать лишь в тесной взаимосвязи между собой в составе определенных словарных групп (семантические поля, цепочки, лексико-семантические и тематические группы, противопоставления и т. д.).

Важнейшей задачей преподавателя можно считать процесс расширения знаний о языке, лексического запаса учащихся и лингвистического кругозора. Изучить новое слово, по словам И. Л. Бима, означает овладеть его значением, формой (звуковой и графической), уметь его употреблять в контексте [4, с. 164]. По итогу обучения должно происходить автоматизированное употребление лексических единиц в соответствии с речевыми ситуациями.

Автоматизированный процесс поиска нужной лексики и вызов её из долговременной памяти и называется лексическим навыком.

На наш взгляд одним из лучших способов пополнения словарного запаса, а также совокупному развитию важнейших лингвистических навыков является использование художественной литературы на уроках английского языка. И на то есть несколько причин. Это связано с тем, что художественный текст обладает рядом характеристик, которые позволяют использовать его в методических целях. Художественный текст используется для развития различных видов речевых умений, повышает мотивацию за счет интересной работы с нескудным материалом. Болеет того, художественный текст содержит в себе культурологическую информацию, отражает универсальные ценности, что нельзя не использовать в методике преподавания иностранных языков

Использование художественного текста при обучении английскому языку способствует развитию важнейших умений и компетенций, т. к. художествен-

ный текст можно отнести к художественному стилю, который в свою очередь является самым эмоциональным, лексически наполненным и фантазийным.

Особенность художественного текста (как текста художественного произведения), по сравнению с другими типами текста, по мнению В. П. Белянина, состоит в том, что он «представляет собой личностную интерпретацию действительности. Писатель описывает те фрагменты действительности, с которыми он знаком; развивает такие соображения, которые ему близки и понятны; использует языковые элементы и метафоры, которые наполнены для него личностным смыслом» [3, с. 55].

Нами было изучено несколько произведений писателей-неоромантиков. В своей работе мы хотели отразить использование конкретного стиля художественного текста – неоромантизма. Далее будут представлены характеристики стиля и критерии, которые, на наш взгляд обуславливают успешное использование данного аутентичного материала для развития лексического навыка у обучающихся иностранному языку.

Для того, чтобы аутентичный текст мог называться пригодным для использования на уроках английского языка с целью развития лексического навыка этот текст должен:

- 1) вызывать интерес у возрастной категории обучающихся
- 2) иметь в составе полезную для изучения лексику

Мы уже выяснили, что художественные произведения являются ярким примером эмоционально окрашенного текста, что способствует концентрации внимания учащихся. Стиль неоромантизм характеризовался повышенным интересом к конфликту идеального и реального в судьбе сильной, демонической личности. Таким образом – это попытка возродить романтический взгляд на мир. Отличительной особенностью данного стиля является образ изгоя, противопоставление обществу. Из чего можно сделать вывод, что произведения данного направления вызывают интерес и почву для размышлений у учащихся старших классов и студентов, исходя из психологических особенностей.

Для примера мы взяли произведение Роберта Льюиса Стивенсона «Treasure Ireland». Роман можно считать хорошим примером дидактического материала для развития лексического навыка школьников старших классов и студентов института. В нем используются разнообразные лексические и стилистические средства, которые можно изучать на старшем этапе, он обладает аксиологической ценностью, вызывает интерес, возбуждает дискуссию. Лексика темы «Seafaring» уместно применяется в течение всего произведения, в том числе в составе метафор и других стилистических средств.

Итак, подводя итог хочется отметить, что художественные тексты подходят для развития лексического навыка, который в свою очередь является основой для развития речевой деятельности. Художественный текст как способ обучения иностранному языку с целью развития лексического навыка имеет много преимуществ, таких как различная лексика, тематическая направленность, отражение духовности и культуры изучаемого языка. Произведения неоромантиков являются прекрасными образцами аутентичных литературных текстов для обучения английскому языку старшеклассников и студентов благодаря их эмо-

циональной окраске, наличию интересной лексики, сопереживанию миру и элементам оппозиции.

Литература

1. Stevenson R. Treasure Island [Электронный ресурс]. – Macmillan, 2017. – [Электронный ресурс]. – URL: http://lib.ru/STIVENSON/islandL_engl.txt (дата обращения: 25.11.2022).
2. Treasure Island [Электронный ресурс]. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Treasure_Island#Characters (дата обращения: 25.11.2022).
3. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста [Электронный ресурс]. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – URL: http://bookz.ru/authors/mark-bloh/prosodia_637/page-2-prosodia_637.html (дата обращения: 25.11.2022).
4. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М. : Просвещение, 1988.
5. Леонтьев А. А. Некоторые аспекты обучения иностранному языку. – М. : МГУ, 1970.

РОЛЬ И МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОМ ИНТЕГРИРОВАННОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. С. Морская

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В данной статье были затронуты важные темы, такие как роль и место художественной литературы в изучении английского языка. Нами были выдвинуты обоснования, почему так важно использовать аутентичные художественные тексты для развития важнейших компетенций и по каким критериям происходит отбор аутентичных материалов для предметно-интегрированного курса английского языка.

Ключевые слова: лексика, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, речевая компетенция, активный/пассивный словарный запас.

В последнее десятилетие, исходя из обширного списка научных работ, есть тенденция полагать, что одной из главных целей изучения английского языка является формирование коммуникативной компетенции. Современные методики и учебники нацелены на развитие данной компетенции, охватывая все её составляющие. Такой вид обучения как чтение художественной литературы активно используется при изучении языка и развитии необходимых компетенций, заявленных как важнейшие. Художественная литература является обширным каналом изучения новой лексики, которая и является базой для расширения словарного запаса и способствует дальнейшему использованию данного материала в речи.

Компетенция, о которой шла речь, коммуникативная, – это способность продуцировать речевую деятельность по средствам изучаемого языка в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В её основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. В её состав входят такие компетенции как языковая, речевая, социокультурная, социальная и стратегическая.

Под языковой компетенцией понимается умение использовать языковые средства (фонетические, грамматические, лексические и др.) в процессе межкультурной коммуникации.

В то время как под речевой компетенцией понимается развитие навыков и умений речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение), а также овладение нормами речевого поведения и умение их использовать в ситуации межкультурной коммуникации.

Использование художественного текста при обучении английскому языку способствует развитию как языковой, так и речевой компетенции, т. к. художественный текст можно отнести к художественному стилю, который в свою очередь является самым эмоциональным, лексически наполненным и фантазийным.

Особенность художественного текста (как текста художественного произведения), по сравнению с другими типами текста, по мнению В. П. Белянина, состоит в том, что он «представляет собой личностную интерпретацию действительности. Писатель описывает те фрагменты действительности, с которыми он знаком; развивает такие соображения, которые ему близки и понятны; использует языковые элементы и метафоры, которые наполнены для него личностным смыслом» [1, с. 55].

Наряду с этим художественный текст обладает важнейшей культурно-созидательной функцией, важность которой нельзя не отметить. Использование полноценных аутентичных материалов из художественной литературы изучаемого языка напрямую влияют на передачу, сохранение и развитие культурных ценностей, предоставляя доступ к иному видению [5, с. 29].

Чтение произведений художественной литературы на иностранном языке должно быть направлено в первую очередь на становление умений собственно чтения, а так же на развитие важнейших компетенций как языковых, так и социальных [4, с. 10].

Для составления предметно-интегрированного курса нами было изучено большое количество существующих и доступных курсов и учебников, чтобы определиться с методикой и наполненностью будущего материала. Мы пришли к выводу, что многие учебники содержат вырезки аутентичных материалов, что не может не радовать. Но, к сожалению, на наш взгляд, теряется вся суть комплексного подхода и погружения в языковую среду.

По-нашему мнению, для обучения социокультурным особенностям страны изучаемого языка особое внимание стоит уделять аутентичным текстам, где прослеживаются не только лексические особенности языка, но и культурные ценности, национальные настроения и отражения тех или иных событий на жизнь изучаемого народа.

Аргументом в пользу художественных текстов также является своеобразие их композиционного построения, которое обладает, с одной стороны, силой эмоционального воздействия на читателя, с другой – способствует лучшему пониманию прочитанного [3, с. 61].

Для составления предметно-языкового курса мы посчитали нужным изучить ряд художественных произведений и выявили критерии, на которые необходимо опираться при выборе текста для развития важнейших компетенций на курсе английского языка.

Если вспомнить о том, что одной из основных особенностей художественного текста можно назвать фабульность, то стоит подумать о том, какой материал будет интересен той или иной возрастной категории. Текст художественного произведения должен быть максимально актуальным для понимания, либо сопровождаться разъяснительным материалом, для передачи и уточнения идей другого времени и страны, связанных, например, с политической ситуацией [2, с. 8].

Таким образом, хочется подвести итог и сказать, что наряду с развитием навыка самого чтения, художественные тексты являются отличным инструментом, способствующим развитию важнейших языковых и социокультурных компетенций. Из-за ярких особенностей художественного стиля, которые при-

ходятся, кстати, при изучении языка, использования аутентичного материала позволяет дать эмоциональный окрас изучению языка и погрузиться в национальную языковую среду другой страны. При подготовке материалов для предметно-интегрированного курса нами были отобраны художественные произведения писателей-неоромантиков, опираясь на главный критерий – соответствие текста возрастной категории и интересам учащихся.

Литература

1. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста [Электронный ресурс]. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – URL: http://bookz.ru/authors/mark-bloh/prosodia_637/page-2-prosodia_637.html (дата обращения: 25.11.2022).
2. Пассов Е. И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж, 2002.
3. Селиванов Н. А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения // Ин. яз. в школе. – 1991. – № 1. – С. 60–64.
4. Соловьева И. В. Техника понимания как одна из проблем художественной герменевтики // Принципы изучения художественного текста. – Саратов, 1992. – С. 6–12.
5. Фадеев В. М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и приёмы контроля // Ин. яз. в школе. – 1979. – С. 29–30.

ЗНАЧЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

М. А. Овсянникова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматривается развитие немецкого языка под влиянием широкого использования англицизмов во многих областях немецкого языка.

Ключевые слова: значение англицизмов в немецком языке, интеграция англицизмов в немецкий язык, использование англицизмов в немецком языке.

Значительно увеличилось в немецком языке количество англицизмов, выражений, взятых из английского языка. Они оцениваются неоднозначно. С одной стороны, ценятся за то, что обозначают новые реалии и помогают языку адаптироваться к изменяющейся среде. Ежегодная инициатива «Англицизм года» признает положительный вклад английского языка в развитие немецкой лексики. С другой стороны, есть жалобы на то, что англицизмы набирают силу и используются там, где не нужны. Их часто рассматривают как симптом ползучей американизации и как угрозу немецкому языку.

Англицизмы – это слова или другие лингвистические выражения, которые заимствованы из английского языка в немецкий и стали его частью. Типичные примеры: ребенок, электронная почта, смартфон, стартап, баланс между работой и личной жизнью, счастливый конец, серфинг, онлайн.

Немецкий язык не принимает английские слова без изменений, а более или менее сильно интегрирует их в свою языковую систему. Существительные получают заглавную первую букву и род (грамматический род) и, следовательно, соответствующий артикль: коктейль, видеорегистратор, планировка. Иногда одно и то же слово употребляется с разными артиклями: в северной и южной частях Германии. Иногда существительные также образуют свои собственные окончания множественного числа, которых нет в английском языке: the babys, the bosses, the Films. Глаголы интегрированы в немецкую систему спряжения: они бегают, я твитнул, он убил, мы по скайпу.

Написание слов также часто меняется по сравнению с оригинальным английским написанием: e-banking, start-up, Lucky Looser (разрешено в Duden вместе с Lucky Loser). К англицизмам применяются другие правила, чем к соответствующим словам в английском языке. Встречаются даже псевдоанглицизмы: слова, которые выглядят так, как будто они заимствованы, но на самом деле не существуют в английском языке в заявленном значении. Примеры: мобильный телефон, публичный просмотр, смокинг (одежда).

Англицизмы часто появляются как обозначения чего-то нового, потому что для новой реальности тоже нужно новое слово. Например, к нам пришло много англицизмов из области компьютерных наук или цифровых медиа: компьютер, программное обеспечение, интернет, спам, приложение, твит, мем. Новые технологии, процессы, методы и концепции часто доходят до нас вместе со своими английскими названиями: Bluetooth, электронный банкинг, краудфан-

динг, каршеринг, самосканирование, гринвошинг. В таких случаях может быть уместно использовать рассматриваемый англицизм. В любом случае нужно подумать, можно ли использовать существующее немецкое слово вместо англицизма, можно ли создать новое немецкое имя. Слово «мышь», например, сегодня также используется для обозначения компьютерной мыши; то есть значение существующего слова было распространено на тогдашнюю новую вещь. Клавиатура, известная по таким инструментам, как фортепиано, теперь доступна и для компьютера. Вместо резервной копии англицизма во многих случаях можно использовать немецкий термин.

Многие англицизмы являются техническими терминами, происходящими из технического жаргона, например, из компьютерных наук, технологий или бизнеса: маршрутизатор, хедж-фонд, списанные облигации. Следует использовать эти англицизмы в технических текстах, потому что эксперты знают эти слова. Но нужно иметь в виду, что такие англицизмы, как и технические термины в целом, могут быть непонятны неспециалистам. Если текст нацелен на широкую аудиторию, то следует использовать технический жаргон в целом (включая англицизмы) с осторожностью и обеспечивать его понятность.

Официальные тексты должны быть понятными. Англицизмы часто представляют собой большой барьер для понимания, особенно для людей, не говорящих по-английски. Это относится, в частности, к новым англицизмам, которые (еще) не знакомы, и к техническим англицизмам. Правда, немецкие технические термины также трудны для понимания неспециалистами, но с такими немецкими словообразованиями часто можно приблизительно вывести общее значение слова на основе отдельных компонентов. Это не работает с англицизмами, что увеличивает барьер для понимания.

Англицизмы по существу выполняют две функции: с одной стороны, они служат для обозначения новых объектов или понятий. Примеры: биткойн, голые сканеры, технология блокчейна, гендерные звездочки. Язык должен развиваться, если он хочет адаптироваться к новым обстоятельствам. Даже в прошлом новые изобретения (лампочки, молнии или Bostitch) нуждались в подходящих именах. Англицизмы – одно из средств для обозначения новых реальностей. Слова из других языков также имеют эту функцию: сыр происходит из латыни, помидор – из языка ацтеков, алкоголь – из арабского.

С другой стороны, англицизмы часто также являются выражением душевной установки, отношения к жизни. Например, братан, легкий, сумасшедший, вызов или игривое использование английского множественного числа s: производители. Такие англицизмы часто можно найти в молодежном сленге или рекламе.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИММЕРСИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л. Н. Полунина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые компоненты профессиональных компетенций, формируемых в процессе подготовки студентов педагогических вузов к использованию иммерсивного подхода в обучении учащихся начальных классов иностранному языку.

Ключевые слова: иммерсивность, иммерсивный подход, раннее обучение иностранному языку, подготовка учителя.

Основы иммерсивного подхода к обучению иностранному языку были заложены в 60-х годах XX века в лингводидактических исследованиях, которые обосновали отношение к изучаемому языку не только (и не столько) как к цели, но и как к средству обучения, познания и повседневной коммуникации в процессе совместной учебной деятельности [4]. Современные исследования подтверждают, что учащиеся, осваивающие иностранный язык через погружение в языковую среду, быстрее достигают высокого уровня беглости за счет эмоциональной вовлеченности и усиления мотивации к использованию языка в различных коммуникативных ситуациях [2]. Однако наибольшее количество последователей иммерсивный подход в языковом образовании приобрел среди ученых, поддерживающих гипотезу критического периода, согласно которой наиболее плодотворным («сенситивным») возрастом для полноценного освоения иностранного языка является период с рождения до достижения ребенком возраста 9–12 лет. Несмотря на отсутствие консенсуса в оценках данной концепции, практика раннего обучения иностранным языкам показывает, что дети более успешно учатся языку интуитивно, через имитацию речи в процессе постоянной коммуникации подобно тому, как они осваивают родной язык [3].

Следует отметить, что если в ранних работах, посвященных иммерсивному обучению, ведущим условием успешного освоения иностранного языка было погружение учащихся в естественное языковое окружение, то с развитием цифровых технологий спектр доступных инструментов для целенаправленного конструирования лингвистической среды в соответствии с учебными задачами существенно расширился. В связи с этим определяющее значение приобрела подготовка учителя к осознанному креативному проектированию процесса раннего обучения иностранному языку с учетом особенностей иммерсивного подхода и потенциала цифровых технологий.

Профессиональное становление учителя иностранного языка предполагает формирование интегрированного комплекса компетенций, обеспечивающих продуктивность процесса обучения и его соответствие образовательному стандарту. Иммерсивное обучение, прежде всего, требует от учителя умений проек-

тировать учебную деятельность младших школьников в максимально достоверном интерактивном окружении и одновременно задавать доступный уровень сложности языкового материала с небольшим опережением для стимуляции когнитивных усилий и повышения мотивации к освоению языка.

Таким образом, подготовка учителя к иммерсивному обучению иностранному языку реализуется в поле пересечения трех основных компонентов: лингвистики, лингводидактики и цифровых технологий, интегрированное освоение которых позволяет существенно повысить эффективность процесса обучения на раннем этапе.

В рамках лингвистического аспекта необходимо особое внимание уделять контрастивному анализу систем родного и изучаемого языка для продуктивного использования положительного переноса и опоры на имеющийся у учащихся лингвистический репертуар и опыт естественного освоения родного языка. Отбор материала, осуществляемый на основе тождественности языковых явлений на фонологическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях, позволяет младшим школьниками с самых первых занятий без больших усилий воспринимать информацию, вступать в коммуникацию и одновременно развивать навык языковой догадки. В качестве примера приведем ряд интернационализмов и заимствований, использование которых дает возможность создавать благоприятный языковой фон при обучении учащихся начальных классов английскому языку: class, telephone, soup, sport, start, finish, football и т. п.

В курсе теории и методики обучения иностранному языку следует отвести достаточно времени для изучения когнитивных процессов, вовлеченных в усвоение нового языка в условиях погружения в языковую среду посредством цифровых технологий. В частности, студенты должны иметь представление о видах памяти (вербальной и зрительной), о понятиях кратковременной, рабочей и долговременной памяти, их объеме, а также последовательности когнитивных операций, обеспечивающих восприятие, переработку, удержание и извлечение информации на изучаемом языке. Данные знания позволяют повысить эффективность обучения иностранному языку за счет организации информации в устойчивые структурные единицы (chunks) как на лексическом, так и на синтаксическом уровне (расширение объема вербальной памяти) и объединения разрозненных признаков для описания схожих объектов (преодоление ограниченного объема зрительной памяти).

Целенаправленное изучение цифровых технологий является, возможно, наиболее недооцененным аспектом в подготовке учителей иностранного языка. Практика показывает, что студенты устойчиво ассоциируют использование ИКТ в обучении иностранному языку с ограниченным набором цифровых инструментов визуализации и иммерсивности. Как правило, выбором студентов становятся презентации Power Point и интерактивные доски, а за рамками их внимания остаются возможности электронной образовательной среды с разнообразными встроенными механизмами организации совместной учебной деятельности и самостоятельной работы учащихся, мобильные приложения, игровые онлайн конструкторы, мультимедийные программы, подкасты, гипермедиа и другие цифровые ресурсы. В связи с этим одной из целей подготовки учителя

иностранного языка для современной школы должно стать практикоориентированное обучение использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности, поскольку элементы иммерсивного подхода присутствуют в той или иной степени в большинстве учебно-методических комплексов. Кроме этого, цифровые инструменты иммерсивности способствуют созданию аутентичной, мотивирующей, эмоционально насыщенной образовательной среды, в которой успешно реализуется интегрированное развитие всех видов речевой деятельности.

В заключение отметим, что предложенные рекомендации в целом соответствуют компетентностной модели образовательных программ подготовки педагога, являющейся частью Методических рекомендаций Министерства Просвещения РФ «Ядро высшего педагогического образования» [1].

Литература

1. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию: («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/ (дата обращения: 18.11.2022).
2. Cummins J., Long M., Doughty C. (Eds) Bilingual and Immersion Programs // The Handbook of Language Teaching. – Malden, MA : Wiley-Blackwell, 2009.
3. DeKeyser R., Gass S. M., Mackey A. (Eds) Age effects in second language learning // The Routledge handbook of second language acquisition. – L. : Routledge. – 2012. – P. 442–460.
4. Lambert W. E., Tucker G. R. The bilingual education of children. – Rowley, MA : Newbury House, 1972.

К ВОПРОСУ О ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА» (на материале развернутых критических статей журнала “The New Yorker”)

Е. В. Рогова

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена описанию способов вербализации понятия «демократическая система» в контексте промежуточных выборов в Палату представителей и Сенат в США в 2022 году в текстах расширенных критических статей, опубликованных в англоязычном издании “The New Yorker”.

Ключевые слова: вербализация, развернутая критическая статья, понятие «демократическая система».

В 2022 году в США состоялись промежуточные выборы в Палату представителей и Сенат. В связи с этим событием, в журнале ‘The New Yorker’ вышел ряд расширенных критических статей, объектом которых стало состояние демократии в контексте грядущих выборов. Наш интерес вызывают способы вербализации концепта «демократическая система» в анализируемых текстах. Выборка включает 4 текста, общим объемом 3490 слов: три статьи из раздела “A critic at large” – “Can’t We Come Up with Something Better Than Liberal Democracy?” (автор: Адам Гопник, заголовок в печатной версии – “System Upgrade”) [9], “American Democracy Was Never Designed to Be Democratic” (автор: Луис Менанд, заголовок в печатной версии – “Drawing Lines”) [6], “When Constitutions Took Over the World” (автор: Джилл Лепор, заголовок в печатной версии – “The Age of Consent”) [7], а также статья из раздела “A reporter at large” – “State Legislatures Are Torching Democracy” (автор: Джейн Мейер, заголовок в печатной версии – “Goodbye, Columbus”) [8].

Большая российская энциклопедия предлагает следующее определение демократии: «политическая система, в которой народ признаётся источником власти, граждане обладают равными политическими правами и свободами, позволяющими им участвовать в управлении общественными делами непосредственно или через своих представителей, а политические решения принимаются в соответствии с волей большинства» [1]. Рассмотрим, какими способами вербализуется понятие «демократическая система» в контексте современных англоязычных расширенных критических статей анализируемого издания. Основными словами-репрезентантами являются *state, democracy, form of government, self-government, system, people, power, majority, voting*.

Наибольшей частотностью в текстах статей обладает лексическая единица ‘state’ (109). В анализируемом контексте данная единица обозначает политическую форму устройства общества в противопоставлении «демократическое/ недемократическое».

Следующим по частотности вербализации идет лексическая единица ‘democracy’ (42) и ее производные ‘democratic’ (38), ‘democrat(s)’ (23), ‘undemo-

cratic' (3). Данные единицы являются прямой номинацией описываемого понятия. В сочетании с глаголом связкой лексическая единица *'democracy'* вербализуется как *'The West's favored form of self-government'*, *'the root form'*, *'always the wrong ideal'* (Адам Гопник анализирует в своей статье книгу японского философа Коджина Каратани (Kōjin Karatani) и размышляет над его идеями), *'the "right" answer'* (в контексте популярной радиовикторины, процитированной А. Гопником), *'form of government'*. Автор анализируемой статьи использует антиномию *'the worst/the best'*, создавая иронию в тексте по отношению к описываемому феномену: *'Democracy is the worst form of government,' Churchill is said to have said, "except all those other forms that have been tried."* ; *'the best form of government'* (acc. to a popular BBC radio quiz program, "The Brains Trust"). При этом, автор текста приводит цитату, приписываемую У. Черчиллю, намеренно подчеркивая неподтвержденность авторства высказывания, используя грамматическую конструкцию Complex Subject (Сложное подлежащее): *"Churchill is said to have said..."*. Понятие *'democracy'* описывается как *'obviously silly'* со ссылкой на Доктора Джонсона (Dr. Johnson = Samuel "Dr. Johnson", 1709–84), английского лексикографа, критика, поэта, что также создает иронию в тексте.

Вербализация рассматриваемого феномена включает в себя его описание через признаки анализируемого понятия: *superior; liberal; creaky; bourgeois; liberal, representative; moribund* [not progressing or advancing; stagnant [Dictionary.com]] in Russia, *failing* [becoming weaker or less successful [Cambridge Dictionary]] in Eastern Europe, *sickened* in Western Europe, and *having come one marginally resolute Indiana politician away from failing* here; *direct; "representative"*; *"rough-hewn"*.

Лексическая единица *'democratic'* выступает признаком следующих понятий: *renewal, deed, the Athenian system, institutions, societies, practices, our democratic life*, а также *Democratic National Committee, Democratic districts, Democratic political establishment*.

В контексте выборов в Палату представителей и Сенат авторы статей вербализуют обеспокоенность по поводу состояния системы: *'your democracy is under attack'*; *'in the gravest danger'*; *'But Pepper thinks that "people make a huge mistake when they equate the attack on democracy entirely with him."* In his view, *Democrats, including President Joe Biden, who have portrayed Trump as a singular aberration are failing to see that "the Republican attack on democracy preceded him" – and that "if Trump was locked up tomorrow it would continue"* *'the collapse of representative democracy in one statehouse after another'*; *'The blue side thinks <...> democracy is relatively stable <...>. The other side, though, knows that our democracy isn't stable—that it can be subverted through the statehouses'*, *'State Legislatures Are Torching Democracy'*; *'Pepper noted that the efforts to control the curriculum in Ohio are "very similar to the meltdown in democracy in other places"'*; *'He [Niven] concluded, "Ohio has become the Hindenburg of democracy."*

В примере, представленном выше, использована метафора, отсылающая читателя к крушению дирижабля «Гинденбург», который загорелся и был полностью уничтожен. Трагедия произошла в 1937 году и унесла 35 жизней [2].

Высокая частотность употребления лексической единицы ‘gerrymandering’ (30) и ее производных ‘gerrymander’ (9) и ‘gerrymandered’ (5)) (*‘the dividing of a state, county, etc., into election districts so as to give one political party a majority in many districts while concentrating the voting strength of the other party into as few districts as possible’* [Dictionary.com]) позволяет сделать вывод, что данный феномен неразрывно связан с анализируемым нами понятием в контексте предвыборной кампании в США: *‘The system of government put in place by the Constitution is broken in all sorts of ways, subject to forms of corruption, political decay, and anti-democracy measures that include gerrymandering, the filibuster, campaign spending, and the cap on the size of the House of Representatives.’* В текстах критических статей ‘gerrymandering’ относится к проблемам, с которыми сталкивается демократическая система, являясь политической угрозой для объективного выражения воли большинства избирателей: *‘In Dobbs v. Jackson Women’s Health Organization, the case that overturned Roe, Brett Kavanaugh issued a concurring opinion in which he argued that the Court was merely restoring “the people’s authority to address the issue of abortion through the processes of democratic self-government.” Pepper said of Kavanaugh’s concurrence, “It’s so disingenuous—total gaslighting. Many statehouses no longer have representative democracy. Because they’ve been gerrymandered, they don’t reflect the will of the people.”’*

Важным элементом вербализации понятия «демократическая система» является лексическое поле «выборы»: voting (vote, voter), election, legislature, (partisan) gerrymandering, (partisan) redistricting, district, veto-proof supermajority, the primaries, plebiscite. К понятиям, связанным с «демократической системой» в рамках проанализированных критических статей, также относятся: politics, people, government, senate, party, republican, democrat, majority, legislature, right(s).

В проанализированных текстах были обнаружены контекстуальные синонимы понятия ‘democracy’: *isonomia* (equality of political rights [Dictionary.com]), *egalitarian impulses* (asserting, resulting from, or characterized by belief in the equality of all people, especially in political, economic, or social life [Dictionary.com]); *self-government* (control of the government of a state, community, or other body by its own members; democratic government (Collins Dictionary)), *the government of themselves, a government “by the people.”*

Таким образом, при вербализации понятия «демократическая система» в современных критических статьях актуализируются установки авторов текстов, подверженных влиянию экстралингвистических факторов (например, выборы). Вследствие чего, понятие рассматривается через призму процессов, связанных с текущей политической ситуацией.

Литература

1. Ледяев В. Г. Демократия [Электронный ресурс] / Большая рос. энцикл. – URL: <https://bigenc.ru/sociology/text/1947138> (дата обращения: 20.11.2022).
2. Britannica, The Editors of Encyclopaedia. "Hindenburg" [Электронный ресурс] // Encyclopedia Britannica, 20 Nov. 2022. – <https://www.britannica.com/topic/Hindenburg> (дата обращения: 20.11.2022).

3. Dictionary.com [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dictionary.com/> (дата обращения: 20.11.2022).
4. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 20.11.2022).
5. Collins Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 20.11.2022).
6. Menand L. American Democracy Was Never Designed to Be Democratic [Электронный ресурс] // The New Yorker. – URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2022/08/22/american-democracy-was-never-designed-to-be-democratic-holder-our-unfinished-march-nick-seabrook-one-person-one-vote-jacob-grumbach-laboratories-against-democracy> (дата обращения: 20.11.2022)
7. Lepore J. When Constitutions Took Over the World [Электронный ресурс] / The New Yorker. – URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2021/03/29/when-constitutions-took-over-the-world> (дата обращения: 20.11.2022).
8. Mayer J. State Legislatures Are Torching Democracy [Электронный ресурс] / The New Yorker. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2022/08/15/state-legislatures-are-torching-democracy> (дата обращения: 20.11.2022).
9. Gopnik A. Can't We Come Up with Something Better Than Liberal Democracy? [Электронный ресурс] / The New Yorker. – URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2022/09/12/cant-we-come-up-with-something-better-than-liberal-democracy-two-cheers-for-politics-isonomia-and-the-origins-of-philosophy> (дата обращения: 20.11.2022).

АУТЕНТИЧНЫЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СКЕТЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

С. Р. Трофимов

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого*

Аннотация. Одной из важнейших целей обучения иностранному языку студентов младших курсов языковых вузов является развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Среди наиболее эффективных средств совершенствования умений диалогической и монологической речи выделяют использование аутентичных аудиовизуальных материалов на изучаемом языке. В данной статье описывается аутентичный англоязычный скетч как одно из наиболее эффективных средств развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: аутентичные материалы, аудиовизуальные материалы, скетч, коммуникативная компетенция, студенты младших курсов, языковой вуз.

Согласно федеральному государственному стандарту высшего образования, одним из требований к результатам освоения программы бакалавриата является способность к иноязычной коммуникации в устной форме [4].

Одним из способов развития коммуникативной иноязычной компетенции является использование иноязычных аутентичных видеоматериалов в ходе занятий иностранного языка (в том числе английского). Понятие «аутентичные материалы» понимается как «материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др» [1].

Исследования Абрамова Е. Н., Сергеевой Н. Н., Чикуновой А. Е., Шведак А. И. доказывают эффективность использования аутентичных аудиовизуальных материалов для развития коммуникативной компетенции учащихся, так как это «способствует погружению обучающихся в виртуальное пространство, что является аутентичной виртуальной интерактивной языковой средой» [2].

Такие УМК как «Headway» (Liz и John Soars), «Think» (Puchta, Stranks и Lewis-Jones), «New Opportunities» (Harris, Sikorzynska и Mower) и др. которые используются в вузах на языковых факультетах при обучении студентов младших курсов, предлагают довольно большое количество аутентичного аудиовизуального контента для развития языковых компетенций (в том числе и коммуникативных) у студентов различных уровней владения английским языком.

Однако, у данных аутентичных видеоматериалов есть ряд недостатков, вынуждающих педагога искать альтернативный аудиовизуальный контент на английском языке. В ходе опроса группы студентов II курса факультета иностранных языков были выявлены следующие недостатки:

1) Длительность видеороликов. Большая часть видео, предоставленных для работы с учащимися в рамках УМК, являются довольно длинными (общая дли-

тельность может составлять 10–12 минут), поэтому интерес обучающихся в ходе просмотра может снижаться и такое видео становится неэффективным.

2) Тематика видеороликов. Несмотря на то, что УМК регулярно обновляются и переиздаются, многие материалы в них остаются в первозданном виде и, как следствие, теряют свою актуальность для молодого поколения студентов. Таким образом, многие сюжеты на социокультурную тематику оказываются устаревшими.

3) Форма видеоматериалов. По форме видео часто являются интервью или репортажами, что представляет собой малую вариативность и также не способствует повышению интереса обучающихся.

4) Сложность восприятия устной речи. Несмотря на то, что видеоматериалы подобраны в соответствии с уровнем учебника, утвержденного программой для соответствующего курса обучения, некоторые видео являются сложными для понимания студентами, так как уровень владения английским языком на младших курсах довольно сильно варьируется (для многих студентов английский язык в школах не являлся профильным предметом), что требует индивидуального подхода к выбору аутентичного материала зачастую в пользу его упрощения для восприятия и повышения эффективности его использования.

Исходя из вышесказанного, а также из требований федерального государственного стандарта высшего образования к использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении, появляется необходимость к использованию альтернативных видов аутентичных видеоматериалов. Нам представляется, что таким материалом является англоязычный аутентичный скетч.

По определению скетч – это короткая одноактная пьеса комедийного содержания с небольшим числом действующих лиц (как правило двумя, реже – тремя) [6].

Скетч в качестве аутентичного англоязычного материала для использования на занятиях английского языка имеет множество преимуществ перед другими жанрами аудиовизуального контента:

1) Длительность видеороликов в жанре скетч составляет от 1 до 5 минут, что не дает обучающимся потерять интерес к просмотру ввиду долгой продолжительности.

2) Юмористическая составляющая жанра скетч осуществляет развлекательную и эстетическую функции восприятия контента. В видео такого жанра всегда присутствуют «сетап» и «панчлайн», где сетап – это подводка к шутке, а панчлайн – это вторая часть юмористической составляющей, из которой складывается сам юмор. Панчлайн дополняет сетап и придает ему неожиданный смысл, заставляющий смеяться зрителей. Понять и прочувствовать юмор на иностранном языке представляет для учащихся особое эстетическое чувство.

3) Чёткая структура короткого видео в жанре скетч. Малый хронометраж скетча логически выстраивает сюжет видео, не имея возможности надоесть до завершения просмотра.

4) Постоянное обновление и доступность контента. С активным внедрением информационно-коммуникативных технологий в обучение у педагогов и студентов есть постоянный неограниченный доступ к аутентичным материа-

лам. Практически каждый день на видеохостингах выходят новые скетчи на английском языке от уже зарекомендовавших себя каналов («Viva La Dirt League», «CollegeHumor», «Limmy's Show» и др.), популярных во всем мире. В данных видео поднимаются актуальные темы, персоналии и используются самые современные языковые разговорные конструкции (что также немало важно, так как разговорный язык постоянно меняется и обновляется).

5) Разговорная речь в скетчах включает в себя языковые паттерны, клише, игру слов, интонации, что также помогает эффективно совершенствовать коммуникативную компетенцию студентов.

6) Большая вариативность тем и сюжетов, что позволяет найти скетч, подходящий по тематике к плану урока, не причиняя ущерб учебной программе.

Таким образом, использование аутентичного англоязычного скетча в качестве аудиовизуальных материалов помогает более эффективно развивать коммуникативную компетенцию студентов младших курсов языкового вуза, предоставляя педагогам большую свободу и вариативность в построении занятия, используя современный, доступный контент, способный повысить интерес учащихся к изучению английского языка.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009.

2. Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка: (поиск эффективных путей) // Ин. яз. в школе. – 2003. – № 2. – С. 33.

3. Пассов Е. А. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1991.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (с изм. и доп.; ред. с изм. № 1456 от 26.11.2020 г.) : Приказ М-ва образования и науки РФ от 22 февр. 2018 г. № 125.

5. Сергеева Н. Н., Ёжкина Т. М. Критерии отбора учебника иностранного языка как средства развития социокультурной компетенции учащегося // Образование и наука : Урал. отд-ние РАО. – 2006. – Прил. № 3.

6. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. : Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – С. 358.

7. Шведак А. И. Сущность понятия «аутентичные материалы» в контексте обучения иностранному языку // Мол. ученый. – 2018. – № 22 (208). – С. 360–363.

СИНТЕЗ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ПРЕПОДАВАНИЯ*

И. В. Щукина

*Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению необходимости синтеза урочной, или аудиторной, и внеурочной, или внеаудиторной, самостоятельной работы студентов как будущих учителей английского языка в рамках интегрированного предметно-языкового обучения. Описываются возможности реализации подобной работы на практике с опорой на использование онлайн-инструментов, в том числе курса в Moodle, а также изложены педагогические условия, соблюдение которых важно для грамотной организации интегрированного обучения.

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение, иноязычное образование, внеурочная деятельность, самостоятельная работа по английскому языку.

В последнее время ведется активный поиск способов оптимизации обучения английскому языку. Интегрированное предметно-языковое преподавание выступает в качестве такого способа, позволяющего объединить изучение содержательно важных понятий, фактического материала с развитием иноязычных умений и навыков. В системе высшего образования данное обучение является особенно актуальным в связи с, во-первых, необходимостью формирования профессиональных знаний и понятийного аппарата наряду с иноязычными умениями и навыками, во-вторых, уменьшением количества аудиторных часов и увеличением количества часов на внеурочную или самостоятельную деятельность студентов. Возникает вопрос, каким образом организовать объединение или синтез аудиторной и внеаудиторной работы студентов в вузе для интенсификации изучения английского языка. Представим возможности для организации подобной работы на факультете иностранных языков педагогического вуза.

Организация синтеза урочной или аудиторной и внеурочной работы возможна и целесообразна в формате интегрированного смешанного обучения английскому языку. Само определение смешанного обучения предполагает комбинацию аудиторной работы в классе со студентами и, как правило, их самостоятельную работу в режиме онлайн. Таким образом, смешанное обучение позволяет обеспечить синтез урочной (традиционные практические занятия) и внеурочной (дистанционная самостоятельная работа по курсу) деятельности студентов по овладению английским языком.

Несмотря на то, что интегрированное обучение не является новым в методике преподавания иностранных языков, данная технология остается актуаль-

* Статья подготовлена в рамках государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) Министерства просвещения России № 073-03-2022-117/3 от 11.04.2022 г. по теме «Методика интегрированного предметно-языкового обучения в школе при преподавании истории».

ной и распространенной. Так, об отдельных ее элементах упоминается в статьях учителей-практиков, описывающих возможности использования Интернет-ресурсов, в том числе подкастов для интеграции содержательного и языкового аспектов [1, с. 299] и ведущих отечественных [2] и зарубежных методистов [3] в области обучения английскому языку.

Описывая опыт интегрированного смешанного обучения, отметим объединение традиционных практических занятий в аудитории, внеаудиторную работу студентов по выполнению практических домашних заданий и также их самостоятельную работу онлайн в электронном учебном курсе в Moodle, к которому обучающиеся имеют свободный доступ по индивидуальному логину и паролю студента вуза. В этом курсе представлены практические задания, тесты, дополнительные тексты для чтения, видео фрагменты для просмотра и итоговый тест в конце семестра с компьютерной автопроверкой, что экономит время преподавателя.

Использование интегрированного смешанного обучения на практических занятиях позволяет реализовать следующие его преимущества:

- использование возможностей Web 2.0 технологий;
- большие возможности для привлечения интернет-ресурсов;
- развитие ИКТ-компетенции будущих учителей английского языка;
- оптимизация самостоятельной работы;
- развитие учебной и профессиональной автономии;
- расширение границ профессионального общения.

Для обеспечения эффективности синтеза урочной и внеурочной работы в рамках интегрированного обучения представляется необходимым соблюдение следующих педагогических условий:

- учет содержательной ценности занятия и его темы;
- индуктивный способ представления нового материала;
- варьирование темпа изучения материала (работа онлайн в удобном режиме);
- предоставление возможности выбора заданий / ситуаций для обсуждения;
- доступ к учебным материалам курса (тексты, задания, глоссарии по темам);
- наличие технической поддержки;
- прозрачная система контроля (балльно-рейтинговая система оценки в вузе);
- свободный доступ к материалам курса онлайн.

Среди приемов обучения, которые эффективны в ходе предметно-языковой подготовки будущих специалистов в области иноязычного образования, следует отметить анализ педагогических ситуаций на английском языке по технологии case studies, прием аудирования с конспектированием (dictogloss), процессуально-ориентированное письмо (process writing), ролевые игры, дебаты или групповые дискуссии по вопросам для организации аудиторной или урочной работы. В рамках внеурочной или внеаудиторной самостоятельной работы актуально использование взаимопроверки письменных работ, комментирования на форуме онлайн на английском языке, ведение записей в онлайн журнале, создание и выполнение контрольных заданий, тестов онлайн, используя доступные платформы. При работе с онлайн тестами, например, развиваются лексико-

грамматические навыки студентов, при комментировании на форуме – умения письменной речи и чтения. Для совершенствования умений и стратегий чтения также уместно использование профессиональных блогов известных методистов и лингвистов, знакомство с которыми расширяет знания студентов о методах и особенностях обучения английскому языку.

Особо стоит отметить творческие задания для студентов, которые можно предлагать как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы. Одним из подобных заданий является творческое письмо – создание стихотворного произведения синквейн на тему «Образ современного учителя английского языка» с последующей взаимопроверкой и выбором лучшего варианта (“A Cinquain creating” activity).

В заключении, стоит отметить большое количество возможностей для синтеза урочной и внеурочной работы помимо представленных выше. Много зависит от инициативы и творчества педагога и возможностей группы, вуза. Интегрированное обучение особенно важно, учитывая требования непрерывности педагогического и иноязычного образования в целом для студентов как будущих учителей английского языка.

Литература

1. Суханова А. С. Технология работы с подкастами в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. – Самара : АСГАРД, 2016. – С. 296–300. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9958/> (дата обращения: 18.11.2022).
2. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам: (лингводидактические основы) : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М. : ВК, 2012.
3. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2010.

Научное издание

УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА: НАУЧНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

*Материалы научной конференции
научно-педагогических работников,
аспирантов, магистрантов
ТГПУ им. Л. Н. Толстого*

Минимальные системные требования:
Intel Celeron 1700 MHz и выше,
128 Мб RAM, 300 Мб на винчестере, ОС Microsoft Windows 7 и выше;
дисковод CD-ROM 2x и выше, SVGA 64 Mb; мышь.

Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого.
300026, Тула, просп. Ленина, 125.

www.tsput.ru. E-mail: info@tsput.ru
Объем данных: 18,8 Мб.

Подписано к использованию: 27.12.2022.
Заказ 22/41. «С» 1981.