

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 3 (45)
2023

№ 3 (45)
2023

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Журнал распространяется по подписке, цена свободная

Входит в Перечень ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

Подписной индекс каталога Агентства «Урал-Пресс» -70842

Главный редактор

Лобин А. М., доктор филол. наук

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., кандидат пед. наук

Редакционная группа

Корректор: Лобин А. М.

Переводчик: Николаева О. А.

Компьютерная верстка: Сиббаева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5, каб. 316
Тел.: 8(8422) 44-30-69; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, б-р Платова, д. 13, корп. 2
Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 27.09.2023

День выхода номера в свет: 30.09.2023

Формат 70×100/16

Усл. печ. л. 12,4

Тираж 500 экз.

Страниц 157

Заказ № 449

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Иванова Наталья Кирилловна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и лингвистики ФГБОУ ВО «Ивановский государственный химико-технологический университет», г. Иваново, Россия.

Ковтун Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения РАН, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Редакционная коллегия

Алтабаева Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Дубровская Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Английский язык», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия, профессор кафедры коммуникативистики, рекламы и связей с общественностью, НИУ «Белгородский государственный национальный университет», г. Белгород, Россия. Почтовый адрес: Россия, 440026 г. Пенза, ул. Красная, д. 40. E-mail: gynergy74@gmail.com

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики, «Софийский университет им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Липатова Антонина Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Лобин Александр Михайлович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, заведующий научно-исследовательским центром современной педагогики НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Парфенова Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, Россия

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Серешова Катарина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода «Университета экономики», г. Братислава, Словакия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шаповалова Татьяна Егоровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта в ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия.

Шафранская Элеонора Федоровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской литературы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия.

Шевечкова Моника, магистр, кандидат филологических наук, заведующий отделом Лингвистического центра на факультете естественных наук в Университете им. Масарика, г. Брно, Чехия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шубович Марина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Брагина Е. А., Пальшинцева Т. В., Стрюкова Г. А. (Россия, г. Ульяновск)
Социальная инклюзия: развитие коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной театральной студии 8

Галеев И. Ш., Минигалеева А. З., Штурбабин С. А. (Россия, г. Казань).
Интеграция курсов начальной военной подготовки молодежи и основ безопасности жизнедеятельности: историко-педагогический анализ 18

Нагорнова Е. С., Шубович В. Г. (Россия, г. Ульяновск)
Концепт «Сетевая компетентность младшего школьника»: поколенческий аспект . . 25

Новичкова Н. М., Еремина Л. И. (Россия, г. Ульяновск)
Профилактика табакокурения среди подростков: опыт проектной деятельности . . . 33

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Егунова А. П., Шубович М. М. (Россия, г. Ульяновск)
Педагогические условия формирования сетевой компетенции старшеклассников в образовательной организации 42

Шишов С. Е., Ткаченко Т. В. (Россия, г. Москва)
Современное образование: удовлетворенность школьников 5-11 классов качеством дистанционного обучения 52

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Костюнина Л. И., Постнов Ю. М., Рыскалкина Л. В. (Россия, г. Ульяновск)
Формирование готовности будущих учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения 59

Стародубцева Т. А., Воронянская Е. Л. (Россия, г. Ульяновск)
Модель процесса формирования коммуникативной иноязычной компетентности будущих пилотов посредством уровневого обучения английскому языку на начальном этапе 67

Шубович М. М., Новичкова Н. М., Бибикова Н. В. (Россия, г. Ульяновск)
Готовность будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников: теоретические и диагностические аспекты. 76

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Валкина О. Н., Деревянко Н. А., Панова Е. Е. (Россия, г. Ульяновск)

Повышение функциональной подготовленности организма студентов средствами физической культуры 88

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ, ПРИКЛАДНАЯ И СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА

Лобина Ю.А. (Россия, г. Ульяновск), **Сухова Н.В.** (Россия, г. Москва), **Пельдякова М.А.** (Россия, г. Ульяновск)

Прагматические стратегии в англоязычном дискурсе студентов-лингвистов: аккомодация vs референция 97

Мукина О. Г. (Россия, г. Ульяновск)

Синестезия как особенность видения мира и черта индивидуального авторского стиля Ф. И. Тютчева 106

Разорвина А. С., Литвиненко М. В. (Россия, г. Ульяновск)

Сравнительный анализ поэтических переводов первого сонета У. Шекспира с помощью методов математической лингвистики 114

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лобин А. М. (Россия, г. Ульяновск)

Героизация образа штрафника в романе Э. Володарского «Штрафбат» 124

Романова Г. И., Житков А. М. (Россия, г. Москва)

«Судьба Бытия» в контексте «Воспоминаний» Ю. В. Мамлеева 139

Сведения об авторах 148

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

- Bragina E. A., Palshintseva T. V., Stryukova G. A.** (Ulyanovsk, Russia)
Social Inclusion: Development of Communication Skills for Children with Disabilities in an Inclusive Theater Studio 8
- Galeev Iskander Sh., Minigaleeva Albina Z., Shturbabin Sergey A.** (Kazan, Russia)
Integration of Initial Military Training Courses for Youth and Life Safety Fundamentals: Historical and Pedagogical Analysis 18
- Nagornova E. S., Shubovich V. G.** (Ulyanovsk, Russia)
The Concept of "Network Competence of a Primary School Student": Generational Aspect . . 25
- Novichkova N. M., Eremina L. I.** (Ulyanovsk, Russia)
Smoking Prevention Among Adolescents: Project Experience 33

THEORY AND METHODS OF SCHOOL EDUCATION

- Egunova A. P., Shubovich M. M.** (Ulyanovsk, Russia)
Pedagogical Conditions for Forming Network Competence of High School Students in Educational Organizations 42
- Shishov S. E., Tkachenko T. V.** (Moscow, Russia)
Modern Education: Satisfaction of Schoolchildren in Grades 5-11 with the Quality of Distance Learning 52

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

- Kostyunina L. I., Postnov Yu. M., Ryskalkina L. V.** (Ulyanovsk, Russia)
Forming the Readiness of Future Physical Education Teachers to Educational Work with Students of Deviant Behavior 59
- Starodubtseva T. A., Voronyanskaya E. L.** (Ulyanovsk, Russia)
Model of the Process of Formation of Communicative Foreign Language Competence of Future Pilots Through Level Teaching of English at the Initial Stage 67
- Shubovich M. M., Novichkova N. M., Bibikova N. V.** (Ulyanovsk, Russia)
Willingness of Future Teachers for Social and Pedagogical Cooperation with Parents in the Education of Schoolchildren: Theoretical and Diagnostic Aspects 76

PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

- Valkina O. N., Derevyanko N. A., Panova E. E.** (Ulyanovsk, Russia)
Improving the Functional Fitness of Students by Means of Physical Education 88

THEORETICAL, APPLIED AND COMPARATIVE LINGUISTICS

- Lobina Yu. A.** (Ulyanovsk, Russia), **Sukhova N. V.** (Moscow, Russia), **Peldyakova M. A.** (Ulyanovsk, Russia)
Pragmatic Strategies in English-speaking Student Discourse: Accommodation vs Reference 97

- Mukina O. G.** (Ulyanovsk, Russia)
Synesthesia as a Feature of the Vision of the World and a Feature of F. I. Tyutchev's Individual Author Style 106

- Razorvina A. S., Litvinenko M. V.** (Ulyanovsk, Russia)
Comparative Analysis of Poetic Translations of the 1st Sonnet by W. Shakespeare Using the Methods of Mathematical Linguistics 114

RUSSIAN LITERATURE

- Lobin A. M.** (Ulyanovsk, Russia)
Heroization of the Image of the Penal Unit Soldier in the Novel "Penal Battalion" by E. Volodarsky 124

- Romanova G. I., Zhitkov A. M.** (Moscow, Russia)
«The Fate of Being» in the Context of «Memories» by Y. V. Mamleyev 139

- Our Authors** 148

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 376; 159.99
ББК 88.93

Социальная инклюзия: развитие коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной театральной студии

Брагина Елена Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-8833-0634;

Пальшинцева Татьяна Владимировна,

магистр Специального (дефектологического) образования, исполнительный директор АНО инклюзивный центр «Солнечный круг», руководитель инклюзивной театральной студии «Элмер», г. Ульяновск, Россия;

Стрюкова Галина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-3862-800X.

Аннотация. В статье исследуется эффективность театрализованной деятельности как средства развития коммуникативных умений детей с ОВЗ в условиях инклюзивной театральной студии. В результате формирующего эксперимента, проводимого с разновозрастной инклюзивной группой в течение года, доказано значимое изменение регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений детей с различными формами нарушений в развитии. Определены условия эффективности театрализованной деятельности по формированию коммуникативных умений особых детей: привлечение родителей к совместной творческой деятельности с детьми, сочетание специфических и неспецифических видов деятельности, использование практики волонтерства.

Ключевые слова: социальная инклюзия, разновозрастная инклюзивная группа, дети с различными нарушениями в развитии, дети с ограниченными возможностями здоровья, театрализованная деятельность, инклюзивная театральная студия, коммуникативные умения.

Social Inclusion: Development of Communication Skills for Children with Disabilities in an Inclusive Theater Studio

Bragina Elena A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-8833-0634

Palshintseva Tatyana V.,

Master of Special (defectological) education, Executive Director of the Inclusive Center "Solnechny Krug", Head of the Inclusive Theater Studio "Elmer", Ulyanovsk, Russia

Stryukova Galina A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid. org/0000-0002-3862-800X

Abstract. The article examines the effectiveness of theatrical activities as a means of developing the communicative skills of children with disabilities in an inclusive theater studio. As a result of a formative experiment conducted with an inclusive group of different ages during the year, a significant change in the regulatory-communicative and affective-communicative skills of children with various forms of developmental disorders was proved. The conditions for the effectiveness of theatrical activities for the formation of communicative skills of special children are determined: the involvement of parents in joint creative activities with children, the combination of specific and non-specific activities, the use of volunteering practices.

Keywords: social inclusion, inclusive age group, children with various developmental disabilities, theatrical activities, inclusive theater studio, communication skills.

Введение в проблему

Принятие в 2012 г. закона «Об образовании в Российской Федерации» стимулировало расширение практики образовательной инклюзии. Вместе с тем, очевидно, что образовательная инклюзия – один из инструментов инклюзии социальной. Социальная инклюзия, являясь принципом социальной политики РФ, предполагает определенные инициативы и усилия государства по устранению различных барьеров и созданию условий для достойной жизни граждан, в том числе – инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако, как подчеркивают Ю. А. Афонькина и Г. В. Жигунова, нередко не учитывается, что социальная инклюзия должна опираться на развитие у людей с ограниченными возможностями навыков самостоятельного общения и взаимодействия с окружающими в различных жизненных ситуациях [Афонькина, Жигунова 2019]. Именно поэтому социализация и социальная интеграция детей с ограниченными возможностями не должны ограничиваться пространством образовательных организаций.

Вовлечение особого ребенка в различные сферы взаимодействия с взрослыми и сверстниками имеет первостепенное значение и в силу того, что трудности в общении детей с ограниченными возможностями с окружающими являются общей закономерностью их психического развития независимо от конкретного дефекта. Как показывают исследования, особенные дети в условиях образовательной инклюзии нередко испытывают одиночество, изолированность и дефицит социальных контактов вне семьи [Woodgate et al. 2020: 2553].

Существенный опыт инклюзивного взаимодействия со сверстниками может быть приобретен в условиях отдыха [Ялов 2016; Edwards et al. 2019], в центрах дополнительного образования [Евтушенко 2020], в культурно-досуговых центрах [Мехряков, Дрюкова 2019]. Такое взаимодействие не только расширяет социальный опыт лиц с ограниченными возможностями, но и способствует формированию толерантности окружающих, принятию ими человеческого разнообразия.

В ряде исследований показаны широкие коррекционно-развивающие возможности театрализованной деятельности для детей и взрослых с ОВЗ. Так, Дж. Траусдейл и Р. Хейхау продемонстрировали значительное улучшение языковых и коммуникативных навыков у молодых людей с ограниченными возможностями в результате их участия в театрализованной деятельности [Trowsdale, Hayhow 2013]. Эффективность театральной деятельности для коррекции социальных и поведенческих навыков, а также эмоциональных проблем у взрослых участников театральной труппы установлена в исследовании А. Ленакакиса и М. Колтсида [Lenakakis, Koltside 2017]. В. В. Дементьева анализирует возможности использования театрализованных представлений в инклюзивном учебном процессе как метода, способствующего вовлечению обучающихся с особыми образовательными потребностями во взаимодействие на уроке, повышению их мотивации, развитию сотрудничества со сверстниками [Дементьева 2017].

В качестве важнейших коррекционно-развивающих эффектов театрализованной деятельности, сочетающей элементы ролевой игры и творчества, отмечаются позитивные изменения в эмоциональном и личностном развитии обучающихся с интеллектуальными нарушениями, улучшение их социокультурной адаптации [Сизова и др. 2023]. Показано, что вовлечение в различные программы театрализованной деятельности приводит к расширению эмоционального репертуара дошкольников с множественными нарушениями в развитии [Шохова 2021], с сенсорными нарушениями [Дружинина и др. 2021]. Участие в театрализованной деятельности улучшает речь и развивает словарный запас детей не только с речевыми, но и сенсорными нарушениями [Степанова, Винокурова 2022; Шириязданова 2018].

В ряде исследований изучается также значение театрализованной деятельности для развития у детей с ОВЗ коммуникативных умений и навыков. Так, в работе Г. М. Ильиной и Т. В. Гудиной театрализовано-игровая деятельность рассматривается как средство формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с ОВЗ, однако авторы не указывают, о какой категории детей с нарушениями в развитии идет речь [Ильина, Гудина 2019]. А. В. Чарушина и С. Н. Викжанович [Чарушина, Викжанович 2018], О. В. Казакова и А. Л. Пепик [Казакова, Пепик 2019] использовали театрализованную деятельность в целях формирования социально-коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР.

Вместе с тем, в большинстве исследований рассматриваются коррекционно-развивающие ресурсы театрализованной деятельности для детей с нарушениями определенной нозологии и определенного возраста, а также ее использование в инклюзивной школе или детском саду, что ограничивает, по нашему мнению, социальный опыт особых детей привычной для них средой. Мы полагаем, что разновозрастной состав инклюзивной театрализованной группы и вовлечение в ее деятельность наряду с детьми с различными нарушениями детей нормотипичных позволяют расширить социальный опыт детей и подростков с ОВЗ, формировать понимание своих ограничений и ресурсов, принятие себя, открывают возможность приобретения друзей и более широкой социальной поддержки за границами образовательной организации и семьи. Участие в такой инклюзивной группе также важно для детей и взрослых, не имеющих нарушений, поскольку углубляет понимание трудностей людей с ОВЗ, формирует умение оказывать им помощь и поддержку, развивает толерантность.

Цель и ход исследования

Цель нашего исследования – изучить возможности театрализованной деятельности для формирования коммуникативных умений у детей с различными нарушениями развития в условиях разновозрастной инклюзивной группы.

Не останавливаясь подробно на различиях в подходах к пониманию коммуникативных умений, отметим, что мы опираемся на позицию Л. Р. Мунировой, которая рассматривает коммуникативные умения «как способность управлять своими действиями в соответствии с задачами общения» [Мунирова 1992: 9]. Автор выделяет в составе коммуникативных умений: информационно-коммуникативные (умения вступать в контакт и ориентироваться в ситуации в целом); регуляционно-коммуникативные (умения координировать позиции и действия с партнером, адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения) и аффективно-коммуникативные умения, включающие отзывчивость, умение оценивать и учитывать эмоциональное состояние партнера [Мунирова 1992: 10].

Исследование проводилось в течение 2021-2022 гг. на базе Автономной некоммерческой организации содействия созданию инклюзивной среды для адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья «Инклюзивный центр “Солнечный круг”» и созданной при ней инклюзивной театральной студии «Элмер». В инклюзивную театральную студию была набрана группа из 15 детей в возрасте от пяти до восемнадцати лет (семь нормативно развивающихся детей и восемь детей с ОВЗ). У одного ребенка с ОВЗ установлено расстройство аутистического спектра (Виталий Х., 16 лет), еще у одного ребенка – тяжелые нарушения речи (Василиса Х., 7 лет), у троих – синдром Дауна (Андрей З., 7 лет, Аня А., 12 лет и Мартина К., 12 лет), у троих детей – нарушения зрения (Анфиса С., 6 лет., Матвей П., 6 лет, Никита П., 12 лет).

Исследование было построено в соответствии со схемой формирующего эксперимента.

Предварительно родителям особых детей было предложено заполнить специально разработанную анкету, в которой им предлагалось на основе 5-балльной шкалы оценить степень выраженности у ребенка признаков недостаточной сформированности трех функций: коммуникативной, эмоциональной и игровой. Степень выраженности коммуникативной дисфункции оценивалась на основе шести признаков: не иницирует контакт со сверстниками; игнорирует попытки установить с ним содержательный контакт; предпочитает играть в стороне от группы или просто наблюдать; может совершать обидные и жестокие действия в отношении других людей; не умеет сообщить о своих намерениях; не ищет контакта с членами своей семьи.

В качестве признаков эмоциональной дисфункции были выделены: чрезмерная импульсивность; эмоциональная нестабильность; эмоциональные взрывы и истерики; несоответствие эмоциональной реакции объективной ситуации; склонность к переживанию негативных эмоций.

Проблемы в игровой деятельности определялись на основе оценивания родителями развитости у ребенка: имитационной игры; повторяющегося манипулирования игровыми и неигровыми предметами; бесцельных передвижений в пространстве; степени сформированности самостоятельной сюжетно-ролевой игры (без участия взрослого).

Все родители детей с ОВЗ отметили нарушения и недостаточную степень сформированности у своего ребенка всех трех функций, при этом семеро из них как основные отметили трудности у ребенка в общении и с взрослыми, и с детьми. Только родители Матвея П. в качестве преобладающих отметили проблемы в эмоциональной сфере. Результаты анкетирования подтвердили, таким образом, необходимость фокусирования исследования, прежде всего, на развитии коммуникативных умений особых детей.

На первом, констатирующем, этапе была проведена диагностика коммуникативных умений детей с ОВЗ и отношений в инклюзивной группе с использованием следующих методов.

1) «Рукавички», предложенной Г. А. Цукерман в целях диагностики сформированности у детей способности к согласованию своих действий при выполнении общего задания [Цукерман 2016]. В этой методике двум детям, объединенным случайным образом, предлагается одинаково раскрасить пару рукавичек, одному левую, другому правую. Оценивание осуществляется на основе продуктивности совместной деятельности (соответствие результата заданию) и наблюдения за взаимодействием детей по ходу выполнения задания (согласование действий или каждый делает свой рисунок независимо, реагирование на действия партнера, советы, взаимный контроль, ссоры и проч.). Учитывалось также отношение к заданию: нейтральное, положительное или негативное.

2) «Ваза с яблоками» (модифицированный вариант пробы Ж. Пиаже – Д. Флейвелла, предназначенной для определения умения ребенка учитывать позицию другого при восприятии наглядной ситуации). В основе методики лежат представления Ж. Пиаже о том, что преодоление эгоцентризма в восприятии ситуации (то есть неспособности увидеть ситуацию с позиции другого человека) развивается у детей в старшем дошкольном возрасте в совместных играх со сверстниками и выступает необходимым условием, как кооперации, так и развития интеллекта в целом. Методика проводилась в группах детей по 4 человека в каждой. Результаты выполнения задания оценивались по степени соответствия рисунков детей пространственному расположению персонажей, обозначенных в инструкции.

3) «Интервью», модифицированной на основе методики, разработанной О. В. Дыбиной для выяснения способности ребенка задавать вопросы и вести диалог [Дыбина 2008]. Методика «Интервью» была включена в диагностическую батарею методик в силу особой важности развития диалогического общения для ребенка с ОВЗ. Именно дефицит в общении, прежде всего вербальном, является общей проблемой всех особых детей независимо от конкретного нарушения в развитии. В этой методике одному из детей предлагается принять роль корреспондента и расспросить, например, жителей вымышленного города о том, как им живется, что им нравится, чем они занимаются и т.д.

В целях выявления того, как складываются в группе отношения нормотипичных детей и детей с нарушениями в развитии, была использована методика «Капитан корабля» [Смирнова, Холмогорова 2003]. Методика проводилась с каждым ребенком индивидуально, но не в самом начале, на констатирующем этапе, а через два месяца, когда ребята уже были хорошо знакомы друг с другом. В ходе беседы ребенку предлагалось решить, кого из детей он взял бы себе в помощники, если бы был капитаном корабля, кого обязательно пригласил бы в путешествие, а кого – ни за что бы не согласился взять в плавание.

Спустя год после реализации программы развития коммуникативной сферы детей с ОВЗ в инклюзивной театральной студии «Элмер», была проведена контрольная диагностика с использованием тех же методик в целях проверки эффективности проведенной работы.

На формирующем этапе эксперимента была реализована программа по формированию коммуникативных навыков в условиях инклюзивной театральной студии. Данная программа ориентирована на детей смешанного возраста и рассчитана на 1 год (144 часа). Занятия проводились с сентября по июль 2-3 раза в неделю, продолжительность занятий – не более 50 минут.

В содержание программы, кроме занятий с детьми, был включён блок работы с родителями, как особых, так и нормотипичных детей. Данное направление реализовывалось в виде непродолжительных тематических занятий, тренингов и консультаций, в

ходе которых повышался уровень знаний и умений по взаимодействию с ребёнком с учётом его возрастных и нозологических особенностей, направлениям его развития. Особое внимание уделялось обучению родителей педагогическим навыкам по развитию коммуникативных умений у детей. Данное направление работы показалось нам необходимым, поскольку родители являются основными агентами социализации особого ребёнка, и от их поддержки и деятельного участия в большой мере зависит его развитие.

Следует отметить, что в специальных занятиях с родителями возникала необходимость не часто, поскольку большинство из них, особенно родители детей с ОВЗ, присутствовали на всех занятиях с детьми, наблюдая способы эффективного взаимодействия, совместно с детьми и педагогами участвовали в подготовке спектаклей (готовили реквизит и декорации, разучивали роли с детьми). Некоторые родители становились участниками спектакля, отыгрывая роли взрослых персонажей. Именно совместная деятельность родителей и детей позволяла в большей степени формировать у всех участников коммуникативные умения в различных аспектах: информационно-коммуникативном (вступать в контакт и ориентироваться в совместной работе), регуляционно-коммуникативном (координировать свои действия с действиями других участников) и аффективно-коммуникативном (проявлять отзывчивость и учитывать состояние партнёров).

Непосредственно на занятиях театральной студии реализовывалось два направления работы с детьми – специфическое (подготовка спектаклей и их презентация) и неспецифическое (обучение коммуникативным умениям через освоение театрального мастерства – выполнение различных упражнений в игровой форме).

Участие в спектаклях повышало мотивацию, произвольность и самооценку воспитанников. Подготовка к спектаклю проходила в несколько этапов, большинство из которых характерны для любой детской театрализации. Можно отметить особые моменты, специфичные для инклюзивной театральной студии:

- наиболее выраженный индивидуальный подход. Это касается не только распределения ролей, но и освоения роли. Из 8 участников студии с ОВЗ только один умеет читать. Поэтому текст учился индивидуально с каждым участником. И если какое-то слово (выражение) не давалось актёру, то заменялось оно, а не актёр;

- использование опор различных модальностей при заучивании и исполнении роли. Для каждой роли педагогом придумывалось специальное музыкальное сопровождение, ориентируясь на которое участник мог вовремя вступить в игру. Разучивание слов сразу же накладывалось на соответствующую кинесику (движения, жесты), что позволяло не только лучше запомнить слова, но и освоить эмоционально-кинестический рисунок роли;

- применение института волонтерства – нормотипичные дети становились проводниками для детей особых по перипетиям театрального представления. Для слабовидящих ребят волонтер являлся проводником в буквальном смысле, поддерживая и направляя его движения по сцене. Для детей с нарушением речи и интеллекта, аутистическим расстройством создавались специальные диалогические пары с нормотипичным участником и специфическим распределением ролей. Волонтер, например, рассказывал стихотворение, в ходе которого небольшие реплики вставлял особый участник. Иногда это участие сводилось всего к одному слову или действию, но для такого ребёнка это являлось победой и доказательством его коммуникативного развития. Некоторые подобные диалогические пары образовывались на длительное время и использовались не только во время спектаклей, но и на других занятиях. Их эффективность в

развитии особого ребёнка оказывалась очень высокой. Волонтёру-сверстнику удавалось то, с чем не могли справиться ни логопеды, ни другие взрослые.

Упражнения на развитие коммуникативных умений в той или иной степени также были связаны с театрализованной деятельностью. Каждое занятие начиналось с разминки «Здравствуйте!», когда можно было здороваться не только «человечески» словами, но и другими способами: невербально, с помощью необычных слов и звуков. Использовались тактильные психологические игры, речевые игры, игры-ситуации и игры-экспромты. Например, упражнение «Режиссёр»: роль режиссёра доставалась какому-либо участнику, который распределял роли из известной сказки другим участникам, используя при этом любую доступную ему форму коммуникации, например, визуальные опоры в виде пальчиковых кукол или картинок. Остальные участники после получения роли выполняли характерные для неё действия.

Наряду с играми на коммуникацию проводились динамические занятия: на освоение пространства, овладение своим телом и языком жестов.

Результаты исследования.

На констатирующем этапе результаты методики «Рукавички» показали, что только двое из восьми детей с ОВЗ (Виталий Х. и Никита П.), смогли договариваться в процессе работы, сравнивали свои рисунки, однако особой заинтересованности в выполнении задания не обнаружили. Остальные шестеро детей работали, практически не общаясь друг с другом. Однако надо отметить, что результат и этих мальчиков оказался ниже нормативного. (Напомним, что Виталию 16 лет, а Никите 12).

В ходе работы ни у одного из детей не отмечалось позитивного отношения к заданию. Пятеро из них не проявляли ни заинтересованности, ни неудовольствия, трое – игнорировали партнера и даже ссорились с ним.

На контрольном этапе результаты взаимодействия существенно улучшились. Шестеро детей проявили заметный интерес к заданию. Виталий Х. обнаружил высокий уровень умения сотрудничать со сверстником в ходе выполнения задания. Ни у одного из 8 детей не зафиксировано низкого уровня в согласовании своих действий с партнером, а также непринятия задания и негативного эмоционального состояния в ходе его выполнения. Более того, показатели четверых детей (Василисы, Андрея, Анфисы и Матвея) достигли возрастной нормы. Значение Т-критерия Вилкоксона для обоих показателей методики (уровня сотрудничества и эмоционального отношения к заданию) равно 1 ($p \leq 0,01$).

При выполнении методики «Ваза с яблоками» на констатирующем этапе исследования только четверо из восьми детей смогли в половине случаев (два рисунка из четырёх) правильно раскрасить яблоки в вазе с учетом пространственной позиции детей на рисунках: Никита, Виталий, Мартина и Аня. Однако их результаты оказались ниже нормативного для их возраста уровня. Таким образом, ограниченность опыта взаимодействия со сверстниками проявилась, хотя и в различной степени, у всех детей с ОВЗ в очевидной недостаточности сформированности перцептивной децентрации, что является существенным препятствием для формирования коммуникативных умений.

На этапе контрольной диагностики трое детей (Виталий, Никита и Аня) выполнили задание полностью правильно, что свидетельствует о сформированности у них способности учитывать пространственную позицию другого человека. Пятеро детей выполнили задание частично правильно. Полностью ошибочного результата зафиксировано не было. Значение Т-критерия Вилкоксона для показателя перцептивной

децентрации равно 1 ($p \leq 0,01$). Заметим, что и в констатирующей, и в контрольной диагностике зафиксирована высокая корреляция показателей выполнения методики «Рукавички» и «Ваза с яблоками»: $r = 0,833$ и $r = 0,741$, соответственно, $p \leq 0,01$. Иными словами, дети с более высокими показателями перцептивной децентрации обнаружили и более высокий уровень умения согласовывать свои действия со сверстником в совместной деятельности, что полностью соответствует теоретическим положениям о закономерной связи развития способности к кооперации у детей со степенью сформированности у них децентрации.

В ходе выполнения методики «Интервью» на этапе констатирующей диагностики ни один ребенок не смог самостоятельно провести интервью: трое детей испытывали значительные трудности в формулировке вопросов даже с помощью взрослого и отказывались от участия в игре (Матвей, Василиса и Андрей). Результат Василисы был прогнозируем в силу существенных нарушений у нее речевой деятельности, но ни у Матвея, ни у Андрея значительных нарушений речи не отмечалось. Пятеро детей смогли задать только несколько коротких вопросов и тоже прервали выполнение задания.

В ходе контрольной диагностики было отмечено заметное повышение уровня умения задавать вопросы и вести диалог, в том числе и у тех детей, кто ранее с заданием не справился. Однако применение Т-критерия Вилкоксона не позволяет оценить эти изменения как существенные: $T = 6$ ($p > 0,05$).

Важные результаты получены на основе использования социогаммы «Капитан корабля». В ходе первичной диагностики ни один ребенок из группы не получил статуса популярного, а в числе отвергаемых и игнорируемых оказалось четверо детей с ОВЗ (трое с синдромом Дауна и девочка с нарушениями речи) и двое нормотипичных детей. Однако на контрольном этапе не оказалось ни одного отвергаемого или игнорируемого участника группы, а четверо детей с ОВЗ достигли статуса «популярный». Отметим, что статус популярного ребенка приобрели и четверо нормотипичных детей. По нашему мнению, этот результат в целом можно рассматривать как свидетельство значимости участия в инклюзивной группе и для нормотипичных детей, формирования у них понимания особых детей, способности и умения взаимодействовать с ними.

Анкетирование родителей детей с ОВЗ на контрольном этапе исследования показало, что, по их мнению, у детей сохранились проблемы в коммуникативной сфере, однако степень их выраженности существенно уменьшилась. Так, если средняя оценка родителями коммуникативных трудностей у ребенка в начале исследования равнялась 21,38 баллам, то через год они оценили коммуникативные проблемы ребенка в 15 баллов в среднем, при этом улучшение отметили все родители.

Выводы.

1. Развитие коммуникативных умений у детей с ОВЗ в разновозрастной инклюзивной группе посредством театрализованной деятельности оказывается эффективным при соблюдении следующих условий:

- привлечение родителей к работе по развитию коммуникативных умений детей, к совместной творческой деятельности с детьми;
- использование индивидуального подхода на всех этапах театрализованной деятельности;
- использование практики волонтерства, сменных и постоянных диад, состоящих из нормотипичного и особого ребенка;
- сочетание специфического (подготовка и презентация спектаклей) и неспецифического (обучение коммуникативным умениям через освоение театрального мастерства) направлений систематической работы с детьми.

2. Театрализованная деятельность способствует формированию регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений детей с ОВЗ. У участников разновозрастной инклюзивной группы значительно повысились умения взаимодействовать, адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения, что подтверждается появлением способности к перцептивной децентрации. У 50% воспитанников с ОВЗ данные показатели достигли уровня возрастной нормы. Повысился социометрический статус особых участников в группе, половина из них достигла статуса «популярный».

3. Информационно-коммуникативные умения (вступать в контакт, ориентироваться в ситуации в целом) оказались наиболее устойчивыми к трансформации для детей с нарушениями развития. Их изменения под влиянием театрализованной деятельности оказались недостоверными.

4. Инклюзивная разновозрастная театральная студия является эффективной формой социальной инклюзии и может выполнять задачи, не вполне решаемые инклюзией образовательной.

Источники и литература:

1. Афонькина Ю. А., Жигунова Г. В. Развитие региональных практик социальной инклюзии людей с инвалидностью (на примере Мурманской области) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (61). С. 99-110.
2. Воронова А. А., Курбангулова Л. П. Театрализованная деятельность как средство развития коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи // Детство в дискурсе перемен. Сборник статей международного педагогического форума. Киров: ООО «Издательство «Радуга-Пресс», 2022. С. 153-159.
3. Дементьева В. В. Внедрение театрализованных представлений в инклюзивный учебный процесс и их методологический потенциал // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 2 (38). С. 92-97.
4. Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Дружинин В. В. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 5 (90). С. 38-42.
5. Евтушенко А. И., Евтушенко И. В., Евтушенко Д. И. Педагогические условия социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2020. №4. С. 53-57.
6. Ильина Г. М., Гудина Т. В. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами театрализованно-игровой деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 4 (91). С. 163-176.
7. Казакова О. В., Пелик Л. А. Формирование коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития в процессе театрализованно-игровой деятельности // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. Материалы XI Международной научно-практической конференции в рамках Объединенной научно-практической конференции. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2019. С. 83-89.
8. Мехряков К. Л., Дрюкова А. Э. Инклюзивный театр кукол «Надежда» // Универсальный дизайн – Равные возможности – Комфортная среда, 2019. Сборник докладов III Национальной научно-практической конференции с международным участием. М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2019. С. 51-54.
9. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры. Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1992. 17 с.
10. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников /О. В. Дыбина, С. Е. Анфисова, А. Ю. Кузина, И. В. Груздова; ред. О. В. Дыбина. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 64 с.

11. Сизова А. В., Тушева Е. С., Баранова С. А., Варламова М. А. Вовлечение обучающихся с интеллектуальными нарушениями в театрализованную деятельность // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 2. (128). URL: <https://research-journal.org/media/articles/4487.pdf> (дата обращения: 09.07.2023).
12. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2003. 158 с.
13. Степанова Н. В., Винокурова А. В. Развитие просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР посредством театрализованной деятельности в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование – путь к успеху: материалы третьей международной научно-практической конференции. Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, 2022. С. 105-119.
14. Цукерман Г. А., Чудинова Е. В. Диагностика умения учиться. М.: Авторский клуб, 2016. 60 с.
15. Чарушина А. В., Викжанович С. Н. Театрализованно-игровая деятельность как средство развития у дошкольников с ЗПР социально-коммуникативных навыков в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2018. С. 161-164.
16. Чебарыкова С. В., Гречко А. А., Блудов А. А. Театрализованная деятельность как инструмент социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 36. С. 2395-2408.
17. Шириязданова З. Т. Речевое и коммуникативное развитие детей, имеющих нарушения слуха, в театрализованной деятельности // Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном обучении. Сборник научных статей. М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2018. С. 96-102.
18. Шохова О. В. Применение театрализованных игр для развития эмоционального реагирования у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития // Современный ученый. 2021. № 2. С. 21-27.
19. Ялов В. П., Новикова Н. А., Доронина И. В. Образовательный туризм как компонент формирования независимого образа жизни детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия Смоленского государственного университета. 2016. № 4 (36). С. 449-454.
20. Edwards B. M., Cameron D., King G., McPherson A. C. Contextual strategies to support social inclusion for children with and without disabilities in recreation // Disability and Rehabilitation. 2021. Т. 43. №. 11. P. 1615-1625.
21. Lenakakis A., Koltsida M. Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities // Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance. 2017. Т. 22. №. 2. P. 251-269.
22. Woodgate R. L., Gonzalez M., Demczuk L., Snow W. M., Barriage S. & Kirk S. How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review // Disability and Rehabilitation. 2020. №42 (18). P. 2553-2579.
23. Trowsdale J., Hayhow R. Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young people with learning disabilities? A capability approach // British Journal of Special Education. 2013. Т. 40. № 2. С. 72-79.

Статья поступила в редакцию 31.07.2023.

УДК 37.035; 355.253.2
ББК 74.266.84; 68.43

Интеграция курсов начальной военной подготовки молодежи и основ безопасности жизнедеятельности: историко-педагогический анализ

Галеев Искандер Шамильевич,

кандидат педагогических наук, директор института физической культуры, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, Россия;

Минигалеева Альбина Зуфаровна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель общеуниверситетской кафедры физического воспитания и спорта, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия;

Штурбабин Сергей Анатольевич,

старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева, г. Казань, Россия.

Аннотация. В статье актуализируется проблема оптимизации начальной военной подготовки молодежи, детерминированная обострением международных отношений, вызвавшим необходимость принятия в 2023 году руководством системы образования РФ соответствующих документов, направленных на повышение готовности юношей и девушек к военной службе. Обозначена приоритетная роль курса ОБЖ, призванного сегодня дать современным молодым людям представление о специфике деятельности военнослужащего, его правах и обязанностях. В историческом ракурсе рассмотрены основные этапы становления начальной военной подготовки в нашей стране, позволившие выявить ее зависимость от объективных потребностей, представленных различными внешними угрозами национальной безопасности. Проанализированы ключевые тенденции варьирования содержания начальной военной подготовки, позволившие в 90-е годы осуществить ее интеграцию с курсом ОБЖ. Охарактеризованы ключевые проблемы освоения начальной военной подготовки в ходе изучения курса ОБЖ, предложены способы усиления эффективности данного процесса.

Ключевые слова: начальная военная подготовка, основы безопасности жизнедеятельности, молодежь, историко-педагогический анализ.

Integration of Initial Military Training Courses for Youth and Life Safety Fundamentals: Historical and Pedagogical Analysis

Galeev Iskander Sh.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Physical Culture, Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Kazan, Russia

Minigaleeva Albina Z.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Physical Education And Sports, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Shturbabin Sergey A.,

Senior Lecturer, Department of Physical Culture and Sports, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev, Kazan, Russia

Abstract. The article updates the problem of optimizing the initial military training of young people, determined by the aggravation of international relations, which necessitated the adoption in 2023 by the leadership of the education system of the Russian Federation of relevant documents aimed at increasing the readiness of boys and girls for military service. The priority role of the life safety course is outlined, which is designed today to give modern young people an idea of the specifics of the activities of a military man, his rights and responsibilities. From a historical perspective, the main stages in the development of initial military training in our country are examined, which made it possible to identify its dependence on objective needs represented by various external threats to national security. The key trends in varying the content of initial military training are analyzed, which made it possible to integrate it with the life safety course in the 90s. The key problems of mastering initial military training during the study of the life safety course are characterized, and ways to enhance the effectiveness of this process are proposed.

Keywords: initial military training, basics of life safety, youth, historical and pedagogical analysis.

Педагогическая задача подготовки молодежи к действиям по обороне своей страны никогда не теряет актуальности, а ее решение обеспечивает не только формирование потенциально необходимых военно-ориентированных компетенций и личностных качеств молодых людей, но и сохранение целостности и суверенитета любого государства. Вновь произошедшее недавнее обострение международных противоречий убедительно доказывает, что и в XXI веке человек должен быть полностью готов к отражению внешних угроз и защите национальных интересов, в том числе и с оружием в руках.

Вот уже более 25 лет в России решение задачи по первичной подготовке подростков и юношей к военной службе возложено на курс ОБЖ, преподавание которого осуществляется как в общеобразовательной, так и в высшей школе. Неоднозначность такого решения федеральных органов образования России, показывающего довольно слабую результативность, долгое время является предметом публичного обсуждения ученых и педагогов-практиков, отмечающих недостаточную мотивацию, а также физическую и морально-психологическую неготовность будущих призывников [Болонин 2021].

Несбалансированность тематического наполнения раздела курса ОБЖ, посвящённого основам военной службы, наряду с ограниченностью бюджета учебного времени, выделяемого на его освоение, не дают возможности изучить даже азы тактической, строевой и огневой подготовки, сформировать на минимальном уровне первичные навыки выполнения основных воинских обязанностей. В 2008 году эта ситуация еще более усугубилась переходом Вооруженных Сил РФ на одногодичный режим службы по призыву. Сокращение срока службы еще более повышает

требования к качеству допризывной подготовки, для обеспечения которого педагогический потенциал традиционного курса ОБЖ оказался явно недостаточным. Не решила проблему и организация с 2010 года пятидневных учебных сборов выпускников общеобразовательных школ, призванная дать практические навыки несения военной службы [Машеро 2021].

Именно поэтому давно ожидаемым и крайне востребованным в педагогической среде стало в текущем году обращение руководства системы образования РФ к эффективному и проверенному временем решению вышеобозначенной задачи, путем возрождения элементов начальной военной подготовки в школах и вузах страны, о перспективах и возможных проблемах реализации которого будет говорить в данной работе.

Целью данной статьи является поиск способов интеграции курсов начальной военной подготовки молодежи и основ безопасности жизнедеятельности, некоторые из которых уже прошли проверку временем.

В ходе исследования использовались классические фундаментальные научные труды по теории начальной военной подготовки, разработанные как в советский, так и в современный периоды, изучение которых осуществлялось при помощи группы научно-теоретических методов анализа и синтеза, обобщения. Наряду с этим в исследовании применялись материалы, представленные в периодической научной печати, отражающие различные вопросы интеграции курса ОБЖ и начальной военной подготовки молодежи, сравнение и классификация которых позволили выявить основные взгляды научного педагогического сообщества на вопросы подготовки призывников к военной службе. Важную часть исследования составляло изучение нормативно-правовой документации, регулирующей организационные вопросы преподавания разделов ОБЖ, связанных с подготовкой юношей к прохождению военной службы, осуществлённое на основе сравнительно-сопоставительного метода. Дополнительными источниками исследования послужили личные наблюдения его авторов, осуществлявших многолетнюю педагогическую деятельность в качестве преподавателей ОБЖ в высшей школе.

Историко-педагогический анализ источниковедческой базы показывает, что впервые начальная военная подготовка как обязательный элемент школьного обучения была введена в СССР в сентябре 1939 года в объеме 2 часов в неделю для учащихся 5-7 классов средней школы. Объективной предпосылкой для этого шага явилось начало Второй мировой войны, до развязывания которой «обучение воинскому искусству» велось в добровольном порядке [Асриев, Трубин 2019].

В послевоенный период происходило постепенное сокращение численности Красной армии, в связи с чем потребность в обязательной начальной военной подготовке школьников также начала снижаться, что привело в 1962 году к ее отмене как учебной дисциплины и переходе в формат внеаудиторной работы.

Однако уже в 1967 году, в связи с сокращением сроков срочной службы, необходимость допризывной подготовки молодежи вновь актуализировалась и, согласно постановлению Совета министров СССР № 289 от 29.04.1968 года, учащиеся 9-10 классов общеобразовательных школ, равно как и студенты профессиональных училищ, должны были осваивать соответствующий курс в объеме 140 часов. Учебная программа по начальной военной подготовке охватывала как общевоинскую, так и военно-тактическую составляющие, а также теоретический раздел, раскрывающий предназначение, историю и состав Вооруженных Сил. Практические занятия

предполагали обучение действиям в полевых условиях, стрельбу из боевого оружия, экскурсии в военные части. Важным дополнением к данной программе стали организация и проведение военно-спортивных игр «Зарница» и «Орленок», сочетающих элементы военно-патриотического, физического и экологического воспитания, априори привлекающих молодежь возможностью приобщиться к природе [Голубь, Седымов 2020].

Тем самым уже в период 70-х годов происходило постепенное расширение содержания курса начальной военной подготовки от исключительно изучения вопросов несения военной службы до решения молодыми людьми всевозможных задач по гражданской обороне и овладению ими навыков действий в экстренных и чрезвычайных ситуациях.

Данная тенденция еще более стала проявляться с принятием в 1980 году новой программы начальной военной подготовки молодежи, которая, сохранив объем учебной нагрузки, сократила время прохождения молодыми людьми военно-учебных сборов до трех дней. Наиболее объемные разделы учебников по данной программе образуют темы, освещающие проблемы организации гражданской обороны, тогда как, например, учебник 1971 года под редакцией А. И. Одинцова, вовсе не содержал таких тем, и на треть был посвящен изучению вопросов огневой подготовки и обращению с оружием. В данный период военно-спортивные игры приобретают особое значение, становясь не столько основным средством сугубо военной подготовки, сколько способом сплочения ученических коллективов и овладению ими навыками ориентирования на местности, где оружие часто выступало лишь в качестве декорации [Дугин 2019].

В начале 90-х годов начальная военная подготовка молодежи фактически перестает существовать, будучи сведенной к военно-полевым сборам и утрачивая свой обязательный характер.

Новый этап развития системы начальной военной подготовки был связан с введением в 1991 году в школьную программу нового учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», интегрирующего в себе, в том числе, и вопросы допризывной подготовки молодежи [Магомедов, Минбулатова, Рамазанова 2021]. Логика разработки и внедрения данного предмета вполне понятна. Она базировалась главным образом на проведении в стране политики демилитаризации, проводимой настолько интенсивно, что в общеобразовательных учебных заведениях перестала существовать должность военного руководителя, а любое стрелковое оружие было изъято. Возможно, по этой же причине военно-ориентированная риторика изучаемого ранее курса гражданской обороны оказалась нетождественной современным реалиям, основные разделы и темы которого, по сути, образовали содержательное наполнение учебного предмета ОБЖ.

На практике, внедрение данного предмета сопровождалось значительными затруднениями: организационными, финансовыми, кадровыми, значительно снижающими эффективность подготовки молодежи к военной службе. Нерешенность материальных проблем обеспечения образовательного процесса перевело военную подготовку молодежи в разряд факультативных занятий [Обыденников, Добрянская, Звягинцева 2023].

Лишь в конце 90-х годов с принятием соответствующих нормативно-правовых актов, подготовка молодых людей к военной службе вновь стала обязательным компонентом школьного курса ОБЖ, чья интеграция уже осуществлялась на более тес-

ной основе, а вопросы допризывной подготовки стали рассматриваться в едином семантическом поле с задачами обеспечения личной и общественной безопасности.

Следуя более ранним тенденциям, раздел ОБЖ, посвященный допризывной подготовке молодежи, носящий наименование «Основы военной службы», еще более отходил от изучения специфики деятельности военнослужащего, концентрируясь на вопросах политической и морально-психологической подготовки молодых людей. Уже не включая в себя занятия по формированию навыков обращения с оружием, строевым перемещениям и тактике ведения боя, данный раздел более соответствовал другим, «гражданским» аспектам курса ОБЖ, обеспечивая не столько практическую, сколько теоретическую составляющую подготовки молодежи к военной службе.

На сегодняшний день имеется более чем 20-летний опыт интеграции курсов начальной военной подготовки молодежи и основ безопасности жизнедеятельности, по мере накопления которого разработаны десятки учебно-методических комплексов, в содержании которых проблематика военной службы находится в русле общих идей безопасности жизнедеятельности. Это, прежде всего, учебники, написанные под редакцией доктора педагогических наук, профессора Н. Ф. Виноградовой, учебные пособия, созданные под руководством председателя ассоциации учителей ОБЖ В. Н. Латчука, интерактивный учебно-методический комплекс, созданный авторским коллективом сотрудников Центра экстренной психологической помощи МЧС России под научным руководством Ю. С. Шойгу и др. Как правило, в учебных заведениях практикуется совместное освоение «Основ военной службы» учащимися разных полов, однако на период прохождения учебных сборов для девушек проводятся отдельные занятия по медицинской подготовке [Ламухина 2022].

Тем не менее, далеко не все проблемы подготовки молодежи к военной службе в рамках изучения ими курса ОБЖ могут считаться решенными на сегодняшний день. Как в научно-теоретическом, так в методическом аспектах преподавания раздела ОБЖ «Основы военной службы» все ещё имеются определенные просчеты и противоречия.

Во-первых, все еще дискуссионными являются многие определения, характеризующие различные понятия допризывной подготовки молодежи, многозначное толкование которых порождает разночтения и ошибки в ходе педагогической практики. В итоге, основы военной службы часто путают с допризывной, либо начальной военной подготовкой, описание результатов которой также характеризуется неточностью.

Во-вторых, необходимо констатировать и ряд методологических проблем, обусловленных отсутствием целостного подхода к организации изучения молодыми людьми раздела «Основы военной службы» в рамках предмета ОБЖ. Отсутствие последовательности, системности, а иногда и простого сочетания различных учебных программ и методического обеспечения приводит к неоправданным перерывам, фрагментарности в освоении дидактических единиц данного раздела, несбалансированности его тематического планирования [Овчинников, Булков 2023].

Тем не менее, с определенной долей уверенности можно утверждать, что главной педагогической целью изучения в рамках ОБЖ «Основ военной службы» в 2000-х годах не являлось формирование готовности юношей к ведению боевых действий, поскольку объективная необходимость в этом отсутствовала. В тоже время, изучение данного раздела позволяло решать многие мировоззренческие проблемы молодежи, формировать целостный морально-психологический облик будущих призывников, обладающих положительным отношением к военной службе, знающих и ценящих боевые победы своих соотечественников.

Современные условия развития международных отношений диктуют более жесткие задачи для военной подготовки молодежи, которая сегодня должна быть готовой для отражения реальных внешних угроз. В связи с этим в сентябре текущего года раздел ОБЖ «Основы военной службы» будет существенно расширен и станет носить традиционное наименование «Начальная военная подготовка». Содержание данного раздела вновь будет включать в себя элементы строевой и тактической подготовки, изучение правил обращения с оружием, способов оказания медицинской помощи в условиях боя и т.д.

В ходе изучения «Начальной военной подготовки» будущие призывники смогут обучиться основным действиям в бою, как индивидуально, так и в составе боевого подразделения, овладеть первичными навыками безопасного применения боевого оружия, уметь определять свое местоположение при помощи средств топографии, что действительно может оказаться востребованным в ближайшем будущем.

Однако такое значимое усиление подготовки молодежи к военной службе требует соответствующего усиления и материально-технической части образовательного процесса по ОБЖ, его оснащения современными образцами вооружения, а также необходимыми техническими средствами и устройствами. Помимо традиционных противогазов и муляжей гранат и оружия, сегодня материально-техническое обеспечение начальной военной подготовки молодежи должно включать в себя также и образцы современной военной формы и средств защиты бойца (бронежилеты, каски), а также действующие устройства военной коммуникации и средства обнаружения противника в ночное время. Современного переоснащения требует, собственно, и сам образовательный процесс по ОБЖ, в котором должны найти свое место актуальные учебные средства наглядности, применяться элементы цифровой образовательной среды.

Наш опыт показывает, что методически неверным решением при осуществлении военной подготовки молодежи на занятиях ОБЖ может считаться применение морально устаревших педагогических средств и методов, слабо интересующих современных молодых людей, живущих в эпоху цифровизации и глобализации. В связи с этим как лекционные, так и практические занятия по начальной военной подготовке молодежи следует проводить с обязательным использованием мультимедийных средств, наглядно демонстрирующих различные аспекты службы в Вооруженных Силах РФ [Джанабаев 2021].

Эффективным способом повышения интереса молодых людей к практическим занятиям по начальной военной подготовке может стать применение набирающих все большую популярность построенных на имитации боевых действий военно-спортивных игр, таких как страйкбол, гидробол, лазертаг. Такой вполне общедоступный по цене игровой способ отработки навыков боевых действий, бесспорно, окажется крайне востребованным средством военно-патриотического воспитания, который может эффективно дополнить уже известную игру «Зарница», либо явиться основой для проведения региональных и всероссийских олимпиад по начальной военной подготовке допризывников.

Однако наиболее оптимальным вариантом интеграции курсов начальной военной подготовки молодежи и основ безопасности жизнедеятельности может явиться создание соответствующего федерального проекта, обладающего необходимым финансированием и ориентированного на более тесное взаимодействие субъектов образования и социальных партнеров.

Таким образом, историко-педагогический анализ проблемы интеграции курсов начальной военной подготовки молодежи и основ безопасности жизнедеятельности позволяет сделать следующие выводы.

1. Как ранее, так и на современном этапе развития общественных отношений, начальная военная подготовка молодежи не является преднамеренным средством милитаризации общества, а может рассматриваться исключительно как мера, призванная дать паритетный ответ на возникающие внешние угрозы. Выявлено, что в нашей стране объем и содержание начальной военной подготовки существенно варьировались в разные периоды в соответствии с объективными запросами Вооруженных Сил.
2. Ключевой тенденцией начальной военной подготовки молодежи последних десятилетий явилось постепенное преобладание теоретических компонентов над практическими, а также усиление морально-психологической составляющей, что позволило осуществить ее интеграцию с элементами гражданской обороны в курсе ОБЖ.
3. Запланированное на 2023 год усиление раздела начальной военной подготовки в курсе ОБЖ должно опираться на надежную материально-техническую базу и сочетать современные формы и методы педагогической деятельности, вызывающие интерес у современной молодежи.

Источники и литература

1. Асриев А. Ю., Трубин Ю. В. Подготовка граждан к военной службе: краткая историко-педагогическая справка // Гуманитарные проблемы военного дела. 2019. № 4 (21). С. 137-140.
2. Болонин Д. А. Проблема подготовки старшеклассников к военной службе средствами образовательной организации // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 3-6 (71). С. 76-78.
3. Голубь Е. Ю., Седымов А. В. Формирование военно-прикладных навыков юношей 10 классов при прохождении учебных сборов в курсе ОБЖ // Евразийский союз ученых. 2020. № 11-1 (80). С. 21-25.
4. Джанабаев К. Т. Военно-патриотическое воспитание молодежи в системе профессиональной деятельности преподавателя начальной военной и технологической подготовки // Научный потенциал. 2021. № 2 (33). С. 52-55.
5. Дугин М. А. Традиции и инновации в методике обучения основам военной службы в школе // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. 2019. № 1. С. 14-19.
6. Ламухина В. Д. Подготовка к военной службе при изучении дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» в 10-11 классах // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. 2022. № 1. С. 100-106.
7. Магомедов Р. В., Минбулатова И. С., Рамазанова З. Р. О необходимости допризывной подготовки старшеклассников при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 15. № 4. С. 84-90.
8. Машеро С. А. Воспитание в педагогическом процессе допризывной подготовки учащихся и военной подготовки студентов: характерные проблемы и пути их разрешения // Теория и методика профессионального образования. 2021. № 8. С. 142-149.
9. Обыденников Г. А., Добрянская Э. И., Звягинцева Е. Н. Начальная военная подготовка в вузе перспективы и проблемы // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 1 (215). С. 349-352.
10. Овчинников Ю. Д., Булков А. В. Курс начальной военной подготовки: новые ориентиры развития // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 94-1. С. 126-129.

Статья поступила в редакцию 11.08.2023

УДК 373.18
ББК 78.071

Концепт «Сетевая компетентность младшего школьника»: поколенческий аспект

Нагорнова Елена Сергеевна,

аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0009-0009-2008-6335;

Шубович Валерий Геннадьевич,

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой информатики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-3512-7653.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу существующих дефиниций понятий компетентностей цифрового общества и разработке графической модели концепта «Сетевая компетентность младшего школьника». В ходе работы исследованы различные точки зрения и границы понятия «сетевая компетентность». Предложена динамичная графическая модель на основе «рыбьего скелета» диаграммы Исикавы, построенная с применением метода «Мозгового штурма». Учтены поколенческие особенности младшего школьника (альфа-ребенка): увеличение скорости обработки информации; размытие гендерных границ; незрелость эмоционального интеллекта. За основу модели были взяты обязательный (константа) и динамичный (конструктор) компоненты сетевой компетентности, включающие: знание ИКТ, целенаправленное формирование компетентности, естественное формирование компетентности, носителей, трансляторов и приемников сетевой компетентности, прямую и косвенную оценку сформированности сетевой компетентности младшего школьника, технический компонент, среду «Человек-машина», физическое пространство и временное поле, что позволяет расширить и детализировать существовавшие ранее дефиниции понятий компетентностей цифрового общества.

Ключевые слова: Альфа-поколение, младший школьник, сетевая компетентность.

The Concept of “Network Competence of a Primary School Student”: Generational Aspect

Nagornova Elena S.,

Post-Graduate Student, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0009-0009-2008-6335;

Shubovich Valery G.,

Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Informatics, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-3512-7653.

Abstract. This article is devoted to the analysis of the existing definitions of the concepts of competencies of the digital society and the development of a graphical model of the concept “Network competence of a primary school student”. In the course of the work, various points of view and the boundaries of the concept of “network competence” were investigated. A dynamic graphical model based on the “fish skeleton” of the Ishikawa diagram, built using the “Brainstorming” method, is proposed. The generational characteristics of the primary school student (alpha child) are taken into account: an increase in the speed of information processing; blurring of gender boundaries; immaturity of emotional intelligence. The model was based on the obligatory (constant) and dynamic (constructor) components of network competence, including: knowledge of ICT, purposeful formation of competence, natural formation of competence, carriers, translators and receivers of network competence, direct and indirect assessment of the formation of network competence of a primary school student, technical component, the “Man-machine” environment, physical space and time field, which allows expanding and detailing the previously existing definitions of the concepts of digital society competencies.

Keywords: generation Alpha, primary school student, network competence.

Формирование терминологического аппарата является неотъемлемой частью любого исследования. Особую актуальность этот вопрос приобретает на переходных этапах развития общества. Трансформация современного общества в цифровое была значительно ускорена пандемией COVID-19, которая привела к возникновению «новой нормальности» [Добринская 2021]. Повсеместное применение цифровых технологий требует от членов общества формирования и развития новых навыков, которые в будущем должны перейти в разряд «естественных».

Компетентность – это характеристика, присущая индивиду, поэтому рассматривать концепт «Сетевая компетентность младшего школьника» необходимо в неразрывной связи с его носителем. Современный младший школьник является представителем «Альфа»-поколения, а значит обладает набором характерных черт, отличающих его от предыдущих и последующих поколений [Нагорнова 2022].

Цель данной работы – создать универсальную графическую модель «Сетевая компетентность младшего школьника» на основе «рыбьего скелета» диаграммы Исикавы, отражающей поколенческие особенности младшего школьника.

Высокая скорость развития современного общества в целом и диффузии информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни человека [Евдокимова 2017] позволяет предположить, что в обозримом будущем человек будет стремиться значительно расширить круг компетенций, необходимых для качественной жизни. Таким образом, обязательным свойством концепта «Сетевая компетентность младшего школьника» должен стать динамизм, то есть возможность адаптации концепта к изменяющимся внешним (общество) и внутренним (носитель) условиям. Данный аспект обуславливает выбор диаграммы Исикавы, как базового инструмента для создания графической модели концепта «Сетевая компетентность младшего школьника».

В работах современных авторов представлены различные дефиниции понятий компетенций, являющихся плодами цифрового общества: информационно-коммуникационная, цифровая, информационно-технологическая, информационная, информационно-сетевая, информационно-цифровая и др.

Коллектив ученых под руководством Г. У. Солдатовой определяет цифровую компетентность, как «основанную на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфо-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [Солдатова 2013].

Согласно исследованию Т. С. Виноградовой, «информационная компетентность – качество личности, представляющее собой совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию новых информационных технологий для решения социально значимых задач, возникающих в реальных ситуациях повседневной жизни человека в обществе» [Виноградова 2012].

Отметим, что в разные временные периоды понятийным фундаментом термина были различные основания: от знания информатики как учебной дисциплины до активной социальной позиции в цифровой среде [Виноградова 2012]. В. Е. Евдокимова предлагает понятие ИКТ-компетентность применительно к младшим школьникам в следующей трактовке: «комплекс сформированных качеств личности, связанных с овладением информационными и коммуникационными компетенциями, обеспечивающих готовность к изменениям в социуме, эффективность в будущей профессиональной деятельности в условиях информатизации» [Евдокимова 2017].

Вышеобозначенные дефиниции можно рассматривать как типовые определения технологического подхода. Под технологическим подходом в данном исследовании будем понимать формулировку определений терминов компетенций цифрового общества, в основе которых лежит обязательное владение информационно-коммуникационными технологиями. Недостатком данного подхода является исключение из рассмотрения этических компонентов системы «человек-машина». По данным Digital 2023 Global Overview Report, на начало 2023 года в РФ насчитывалось 127,6 млн интернет-пользователей, проникновение интернета составляет 88,2% [Digital 2023: TheRussianFederation, 2023]. Это значит, что значительная часть жизни человека «оцифрована», то есть переведена из реального пространства в виртуальное, у которого есть свои правила и законы [Нагорнова 2022]. Поэтому при наполнении концепта «Сетевая компетентность младшего школьника» мы считаем важным учесть этический аспект общения человека с машиной.

В более поздних работах авторов находим мысль о необходимости формирования профессиональных цифровых компетенций, например, Яковлева Е. В. указывает на необходимость формирования цифровой компетентности будущего педагога и связывает уровень профессионализма педагога с уровнем владения данной компетентностью [Яковлева 2021]. В рамках настоящего исследования данная мысль представляется значимой, так как косвенно подтверждает предположение автора о скором переходе цифровой компетентности в разряд «естественных».

А. И. Каптерев понимает информационно-сетевую компетентность, как «комплекс измеряемых и развиваемых психологических, структурно-функциональных, экономических, технических и этических способностей индивида, необходимых в процессе использования личностью информационных средств и технологий в сетевой жизнедеятельности». Он также указывает на наличие рисков недостаточной информационно-сетевой культуры и компетентности [Каптерев 2018]. Данный подход к дефиниции понятия является родственным взгляду автора, так как наиболее ярко отражает многоаспектность

термина и указывает на принципиальную возможность квалиметрической оценки компетентности, что является важным для проведения прикладных исследований.

В работе А. П. Глухова обращено внимание на необходимость и возможность учета поколенческих особенностей (поколение Z) при формировании различных компетентностей, однако упор сделан на социально-сетевую коммуникативную компетентность [Глухов 2020].

Н. Н. Василюк использует в своем исследовании термин «сетевая компетентность» по отношению к студентам ВУЗа и указывает на наличие двух компонентов в ее составе: технико-технологического и коммуникативного, при этом сознательно исключая ценностно-мотивационный компонент [Василюк 2014].

Таким образом, анализ существующих определений компетенций, порожденных цифровым обществом, позволяет сделать вывод об общности понятий на основе обязательного владения ИКТ, однако, в современных исследованиях отсутствует термин, способный отражать быстро меняющуюся цифровую среду и одновременно учитывать особенности носителя компетентности. Существующие термины не отражают в полной мере многоаспектность компетентностей цифрового общества и, как правило, ориентированы исключительно на технологический подход к дефиниции.

С точки зрения перспективности концепта «Сетевая компетентность младшего школьника» для целей будущих исследований, он должен быть корректируемым. Для этого необходимо обеспечить жесткую (постоянную) структуру фундамента и дополнить ее динамичными компонентами, способными обеспечить адаптацию концепта к различным условиям. Представим его в виде системы, состоящей из двух обязательных элементов: константы и конструктора.

Под константой будем понимать составляющие концепта «Сетевая компетентность младшего школьника», обусловленные традиционным пониманием термина «цифровая компетентность» и являющиеся независимыми (неизменными, постоянными) от носителя компетентности.

Под конструктором будем понимать составляющие концепта «Сетевая компетентность младшего школьника», связанные с личностью младшего школьника и конкретно с его поколенческими особенностями. Данный элемент концепта является динамичным и может изменяться в зависимости от носителя компетентности. Что позволяет сделать концепт «Сетевая компетентность младшего школьника» универсальным и трансформируемым в концепт «Сетевая компетентность Носителя»

В качестве инструмента для построения графической модели концепта «Сетевая компетентность младшего школьника» была предложена диаграмма Исикавы, которая позволяет проанализировать имеющуюся проблему путем ее детализации до необходимого уровня. Данный метод был разработан для технических (производственных) систем, и может нуждаться в адаптации для целей данного исследования.

При построении классической диаграммы Исикавы для нахождения первопричины проблемы используют технологию 4 М, то есть «средние кости» формируют исходя из основных направлений: Man – люди, Machines – оборудование, Materials – материалы, Methods – методы. В дополнение к основным могут применять «кости» MotherNature – окружающая среда и Measurement – измерения [Сухих 2018]. Для целей исследования некоторые направления могут быть изменены, объединены или исключены.

Создание графической модели концепта «Сетевая компетентность младшего школьника» начнем с определения базовых элементов: константы и конструктора, а далее перейдем к их детализации.

К константе следует отнести знание информационно-коммуникационных технологий, так как большинство дефиниций компетентностей цифрового общества берут его за основу, а также само наличие носителя компетентности, так как без носителя невозможно формирования компетентности. Обязательным требованием к концепту «Сетевая компетентность младшего школьника» является измеримость, то есть возможность оценки сформированности компетентности. Поэтому константу необходимо дополнить «оценочным» компонентом «Измерения». Данные компоненты будут базовыми, неизменными. Изменяться со временем может только набор самих информационно-коммуникационных технологий и личность носителя. Проводя аналогию с классической диаграммой Исикавы, можем считать, что знание ИКТ – это кость «Методы», требование наличия носителя – условно, кость «Люди», а возможность квалиметрической оценки компетентности – кость «Измерения».

Наполняя диаграмму, определив в качестве носителя компетентности современного младшего школьника, необходимо учитывать некоторые его особенности, важные с точки зрения накопления знаний, умений и навыков сетевой компетентности. Младший школьник (Альфа-ребенок) зачастую превосходит взрослых по уровню владения информационными технологиями, поэтому нет необходимости начинать обучение с нулевого уровня, но важно помочь систематизировать имеющиеся знания и навыки, чтобы они смогли стать фундаментом формирования компетентности. Еще одним важным моментом в обучении младшего школьника является площадь пространства поиска решений – нельзя ограничивать это пространство строго сформулированной универсальной задачей. Данная особенность должна учитываться при наполнении кости «Методы» (при целенаправленном формировании компетентности). Также перед конкретизацией костей диаграммы необходимо обозначить, что младший школьник стремится воспринимать обучение, как взаимовыгодное сотрудничество, а не подчинение. Эта особенность должна найти отражение в кости «Люди» – роль учителя меняется на роль наставника и помощника, поощряющего стремление к самореализации младшего школьника [Нагорнова 2022].

В «рыбьем скелете» константу расположим выше большой кости «хребта» (рис.1.).

В состав конструктора включим традиционные кости «Оборудование» и «Окружающая среда». При этом компонент «Окружающая среда» будем раскрывать через понятия пространства и времени, то есть учитывая динамичный поколенческий аспект.

В «рыбьем скелете» конструктор расположим ниже большой кости «хребта» (Рис.1).

Перейдем к детализации компонентов константы и конструктора.

Константа:

Группа «Методы» отражает технологии и способы формирования сетевой компетентности младшего школьника. ИКТ уже включены в данную группы, необходимо дополнить ее способами формирования сетевой компетентности. Мы предлагаем отразить в концепте два способа формирования компетентности: целенаправленный и естественный. Целенаправленный – в ходе запланированных мероприятий, целью которых является повышение уровня сетевой компетентности. Естественный – являющийся побочным продуктом от других видов деятельности.

Группа «Люди» наряду с носителем компетентности должна включать еще и транслятора (учитель, педагог, наставник, родитель и пр.) и приемника (учитель, родитель, друг и пр.)

Под транслятором сетевой компетентности в рамках группы «Люди» будем понимать индивид, помогающий носителю в освоении сетевой компетентности, путем передачи собственного опыта.

Под приемником в рамках группы «Люди» будем понимать остальных участников коммуникационных процессов носителя сетевой компетентности, то есть круг общения (онлайн и офлайн) младшего школьника.

С точки зрения формирования сетевой компетентности необходимо каждый компонент группы «Люди» рассматривать с двух сторон: созидательной (помощь в освоении сетевой компетентности) и разрушительной (помеха в освоении сетевой компетентности).

Группа «Измерения» содержит методы и способы оценки сформированности компетентности. Рассмотрим два метода: прямая оценка и косвенная оценка. При этом под прямой оценкой будем понимать целенаправленное измерение результатов освоения сетевой компетентности. Косвенную оценку будем понимать, что случайную (непреднамеренную, побочную) демонстрацию уровня сетевой компетентности в отсутствии специальных условий оценки.

Составляющие константы являются обязательными компонентами концепта «Сетевая компетентность младшего школьника», они же будут являться фундаментом концепта «Сетевая компетентность Носителя»

Конструктор:

Группа «Оборудование» включает две составляющие: непосредственно технические устройства и среду «Человек-машина». Компонент среда «Человек-машина» должен отражать аспекты взаимодействия человека и машины в цифровой среде, поэтому детализировать данную часть можно посредством рассмотрения физиологических особенностей носителя и психологических (этический аспект). Данный компонент будет являться динамичным звеном и с течением времени (с развитием техники и технологий) может не только изменить свое содержание, но и стать избыточным для концепта «Сетевая компетентность Носителя»

Группа «Окружающая среда» включает две основных категории: физическое пространство и время. Данные категории априори являются изменяющимися, поэтому и группа «Окружающая среда» будет отнесена к динамичному звену модели. При этом компонент время будет отражать принадлежность Носителя компетентности к определенному поколению, а также учитывать уровень развития научно-технического прогресса на данной стадии.

Принадлежность современного младшего школьника к Альфа поколению наделяет его рядом особенностей, которые нужно учесть при составлении модели концепта «Сетевая компетентность младшего школьника» [Нагорнова 2022]:

- увеличение скорости обработки информации;
- размытие гендерных границ;
- незрелость эмоционального интеллекта.

Степень детализации компонентов модели зависит от целей исследования и может быть доведена до уровня глубинных (неочевидных) аспектов формирования сетевой компетентности младшего школьника. Динамический подход, лежащий в основе предложенной модели способен сделать ее эффективным инструментом при разработке направлений подготовки младших школьников в дополнительном образовании.

На рис. 1 представлена динамичная графическая модель концепта «Сетевая компетентность младшего школьника» на основе «рыбьего скелета» диаграммы Исикавы, построенная с применением метода «Мозгового штурма».

В результате проведенного исследования, на основе анализа существующих дефиниций понятий компетентностей цифрового общества, была разработана графическая модель концепта «Сетевая компетентность младшего школьника», отражаю-

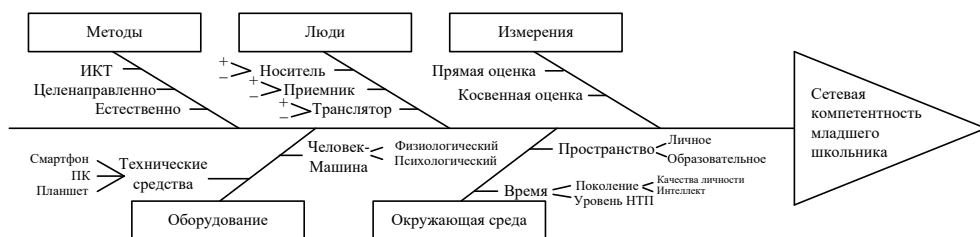


Рис.1. Графическая модель концепта «Сетевая компетентность младшего школьника» на основе «рыбьего скелета» диаграммы Исикавы

шая многоаспектность и динамичность понятия. За основу были взяты обязательный (константа) и динамичный (конструктор) компоненты сетевой компетентности, включающие: знание ИКТ, целенаправленное формирование компетентности, естественное формирование компетентности, носителей, трансляторов и приемников сетевой компетентности, прямую и косвенную оценку сформированности сетевой компетентности младшего школьника, технический компонент, среду «Человек-машина», физическое пространство и временное поле.

Достоинства графической модели концепта «Сетевая компетентность младшего школьника»:

- универсальность, то есть возможность быстрой адаптации к различным носителям компетентности при сохранении элементов Константы и корректировке элементов Конструктора;
- возможность учета поколенческих особенностей носителя компетентности;
- отражение этических аспектов системы «Человек-машина».

Таким образом предложенная модель позволяет расширить и детализировать существовавшие ранее дефиниции понятий компетентностей цифрового общества, а также отражает ряд важных с точки зрения младшего школьного возраста, особенностей носителя компетентности.

Источники и литература

1. Василюк Н. Н. Блог-технологии как средство формирования сетевой компетентности при обучении информатике студентов ВУЗов. Автореф. дис... канд. пед. наук. Екатеринбург: 2014. 24 с.
2. Виноградова Т. С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации // ЧиО. 2012. № 2. С. 92-98.
3. Глухов А. П. Социально-сетевая коммуникативная компетентность как элемент цифровой грамотности поколения Z // Ped.Rev. 2020. № 1(29). С. 129-136.
4. Добринская Д. Е. Что такое цифровое общество? // Социология науки и технологий. 2021. № 2. С. 112-129.
5. Евдокимова В. Е. Формирование ИКТ-компетентности младших школьников // Наука и перспективы. 2017. № 1. С. 23-29.
6. Каптерев А. И. Формирование информационно-сетевой компетентности школьников: системно-деятельностный подход. Монография. М.: Онто-принт, 2018. 194 с.
7. Нагорнова Е. С. Обоснование необходимости корректировки методов обучения представителей поколения Альфа // Психологический и педагогический подходы к образованию в цифровом обществе: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 января 2022 г., г. Стерлитамак). Уфа: Аэтерна, 2022. С. 67-70.
8. Нагорнова Е. С. Особенности развития цифровых навыков поколения Альфа // Информационные технологии в образовании: Материалы всероссийской очной научно-практической конференции, Ульяновск, 19 марта 2022 года. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2022. С. 76-80.

9. Нагорнова Е. С. Применение инструментов виртуальной и дополненной реальности при обучении младших школьников // Профессиональное обучение: теория и практика: материалы V международной научно-практической конференции. Том 1. Ульяновск: Издательско-полиграфический центр «Гарт» ИП Качалин А.В., 2022. С. 531-536.
10. Сухих И.А. 4 М- анализ коренной причины или диаграмма «рыбьей кости» // NovalInfo. 2018. № 85. С. 42-46.
11. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
12. Яковлева Е. В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. 2021. № 4. С. 46-57.
13. Digital 2023 Global Overview Report URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-russian-federation> (дата обращения 10.03.2023).

Статья представлена в редакцию 30.04.2023

УДК 37.013
ББК 74.6

Профилактика табакокурения среди подростков: опыт проектной деятельности

Новичкова Надежда Михайловна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-8830-5703;

Еремина Лариса Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-6189-8529.

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и реализации психолого-педагогического студенческого командного проекта по профилактике табакокурения среди подростков. Дана сущностная характеристика понятиям «грамотность в области здоровья» и «педагогическая профилактика табакокурения», выделены педагогические подходы к профилактике табакокурения среди подростков. Проведено пилотное исследование по профилактике табакокурения и формированию грамотности в области здоровья у подростков. В диагностическом инструментарии использовались анкетирование и тестирование. Разработан и апробирован педагогический инструментарий для организации воспитательной работы со старшеклассниками «в связке»: для обучающихся, для классных руководителей, для родителей. В качестве ключевой формы работы предлагается использовать «Разговор о важном». Разработанный конструктор для работы педагога с подростками, палитра форм работы с родителями, памятки, буклет для старшеклассников, серия презентаций и видеороликов о вреде курения составили основу комплекса организационно-педагогических мер по профилактике табакокурения среди подростков.

Ключевые слова: грамотность в области здоровья, воспитательная работа, педагогическая профилактика, профилактика табакокурения, проектная деятельность.

Smoking Prevention Among Adolescents: Project Experience

Novichkova Nadezhda M.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, nownad@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8830-5703>;

Eremina Larisa I.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, lariv73@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6189-8529>.

Abstract. The article presents the experience of developing and implementing a psychological and pedagogical student team project on the prevention of smoking among adolescents. The essential characteristics of the concepts of “health literacy” and “pedagogical prevention of smoking” are given, pedagogical approaches to the prevention of smoking among adolescents are highlighted. A pilot study was conducted on the prevention of tobacco smoking and the formation of health literacy among adolescents. Questioning and testing were used in diagnostic tools. Pedagogical tools have been developed and tested for organizing educational work with high school students “in conjunction”: for students, for class teachers, for parents. As a key form of work, it is proposed to use the “Talk about the important”. The developed constructor for the work of a teacher with adolescents, a palette of forms for working with parents, memos, a booklet for high school students, a series of presentations and videos about the dangers of smoking formed the basis of a complex of organizational and pedagogical measures for the prevention of smoking among adolescents.

Keywords: health literacy, educational work, pedagogical prevention, tobacco smoking prevention, project activities.

Проблема исследования и её смыслы. В современном образовании происходит трансформация, в ходе которой образовательная практика стремительно изменяется посредством изменения методов обучения и воспитания на основе новых целевых ориентиров: универсальных компетентностей и новой грамотности [Фрумин 2018: 18]. Аналитики в области современного состояния образования указывают, что грамотность в области здоровья является одним из видов новой грамотности, которую необходимо развивать у человека с детства, в том числе и в образовательном процессе в школе [Там же]. Педагогическая профилактика табакокурения старшеклассников направлена на развитие грамотности в области здоровья. В школах проблема зависимости от табакокурения, как известно, является и медико-социальной проблемой, и психолого-педагогической, и собственно педагогической. Она требует комплексных, системных и совместных усилий семьи, школы, микросоциума. Болезни легче предупреждать, чем лечить, поэтому в государстве проводится широкая пропаганда здорового образа жизни. Развитие грамотности в области здоровья позволит молодому человеку осознанно, осмысленно, ответственно заботиться о своём здоровье, которое является как личностной, так и общественно-значимой ценностью.

В процессе разработки студенческого педагогического проекта педагогическое сопровождение было направлено, в частности, на поиск новых смыслов в образовании: аксиологических и образовательных. В результате выполненной теоретической и аналитической работы участники проекта вышли на следующие основные смыслы, которые являются целевыми ориентирами в воспитании школьников:

- здоровье – ценность и приоритет в жизни человека и общества;
- грамотность в области образования – это вид новой грамотности, которой необходимо овладеть современному человеку;
- развитие данной грамотности возможно осуществлять и в ходе педагогической профилактики.

Профилактика в воспитательной работе учитывает характер взаимодействия субъектов образования, является достаточно новым направлением и требует от педагога владения необходимым педагогическим инструментарием в единстве методов, форм, средств воспитательной работы. Так, профилактика табакокурения среди старшеклассников составляет часть воспитательной работы в школе: классного руководителя, учителя-предметника, деятельности педагога-психолога.

Педагогическая профилактика табакокурения, на наш взгляд, представляет собой систему мер психолого-педагогического содержания, которые направлены на снижение влияния факторов риска зависимого поведения от табакокурения и предупреждение возможных отклонений в поведении и негативных последствий в здоровье – на основе развития грамотности в области здоровья.

В многочисленных исследованиях по профилактике зависимости от табакокурения находим выводы, которые играли роль неких исходных позиций студенческого проекта: табакокурение как медико-социальная проблема (О. В. Казаева, О. В. Шарпова); медико-социальные аспекты профилактики табакокурения (Б. Ц. Батожаргалола, Ю. Л. Мизерницкий); социальная профилактика табакокурения (М. Б. Котова, Т. С. Суховольская, Г. А. Фомченкова); профилактика табакокурения как фактор формирования ценностей здорового образа жизни (М. В. Романникова, Т. Б. Намозов) и др.

Профилактическую и просветительскую деятельность следует направить на развитие новой грамотности у подростков – грамотности в области здоровья, на формирование и расширение компетенции подростков в сферах культуры общения и межличностных отношений, здорового образа жизни, гуманистически ориентированных жизненных ценностей, способов преодоления стрессовых ситуаций и пр.

Профилактику вреда курения в образовательном процессе важно осуществлять с учетом психологии подростков и особенностей их развития (Л. С. Айзерман, Л. С. Выготский, В. В. Зеньковский, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др.), отдельных аспектов развития подростков (Л. Г. Астахова, М. М. Безруких, А. Ю. Бражников, Е. Н. Буслаева, М. Я. Виленский, Г. К. Зайцев, В. Н. Касаткин, М. Л. Лазарев, Е. А. Леванова, А. В. Мудрик, Л. Г. Татарникова и др.), влияния социальных условий на становление подростков (А. В. Тукшумская, Е. С. Калмыкова, В. В. Наместников, Ю. С. Сухарева) и др. [Казаева и др. 2013; Романникова 2019; Тукшумская и др. 2012]. В частности, в педагогической профилактике зависимости подростков от табакокурения важно учитывать и поддерживать опыт проявления такого новообразования как сознательная регуляция своих поступков и умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении [Астахова 2020]. Риски реального изучения проблемы зависимости от курения в том, что подростки скрывают, что они увлекаются курением, после соответствующих бесед уверяют, что не курят или бросили, хотя это не всегда соответствует действительности. Запреты и запугивания в процессе профилактической работы с подростками обычно малоэффективны.

Грамотность в области здоровья мы рассматриваем как вид новой грамотности, входящей с 2010-ых годов в базовые специальные современные знания и умения, которая включает способность принимать решения в пользу здоровья, знания о действиях и владение способами действий, а также поведения – в области сохранения и развития здоровья, адаптируясь к новым нестандартным ситуациям.

Ведущим педагогическим подходом к профилактике табакокурения среди подростков служит ориентация на модель жизненных умений, включающая в себя выработку способности определения жизненных ориентиров в области здоровья, формирование навыков выхода из конфликтов, развитие ассертивности и самоуважения. Социально-воздействующий подход характеризуется формированием навыков распознавания негативного воздействия и обучение способам противостояния пагубному социальному давлению, повышением мотивации к активной социальной деятельности.

Организация исследования. Студентами факультета педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова был разработан и реализован психолого-педагогический исследовательский проект «За

дымом не видно будущего: свободен – значит НЕзависим». Проект был командным, что обусловлено масштабом и степенью сложности решения исследовательской проблемы. Как отмечено в документах ВОЗ, борьба с употреблением табака – это действительно командная работа, и, несмотря на наши достижения, все еще требуется гораздо больший прогресс в решении этой проблемы [Доклад ВОЗ 2021: 16].

Проектное исследование проводилось в течение года в школах города Ульяновска и Ульяновской области. Проект направлен в помощь подросткам 9-11 классов и их родителям (законным представителям). Разрабатывался педагогический инструментарий, необходимый педагогам, классным руководителям, психологам, специалистам и руководству школы, занятым в организации педагогической профилактики зависимости от табакокурения. Всего охваченных в серии профилактических мер, мероприятий, событий, акций было 1878 человек, их них 930 подростков (в том числе 180 школьников, участвовавших в пилотном исследовании), 710 родителей, 120 педагогов, 64 студента и 54 специалиста, привлеченных к профилактике табакокурения среди подростков.

Стратегическая цель проекта – исследование проблемы проекта и поиск путей её решения для развития у школьников нового вида грамотности – грамотности в области здоровья; разработка предложений и продуктов для заинтересованных в воспитании школьников сторон.

Промежуточные цели проекта:

- исследовать проблему курения подростков в городе Ульяновске и Ульяновской области и выяснить причины, побуждающие подростков к курению;
- подобрать диагностический инструментарий по проблеме исследования;
- создать продукты для профилактики зависимости от курения как важной части воспитательной работы в школах;
- помочь старшим школьникам и их родителям в исследовании осознать проблему курения и минимизировать потребление табака среди населения;
- предложить выводы по проекту и его продукты к реализации в школах региона для развития грамотности в области здоровья.

Задачи проекта:

1. Поиск и изучение открытых источников информации по проблеме проекта, литературы, документов.
2. Изучение и оценка ситуации в Ульяновской области по табакокурению среди старшеклассников и по применению социально-педагогических мер профилактики зависимого поведения от табакокурения.
3. Проведение пилотного исследования в школах г. Ульяновска и Ульяновской области по профилактике никотиновой зависимости и формированию новой грамотности – грамотности в области здоровья.
4. Разработка педагогического инструментария для воспитательной работы со старшеклассниками «в связке»: для учащихся, для классных руководителей, для родителей.
5. Предложения по результатам проекта участникам образовательного процесса: школе, родителям, советникам директора по воспитательной работе и взаимодействию с детскими общественными организациями, заместителям директора по воспитательной работе, социальными партнерами.

Из важных особенностей данного педагогического студенческого проекта и соответствующей ему проектной деятельности следует отметить то, что он является исследованием в действии, в котором реализуется направленность как на познание исследовательской проблемы в реальности и педагогической действительности, так

и на практику в виде разработки предложений и продуктов деятельности для решения проблемы исследования. Именно эта особенность даёт основание называть подобные исследования «исследованиями в действии» или «активными исследованиями» (Action Research). И как справедливо отмечают исследователи, нацеленность на познание и практику – это две области, которые далеко не всегда удается соединить в гармоничное целое [Заир-Бек 2017: 17]. Потому в подобных проектах используется пилотное исследование, которое позволяет прояснить проблемную ситуацию, возникающую перед участниками проекта как исследователями.

В ходе исследовательского проекта участники проекта предположили, что психолого-педагогическая профилактика зависимости от табакокурения старшеклассников в школах внесёт вклад в здоровье юного поколения и населения региона, если реализовать ряд условий:

- соответствие цели по развитию здоровья общей цели всей воспитательной работы (в классе, в школе и за ее пределами);
- развитие у старших школьников новой грамотности – грамотности в области здоровья;
- применение соответствующего педагогического инструментария, разработанного и сконструированного в составе методов, средств, форм, включая такую актуальную форму, как «Разговор о важном», отдельно, как со школьниками, так и с их родителями.

В педагогическом проекте были использованы методы исследования: теоретические: анализ, синтез, сравнение, обобщение; эмпирические: изучение документов, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, педагогическое экспериментирование; методы статистической обработки данных.

Определение этапов в студенческом проекте побудило участников обратиться к известным позициям в теории проектирования: шаги к проектированию социальных систем (Дж. ван Гиг), шаги в управленческом цикле проектирования (В. М. Шепель), шаги к проектированию (Н. А. Масюкова), этапы в логике педагогического проектирования (Е. С. Заир-Бек), общие этапы проектирования (Дж. Джонс, В. Е. Радионов), последовательность в проектной деятельности (В. В. Сериков) и др. В результате была выбрана позиция И. А. Колесниковой, которая наиболее подходит для данного педагогического студенческого проекта, поскольку в ней «укрупнены» шаги, сохранена общая логика и сущность проектной деятельности, выделены внутренние составляющие в виде процедур и проектных действий различного необходимого характера: содержательные, структурные, технологические, организационные [Колесникова 2005: 77]. Командная проектная работа включала несколько этапов: предпроектный этап, этап реализации проекта, рефлексивный этап, послепроектный этап.

В проекте были использованы следующие ресурсы: информационные, цифровые, материально-технические, финансовые, человеческие, кадровые, методические, административный. В процессе реализации проекта выделены, учтены и минимизированы риски проекта. Командная работа на каждом этапе включала в себя следующие шаги: 1) определение ключевой задачи на этапе; 2) действия команды на этапе; 3) итоги этих действий и рефлексия на этапе.

Одной из задач проекта являлось проведение пилотного исследования, направлениями которого выступили: просвещение участников образовательного процесса по проблеме табакокурения; профилактика и предупреждение зависимости от курения; диагностика и коррекция никотиновой зависимости. Методика пилотного исследования, проведённого в школах города Ульяновска и Ульяновской области, была представлена в логике: задачи, направления, диагностика, апробация разработанного педагогического инструментария. В пилотном исследовании были заняты студенты факультета педагогики и психологии в

ходе своих производственных и учебных практик. Студенты участвовали в организации анкетирования, тестирования и апробации педагогического инструментария в школах.

В ходе исследования было проведено анкетирование обучающихся 9-11 классов по теме «Об отношении к курению», тестирование на определение степени никотиновой зависимости (тест Фагерстрема), использовалась методика диагностики личностного роста школьников для 9-11 классов (Д. В. Григорьев, И. В. Степанова, П. В. Степанов).

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты проекта были представлены на Всероссийской студенческой олимпиаде «Педагогическое проектирование» в апреле 2023 года на базе Московского государственного областного педагогического университета.

В ходе проектной деятельности был разработан и апробирован педагогический инструментарий, в том числе формы работы педагога с обучающимися: конструктор для работы педагога с подростками по развитию новой грамотности – грамотности в области здоровья и формы работы педагога с родителями, совместные формы работы с родителями и детьми; памятки и буклет для старшеклассников «Вся правда о вреде курения»; серия презентаций и видеороликов о вреде курения; «Разговор о важном» для старшеклассников; «Разговор о важном» для родителей старшеклассников. Работа студентов проводилась со школьниками, отдельно с родителями, и совместно – о пагубном воздействии компонентов табачного дыма на организм. Специалисты образовательных организаций использовали разработанный педагогический инструментарий в своей воспитательной работе.

На основе идеи Д. В. Григорьева и П. В. Степанова, был разработан конструктор для работы педагога с подростками по профилактике табакокурения, в котором были соотнесены уровни результатов и формы работы педагога профилактической деятельности как одного из направлений воспитательной работы в школе (таблица 1) [Григорьев 2011].

Таблица 1. Педагогический конструктор профилактики табакокурения: формы работы педагога со школьниками

| Уровень результатов | 1 уровень результатов (когнитивная составляющая) | 2 уровень результатов (эмоциональная составляющая) | 3 уровень результатов (деятельностная составляющая) |
|-----------------------|---|--|---|
| Характеристика уровня | Приобретение и усвоение школьниками социально значимых знаний о вреде курения, основных нормах (запрет курения в общественных местах) и соответствующих форм поведения (знает о вреде курения). | Получение опыта переживаний и развитие отрицательного отношения к курению (отрицательно относится к курению). | Приобретение школьниками опыта самостоятельного действия, отсутствует никотиновая зависимость (не курит). |
| Формы работы | Разговоры о важном. Лекции с демонстрацией кинофильмов на антитабачную тематику. Индивидуальные и групповые беседы. Устные журналы с участием врача, психолога, юриста. Участие в акциях. Экскурсии. Ролевые игры. Тренинг самопознания и пр. | Разговоры о важном с приглашением экспертов. Коллективные творческие дела. Театрализованные представления. Деловые игры. Дебаты. Тематический диспут. Квесты. Обсуждение и решение кейс-ситуаций. Моделирование ситуаций. Психологические игры и пр. | Дискуссии. Социально-образовательные проекты. Исследовательские проекты. Социально-моделирующие игры. Антинаркотические мотивационные акции. Благотворительные концерты. Тренинги обучения приемам волевого самовоздействия. Социально-психологический тренинг. Мотивационно-личностный тренинг и пр. |

Работа с родителями также важна, поскольку родители своим примером, своими установками, убеждениями, нормами поведения транслируют подростку ценностные ориентиры. Способность противостоять соблазну курить следует воспитывать у ребенка собственным примером. Без отказа от курения родителей, всех взрослых, кто находится постоянно рядом с подростком, в том числе и педагогов, воспитателей, сложно вести работу по профилактике данной зависимости. Участники проекта солидарны с выводом исследователей и ориентировались на то, что в школе необходим переход от разовых профилактических мероприятий к систематически проводимым, которые обеспечивались бы совместными усилиями педагогов, психологов, медицинских и социальных работников [Казаева 2013: 41].

Была сформирована палитра форм профилактической работы педагога с родителями и подростками, организуемой в воспитательной работе с целью профилактики табакокурения (таблица 2).

Таблица 2. Палитра форм работы педагога с родителями и подростками для профилактики табакокурения

| Формы работы с родителями | Совместные формы работы с родителями и подростками |
|--|---|
| Собрание родителей (родительское собрание). Разговоры о важном (для родителей). Семейные конференции. Родительские сообщества. Встречи. Лектории. Беседы. Тренинги. Семейные клубы: «За здоровый образ жизни», «Здоровьем дорожим» и пр. | Прогулки. Походы. Дискуссии о правилах здорового образа жизни. Мастер-классы. Тренинги. Квесты. Обсуждение и решение кейс-ситуаций. Интерактивные выставки. Психологические игры. Спортивные соревнования. Конкурсы и пр. |

Результаты анкетирования показали, что почти половина старшеклассников проповали курить, будучи осведомлёнными о том, как курение вредит здоровью. Ключевым моментом исследования было определение причин курения. Результаты анкетирования подтвердили факт, что подростки используют курение как инструмент отвлечения от проблем, «забыться и расслабиться», выглядеть в глазах окружающих взрослыми и «крутыми». Результаты диагностики по методике личностного роста показали, что в начале исследования преобладало количество респондентов на уровнях: устойчиво-негативное отношение к здоровью (36%) и ситуативно-негативное (31%). В конце исследования наблюдается положительная динамика в увеличении роста респондентов на уровнях устойчиво-позитивном (с 15% до 26%) и ситуативно-позитивном отношении (с 18% до 28%) по отношению подростков к своему телесному «Я» (рисунок 1).

Полученные данные могут говорить об успешности реализации проекта «За дымом не видно будущего: свободен – значит НЕзависим», включающего в себя комплекс разработанных и выполненных мер, мероприятий, событий, акций, направленных на профилактику табакокурения среди школьников подросткового возраста в образовательных организациях региона.

Заключение

Прояснено и установлено, что ситуация с табакокурением школьников, оставаясь достаточно острой и актуальной в Ульяновской области, как и по стране в целом и в мире, создаёт педагогическую проблему, требующую решения в педагогическом процессе. Выявлено, что у 60% старшеклассников никотиновая зависимость отсутствует.

Сформулированы понятия «грамотность в области здоровья» и «педагогическая профилактика табакокурения», которые представлены в данной статье. Разработана

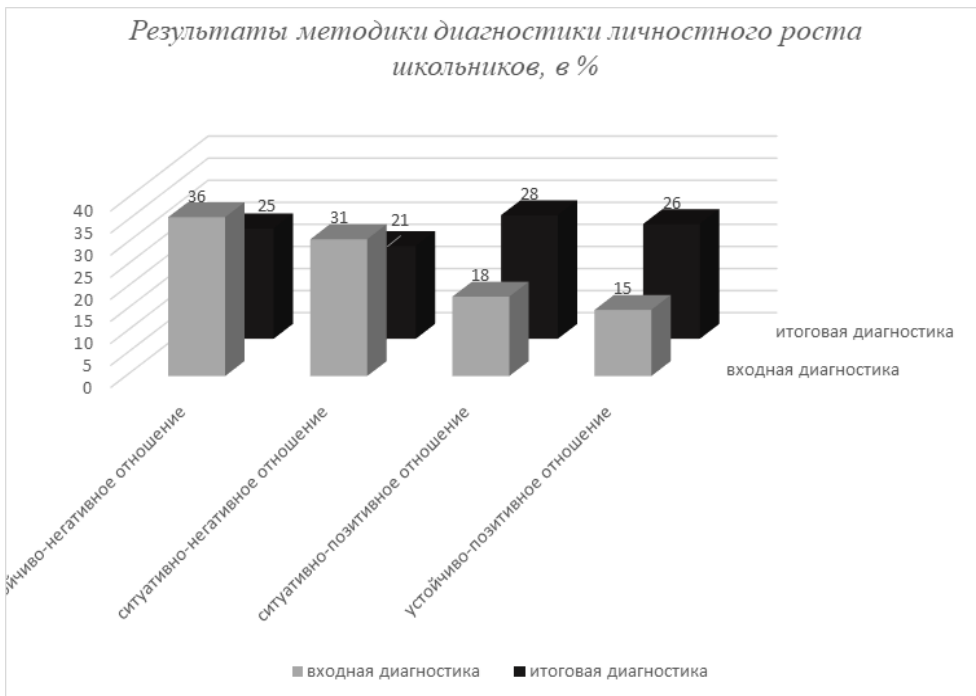


Рис. 1. Результаты методики диагностики личностного роста школьников, в %

анкета и подобран диагностический инструментарий по проблеме исследования; смоделирован педагогический подход к профилактике табакокурения. Разработан и апробирован педагогический инструментарий для воспитательной работы со старшеклассниками «в связке»: для учащихся, для классных руководителей, для родителей (формы работы педагога с участниками образовательного процесса).

Предложено рассматривать профилактику табакокурения старшеклассников составной частью общей педагогической профилактики в воспитательной работе образовательной организации школы.

Ключевой формой работы по профилактике табакокурения среди подростков в современной школе было предложено определять формат «Разговора о важном», причём и с учащимися, и с родителями – отдельно, соответственно с определённым содержанием; использовать памятки, буклеты, презентации, видеоролики для просвещения и пропаганды здорового образа жизни и коррекции табакокурения; обмениваться опытом педагогической профилактики табакокурения со стороны педагогов между регионами или по всей стране.

Определены риски проекта: отсутствие объективной и точной информации, особенно в ходе диагностики (школьники могут скрывать факты, интересующие исследователя); слабая мотивированность школьников в исследовании (им это вроде бы как и не нужно); загруженность делами и бумагами педагогов, с учащимися которых проводим исследование; слабая вовлечённость студентов как помощников в исследование; заорганизованность школьной жизни, которая может помешать проведению исследования по проекту.

Предложения по продвижению проекта: смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории учащихся или специалистов) и распространение

проекта на другие уровни (административный, региональный, федеральный, международный).

Для студентов: использование опыта проектной работы над исследовательским проектом с целью помочь образованию региона решать другие проблемы по развитию новой грамотности школьников – грамотности в области здоровья (на методическом семинаре в университете).

Для педагогов-психологов города: использование диагностического материала, использование инструментов педагогической профилактики (на городском методическом семинаре педагогов-психологов).

Для социальных педагогов города: использование данных статистики по проблеме, педагогического инструментария, памятки по психотерапевтической коррекции отклоняющегося поведения подростков и методики обучения саногенному мышлению для психокоррекции табакокурения (на городском методическом семинаре социальных педагогов).

Для воспитателей, педагогов, классных руководителей: использование данных статистики по проблеме, использование инструментов педагогической профилактики (на методическом семинаре классных руководителей).

Источники и литература:

1. Астахова Л. Г., Буслаяева Е. Н. Особенности развития личности современных подростков // European research. 2015. № 10 (11). С. 107-112.
2. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
3. Доклад ВОЗ о глобальной табачной эпидемии, 2021 г. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/344222/9789240032927-rus.pdf?isAllowed=y&sequence=17> (дата обращения: 09.08.2023).
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование /Под ред. И. А. Колесниковой. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
5. Заир-Бек Е. С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2017. № 185. С. 15-23.
6. Казаева О. В., Шарапова О. В. Табакокурение как медико-социальная проблема в современном образовательном учреждении // Наука молодых – Eruditio Juvenium. 2013. № 1. С. 36-39.
7. Романникова М. В. Профилактика табакокурения среди детей и подростков: педагогическая программа // Высшее образование в России. 2019. № 6. С. 64-68.
8. Тукшумская А. В., Калмыкова Е. С., Наместников В. В., Сухарева Ю. С. Влияние социальных условий на становление личности подростка // Вестник ВГТУ. 2012. №10-2. С. 150-155.
9. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра /И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко // Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. Сер. № 2 (19) Современная аналитика образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

Статья поступила в редакцию 15.08.2023.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.55
ББК 74.202.6

Педагогические условия формирования сетевой компетентности старшекласников в образовательной организации

Егунова Анастасия Павловна,

аспирант кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Шубович Марина Михайловна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, [orcid/org 0000-0002-9347-2351](https://orcid.org/0000-0002-9347-2351).

Аннотация: В настоящее время интернет-технологии стали неотъемлемой частью жизни большинства людей, поэтому важно, чтобы учащиеся имели соответствующие знания и навыки в этой области. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление педагогических условий, способствующих формированию сетевой компетентности учащихся старших классов. Рассматривается актуальная проблема развития информационно-коммуникационных технологий и их использования в образовании. Исследование было проведено на основе анализа практик применения сетевых технологий в учебном процессе. Целью работы является определение педагогических условий формирования сетевой компетентности старшекласников. Авторы анализируют существующие подходы к определению концепции сетевой компетентности и выделяют основные компоненты данной компетенции. Описываются методы и приемы, позволяющие эффективно формировать сетевую компетентность учащихся. Обосновано формирование и развитие сетевой компетентности в рамках обучения в образовательной организации. В результате были выделены необходимые педагогические условия формирования необходимой компетентности. Среди таких условий – создание инновационной образовательной среды, использование сетевых технологий для организации обучения и индивидуальной работы с учащимися, развитие творческого мышления и самостоятельности учащихся. Для этого нужно использовать инновационные методики обучения, такие как проектная деятельность, игровые технологии, мультимедийные презентации, важно дать учащимся не только базовые знания, но и научить их решать практические задачи в сетевой среде, формировать критическое мышление. Они должны уметь анализировать информацию, полученную из различных источников, оценивать ее достоверность и актуальность. Кроме того, учащиеся должны уметь защищать свою информационную безопасность, избегая опасных ситуаций в сети. Статья содержит ценную информацию для всех, кто занимается образованием молодежи.

Она позволяет более осознанно подойти к вопросам формирования сетевой компетентности учащихся и поможет создать наиболее благоприятные условия для их успешного изучения.

Ключевые слова: сетевая компетентность, старшая школа, сетевые ресурсы, контент, информация.

Pedagogical Conditions for Forming Network Competence of High School Students in Educational Organizations

Egunova Anastasia P.,

Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Shubovich Marina M.,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract: At present, Internet technologies have become an integral part of the lives of most people, so it is important that students have the appropriate knowledge and skills in this area. The article presents the results of a study aimed at identifying pedagogical conditions that contribute to the formation of network competence of high school students. The actual problem of the development of information and communication technologies and their use in education is considered. The study was conducted on the basis of an analysis of the practices of using network technologies in the educational process. Its purpose is to determine the pedagogical conditions for the formation of the network competence of high school students. The authors analyze existing approaches to defining the concept of network competence and identify the main components of this competence. Methods and techniques are described that allow to effectively form the network competence of students. The formation and development of network competence in the framework of training in an educational organization is substantiated. As a result of the study, the pedagogical conditions for the formation of network competence of high school students were identified. Among these conditions are the creation of an innovative educational environment, the use of network technologies for organizing learning and individual work with students, the development of creative thinking and student independence. To do this, it is necessary to use innovative teaching methods, such as project activities, gaming technologies, multimedia presentations, it is important to give students not only basic knowledge, but also teach them to solve practical problems in a network environment, to form critical thinking. They should be able to analyze information received from various sources, evaluate its reliability and relevance. In addition, students should be able to protect their information security by avoiding dangerous online situations. The article contains valuable information for all those involved in the education of young people. It allows one to more consciously approach the issues of forming the network competence of students and will help create the most favorable conditions for their successful study.

Keywords: network competence, high school, network resources, content, information.

Сегодня многие исследователи говорят о неблагоприятном влиянии цифровизации на физическое, моральное и духовное здоровье подрастающего поколения, которое проявляется в отклоняющемся поведении, психосоматических заболеваниях, проблемах в коммуникации с социальным окружением. Негативное воздействие на школьников со стороны киберпространства обуславливает значимость формирования у них сетевой компетентности, предполагающей идентификацию и прекращение влияния отрицательного контента, культуру использования сетевого пространства, применение здоровьесберегающих техник, формирования навыков критического мышления и трансформацию мотивационно-ценностных структур сознания подростка. Решение этого вопроса предполагает интеграцию усилий семьи и образовательной организации, что особенно актуально в условиях цифровизации образования, которая требует от педагогов не только новых умений, но и иных подходов к организации самого обучения, применяемых как к содержанию образования, так и к технологиям реализации образовательных программ. Это позволит не просто сделать более эффективным обучение, но и будет способствовать развитию сетевой компетентности обучающихся.

Сетевая компетентность представляет собой способность эффективно использовать информационные и коммуникационные технологии для поиска, анализа, организации и обмена информацией, а также для работы в онлайн-среде. Она становится все более важной в современном информационном обществе и является неотъемлемым элементом успеха в профессиональной и личной жизни.

В последние годы этот концепт получил все большее внимание со стороны исследователей и педагогов. В научной литературе вопросом формирования сетевой компетентности занимались Н. Н. Василюк, А. П. Глухов, А. И. Каптерев, Г. Рейнгольд и др. Методическая литература предлагает множество подходов и инструментов для развития сетевой компетентности, включая использование онлайн-ресурсов, социальных сетей и коллаборативных платформ. Актуальные проблемы создания педагогических условий для формирования сетевой компетентности старшеклассников были рассмотрены в работах А. П. Глухова «Социально-сетевая коммуникативная компетентность как элемент цифровой грамотности поколения Z», В. В. Пономарева «Формирование сетевого сознания старшеклассников», Н. Н. Василюк «Формирование сетевой компетентности при обучении информатике студентов вузов», А. И. Каптерева «Формирование информационно-сетевой компетентности школьников: системно-деятельностный подход», Р. Ю. Хурум «Формирование информационной компетентности учащихся в условиях профильного обучения в общеобразовательной школе» и др. Учебная литература уделяет внимание сетевой компетентности старшеклассников, в том числе в рамках предметов информатики и ИКТ. Однако, в большинстве случаев, данный аспект не является основным и рассматривается скорее как дополнительный навык или умение. Таким образом, можно сказать, что область сетевой компетентности старшеклассника изучена в научной, методической и учебной литературе, но еще не получила достаточного внимания и интеграции в системе образования [Василюк 2021: 66; Глухов 2020: 130; Каптерев 2018: 5].

Выявление педагогических условий формирования сетевой компетентности старшеклассников в образовательной организации является актуальным в настоящее время из-за роста информационных технологий и увеличения числа источников информации в сети Интернет. В связи с этим образовательные организации должны заниматься формированием этой компетентности у своих учеников. Однако,

чтобы это сделать эффективно, нужно выявить педагогические условия, которые будут способствовать развитию и формированию сетевой компетентности у старшеклассников.

Министерство образования и науки Российской Федерации поддерживает ряд программ и проектов, которые способствуют развитию сетевой компетентности учащихся. Одной из таких программ является «Цифровая образовательная среда», реализуемая с 2016 года и направленная на разработку и внедрение цифровых образовательных ресурсов, платформ и инструментов для старшеклассников. Она включает в себя обучение основам информатики, программирования, цифрового дизайна и других аспектов сетевой компетентности [Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» 2016].

Общественная организация «Малая академия наук» и общественное движение «Дети России» реализуют различные образовательные программы, включая курсы по информатике, робототехнике, разработке программного обеспечения и др. Они предоставляют старшеклассникам возможность принимать участие в научных исследованиях, проектах и конкурсах, что способствует их развитию и в области сетевой компетентности.

В апреле 2023 года Правительством Российской Федерации была утверждена Концепция информационной безопасности детей в России. Этот документ определяет основные принципы и направления работы по обеспечению безопасности детей в информационной среде [Распоряжение Правительства РФ 2023].

Сетевая компетентность подразумевает знание основных принципов безопасного и ответственного поведения в сети Интернет, умение использовать различные сервисы и приложения, а также умение защищать свою личную информацию в сети Интернет. Для развития сетевой компетентности у старшеклассников в рамках концепции информационной безопасности детей были созданы программы, которые содержат информацию о безопасном поведении в интернете, основных правилах использования социальных сетей, знания о принципах защиты персональных данных в сети и многом другом.

Анализ общих положений федерального государственного стандарта среднего общего образования позволяет обратить внимание на необходимость выделения условий, которые рассматриваются как важная часть образовательного процесса, направленная на обеспечение его эффективности. Проблема выявления педагогических условий формирования компетентностей в школе рассматривается различными исследователями.

Понятие «педагогические условия», рассмотренное в исследованиях В. И. Андреева, Н. Н. Василюк, М. В. Ильиной, Н. Ипполитовой, Н. М. Кадулиной, Н. Б. Колосницыной, Н. Стерховой, А. Я. Найна, Р. Ю. Хурум, А. Хуторского, В. А. Ширяевой, Н. М. Яковлевой, определяется как комплекс взаимосвязанных факторов, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие процесса обучения. Иными словами, в аспекте настоящего исследования, педагогические условия могут рассматриваться как факторы, обеспечивающие эффективность процесса формирования сетевой компетентности.

Н. М. Кадулина, российский педагог и методист, в своих исследованиях выделяет определение структуры компетентности как одно из условий ее формирования. Она считает, что компетентность должна включать знания, умения и навыки, а также личностные качества, такие как ответственность, творческое мышление, самостоятельность, коммуникабельность и другие.

Кроме того, автор отмечает, что для формирования компетентности необходимо создание благоприятной образовательной среды, которая способствовала бы развитию ученика как личности и его успешной социализации. Она подчеркивает, что важно также применение активных методов обучения, ориентированных на развитие практических навыков и умений, а также поощрение самостоятельной работы и исследовательской деятельности учащихся [Кадулина 2005: 15].

М. В. Ильина считает, что кроме создания образовательной среды, стимулирующей развитие компетенций, необходимо также обеспечить деятельностный характер освоения соответствующего опыта в процессе обучения и осуществлять диагностику и коррекцию результатов формирования компетентностей. Обеспечение деятельностного характера освоения опыта в процессе обучения означает, что учащиеся должны быть активными участниками своего обучения, то есть иметь возможность применять свои знания на практике, решать задачи, анализировать ошибки и извлекать из них практический опыт. Осуществление диагностики и коррекции результатов формирования компетентностей подразумевает постоянное отслеживание прогресса учащихся, выявление их сильных и слабых сторон, а также внесение изменений в методики обучения для более эффективного достижения целей обучения и развития [Ильина 2011: 19].

Вопросу изучения педагогических условий формирования цифровой компетентности посвящена работа А. В. Хуторского, который отмечает необходимость наличия «доброжелательного пространства» формирования цифровой компетентности в сочетании с комплексом следующих педагогических условий: цифровизация учебного процесса, учёт индивидуальных особенностей в учебно-познавательной деятельности; интенсивное использование форм и методов, требующих разнообразной работы с информацией, размещённой на различных носителях; выбор и реализация средств педагогического взаимодействия в процессе обучения [Хуторской 2012: 33].

Р. Ю. Хурум выделяет следующий комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование информационной компетентности учащихся профильных классов:

- возможность построения учеником индивидуального маршрута учебно-познавательной траектории, приспособленного к его знаниям и умениям, учитывающего профессиональные стремления;
- модульно-рейтинговое структурирование учебного материала;
- включение учащихся профильных классов в совместную деятельность по изучению информационных технологий на основе метода проектов;
- формирование у учащихся профильных классов направленности на саморазвитие информационной компетентности и осознание процесса пролонгированности и непрерывности процесса формирования информационных компетентностей [Хурум 2012: 138].

А. В. Козыревой в результате проведения опытно-экспериментальной работы выявлены педагогические условия, способствующие эффективной реализации процесса формирования информационной компетентности учащихся профильных классов средней школы: использование современных технологий в обучении, таких как интерактивные доски, компьютеры, программное обеспечение для работы с данными и т. д.; разработка учебных курсов, направленных на развитие информационной грамотности и навыков работы с информацией; организация проектной деятельности, которая позволяет учащимся применять полученные знания и навыки в практике [Козырева 2010: 17].

В отличие от Р. Ю. Хурум, в своем исследовании Н. Н. Василюк рассматривает условия формирования сетевой компетентности, среди которых актуально выделить следующие: организация обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и интернет-ресурсов; создание условий для развития навыков самостоятельной работы социальных сетей и других онлайн-платформ; обучение использованию цифровых инструментов для создания и обработки информации, а также ее активного распространения в онлайн-среде; развитие критического мышления и способности к оценке достоверности информации в сети Интернет; создание условий для обмена опытом и знаниями между сверстниками в онлайн-среде; установление требований к результатам обучения в области сетевой компетентности и оценка их достижения [Василюк 2014: 16].

Н. Б. Колосницына в своих работах по образованию и информатизации акцентирует внимание на создании специальных образовательных сред, которые могут обеспечивать формирование информационно-технологических компетенций у учащихся. Она указывает на необходимость создания инфраструктуры, позволяющей использовать информационные технологии в образовательном процессе, а также разработки образовательных программ с учетом современных требований к информационной грамотности.

Кроме того, Н. Б. Колосницына подчеркивает важность организации работы педагогов с использованием цифровых технологий, в том числе обучение педагогов использованию современных образовательных технологий и методик, а также повышение квалификации в этой области [Колосницына 2019: 64].

На эту особенность также обращает внимание и Н. Н. Василюк, которая рассматривает интерактивную среду обучения (ИСО) как часть информационно-коммуникационной образовательной среды. Автор детализирует содержание интерактивности, наполняя его технологической составляющей. Другой составляющей информационно-коммуникационной среды являются сервисы глобальной сети Интернет, которые сами по себе не несут интерактивности, так как не обладают целенаправленным обучающим характером, в отличие от созданных в интернет-пространстве интерактивных контентов, наполненных конкретным содержанием, теорией и практикой, способствующей формированию сетевой компетенции [Василюк 2021: 45].

В рассмотренных работах выделены разнообразные условия, предъявляемые к различным сторонам образовательного процесса. Анализируя их, можно выделить несколько групп педагогических условий формирования компетентностей школьников.

Во-первых, многие авторы определяют в качестве важнейшего условия создание специальной образовательной среды. Это означает, что школы должны обеспечивать доступ к необходимому оборудованию (компьютерам, планшетами и т.д.), программному обеспечению, а также Интернет-ресурсам, которые могут помочь ученикам развивать навыки работы в сети.

Во-вторых, создание условий для развития навыков самостоятельной работы. Ученики должны получить возможность для самостоятельного исследования тем, которые им интересны. Это может быть реализовано через создание персональных блогов, форумов, групп в социальных сетях и других средств коммуникации. Такие формы работы позволяют ученикам развивать навыки самостоятельной работы в сети, а также общаться с другими людьми и делиться своим опытом.

В-третьих, формирование компетентностей, как правило, осуществляется в процессе освоения того или иного образовательного курса в рамках уроков или с использованием внеурочной деятельности.

Ученые внесли значительный вклад в изучение вопросов эффективности управления деятельностью учащихся. С. И. Архангельский предложил концепцию управляемости обучения, основанную на активном участии учителя и ученика в процессе обучения. П. Я. Гальперин разработал теорию поэтапного формирования действий учащихся, основанную на выделении последовательности этапов понимания, усвоения и применения знаний. К. Келли разработал теорию переживаний учащихся, которая основывается на отслеживании эмоциональных реакций на учебный материал. Н. Ф. Талызина в своих работах выделила систему условий, необходимых для того, чтобы достичь эффективности управления обучением, включая такие аспекты, как мотивация, организационная структура и качество образования.

Компетентностный подход, на основе которого строится современная образовательная система, предполагает не только определение компетенций и умений, которые должны быть сформированы у учеников, но также и описание дидактических условий, при которых эти компетенции будут наиболее эффективно формироваться. Определения дидактических условий формирования компетентностей школьников раскрываются через содержание курса, содержание деятельности обучающихся в процессе освоения курса, содержание деятельности учителя, уровня его подготовки и профессионализма.

В-четвертых, изучая процесс формирования различных информационно-технологических компетенций, исследователи выделяют значимость материально-технологической составляющей условий и информатизации и интернетизации образовательного пространства. Данная группа условий раскрывается через процессы оснащения образовательных учреждений, подключения их к глобальной интернет-сети, создания и размещения в сети образовательных ресурсов.

Вслед за рассмотренными выше условиями выделим педагогические условия сетевой компетентности, которые были выявлены в ходе исследования на базе лицея ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова».

В процессе преподавания школьных дисциплин мы опирались на базовое требование образовательного стандарта – освоение обучающимися межпредметных понятий, которые отражают безопасное использование сети Интернет. Для заинтересованности учащихся в познавательной деятельности, развития аналитических умений, активизации проблемного и творческого мышления, формирования единой научной картины мира на уроках, внеурочной и индивидуальной деятельности, тематических классных часах, тренингах педагогами общеобразовательных учреждений активно применялись методы исследования, веб-квеста, анкетирования, тестирования, проектирования и др. Использование различных методик позволило ученикам познакомиться с международными стандартами в области информационной безопасности детей, которые отражены в российском законодательстве.

В России внедряют информационные технологии в учебный процесс, предоставляя старшеклассникам доступ к компьютерным классам, программам и онлайн-ресурсам для изучения сетевых навыков. Это может быть реализовано как в форме отдельных уроков информатики, так и через внедрение информационных технологий в другие предметы.

Во внеурочной деятельности формирование сетевой компетентности учеников продолжалось на интерактивных занятиях по иностранному языку, праву, обществознанию, истории, на мастер-классах по основам информатики, на кружковых занятиях с психологом, где школьники обсуждали темы кибербуллинга, развивали

навыки безопасного общения в интернете. Практическое закрепление формирования сетевой компетентности достигалось технологией метода проектов. В современной системе среднего образования технология метода проектов и возможность их использования достаточно полно представлена в работах П. П. Блонского, В. В. Гузеева, П. Ф. Каптерев, В. С. Лазарева, А. С. Макаренко, Н. В. Матяш, Е. А. Пеньковских, В. Н. Стернберг, Г. Солдатова, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина, Н. О. Яковлевой.

Школьники на внеурочных занятиях иностранного языка, биологии, страноведения, информатики, истории, обществознания были разделены на подгруппы по 2-3 человека. Каждая из групп получила задание подготовить на основе интернет-ресурса проекты и презентации в формате MS PowerPoint: использование сети Интернет в отдельных странах (иностранный язык), современная проблема человечества при использовании сети Интернет (биология), интернет как художественное пространство современной культуры (страноведение) и другие по их собственному выбору. За каждой группой был закреплен наставник из числа преподавателей лицея, но предусматривалась возможность индивидуальных и групповых консультаций с другими педагогами и психологом. Под руководством наставника каждая группа учащихся разрабатывала собственный план с указанием сроков и промежуточных результатов работы.

Следует отметить, что задание по созданию проектов было сформулировано так, что позволяло учащимся реализовать подход в рамках как гуманитарного цикла (языки, история, обществознание, литература и др.), естественнонаучного (биология, страноведение, химия), так и технологического (математика, информатика, физика, астрономия). Включение в учебный процесс проектной деятельности, направленной на решение различных проблем, способствовало не только развитию ключевых образовательных компетенций школьников, но и формированию сетевой компетентности. Важным элементом является оценка и отслеживание прогресса старшеклассников. Комиссия, в лице педагогов, проводит аттестацию, чтобы оценить уровень достижений старшеклассников в области сетевой компетентности. Это позволяет получить обратную связь о своих успехах и областях, требующих дальнейшего развития.

Выступления старшеклассников со своими исследованиями проходили на итоговой научно-практической конференции «Uniklass-2023» в лицее, а также на различных конференциях, проводимых университетом.

Для определения навыков безопасного использования сети Интернет классным руководителям рекомендовалось провести тематический классный час. Нами были разосланы дистанционные анкеты по определению уровня безопасного поведения в сети Интернет и примерный план классного часа на тему: «Безопасность в Интернете».

Результаты исследования

В процессе работы по формированию сетевой компетентности школьников как целенаправленно организованного педагогического процесса в условиях лицея ФГБОУ ВО УлГПУ были выделены несколько групп педагогических условий.

Образовательные условия позволяют выстроить оптимальную структуру и содержание сетевой компетентности:

- включение в процесс овладения комплексом знаний, умений, навыков учебно-методических пособий, инструкций по освоению учебного материала, заданий и тестов, направленных на закрепление и проверку теоретической и практической части;
- базу знаний и иллюстративных материалов, а также примеров качественно подготовленных материалов и выполненных заданий с пояснениями и комментариями.

Создание информационно-образовательной среды является одним из важнейших условий в современной образовательной практике. Эта среда обеспечивает доступ к различным информационным ресурсам, создает пространство для электронного обучения, позволяет обучающимся самостоятельно и эффективно освоить необходимый материал. Создание информационно-образовательной среды и обеспечение оптимальных образовательных условий является ключом к успешному преодолению вызовов нашего времени и готовности нового поколения к работе в условиях быстро меняющейся технической среды.

Психологические условия, направленные на создание комфортной образовательной и развивающей среды, в которой старшеклассники чувствовали бы себя безопасно и свободно:

- в процессе взаимодействия с педагогом создание сетевой поддержки обучающихся со стороны одноклассников и преподавателей;
- развитие самостоятельности и социальной активности старшеклассников в процессе взаимодействия с участниками сети;
- формирование навыков осознанного безопасного поведения в сети, трансляция в сеть социально-одобряемых ценностей, что способствует трансформации и экологичности сетевого пространства и формированию субъектной позиции активного пользователя (ученик формирует свое собственное сетевое пространство);
- акцентирование внимания на безопасности поведения в сети, корректности, уважении, толерантности, правильном речевом поведении;
- направленность на реализацию творческого потенциала, выражение своего мнения и его обоснование в процессе взаимодействия с другими участниками сети, формирование позиции активного пользователя, которое, на наш взгляд, подразумевает следующее:

Организационно-методические условия, позволяющие максимально продуктивно воздействовать на развитие сетевой коммуникации:

- перечень технологий, используемых для освоения сетевой компетентности (форумы, блог- и вики-технологии, онлайн- и сетевые сервисы, мобильные приложения, постинг, видеоролики, технологии поиска, обработки информации, социальные сети, персональные онлайн-сервисы и т.д.);
- методы, формы работы, направленные на формирование умений отстаивать свою точку зрения, аргументировать свою позицию, объективно реагировать на новую информацию, в том числе негативного характера (дискуссии, семинары, вебинары, комментарии);
- проведение наблюдений, опросов, анкетирования, самооценивания посредством внедрения диагностических заданий и постоянного мониторинга продуктивности работы в сети;
- методы и формы обучения, ориентированные на групповое и коллективное сетевое взаимодействие (проектная, исследовательская, аналитическая деятельность, презентации).

Педагогические условия, основанные на индивидуальной траектории достижения результатов деятельности обучающимся с учетом его личностного и информационного опыта, включают в себя:

- идентификацию уровня знаний, умений и навыков обучающегося в области сетевого пространства с помощью тестирования, анкетирования и индивидуальной беседы;

- определение целей и задач обучения с учетом личностного и информационного опыта каждого обучающегося.

- использование метода проектов для организации совместной деятельности обучающихся по изучению сетевого пространства. Метод проектов позволяет обучающимся самостоятельно выбирать темы проектов, определять цели и задачи, планировать свою работу, проводить исследования, анализировать информацию и представлять результаты работы.

- организацию совместных дискуссий, обсуждений и презентаций результатов работы над проектами.

- создание условий для самостоятельной работы обучающихся с поддержкой педагога, регулярная оценка и обратная связь по результатам работы над проектами.

Сегодня уже уверенно можно сказать, что социально-культурная ситуация привела старшеклассников к компьютеризации всей их жизни. Одним из важнейших требований для успешного внедрения новых технологий в обучение является получение положительно-значимых результатов при обучении и самообучении, используя компьютерные средства. Сформированность у старшеклассников таких качеств, как самоконтроль, самооценка, самоуважение, ответственность за свой уровень обученности является необходимым условием успешности, эффективности обучения в компьютерных средах. Правильное основание в виде сетевой компетентности позволяет старшеклассникам быть готовыми к цифровой эпохе и успешно реализовывать свой потенциал в будущем.

Источники и литература:

1. Василюк Н. Н. Блог-технологии как средство формирования сетевой компетентности при обучении информатике студентов вузов. Автореф. дисс... канд. пед. Екатеринбург, 2014. 28 с.
2. Василюк Н. Н. Формирование сетевой компетентности при обучении информатике студентов вузов. Монография. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2021. 133 с.
3. Глухов А. П. Социально-сетевая коммуникативная компетентность как элемент цифровой грамотности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. № 1 (29). С. 130-132.
4. Ильина М. В. Педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Калининград, 2011 г. 29 с.
5. Кадулина Н. М. Дидактические условия формирования методологической компетентности старшеклассников. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 27 с.
6. Каптерев А. И. Формирование информационно-сетевой компетентности школьников: системно-деятельностный подход: Монография. М.: Онто-принт. 2018. 194 с.
7. Козырева А. В. Педагогические условия формирования информационной компетентности учащихся профильных классов средней школы. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Курск, 2010. 28 с.
8. Колосницyna Н. Б. Информатизация в образовании: проблемы перспективы // Пермский педагогический журнал. 2019. № 10. С. 63-66
9. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 10.06.2023).
10. Распоряжение Правительства РФ от 28.04.2023 № 1105-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации». URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения 05.05.2023).
11. Хурум Р. Ю. Формирование информационной компетентности учащихся в условиях профильного обучения в общеобразовательной школе. Дисс... канд. пед. наук. Майкоп, 2010. 252 с.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. М.: ИОСО РАО. 2012. 171 с.

Статья поступила в редакцию 22.06.2023.

УДК 373.1.
ББК 74.0

Современное образование: удовлетворенность школьников 5-11 классов качеством дистанционного обучения

Шишов Сергей Евгеньевич,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского, г. Москва, Россия;

Ткаченко Татьяна Владимировна,

магистрант, факультет социально-гуманитарных технологий, Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского, г. Москва, Россия; orcid/org 0009-0006-2464-1242.

Аннотация. В период обострения эпидемиологической ситуации в стране был введён режим обязательного дистанционного обучения с целью обеспечения безопасности здоровья участников образовательного процесса. Однако появились серьёзные проблемы материально-технической неподготовленности образовательных площадок, отсутствие онлайн-инфраструктуры и навыков цифровой грамотности субъектов образования, которое отразилось на качестве учебного процесса. Методами нашего исследования стали метод онлайн-опроса, включающий в себя 8 вопросов закрытого типа, и анализ научной литературы по теме исследования, где были рассмотрены работы таких авторов, как Д. Б. Бейсенбаева, Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. А. Степанова, Ю. О. Капелист и др. Применение данных методов в совокупности позволило нам определить уровень удовлетворённости школьников 5-11 классов из Калининградской и Мурманской областей, а также Ямало-Ненецкого автономного округа качеством дистанционного обучения и оценить перспективу применения данного формата обучения в будущем. Результаты исследования показали, что более половины респондентов оказались удовлетворены дистанционным обучением, однако примерно половина из них отметили, что всё-таки предпочитают очный формат обучения. Данная образовательная практика вызывает неоднозначную реакцию как родителей учеников, так и самих педагогов. Можно интерпретировать полученные результаты исследования как нестабильное отношение школьников к дистанционному формату обучения, а также констатировать наличие ряда технических и психологических трудностей в его обеспечении, которые в течение трёх лет не были решены.

Ключевые слова: дистанционные технологии, дистанционное обучение, качество обучения, качество образования, школьники.

Modern Education: Satisfaction of Schoolchildren in Grades 5-11 with the Quality of Distance Learning

Shishov Sergey E.,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Moscow State University of Technology and Management named after K. G. Razumovsky, Moscow, Russia

Tkachenko Tatyana V.,

Master's Student, School of Social and Humanitarian Technologies, Moscow State University of Technology and Management named after K. G. Razumovsky, Moscow, Russia; orcid/org 0009-0006-2464-1242.

Abstract. During the period of aggravation of the epidemiological situation in the country, a mandatory distance learning regime was introduced in order to ensure the health safety of participants in the educational process.

However, there were serious problems of logistical unpreparedness of educational sites, lack of online infrastructure and digital literacy skills of educational subjects, which affected the quality of the educational process. The methods of our study were the online survey method, which includes 8 closed-type questions, and the analysis of scientific literature on the research topic, where the works of such authors as Beisenbaeva D. B., Gordeeva T. O., Sychev O. A., Stepanova M. A., Kapelist Yu. O. et al. The use of these methods together allowed us to determine the level of satisfaction of schoolchildren in grades 5-11 with the quality of distance learning from the Kaliningrad and Murmansk regions, as well as the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, and assess the prospects for using this training format in the future. The results of the study showed that more than half of the respondents were satisfied with distance learning, but about half of them noted that they still prefer full-time education. An ambiguous reaction to this educational practice is expressed by both the parents of students and the teachers themselves. The results of the study can be interpreted as an unstable attitude of schoolchildren to the distance learning format, as well as to state the presence of a number of technical and psychological difficulties in its provision, which have not been resolved within three years.

Keywords: distance technologies, distance learning, quality of education, schoolchildren.

Введение. Безопасность, высокая степень доступности, открытость, гибкость и комфортабельность – всё это характеристики дистанционного формата обучения. При такой организации процесса образования максимально учитываются индивидуальные особенности здоровья учащихся, обеспечивается удобство работы с информационной базой учебных предметов за счёт применения образовательных платформ и порталов. Ученики получили возможность проходить обучение в конкретном учебном заведении, расположенном в любой точке мира. Кроме указанных преимуществ дистанционного обучения можно отметить и ряд практически выявленных минусов, таких как социальная изоляция и снижение темпов социализации индивида, не всегда стабильная работа Интернет-соединения, неполадки в работе электронных гаджетов и образовательных онлайн-платформ, нехватка лабораторно-практических работ под руководством учителей в естественно-научных предметах (физика, химия и так далее) и практических занятий по физической культуре, основам безопасности жизнедеятельности, технологии и др. Даже отсутствие рутинных, казалось бы, второ-

степенных ритуалов при ежедневной подготовке к обучению в школе (подъём по режиму дня, завтрак, подготовка учебной формы и пр.) во время дистанционного обучения не даёт школьникам возможности создать рабочий настрой на учёбу [Капелист 2023].

В своём исследовании мы поставили перед собой цель изучить современное состояние вопроса удовлетворённости школьников 5-11 классов качеством дистанционного обучения. Задачами нашей работы являлось проведение онлайн-опроса на данную тему и изучение соответствующей литературы для анализа степени разработанности данной темы.

Актуальность темы нашего исследования обоснована многогранностью мнений на этот счёт субъектов образовательных отношений, которые проходили обучение или преподавали в формате дистанционного обучения. Данные нашего исследования позволяют оценить особенности настоящего этапа развития дистанционного обучения. Это представляет научный интерес, поскольку мы имеем возможность проследить эволюцию его развития и сравнить его с первыми упоминаниями, которые относятся к началу XVIII века и отражают несколько этапов его развития – первый корреспондентский этап его формирования и второй этап в форме книгопечатания [Бейсенбаева 2022], это создаёт для нас научный интерес мониторинга и оценки особенностей модернизации дистанционного образования. В 1837 году Исаак Питман, английский учёный-стенограф, создал авторскую систему скорописи, которую описал в своём самоучителе фонографии под названием «Phonographic teacher», который быстро обрёл популярность. Убедившись в эффективности данной системы, он дал объявление в Британской газете о наборе желающих обучаться новой методике стенографии по почте [Поздняков 2015]. Исаак Питман нашёл себе учеников и со временем их количество значительно выросло, вместе с чем он решил вместо писем рассылать им свой основной труд – «Phonographic teacher». Это представляет собой удивительный феномен возникновения заочной или дистанционной формы обучения. Таким же образом они сдавали экзамены. Сначала учёный посылал письма с заданиями, ученики решали их и отправляли ответ обратно почтовым отправлением (на тот момент цены на услуги почтовой службы были небольшими).

Само возникновение новой формы обучения представляет собой одну из ступеней *модернизации системы образования*. Однако, на тот момент не было никаких критериев оценки качества дистанционного обучения и отсутствовала система контроля выполнения экзаменационных заданий, оперативного взаимодействия с каждым из учеников. В свою очередь, под «качеством обучения» мы подразумеваем определение из Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) – «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [Федеральный закон от 29. 12. 2012], что является основным маркером эффективности образовательного процесса.

В дальнейшем, по мнению Е. В. Вознесенской, важное значение в развитии дистанционного обучения в XX веке имело появление радио (1895 год), поскольку уже в 1938 году многие высшие учебные заведения через него транслировали инфор-

мацию о своих образовательных программах [Вознесенская 2017]. После радио ведущую роль по развитию дистанционного обучения на себя взяло телевидение, на котором стали выходить обучающие программы. Обратная связь была не предусмотрена, поэтому А. В. Тарасова в своей работе на данную тему подчеркнула важность самоорганизованности и дисциплинированности школьников при самостоятельной работе [Тарасова 2021].

Вышеописанные дистанционные технологии действительно имели важное значение в развитии дистанционного обучения, поскольку обеспечивали поступление информации даже в самые отдалённые от столицы регионы страны. Поскольку процесс его развития продолжается до сих пор, наше исследование занимает важное место на современном этапе его совершенствования и позволяет *выявить актуальные проблемы практического применения*.

Одной из наиболее ярких проблем является выполнение школьного домашнего задания. По требованиям Санитарных Правил и Норм на него закладывается до 3,5 часов в старших классах и максимум 1,5-2 часа в среднем школьном звене, что составляет значительную часть образовательного процесса (в старших классах это время, согласно требованиям, составляет примерно 17,5 астрономических часов за неделю, а в 5-9 классах примерно 10 астрономических часов) [СанПиН 2. 4. 2. 2821-10]. Однако при дистанционном формате обучения слабо сформированные навыки самоорганизации, нерациональная подготовка и нечёткое планирование учебных занятий по самоподготовке, низкая степень развития метапредметных умений учеников стали одними из множества факторов, имеющих прямое влияние на качество обучения.

Следующий параметр, на который мы хотим обратить внимание, – это опосредованное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Изначально предполагалось, что дистанционная форма обучения в данном аспекте эквивалентна очной форме. Но проведенные исследования и сама практика его применения проявили другие результаты. Так, в работе О. Т. Гордеевой и соавторов было проведено исследование выборки в 439 учащихся, которые давали свою оценку дистанционному формату обучения. Результаты исследования показали, что данная форма *не в полной мере удовлетворяет их потребности в живом общении* с учителями и сверстниками, а также не покрывает потребности в психологической поддержке педагогов. Это обосновывается отсутствием живого контакта в настоящем моменте, здесь и сейчас, когда отсутствует временной люфт на обдумывание ответа, как при виртуальном общении [Гордеева 2022].

Физическое отсутствие педагога во время учебного процесса создает у учеников ощущение вседозволенности, свободы действий, поскольку в лице педагога отсутствует оперативный контроль и мониторинг. Как следствие, некачественная подготовка рабочего места дома создаёт условия для потери концентрации на учебной информации, что нарушает процесс усвоения новых и закрепления имеющихся знаний. Также и личное присутствие с одноклассниками в одном кабинете стимулирует учеников к учебе, поскольку вместе они создают учебный коллектив, который даёт им возможность оценки и самооценки друг друга [Сластенин 2002]. Данное взаимодействие помогает концентрироваться на учебном материале и расширять свои знания даже вне школьных занятий. Ученик получает больше возможностей найти товарищей, заинтересованных такими же темами, как и он сам.

Методы исследования. Чтобы оценить эффективность и перспективу применения дистанционной формы обучения в школах, мы использовали метод онлайн-

опроса с закрытой формой ответов для школьников 5-11 классов из Калининградской и Мурманской области, а также из Ямало-Ненецкого автономного округа (г. Новый Уренгой). Участниками онлайн-опроса стали 103 школьника 5-11 классов.

Таблица 1. Мнение школьников 5-11 классов о качестве дистанционного обучения

| № | Вопрос | Процент ответов | Процент ответов |
|---|--|---|----------------------------------|
| 1 | У Вас в школе было дистанционное обучение? | 100% «да» | 0% «нет» |
| 2 | Вам нравится учиться дистанционно? | 63,1% «да» | 36,9% «нет» |
| 3 | Вы предпочитаете дистанционный или очный формат обучения? | 46,6% «дистанционное обучение» | 53,4% «очное обучение» |
| 4 | Вас устраивает качество дистанционного обучения? | 63,1% «да» | 36,9% «нет» |
| 5 | Часто ли у Вас возникают трудности в понимании учебного предмета при дистанционном обучении? | 45,6% «да» | 54,4% «нет» |
| 6 | Вы хорошо запоминаете материал, который изучаете на уроке при дистанционном обучении? | 60,2% «да» | 39,8% «нет» |
| 7 | Вас устраивает дистанционный формат общения с одноклассниками и педагогами? | 63,1% «да» | 36,9% «нет» |
| 8 | Укажите Ваш класс обучения | 26,2% – 8 класс (27 чел.), 22,3% – 7 класс (23 чел.), 15,5% – 9 класс (16 чел.), 12,6% – 11 класс (13 чел.), 8,7% – 6 класс (9 чел.), 7,8% – 10 класс (8 чел.), 6,8% – 5 класс (7 чел.). | |

Анализ полученных результатов. При обработке полученных данных, интересным получилось соотношение результатов вопроса № 2 и вопроса № 3 (обратимся к рисунку 1 и рисунку 2), где **63,1%** учеников отмечают, что им нравится дистанционное обучение (**36,9%** дали противоположный ответ соответственно), но **53,4%** из них ответили, что они предпочитают «очное обучение» (это на **16,5%** больше, чем мы могли бы предположить, делая выводы на основании результатов вопроса № 2). Эти данные можно трактовать как *открытость* и *готовность* большей части школьников к применению дистанционной формы обучения, однако своё предпочтение они всё-таки немного больше отдают очной форме обучения.

Анализируя результаты ответов на вопрос № 4 (рисунок 3), мы напрямую оценивали целевой показатель нашего опроса – удовлетворенность школьников 5-11 классов качеством дистанционного обучения. Мы заметили, что **63,1%** школьников устраивает качество дистанционного образования, однако **45,6%** тех же учеников, исходя из результатов ответов на вопрос № 5 (рисунок 4), имеют трудности в понимании учебного предмета при дистанционной форме обучения и **39,6%** из них *плохо запоминают учебный материал* (вопрос № 6). Это подводит нас к умозаключению, что при дистанционном обучении для большого процента школьников создаются *трудности в понимании и запоминании учебного материала* и для многих из соз-

2. Вам нравится учиться дистанционно?
103 ответа

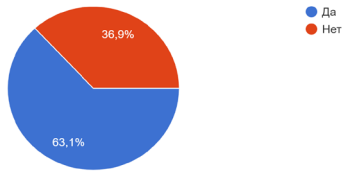


Рис. 1. Круговая диаграмма отношения школьников к дистанционному обучению.

4. Вас устраивает качество дистанционного обучения?
103 ответа

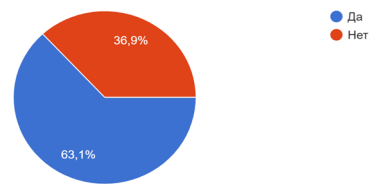


Рис. 3. Круговая диаграмма оценки качества дистанционного обучения школьниками.

3. Вы предпочитаете дистанционный или очный формат обучения?
103 ответа

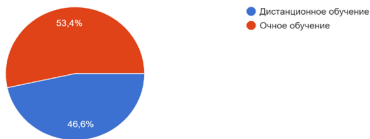


Рис. 2. Круговая диаграмма предпочтения школьниками дистанционного или очного обучения.

5. Часто ли у Вас возникают трудности в понимании учебного предмета при дистанционном обучении?
103 ответа

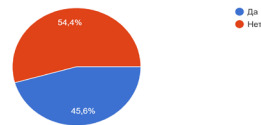


Рис. 4. Круговая диаграмма учёта возникновения трудностей в понимании учебного предмета школьниками при дистанционном обучении.

даётся риск *некачественного освоения образовательной программы*. Как следствие, складывается несоответствие уровня и содержания достигнутых образовательных результатов нормам, прописанным в Федеральном государственном образовательном стандарте. Таким образом, возникает вопрос качества обучения, в ходе которого многие ученики не понимают и не запоминают материал.

Заинтересовали нас также и результаты ответов на вопрос № 7: «Вас устраивает дистанционный формат общения с одноклассниками и педагогами?», где **63,1%** школьников ответили «да», а **36,9%** из них ответили «нет». Учитывая результаты О. Т. Гордеевой, описанные выше, мы можем предположить, что одной из возможных причин такой статистики может быть комфорт школьников при взаимодействии с учителем. Ведь когда ученик физически присутствует на уроке с учителем в одном кабинете, у педагога появляется больше шансов обратить на него своё внимание и внезапно проверить уровень его знаний. При дистанционном же обучении, ученик находится в своей зоне комфорта, где он прячется от лишнего внимания со стороны преподавателя.

Выводы. Результаты онлайн-опроса оказались неоднозначными. Практически все полученные нами ответы в процентном соотношении оказались разделёнными на равные половины с небольшим перевесом в сторону удовлетворённости школьниками 5-11 классов качеством дистанционного обучения. Противоречит данным результатам процент ответов на вопрос № 5 и вопрос № 6. По нашему мнению, это скорее свидетельствует о неопределённом отношении школьников к самому формату дистанционного обучения. Возможно, такие результаты вызвало непродолжительное время его принудительного применения в общеобразовательных учреждениях, из-за чего школьники не успели сформировать к нему своё устойчивое отношение или определённое мнение.

Опираясь на полученные результаты, можно отметить, что необходимость в очном формате обучения до сих пор остаётся актуальной. Именно живое взаимодействие участников образовательного процесса способствует полноценному погружению в со-

держание урока, создаёт «атмосферу познания» и дух сотрудничества. Про данную важную составляющую в своей работе также пишет И. А. Болкунов: «в процессе обучения цель достигается за счет достаточно сложного взаимодействия в группе: физического, эмоционального, интеллектуального. Эффективнее всего такое взаимодействие реализуется при “живом” обучении» [Болкунов 2023]. На данный момент практика применения дистанционного обучения вызывает недоверие, показывает неоднозначные результаты и вызывает различную реакцию у педагогов, учеников и их родителей. Решение вышеописанных трудностей при реализации дистанционного обучения мы видим в разработке и внедрении новых дистанционных технологий, обеспечивающих аналогичное полное погружение в учебный процесс и контакт с педагогом и сверстниками. Возможно, тогда и о дистанционном обучении мы с уверенностью сможем говорить как о качественном и эффективном формате обучения. На данный момент оно требует более глубокого изучения и решения множества возникших трудностей в его практической реализации.

Данная статья служит опорным материалом для первичной оценки показателя удовлетворённости школьниками среднего и старшего звена качеством дистанционного обучения на момент 2023 года. В дальнейшем, при повторном введении обязательного или свободного использования дистанционной формы обучения, наши данные будут иметь значение первичных данных. Учёные смогут расширить выборку и провести такое же исследование всероссийского уровня, чтобы достоверно оценить динамику изменения целевых показателей.

Источники и литература:

1. Бейсенбаева Д. Б. Эволюция дистанционного обучения в мире // Вестник науки. № 3 (48). 2022. С. 46-47.
2. Болкунов И. А. Особенности учебного взаимодействия в дистанционном обучении // Проблемы современного педагогического образования. № 79-2. 2023. С. 23.
3. Вознесенская Е. В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве // Наука и школа. № 1. 2017. С. 118.
4. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Степанова М. А. Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой // Психологическая наука и образование. № 6. 2022. С. 46-56.
5. Капелист Ю. О. Самоорганизация школьников при дистанционном обучении иностранному языку // Педагогический потенциал – 2023: Сборник статей Международной методико-практической конференции, Петрозаводск, 13 апреля 2023 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2023. С. 85-88.
6. Поздняков В. А. Дистанционное образование: история становления и развития // Образование в современном мире. Выпуск 10. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2015. С. 23-27.
7. СанПиН 2. 4. 2. 2821-10. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях: издание официальное: утверждено Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29. 12. 2010 № 189.
8. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // Под ред. В. А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
9. Тарасова А. В. Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом // Профессиональное образование в России и за рубежом. №1 (41). 2021. С. 185.
10. Федеральный закон от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ (ред. от 25. 12. 2018) «Об образовании в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 31. 12. 2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.

Статья поступила в редакцию 22.08.2023

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1; 316.62
ББК 74.200; 75.1

Формирование готовности будущих учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения

Костюнина Любовь Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, [orcid.org 0000-0003-1551-6838](https://orcid.org/0000-0003-1551-6838);

Постнов Юрий Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Рыскалкина Любовь Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. Актуальность проблемы исследования определяется, с одной стороны: тенденцией увеличения количества детей и подростков с различными проявлениями отклоняющегося поведения, обусловленного нестабильностью социально-экономической, политической ситуации; неустойчивой динамикой общественных отношений, все более возрастающим общением учащейся молодежи с агрессивным контентом интернет-среды; проблемами взаимодействия детей и подростков с социумом. С другой стороны, недостаточным уровнем готовности будущих учителей физической культуры осуществлять на качественном уровне воспитательную работу с обучающимися девиантного поведения, с опорой на воспитательный ресурс как самого предмета «Физическая культура», так и различных форм внеурочной физкультурно-спортивной деятельности. Авторами разработана программа формирования физкультурно-педагогических умений будущих учителей физической культуры, реализуемая в рамках учебно-воспитательного процесса, производственных (педагогических) практик по физической культуре студентов 4-5 курса факультета физической культуры и спорта. Результаты формирующего педагогического эксперимента, проведенного на базовых школах педагогических практик, подтверждают повышение уровня специальных физкультурно-педагогических знаний, инструктивных навыков в организации воспитательной работы с учащимися девиантного поведения у студентов экспериментальной группы.

Ключевые слова: готовность, компетенции, воспитательная работа, физическая культура, педагогическая практика, физкультурно-спортивная деятельность студенты, дети и подростки, девиантное поведение, обучающиеся.

Forming the Readiness of Future Physical Education Teachers to Educational Work with Students of Deviant Behavior

Kostyunina Lyubov I.,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid/org ORCID: 0000-0003-1551-6838

Postnov Yury M.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Ryskalkina Lyubov V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. The relevance of the research problem is determined, on the one hand, by the trend of increasing the number of children and adolescents with various manifestations of deviant behavior, due to the instability of the socio-economic, political situation; the unstable dynamics of social relations, the ever-increasing communication of young students with the aggressive content of the Internet environment; problems of interaction of children and teenagers with society. On the other hand, the insufficient level of readiness of future teachers of physical culture to carry out educational work with students of deviant behavior at a qualitative level, relying on the educational resource of both the subject of physical culture itself and various forms of extracurricular physical education and sports activities. The authors have developed a program for the formation of physical culture and pedagogical skills of future teachers of physical education, implemented within the framework of the educational process, teaching practices in P.E. of 4-5 year students of the School of Physical Culture and Sports. The results of the formative pedagogical experiment, conducted at the basic schools of pedagogical practices, confirm the increase in the level of special physical education and pedagogical knowledge, instructive skills in the organization of educational work with students of deviant behavior among students of the experimental group.

Keywords: readiness, competence, educational work, physical education, teaching practice, physical education and sports activities, students, children and adolescents, deviant behavior.

Введение. Ведущей целью современного педагогического образования является формирование у будущих педагогов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, связанных с реализацией современных методик обучения по учебной дисциплине, умением решать в комплексе образовательные, воспитательные, развивающие задачи. В условиях многополярного мира, нестабильности социально-экономического и общественно-политического положения в современной России возрастают требования к профессиональной подготовке будущих педагогов в плане

владения компетенциями не только в сфере обеспечения образовательных услуг, но и в аспекте воспитания обучающихся, создания условий для раскрытия личностного потенциала каждого ребенка; умения применять разнообразные средства как в урочной, так и внеурочной деятельности для воспитания толерантности, патриотизма, для формирования у обучающихся социально важных компетенций, обеспечивающих возможность эффективной коммуникации, профилактики и предупреждения негативных поведенческих моделей поведения.

В современных Федеральных государственных образовательных стандартах педагогического образования (ФГОС 44.03.01++, 44.03.05 ++) выделены общепрофессиональные компетенции ОПК-3, ОПК-6, определяющие готовность будущего педагога к организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся; к применению психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. К обучающимся с особыми образовательными потребностями можно отнести как детей с ярко выраженными способностями («одаренные дети»), так и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, а также с различными формами проявления девиантного поведения. Готовность будущих педагогов к организации учебной и воспитательной деятельности с каждой из вышеуказанных групп обучающихся формируется в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин, дисциплин специальной предметной подготовки, производственных педагогических практик на протяжении всего обучения в вузе.

В настоящее время с появлением все более новых прогрессирующих форм девиантного поведения у детей и подростков актуализируется проблема формирования педагогических умений у будущих учителей физической культуры по воспитанию учащихся девиантного поведения в процессе урочной и внеурочной физкультурно-спортивной деятельности. Профилактика девиантного поведения, воспитание детей и подростков с отклоняющимся поведением – сложный, творческий процесс и обязывает учителей, тренеров к поиску нестандартных средств и методов, как в рамках учебной дисциплины, так и путем вовлечения в различные формы специально организованной культурно-досуговой деятельности, внеурочной физкультурно-спортивной деятельности.

Цель исследования: обоснование программы формирования физкультурно-педагогических умений будущих учителей физической культуры, обеспечивающей их готовность к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения.

Методы и организация исследования. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы: анализ специальной научно-методической литературы, систематизация, обобщение; педагогический эксперимент, педагогическое тестирование, методы математической статистики. Педагогический эксперимент был организован на базе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», базовых школ педагогических практик – МБОУ СОШ № 66, МБОУ СОШ №5 7, ОГБПОУ «Ульяновский колледж градостроительства и права» (в течение 2018-2019 учебного года). В исследовании приняли участие 20 студентов 3-5 курса факультета физической культуры и спорта; учащиеся 9-11 классов (135 чел.).

Результаты исследования и их обсуждение. Физическая культура и спорт в настоящее время – это важный социальный фактор, способный противостоять внедрению в поведение детей и подростков атрофированных форм самовыражения и

самоутверждения, обеспечивающий их переключение от деструктивных форм поведения к интересным, развивающим видам физкультурно-спортивной деятельности. Проблема реализации воспитательного потенциала физической культуры в деятельности школ носит многоаспектный характер, обусловленный ценностным отношением всех субъектов педагогического коллектива к физической культуре как средству физического, интеллектуального, личностного развития индивида; сформированностью инструктивных умений и навыков организации самостоятельных форм физкультурно-спортивной деятельности, отдельных групповых занятий; уровнем прियтия и соблюдения компонентов здорового образа жизни как обучающимися, так и педагогами, родителями; готовностью учителей физической культуры к использованию различных форм физкультурно-спортивной деятельности в процессе воспитательной работы с детьми и подростками девиантного поведения [Лубышева 2016; Майдокина 2015; Миннегалиев 2004; Постнов 2021; Постнов 2022; Ромашов 2006].

Как показывает педагогическая практика, анализ исследований [Серова 2009; Майдокина, Тарасова, Рогачев 2015; Постнов, Костюнина 2021; Постнов и др. 2022 и др.], будущие учителя физической культуры не в полной мере готовы к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения, что требует теоретико-методического обоснования инновационных технологий формирования практических педагогических умений у будущих учителей физической культуры, связанных с организацией и реализацией воспитательного воздействия с учетом особенностей проявлений отклоняющегося поведения на основе применения различных средств, форм физкультурно-спортивной деятельности. Социальное, психологическое, физическое здоровье и благополучие детей очень важны для предупреждения девиантного поведения и во многом зависят от уровня профессиональной подготовленности учителя по физической культуре. У будущих педагогов, зачастую, не в полной мере сформированы представления о причинах, мотивах проявлениях отклоняющегося поведения. Авторы отмечают, что одним из факторов отклоняющегося поведения учащихся, зачастую, становятся сами поступки педагогов, не совсем педагогически оправданные средства и методы воспитательного воздействия, что приводит к проблеме педагогического насилия в школе [Ганузин 2010; Книжникова 2016]. Великий педагог В. А. Сухомлинский предъявлял очень высокие требования к личности педагога, в первую очередь, как к воспитателю: «Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать» [Сухомлинский 1983: 22].

А. С. Андреевым (1996) раскрыты общие ведущие педагогические принципы формирования социально-нравственной зрелости студентов и подготовки их к воспитательной работе с подростками и юношами девиантного поведения: принцип личностного и деятельностного подхода; принцип воспитания и развития личности в коллективе; принцип активности; принцип целенаправленности педагогического процесса воспитания и развития личности, включающий в себя сдвиг мотивов поведения на общественные цели воспитания, формирование направленности личности, ориентированной на общечеловеческие ценности [Андреев 1996].

Учебно-воспитательный процесс, педагогические практики, социально-ориентированная проектная деятельность студентов факультета физической культуры и спорта должны быть организованы таким образом, чтобы в процессе обучения студенты углубляли свои знания не только по методике обучения физической культуре, совершенствовались в избранных видах спорта, осваивали новые технологии оздоровительной тренировки и спортивной подготовки, но и учились применять в обучении и

воспитании учащихся девиантного поведения вышеизложенные основные положения превентивной педагогики и психологии, вырабатывали педагогические умения и навыки организации воспитательной работы с учащимися, имеющими особенности в поведении, вредные привычки, проблемы с социализацией на основе более широкого использования возможностей предметной области Физическая культура, развивали у себя необходимые профессионально значимые личностные свойства и качества.

Основной целью производственной педагогической практики должно быть формирование у студентов физкультурно-педагогических умений как базиса будущей профессионально-педагогической компетентности учителя физической культуры. В учебном плане подготовки бакалавров по профилю Физическая культура (от 2019 г.) предусмотрены вожатская практика (3 курс), педагогическая по физической культуре (4, 5 курс). В соответствии с Ядром Педагогического образования, на сегодняшний день программа обучения будущих педагогов носит практико-ориентированный характер, в связи с чем количество практик значительно увеличено как в объеме, так и по содержанию (научно-исследовательская, педагогическая, психолого-педагогическая, тьютерская и др.), что, на наш взгляд, обеспечивает возможность более успешного формирования готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности, к воспитательной работе с различными группами обучающихся, в том числе с детьми и подростками девиантного поведения. Осмысление сущности формируемых педагогических умений по работе с учащимися девиантного поведения педагогами вуза в ходе изучения специальных психолого-педагогических дисциплин вносит необходимую ясность и четкость в работу методистов практик, создает предпосылки для формирования готовности будущих учителей к воспитательной работе с учащимися с различными девиациями.

В ходе подготовки будущих учителей физической культуры к воспитательной работе с детьми и подростками девиантного поведения особую значимость имеет формирование у студентов соответствующей установки, обеспечивающейся следующими методическими подходами:

- ориентация будущего учителя на личностно-ориентированный подход к учащимся, что обуславливает необходимость овладения методами дифференцированного подхода к учащимся; способность адекватной самооценки возможностей и подготовленности для решения воспитательных задач; готовность к сотрудничеству, взаимодействию с учащимися и коллегами;
- развитие интереса к профессионально-педагогической деятельности, связанного не только с выявлением и привлечением к занятиям спортом одаренных детей, но и с воспитательной работой с трудными подростками;
- формирование познавательных и профессионально-практических потребностей, выполняющих функции движущих сил в профессионально-педагогической подготовке студентов;
- осмысление студентами своей готовности к педагогической деятельности, в том числе к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения.

Данные методические подходы к формированию готовности будущих учителей физической культуры к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения были апробированы в ходе педагогических практик студентов 4-5 курса факультета физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «УЛГПУ им. И.Н. Ульянова». Нами была разработана экспериментальная программа формирования физкультурно-педагогических умений у студентов-практикантов, обеспечивающая готовность будущих учителей к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения [Постнов 2021; Постнов, Костюнина 2021б; Постнов и др. 2022]. Программа включала теоретический, методический, инструктив-

ный блоки. В ходе реализации программы в ЭГ студентов осуществлялась актуализация специальных знаний, полученных в ходе изучения коррекционной педагогики, психологии девиантного поведения и др. (лекции, семинары); проводился лекторий по формированию физической культуры личности, включая контрольно-тестирующие мероприятия с обучающимися; методические семинары по организации различных форм внеурочной физкультурно-спортивной деятельности на основе привлекательных видов спорта с учетом интересов и потребностей обучающихся. Студентами составлялись индивидуальные программы двигательной активности для учащихся девиантного поведения, проводились мастер-классы, совместные тренировочные занятия, матчевые встречи и др.

С целью апробации разработанной нами экспериментальной программы формирования физкультурно-педагогических умений у студентов-практикантов, обеспечивающей их готовность к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения, был проведен формирующий педагогический эксперимент, в котором приняли участие 20 студентов 4-5 курса факультета физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «УЛГПУ им. И. Н. Ульянова». Были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 10 студентов (далее, КГ и ЭГ). Диагностика физкультурно-педагогических знаний студентов осуществлялась на основе выявления уровня теоретической подготовленности по дисциплинам: теория и методика физического воспитания, коррекционная педагогика и психология (тесты, включающие 50 вопросов). Уровень сформированности физкультурно-педагогических инструктивных навыков и умений студентов КГ и ЭГ определялся на основе разработанных нами заданий методического характера по проведению различных форм физкультурно-оздоровительных, спортивных занятий группой экспертов, в которую входили учителя-методисты практик, педагоги факультета физической культуры и спорта. Также об эффективности проводимой воспитательной физкультурно-оздоровительной, спортивной работы свидетельствуют результаты диагностики мотивации, интереса к занятиям; выявления степени удовлетворенности и особенностей психического состояния учащихся девиантного поведения [Постнов, Костюнина 2021а; Постнов и др. 2022].

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей сформированности физкультурно-педагогических умений у будущих учителей физической культуры, обеспечивающих готовность к воспитательной работе с учащимися девиантного поведения

| №/№ | Этапы педагогического эксперимента | Группы испытуемых | Компоненты сформированности физкультурно- педагогических умений | |
|-----|---|-------------------|---|--------------------------------------|
| | | | Оценка теоретических знаний (max = 50 баллов) | Инструктивные умения (max 12 баллов) |
| 1. | 1 этап (начало педагогического эксперимента) | КГ | 21,9±2,10 | 6,5±1,09 |
| | | ЭГ | 22,3±3,12 | 6,7±0,98 |
| 2. | 2 этап (промежуточный срез, через 5 месяцев) | КГ | 23,9±3,12* | 6,9±0,87 |
| | | ЭГ | 30,3±2,27*^ | 8,9±0,77*^ |
| 3. | 3 этап (окончание педагогического эксперимента) | КГ | 26,3±3,76* | 7,5±0,78 |
| | | ЭГ | 41,8±3,98* | 10,9±1,03*^ |
| 4. | Прирост, % по завершению педагогического эксперимента | КГ | 18,3 | 28,2 |
| | | ЭГ | 67,1 ^ | 47,7 ^ |

Примечание: * - достоверность внутригрупповых различий при уровне значимости P<0,05; ^ – межгрупповые различия при уровне значимости P <0,05.

Как показывают результаты формирующего педагогического эксперимента по апробации программы формирования физкультурно-педагогических умений у будущих учителей физической культуры, на начальном этапе педагогического исследования студенты КГ и ЭГ характеризуются низким уровнем теоретической, методической подготовленности по организации воспитательной работы с учащимися девиантного поведения с применением различных видов и форм физкультурно-оздоровительной, спортивной работы (табл. 1). Участие в семинарах по организации воспитательной работы с учащимися девиантного поведения, социально значимой проектной деятельности; рассмотрение методических вопросов по организации различных форм физкультурно-оздоровительной деятельности, применению современных привлекательных видов двигательной активности, мониторингу физической подготовленности, проведению самоконтроля в процессе физкультурно-спортивных занятий; выполнение заданий методического характера (составление комплексов утренней зарядки, написание положения о соревнованиях, индивидуальных программ организации физической активности и др.) обусловили достоверный прирост в исследуемых компонентах сформированности физкультурно-педагогических умений у студентов КГ и ЭГ при различных уровнях значимости. В КГ прирост в компоненте теоретической подготовленности составил 18,3% ($P < 0,05$); в ЭГ, соответственно, 67,1% ($P < 0,01$). В показателях прироста в компоненте инструктивных умений между студентами КГ и ЭГ также выявлены достоверные различия: в КГ прирост равен 28,2%; в ЭГ, соответственно, 47,7% ($P < 0,05$). Положительным результатом формирующего педагогического эксперимента явилось увеличение количества проводимых физкультурно-массовых мероприятий студентами факультета физической культуры и спорта с учащимися девиантного поведения, как в ходе педагогических практик, так и в выходные, в период каникул; повышение их организационно-методического уровня и возросшая мотивация студентов к решению задач профессиональной деятельности не только в аспекте укрепления здоровья, физического и спортивного совершенствования обучающихся, но и в вопросах усиления воспитательного воздействия занятий физической культурой и спортом на обучающихся с различными поведенческими характеристиками.

Вывод. В современных условиях все большее внимание уделяется подготовке педагогов, обладающих не только инновационными методиками, технологиями обучения учебным дисциплинам, но и способных на должном уровне выполнять воспитательные функции, оказывать поддержку и воспитательное воздействие на обучающихся с различными формами проявления отклоняющегося поведения, в частности, в рамках предметной области Физическая культура. Вопросы методического обеспечения процесса формирования профессионально значимых педагогических умений (компетенций) у будущих учителей физической культуры в сфере физического воспитания детей и подростков девиантного поведения должны стать предметом глубокого изучения специалистов-исследователей коррекционной педагогики, психологии, теории и методики физического воспитания.

Источники и литература:

1. Андреев А. С. Проблемы подготовки учителя к воспитанию нравственно-аномальных подростков. Монография. Магнитогорск: МГПИ, 1996. 191 с.
2. Ганузин В. М. Методы диагностики и пути профилактики синдрома педагогического насилия // Насилие и пренебрежение по отношению к детям: профилактика, выявления, вмешательство: материалы

- научного симпозиума. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. С. 13-14.
3. Ильмушкин Г. М., Пархаева О. В., Костюнина Л. И. Моделирование физкультурно-оздоровительной компетентности будущих специалистов атомной отрасли // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2018. № 5. С. 68.
 4. Книжникова С. В., Фесенко Д. А. Готовность педагогов к профилактике девиантного поведения школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 29. С. 149-155.
 5. Лубышева Л. И. Спортизация физического воспитания как фактор социализации подрастающего поколения // Материалы международной научной конференции, посвященной 20-летию I Международных спортивных игр «Дети Азии» и 120-летию Олимпийского движения в стране /под общей редакцией М.Д. Гуляева. Якутск: ФГБОУ ВО «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта», 2016. С. 57-61
 6. Майдокина Л. Г., Тарасова С. В., Рогачев А. И. Физическая культура как средство профилактики девиантного поведения подростков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №9. С. 260-262.
 7. Машенко В. Ю., Костюнина Л. И. Формирование профессионально-педагогических компетенций будущих специалистов физической культуры // Актуальные проблемы физического воспитания студентов: Материалы Международной научно-практической конференции, 17 февраля 2023 г. Чебоксары: ФГБОУ ВО Чувашский ГАУ, 2023. С.167-170.
 8. Миннегалиев М. М. Физкультурно-оздоровительная деятельность в школе как средство профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Автореф. дис.... канд. пед. наук. Уфа, 2004. 20 с.
 9. Постнов Ю. М. Педагогические основы организации физкультурно- спортивной деятельности юношей 15-17 лет с целью профилактики правонарушений // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2021. Том 16. № 1. С. 115-119.
 10. Постнов Ю. М., Костюнина Л. И. Направленность физкультурно-спортивной работы с учащимися девиантного поведения в условиях сетевого взаимодействия вуза и школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2021а. №2 (111). С. 196-203.
 11. Постнов Ю. М., Костюнина Л. И. Содержание физкультурно-спортивной деятельности студентов-практикантов по профилактике девиантного поведения учащихся // Современные вопросы биомедицины. 2021б. Т5 (3). С. 262-272.
 12. Постнов Ю. М., Костюнина Л. И., Тихонова А. Ю. Формирование педагогических умений у будущих учителей физической культуры по организации и реализации физкультурно-спортивной деятельности с учащимися девиантного поведения. Монография. Ульяновск: УЛГПУ им. И. Н. Ульянова, 2022. 160 с.
 13. Ромашов А. А. Проблема коррекции деликвентного поведения подростков средствами и методами физической культуры и спорта // Вестник спортивной науки. 2006. № 3. С. 54-58.
 14. Серова А. Д. Организационно-содержательное обеспечение процесса формирования готовности будущих педагогов физической культуры к учебно-воспитательной деятельности с трудными подростками. Дисс... канд. пед. наук. М., 2009. 162 с.
 15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Педагогика, 1983. 318 с.

Статья поступила в редакцию 30.08.2023

УДК 372:881.111.1
ББК 74.268.1

Модель процесса формирования коммуникативной иноязычной компетентности будущих пилотов посредством уровневого обучения английскому языку на начальном этапе

Стародубцева Татьяна Александровна,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева, г. Ульяновск, Россия;

Воронянская Елена Львовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье рассматривается моделирование процесса формирования коммуникативной иноязычной компетентности будущих пилотов посредством уровневого обучения английскому языку на начальном этапе. Определяются требования, обеспечивающие эффективное функционирование модели в условиях образовательной среды. На основании обозначенных требований выделяются структурные компоненты модели и ее основные характеристики. Предусматривается совокупность методологических подходов и принципов для реализации модели. Описываются педагогические условия, повышающие эффективность применения представленной модели на начальном этапе обучения английскому языку. Особое внимание уделяется этапам, формам и методам обучения. Приводятся критерии и дескрипторы, позволяющие объективно оценивать иноязычную компетентность и определить уровень ее сформированности.

Ключевые слова: модель, многоуровневое обучение, коммуникативная иноязычная компетентность, учебный модуль

Model of the Process of Formation of Communicative Foreign Language Competence of Future Pilots Through Level Teaching of English at the Initial Stage

Starodubtseva Tatyana A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Air Marshal B.P. Bugaev, Ulyanovsk, Russia

Voronyanskaya Elena L.,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation B.P. Bugaev, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. The article discusses the modeling of the process of formation of the communicative foreign language competence of future pilots through level-based teaching of the English language at the initial stage. The requirements that

ensure the effective functioning of the model in the conditions of the educational environment are determined. Based on the indicated requirements, the structural components of the model and its main characteristics are distinguished. A set of methodological approaches and principles for the implementation of the model is provided. Pedagogical conditions are described that increase the effectiveness of the application of the presented model at the initial stage of teaching English. Particular attention is paid to the stages, forms and methods of teaching. Criteria and descriptors are given that allow objectively assessing foreign language competence and determining the level of its formation.

Keywords: model, multilevel learning, communicative foreign language competence, learning module.

Несмотря на объективные трудности авиационной отрасли профессия пилота не теряет своей привлекательности для абитуриентов, о чем свидетельствуют высокие цифры приема. Ежегодно на обучение по специализации «Организация летной работы» и профилю подготовки «Летная эксплуатация гражданских воздушных судов» в Ульяновский институт гражданской авиации (УИ ГА) поступает до 250 курсантов.

Авиакомпании постоянно предъявляют высокие требования к профессиональным знаниям кандидатов, неотъемлемой частью которых является и хорошее владение английским языком, признанным международным языком гражданской авиации. Однако не у всех курсантов получается достичь минимального уровня владения языком, который позволил бы им выполнять международные полеты. Этот факт обязывает преподавателей английского языка максимально приблизить обучающихся к его достижению и заставляет искать новые методы и подходы к их обучению в части языковой подготовки. Построение модели процесса формирования коммуникативной иноязычной компетентности будущих пилотов посредством уровневого обучения английскому языку на начальном этапе оправдано, так как данная модель позволяет определить верную траекторию языковой подготовки.

Моделирование процесса формирования коммуникативной иноязычной компетентности средствами уровневого обучения на начальном этапе обучения является сложным и многоступенчатым процессом, поскольку отражает совокупность практических действий, повышающих эффективность обучения. Следует заметить, что начальным этапом обучения английскому языку в Ульяновском институте гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева (УИ ГА) считаются 1-3 семестры. Большое внимание многоуровневому подходу в обучении английскому языку на начальной ступени обучения уделяется в работах С. А. Мехоношиной, М. В. Сосниной [Мехоношина, Соснина 2019; Mekhonoshina, Sosnina 2021], которые занимаются диагностикой уровней владения языком курсантами на начальном этапе обучения в ходе апробации модели, а также исследованием влияния многоуровневого обучения на мотивацию к изучению английского языка, Т. А. Стародубцевой, Е. Л. Воронянской [Стародубцева, Воронянская 2019; Стародубцева 2016], которые посвятили исследования этапности развития коммуникативной иноязычной компетентности будущих пилотов на различных этапах обучения. Новизна разработанной модели заключается в том, что сложилась единая система языковой подготовки курсантов с разным уровнем владения языком при учете специфики их будущей профессиональной деятельности.

Для того, чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, недостаточно создать просто модель. Необходимо, чтобы она отвечала ряду требований,

обеспечивающих ее функционирование в учебном процессе [Непрокина 2013]. Среди основных требований мы выделяем согласованность модели с образовательной средой и моделируемой реальностью, ее простоту и адекватность поставленной цели [Новиков 2004]. Таким образом, при разработке модели мы применили алгоритм моделирования, предложенный А. М. Новиковым, Д. А. Новиковым, которые условно свели его к трем этапам:

- 1) построение модели, т.е. создание идеальной конструкции [Новиков 2004];
- 2) оптимизация модели, т.е. нахождение оптимальной альтернативы для заданных условий [Новиков 2004];
- 3) внедрение модели, т.е. практическое использование модели в заданных условиях.

На основании требований, предъявляемых к модели, нами выделены следующие ее структурные компоненты (Рис. 1):

- концептуальный блок;
- содержательный блок;
- процессуально-технологический блок;
- результативно-оценочный блок.

Основными характеристиками предлагаемой нами модели выступают:

- синергетичность, которая подтверждает, что коммуникативная иноязычная компетентность является сложным системным образованием, предусматривающим необходимый набор средств обучения, форм взаимодействия обучающихся, обеспечивающих эффективное развитие коммуникативной иноязычной компетентности;
- *воспроизводимость*, которая характеризует конструируемую модель как прототип реального образовательного процесса по учебной дисциплине;
- концептуальность, которая выявляет сущность и специфику проблемы многоуровневого обучения английскому языку в неязыковом вузе;
- направленность, которая предполагает не только учет специфики будущей профессии обучающихся, но и их познавательных предпочтений и интересов при отборе учебного материала;
- преемственность, которая заключается в соблюдении последовательности изучения модулей учебной дисциплины;
- функциональность, которая представляет собой определение ролей преподавателя и обучающихся на языковом занятии с учетом специфики обучения на каждом отдельно взятом уровне.

Итак, в концептуальном блоке модели приводится цель, которая заключается в том, чтобы сделать изучение английского языка посильным для каждого обучающегося независимо от его исходного уровня владения языком, и задачи, способствующие развитию познавательных способностей обучающихся с учетом индивидуальных особенностей в восприятии и усвоении учебного материала. Поставленную цель конкретизируют задачи, среди которых мы выделяем:

- интенсификацию процесса изучения английского языка на начальном этапе посредством разделения обучающихся на уровневые группы и подачи учебного материала, соответствующей языковой подготовке группы, то есть формирование учебных групп примерно одинакового языкового уровня;
- субъективацию позиции обучающегося в учебном процессе, а именно обеспечение оптимального уровня учебной автономии обучающемуся и предоставление ему возможности осознать себя субъектом деятельности.

Цели и задачи определяют методологические подходы: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный.

В рамках системного подхода коммуникативная иноязычная компетентность рассматривается как система взаимосвязанных элементов, представленных группой языковых и речевых навыков, которые тесно взаимосвязаны и определяют развитие друг друга. С самого начала обучения английскому языку следует обращать внимание на интонацию, паузацию, четкость и правильность произношения и употребления лексических единиц и грамматических структур курсантами, наличие у них жестов при невозможности выразить мысли словами и др.

Деятельностный подход ориентирован на создание на занятиях ситуаций общения, включающих обучающихся в речевую деятельность в профессиональном контексте.

Личностно-ориентированный подход ставит целью необходимость учета индивидуальных особенностей и уровня владения языком обучающимися.

Компетентностный подход определяет результаты обучения по изучаемой дисциплине с учетом требований ФГОС.

Среди методологических принципов мы выделяем:

- принцип индивидуализации и дифференциации (обеспечение посильности обучения посредством формирования групп примерно одинакового языкового уровня, учета индивидуальных особенностей группы, отбора методов и форм обучения с учетом уровня группы);

- принцип преемственности (последовательное изучение дисциплин модуля или осуществление обучение от простого к сложному);

- принцип осознанной перспективы (осознание важности учебной дисциплины для выполнения будущей профессиональной деятельности).

Эффективному достижению прогнозируемого результата будут способствовать подтвержденные практикой педагогические условия:

- организация обучения по уровневым группам (проведение диагностического тестирования с целью определения актуального уровня иноязычной компетентности обучающихся и формирование групп различного уровня);

- обеспечение оптимального уровня учебной автономии обучающимся (уровень учебной самостоятельности обучающихся коррелирует с уровнем владения английским языком);

- соответствие учебных материалов и видов деятельности курсантов и преподавателя на занятиях уровню группы (подбор, разработка и адаптация учебных материалов к уровню языковой подготовки группы, распределение ролей преподавателя на занятиях в уровневых группах [Тихонова, Стародубцева, 2013], оказание языковой поддержки);

- гибкость системы многоуровневого обучения (возможность обучающегося перейти в группу более высокого или более низкого уровня).

Содержательный блок охватывает содержание дисциплины «Английский язык» [Романова, Долгова 2022], определяющее объем знаний, который обучающиеся должны усвоить в ходе изучения дисциплины. На начальном этапе обучения курсанты УИ ГА используют учебник «Английский шаг за шагом» авторов Н. А. Бонк, И. А. Бонк [Бонк, Левина, Бонк 2019; Бонк, 2019], на основе которого моделируется содержательный блок модели.

Профессионально-технологический блок предусматривает три этапа: мотивационный, технологический и рефлексивно-оценочный. На каждом этапе предусмотре-

но использование определенных методов и форм, фасилитирующих учебный процесс по дисциплине.

Мотивационный этап позволяет усилить познавательную активность, сформировать устойчивый интерес к изучению английского языка.

На мотивационном этапе проводится профориентационная беседа-диалог о значимости английского языка для профессиональной деятельности пилота, а также диагностика уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетентности обучающихся. Диагностическое тестирование позволяет измерить и определить уровень коммуникативной иноязычной компетентности обучающихся и сформировать группы примерно одинакового языкового уровня.

На втором этапе – технологическом – целью выступает развитие языковых и речевых навыков, а также их реализация в коммуникативном контексте.

Задания 1-ой группы преимущественно включают задания на узнавание и понимание, а также актуализируют ранее полученные знания. К этой группе относится широкий спектр дриллинг-упражнений [Стародубцева 2016]. Кроме того, задания данной группы нацелены на различение определенных грамматических явлений и значений слов в контексте. В эту группу, например, входят задания на нахождение грамматических структур в печатном или звучащем тексте.

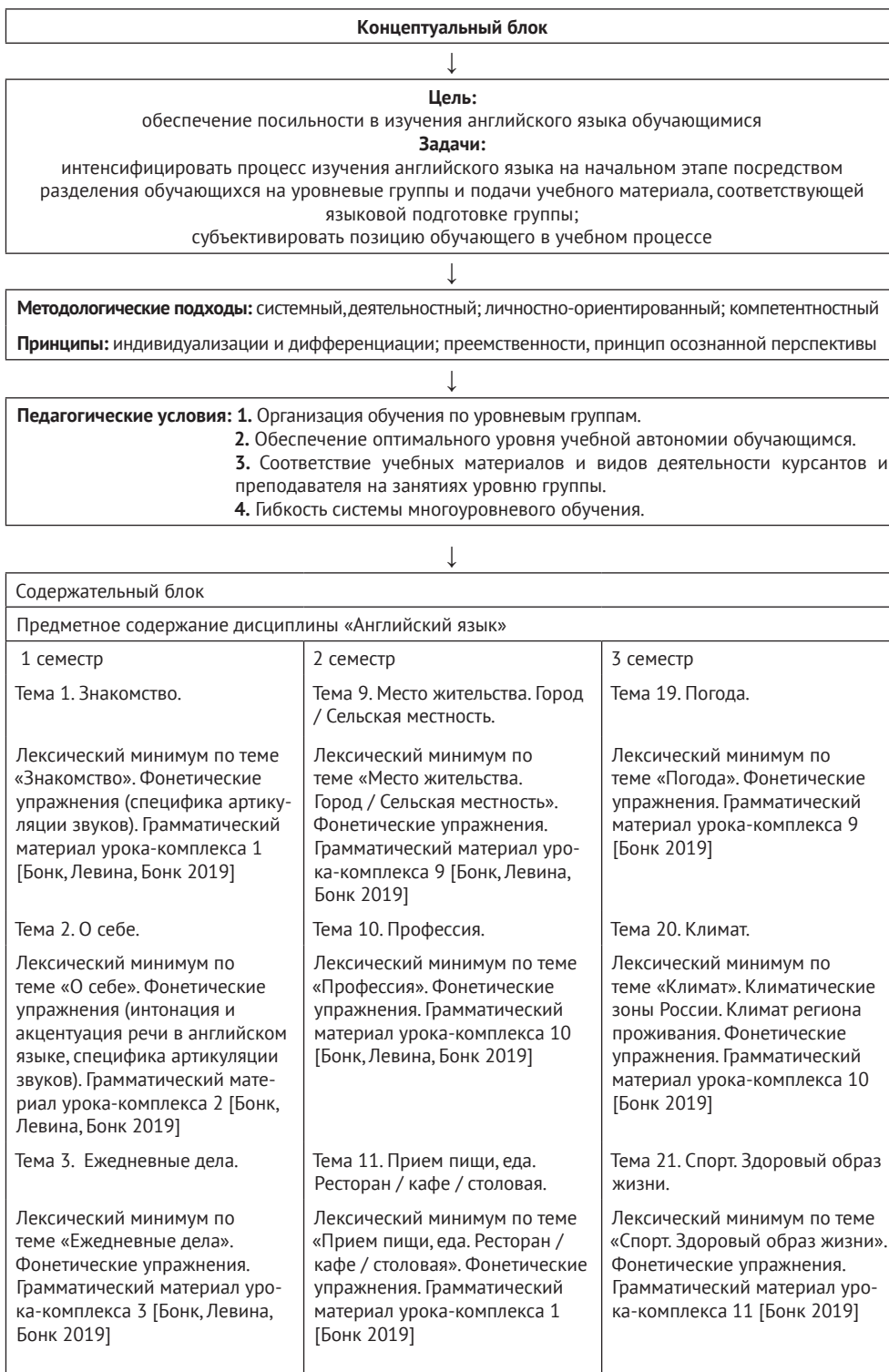
Задания 2-й группы предусматривают парную или групповую вопросо-ответную сессию, в которой обучающиеся демонстрируют понимание употребления грамматических структур и уместность употребляемых лексических единиц.

Задания 3-ей группы предусматривают построение самостоятельного речевого высказывания с соблюдением фонетических, лексических и грамматических норм английского языка. Данные задания носят творческий характер и включают мини-дебаты, дискуссии, экспертные комиссии, веб-квесты и др.

На рефлексивно-оценочном этапе проходят рефлексия, самодиагностика и самооценка уровня иноязычной компетентности обучающимися.

В результативно – оценочном блоке приведены уровни владения обучающимися языком, критерии, согласно которым проводится оценка уровня развития иноязычной компетентности: сформированность слухо-произносительных навыков, сформированность лексико-грамматических навыков, сформированность навыков чтения, сформированность навыков говорения; показатели, которые выступают содержательной характеристикой и позволяют оценить уровень развития иноязычной компетентности: использование ударения, интонирования, паузации, правил чтения, знание формы (звуковой и графической), значения, употребления слов, знание грамматических структур, понимание прочитанных текстов, фиксирование речевого и языкового материала; и уровни владения языком: пороговый, базовый, средний, продвинутый [Общеввропейские компетенции 2001].

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сказать, что практическая апробация данной модели в Ульяновском институте гражданской авиации показала свою эффективность. Положительным практическим результатом считается достижение обучающимися желаемого уровня владения языком при индивидуальном темпе его изучения, при соответствующей уровню подаче учебного материала и оказании необходимой языковой поддержки. Однако при этом модель не может считаться идеальной и в перспективе, в зависимости от среды реализации, может уточняться и дополняться.



| | | |
|--|---|--|
| <p>Тема 4. Хобби.</p> <p>Лексический минимум по теме «Хобби». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 4 [Бонк, Левина, Бонк 2019]</p> <p>Тема 5. Семья.</p> <p>Лексический минимум по теме «Семья». Фонетические упражнения (ритм нейтральной речи в английском языке). Грамматический материал урока-комплекса 5 [Бонк, Левина, Бонк 2019]</p> <p>Тема 6. Внешность.</p> <p>Лексический минимум по теме «Внешность». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 6 [Бонк, Левина, Бонк 2019]</p> <p>Тема 7. Личностная характеристика.</p> <p>Лексический минимум по теме «Личностная характеристика». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 7 [Бонк, Левина, Бонк 2019]</p> <p>Тема 8. Место жительства. Дои / Квартира.</p> <p>Лексический минимум по теме «Место жительства. Дом / Квартира». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 8 [Бонк, Левина, Бонк 2019]</p> <p>Тема 9. Место жительства. Город / Сельская местность.</p> <p>Лексический минимум по теме «Место жительства. Город / Сельская местность». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 9 [Бонк, Левина, Бонк 2019]</p> | <p>Тема 12. Деньги. Банки.</p> <p>Лексический минимум по теме «Деньги. Банки». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 2 [Бонк 2019]</p> <p>Тема 13. Магазины.</p> <p>Лексический минимум по теме «Магазины». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 3 [Бонк 2019]</p> <p>Тема 14. Совершение покупок.</p> <p>Лексический минимум по теме «Совершение покупок». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 4 [Бонк 2019]</p> <p>Тема 15. Средства связи.</p> <p>Лексический минимум по теме «Средства связи». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 5 [Бонк 2019]</p> <p>Тема 16. Виды транспорта.</p> <p>Лексический минимум по теме «Виды транспорта». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 6 [Бонк 2019]</p> <p>Тема 17. Путешествие.</p> <p>Лексический минимум по теме «Путешествие». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 7 [Бонк 2019]</p> | <p>Тема 22. На приеме у врача.</p> <p>Лексический минимум по теме «На приеме у врача». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 12 [Бонк 2019]</p> <p>Тема 23. Англоговорящие страны.</p> <p>Лексический минимум по теме «Англоговорящие страны». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 13 [Бонк 2019]</p> <p>Тема 24. Путешествие самолетом.</p> <p>Лексический минимум по теме «Путешествие самолетом». Преимущества путешествия самолетом. Прохождение формальностей в аэропорту. Заполнение эмиграционной карты. Ожидание рейса. Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 14 [Бонк 2019]</p> <p>Тема 25. Таможня.</p> <p>Лексический минимум по теме «Таможня». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 15 [Бонк 2019]</p> |
|--|---|--|

| | | | | |
|---|---|--|---------------------------------|---|
| Тема 10. Профессия. Лексический минимум по теме «Профессия». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 10 [Бонк, Левина, Бонк 2019] | | Тема 18. Гостиницы. Лексический минимум по теме «Гостиницы». Фонетические упражнения. Грамматический материал урока-комплекса 8 [Бонк 2019] | | |
| Процессуально-технологический блок | | | | |
| Этапы | Формы | | | Методы |
| Мотивационный | профориентационная беседа о значимости английского языка для профессиональной деятельности пилота диагностика уровня иноязычной компетентности курсантов | | | словесные, наглядные, практические; тестирование; методы мотивации и стимулирования. |
| Технологический | Задания 1-ой группы (по видам речевой деятельности) (уровень узнавания и дифференциации) | | | Метод многократного повторения (дриллинг), вопросо-ответные сессии, проблемно-поисковые, методы самостоятельной работы. |
| | Задания 2-ой группы (по видам речевой деятельности) (уровень понимания) | | | |
| | Задания 3-ей группы (по видам речевой деятельности) (уровень употребления) | | | |
| Рефлексивный | самодиагностика, самооценка, рефлексия | | | методы контроля и самоконтроля. |
| Результативно – оценочный блок | | | | |
| Критерии | сформированность слухо-произносительных навыков | сформированность лексико-грамматических навыков | сформированность навыков чтения | сформированность навыков говорения |
| Показатели | использование ударения, интонирования, паузации, правил чтения | знание формы (звуковой и графической), значения, употребления слов; знание грамматических структур | понимание прочитанных текстов | владение речевым и языковым материалом |
| Уровни | Пороговый | Базовый | Средний | Продвинутый |

Рис. 1. Модель процесса формирования коммуникативной иноязычной компетентности будущих пилотов на начальном этапе посредством уровневого обучения английскому языку

Источники и литература:

1. Бонк Н. А., Левина И. И., Бонк И. А. Английский шаг за шагом. Часть 1. М.: Эксмо, 2019. 576 с.
2. Бонк Н. А. Английский шаг за шагом. Часть 2. М.: Эксмо, 2019. 384 с.
3. Мехоношина С. А., Соснина, М. В. Влияние многоуровневого подхода к обучению английскому языку курсантов УИ ГА на мотивацию к изучению английского языка // Современная практика и модели развития иноязычной компетентности обучающихся в процессе профессиональной подготовки: сб. ст. межвузовской научно-методической конференции. Ульяновск: УИ ГА, 2019. С. 11-15.
4. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 61-64.

5. Новиков А.М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Этвес, 2004. 120 с.
6. Романова Е. И., Долгова Е. В. Английский язык: рабочая программа учебной дисциплины для специализации 25.05.05_01. Организация летной работы. Ульяновск, 2022. 37 с.
7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: монография. Страсбург: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2001-2003. 259 с.
8. Стародубцева Т.А., Воронянская Е. Л. Особенности процесса языковой подготовки курсантов ульяновского института гражданской авиации имени главного маршала авиации Б.П. Бугаева на различных модулях обучения английскому языку // Современная практика и модели развития иноязычной компетентности обучающихся в процессе профессиональной подготовки: сборник статей межвузовской научно-методической конференции (31 мая 2019 года, г. Ульяновск) /под общей редакцией Т. А. Стародубцевой. Ульяновск: УИ ГА, 2019. С. 6-10.
9. Стародубцева Т. А. Интерактивные технологии развития иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза в процессе профессиональной подготовки. Дисс... канд. пед. наук. Ульяновск, 2016. 191 с.
10. Тихонова А. Ю., Стародубцева Т. А. Функциональные роли преподавателя в интерактивном обучении английскому языку курсантов авиационного вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: «Образование. Педагогические науки». 2013. Т. 5. № 2. С. 88-91.
11. Mekhonoshina, S. A., Sosnina, M. V. Experience of Implementing Level-Based Language Learning in General Language Training of Pilots // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и межкультурной коммуникации: язык, культура, образование и экономика: материалы II международной научно-практической конференции /отв. ред. В. И. Петрищев. Санкт-Петербург, 2021. С. 54-60.

Статья поступила в редакцию 03.06.2023

УДК 378.1
ББК 74.489

Готовность будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников: теоретические и диагностические аспекты¹

Шубович Марина Михайловна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9347-2351;

Новичкова Надежда Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-0077-7982;

Бибикова Надежда Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-8227-2285.

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и диагностические аспекты проблемы формирования готовности будущих педагогов к организации социально-педагогического сотрудничества в школе, необходимого как вид социально-образовательного взаимодействия педагогов и родителей школьников в современном образовательном процессе. Сформулированы процессы и тенденции, происходящие в общественном развитии в 21 веке, как актуализирующие эту проблему, и создающие факторы, влияющие на подобное сотрудничество. Раскрыты сущность, смысловые аспекты и ценность социально-педагогического сотрудничества педагогов и родителей как представителей социальных институтов – семьи и школы, разворачивающих свою деятельность во благо человека, общества и государства. Рассматривается готовность будущих педагогов к организации социально-педагогического сотрудничества учителей и родителей в школе: её сущность, структура, содержание. Представлены результаты экспериментального исследования, проведённого на факультете педагогики и психологии и подтверждающего эффективность профессиональной педагогической подготовки в части формирования готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству педагогов и родителей в школе.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая подготовка, социально-педагогическое сотрудничество, готовность будущих педагогов к организации социально-педагогического сотрудничества в школе

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке внутривузовского конкурса грантов ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», проект «Социально-педагогическое сотрудничество с родителями в воспитании учащихся» (приказ №102 от 10.04.2023г.)

Willingness of Future Teachers for Social and Pedagogical Cooperation with Parents in the Education of Schoolchildren: Theoretical and Diagnostic Aspects

Shubovich Marina M.,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9347-2351.

Novichkova Nadezhda M.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-0077-7982.

Bibikova Nadezhda V.,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-8227-2285.

Abstract. The article deals with theoretical and diagnostic aspects of the problem of formation of readiness of future teachers to organize social and pedagogical cooperation at school, which is necessary as a type of social and educational interaction between teachers and schoolchildren's parents in the modern educational process. The processes and trends taking place in social development in the 21st century are formulated as actualizing this problem and creating factors influencing such cooperation. The essence, semantic aspects and value of the socio-pedagogical cooperation of teachers and parents as representatives of social institutions - families and schools, deploying their activities for the benefit of a person, society and the state, are revealed. The readiness of future teachers for the organization of social and pedagogical cooperation of teachers and parents at school is considered: its essence, structure, content. The results of an experimental study conducted at the School of Pedagogy and Psychology and confirming the effectiveness of professional pedagogical training in terms of shaping the readiness of future teachers for social and pedagogical cooperation between teachers and parents at school are presented.

Keywords: professional pedagogical training, socio-pedagogical cooperation, readiness of future teachers to organize socio-pedagogical cooperation at school

Введение. Процесс воспитания детей и молодёжи в современном российском обществе занимает умы не только педагогов, но и широкой общественности как базовый социально-педагогический процесс окультуривания растущего человека и становления личности, способной жить в сложном мире согласно ценностям общества, самоопределяться, реализоваться, готовой к творческому решению проблем и созиданию в жизни. В этом смысле результаты воспитания подрастающего поколения представляют собой ресурс устойчивого развития как самого человека, так и государства и общества, имеет исключительную ценность в обществе и государстве: национальную, социальную, гражданскую, педагогическую, социально-педагогическую, культурологическую.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года рассматривает воспитание детей «как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [Стратегия: 2].

Семья как социальный институт в нашем обществе имеет свой воспитывающий потенциал и социально-педагогический ресурс для воспитания детей на основе консолидации усилий со школой. Воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, и значит, и историю мира [Макаренко 1988].

Процессы и тенденции, происходящие в общественном развитии в 21 веке, связаны с наличием факторов, влияющих на взаимодействие школы и семьи как социальных институтов в воспитании подрастающего поколения детей и молодёжи.

Отметим несколько узловых процессов/тенденций и значимых факторов, обуславливающих качество и особенности социально-педагогического сотрудничества педагогов с родителями воспитанников на современном этапе развития образования:

- 1) интегративные процессы, отличающие современное развитие, требуют объединения педагогических усилий школы и действий со стороны социума, в частности, в лице родительской общественности в сфере воспитания школьников, в которой решаются проблемы становления, развития, взросления детей;
- 2) усложнение социальных отношений в обществе распространяется и на область воспитания школьников, в которой социальные субъекты: родители и педагоги осознанно объединяют свои усилия для воспитания детей [Фадель, Бялик, Триллинг 2018: 63];
- 3) открытость образования в целом и воспитания в том числе предполагает расширение открытости и доверия в совместных действиях семьи и школы в воспитательном процессе школьников [Захарова 2019: 179];
- 4) возрастание динамики взаимодействия педагогов и родителей учащихся в вопросах воспитания ребенка и детей предполагает усиление прикладной направленности совместных усилий, направленных на решение воспитательных задач [Новичкова 2010: 44];
- 5) инновационность профессиональной деятельности педагога распространяется и на область взаимодействия с родителями учащихся, где наблюдается переход к продуктивным формам, методам, техникам, методикам и видам общественной добровольной родительской деятельности в воспитании детей школы [Селюкова 2022: 269];
- 6) усиление инновационного контекста образовательного процесса предполагает использование проектирования и реализации новых практик социально-педагогического сотрудничества педагогов и родителей учащихся с целью личностного и творческого развития школьников, а также их взросления [Фрумин 2015: 29];
- 7) усиление взаимосвязанности мира и общественных отношений предполагает и выход родителей как представителей социума, государства, общества на новый уровень осознания ценности и значимости воспитания детей в современном мире, что обуславливает их личное участие в воспитании своих и других детей в школе.

Теоретические предпосылки для разработки проблемы формирования готовности будущих педагогов к социально-педагогическому взаимодействию составляют идеи и выводы, наработанные в исследованиях отечественных и зарубежных педагогов:

- о необходимости взаимодействия семьи и школы с целью воспитания детей (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский);
- о педагогическом партнёрстве семьи и школы (С. Г. Вершловский, Т. Н. Касимова, В. П. Колесникова, В. Ю. Коровкин, И. Д. Фрумин [Фрумин 2015];
- по вопросам семейного воспитания, взаимодействия педагогов с родителями учащихся (П. Ф. Каптерев [Каптерев 2012], И. С. Кон, П. Ф. Лесгафт [Лесгафт 2014], А. С. Макаренко [Макаренко 1988], А. Н. Острогорский, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий);

- об искусстве семейного воспитания детей в совместной деятельности со взрослыми (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский);
- о социально-педагогических аспектах взаимодействия образовательных организаций с родительской общественностью (Б. Г. Герш, П. П. Петренко, Н. В. Поликутина);
- о влиянии социальной среды на воспитание в семье и школе (А.И. Антонов, Е. Л. Башманова, В. М. Медков, М. Мид и др.);
- об аспектах формирования во взаимодействии семьи и школы: культуры данного взаимодействия (И. Н. Миняйло), информационного пространства данного взаимодействия (О. А. Щекина), социальной активности школьников (Наркевич Н. Ю.), субъектной позиции семьи в воспитании детей (Симакова Т. П.), а также использовании технологии взаимодействия семьи и школы (В. Р. Миляева).

Основное обсуждение темы. Как отмечают психологи, отличительной особенностью современного мира является невозможность уклониться от взаимодействий (Д. А. Леонтьев). Взаимодействие классного руководителя и учителей с родителями учащихся является и неизбежным, и необходимым. Самое ценное для родителей в таком взаимодействии: получить своевременно ответы на свои вопросы, выйти из трудной ситуации в отношениях с ребенком, помочь ребенку в развитии личностном, восполнить свои знания в педагогических вопросах. Для этого родители, несмотря на необъятные современные информационные возможности Интернет, ждут именно от классного руководителя или учителя совета, рекомендации, разъяснения, поддержки по поводу воспитания своего ребенка, потому что именно педагоги – рядом с их ребенком в школе. И некоторые из родителей готовы поделиться своим опытом и помочь педагогам в воспитании детей класса и школы.

Для педагогов это взаимодействие ценно реализацией возможности использовать воспитывающий потенциал родителей в реальном педагогическом процессе, для решения текущих проблем в воспитании и развитии детей. Взаимодействие семьи и родителей осуществляется на общей основе – выполнения своей миссии в обществе и государстве. А миссию родителей в обществе и государстве педагог-гуманист Ш. А. Амонашвили определяет как очень высокую и ответственную, отмечая, что мы, родители, – соратники у Творца в воспитании вновь пришедшего на Землю Человека [Амонашвили 2015: 7].

На наш взгляд, родители и педагоги находятся в отношениях взаимозависимости не столько потому, что ребенок обучается в школе, сколько потому, что в ходе обучения ребенок воспитывается, растет физически и духовно и в школе, и дома (развивается и переживает «болячки» роста) [Новичкова 2010: 42]. Мы, педагоги, сотрудничаем с родителями в великом и трудном деле – воспитании детей; задача родителей и педагогов в том и состоит, чтобы помочь ребенку чувствовать себя комфортно, человеком, в любом школьном возрасте.

Наиболее оптимальным и продуктивным видом взаимодействия семьи и родителей является сотрудничество педагогов как представителей педагогической общности и родителей как представителей общественности и социума в общих целях воспитания детей и молодежи [Кишкина 2019: 236]. Социально-педагогическое сотрудничество педагогов и родителей в школе направлено на решение задач, обусловленных целью Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года: создание условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения; обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей; обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей [Стратегия: 2].

Известно, что понятие сотрудничества используется в достаточно широком контексте: в сфере международных отношений, экономическое сотрудничество, инвестиционное, научно-техническое, военно-техническое, экологическое, культурное и пр. Вопросы о сотрудничестве педагогов и родителей учащихся в научных публикациях рассматриваются, как правило, так, словно заинтересованным читателям понятна сущность сотрудничества без особых разъяснений. Однако, анализ словарной информации, научно-педагогической литературы, педагогических диссертаций, других научных публикаций показывает, что необходимо уточнение содержательной характеристики социально-педагогического сотрудничества между такими субъектами, как педагоги и родители.

Социально-педагогическое сотрудничество семьи и школы, на наш взгляд, – это вид взаимодействия данных социальных институтов с общей целью: вносить общий вклад в воспитание и развитие учащихся (социальное, личностное) в образовательном пространстве. В реальном образовательном процессе подобное сотрудничество выражено в действиях представителей родительской общественности и педагогического сообщества, направленных в помощь решению образовательных задач: задач воспитания, обучения, развития, социализации детей.

По своей сущности социально-педагогическое сотрудничество педагогов и родителей учащихся осуществляется, прежде всего, в педагогических целях, по направленности и основному содержанию является педагогическим, либо социально-педагогическим, по его субъектам и средствам – социально-педагогическим. Родители, как представители социума, используют свой опыт: жизненный, социокультурный, а, возможно, и профессиональный во благо воспитания и развития учащихся класса или школы. Образовательная и педагогическая ценность данного сотрудничества в широком контексте заключается в возможности реализовать воспитательный ресурс социума через действия его представителей – родителей учащихся в образовательном пространстве [Костюкова, Грибоедова 2008].

Общественная, социокультурная и гражданская значимость социально-педагогического сотрудничества педагогов и родителей учащихся состоит в продуктивном диалоге, сотворчестве, взаимовлиянии субъектов этого сотрудничества как представителей разных поколений, активных и ответственных граждан, духовно-нравственных и культурных личностей. Единое «поле» для всех «игроков» данного сотрудничества – воспитание и развитие школьников как духовно-нравственных личностей и достойных граждан.

В отечественной педагогической теории с конца 20 века известны идеи педагогики сотрудничества, которые концептуально включают идеи доброжелательного и уважительного взаимодействия, партнерских отношений, гуманизма, творчества, развития личности, коллективизма, совместной деятельности, диалога и взаимообогащения (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В.А. Караковский, С. Н. Лысенкова, Л. А. Никитина, Б. П. Никитин, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин).

Как известно, эти идеи аккумулируют в себе признание субъектной и личностной ценности ребенка, его прав, свободы выбора деятельности и трудности в ней, веры в личностные силы и творческие способности ребенка, диалога и групповой работы, развивающей среды для воспитания и обучения. В этой педагогике находим также некоторое понимание сущности сотрудничества педагогов и родителей, которое имеет место в опыте педагогов-новаторов и их последователей в современном образовании.

Организация социально-педагогического сотрудничества педагога с родителями остается одним из приоритетных направлений в воспитании подрастающего поко-

ления, в частности, детей школьного возраста. Значимую роль в социально-педагогическом взаимодействии играют педагоги, которые организуют сотрудничество с родителями, осуществляют педагогическое руководство деятельностью родителей, оказывают поддержку и помощь родителям в воспитании детей, сопровождают усилия родителей в воспитании ребенка как культурного человека, способного жить и развиваться в условиях изменяющегося мира. В контексте исследования готовность педагога к социально-педагогическому сотрудничеству с семьей в вопросах воспитания детей рассматриваем как интегративную характеристику личности будущего педагога, включающую комплекс психолого-педагогических компетенций, профессионально значимых личностных качеств, а также мотивационно-волевых, когнитивно-содержательных, коммуникативно-рефлексивных установок [Анненкова 2010].

Готовность будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями формируется в процессе профессиональной педагогической подготовки и базируется на различных подходах, выполняющих методологическую роль в данном исследовании:

- гуманистический подход и субъектный подход соотносятся с ценностными ориентациями педагогов и родителей как субъектов педагогического взаимодействия;
- деятельностный подход и средовый подход предполагают обеспечение условий для совместной деятельности в социально-образовательном пространстве;
- системный подход направлен на понимание готовности как системы через связи взаимодействия и преобразования, и контекстный подход проявляется в воспитании будущим педагогом себя как субъекта педагогического взаимодействия.

В качестве ожидаемых результатов сформированности готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в школе в целом предполагается:

- возвращение/культивирование в будущих педагогах традиционных национальных российских ценностей: семейных, духовно-нравственных, гражданско-патриотических;
- овладение инновационными методами, формами, технологиями социально-педагогического сотрудничества педагога с родителями в процессе воспитания учащихся/формирование компетентностей к реализации выше названных ценностей в ходе социально-педагогического сотрудничества педагога с родителями в процессе воспитания учащихся;
- овладение начальным опытом организации социально-педагогического сотрудничества с родителями в воспитании учащихся в контексте рекомендаций Национальной родительской ассоциации (родительское просвещение, родительское творчество, родительская экспертиза).

Организация исследования. Объектом исследования выступила профессиональная педагогическая подготовка будущих педагогов к организации процесса воспитания в школе. Предмет исследования – профессиональная готовность студентов педагогических профилей к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников.

В эмпирическом исследовании проводилась оценка готовности студентов к сотрудничеству с родителями на основе метода наблюдения и авторской векторной методики «Профиль оценки готовности студентов к сотрудничеству с родителями». С помощью метода полярных баллов составлялись индивидуальные профили для каждого студента. На завершающем этапе исследования проводилась обработка и интерпретация полученных результатов.

В исследовании приняли участие студенты факультета педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова 1 (N=75) и 4 курса (N=80) обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

ФГОСы 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование направлены на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по вопросам готовности к взаимодействию с родителями школьников в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, в частности, способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4); способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7); способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность (ПК-2); способен участвовать в планировании и реализации работы по выявлению семейного неблагополучия в разных типах семей (ПК-4); способен проводить психологические консультации, собеседования и тренинги по разным направлениям профессиональной деятельности (ПК-13).

Данная готовность формируется в процессе всего периода профессиональной подготовки будущего педагога. В модуле воспитательной деятельности реализуется дисциплина «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)», в ходе которой студенты изучают способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся по вопросам воспитания, в том числе родителям детей с особыми образовательными потребностями. Одним из оценочных средств является разработка конспекта сценария родительского собрания. Методике воспитательной деятельности во взаимодействии с родителями и педагогическим коллективом, социальными партнерами уделено значительное внимание при подготовке студентов.

Ряд дисциплин профильного цикла посвящен вопросам социально-педагогического сотрудничества педагога с родителями. Будущие педагоги изучают такие дисциплины, как «Психология воспитательных практик», «Психология семьи» (с практикумом), «Диагностика и коррекция детско-родительских отношений», «Семейное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья», «Методика воспитательной работы», «Социально-педагогическая деятельность с семьей», при изучении которых формируются компетенции, необходимые для взаимодействия педагога с родителями в образовательном процессе школы [Ильина 2019].

Приоритетное внимание в новом стандарте отведено практической подготовке будущих педагогов. Студенты на разных базах практической подготовки (образовательные организации, социальные организации, центры детского досуга и отдыха, социально-психологические центры) изучают и апробируют различные технологии взаимодействия семьи и школы. Важно ориентировать студентов, как будущих педагогов, на построение партнёрского взаимодействия с семьёй, как приоритетным институтом в воспитании ребёнка. Для этого необходимо формировать знания и представления о семейных ценностях, о сущности и методах воспитания в семье, о педагогической культуре родителей, о воспитательных возможностях социально-педагогического альянса классного руководителя и родителей в воспитании учащихся, помочь овладеть методами и формами социально-педагогического сотрудничества педагога и родителей в воспитании, способами рефлексии данного сотрудничества [Шубович 2021].

Программа педагогической практики (классное руководство) направлена на освоение:

- актуальных направлений и форм взаимодействия с родителями;
- технологии психолого-педагогического консультирования родителей по вопросам семейного воспитания;
- особенностей семейного воспитания;
- сущности и специфики социально-педагогического сотрудничества педагогов и родителей;

методов взаимодействия с родителями обучающихся по вопросам воспитания; актуального проблемного поля и тематики во взаимодействии с родителями.

Будущие педагоги знакомятся с модульной структурой содержания Примерной программы воспитания, являющейся частью Основной образовательной программы школы по направлению «Работа с родителями». Современная примерная Программа воспитания одной из важнейших задач ставит: «организовать работу с семьями школьников, их родителями или законными представителями, направленную на совместное решение проблем личностного развития детей». Модуль «Работа с родителями» предлагает осуществлять работу с родителями или законными представителями школьников «для более эффективного достижения цели воспитания, которое обеспечивается согласованием позиций семьи и школы в данном вопросе». В нём рекомендуются виды и формы работы с родителями, как на групповом, так и индивидуальном уровне [Программа: 31]. Так, в числе групповых видов и форм работы с родителями предлагают использовать: общешкольный родительский комитет и попечительский совет школы; семейные клубы; родительские гостиные, мастер-классы, семинары, круглые столы, тренинги; родительские дни; общешкольные родительские собрания; родительские консультации; семейный всеобуч; родительские форумы на интернет-сайте образовательной организации [Там же]. В числе форм и видов индивидуального взаимодействия педагога с родителями учащихся называют: дискуссии со специалистами по запросу родителей; участие и помощь родителей в организации школьных мероприятий воспитательной направленности; индивидуальное консультирование родителей [Там же: 32].

Для диагностики профессиональной готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников были выделены взаимосвязанные компоненты структуры готовности и их индикативные показатели (Табл.1).

Таблица 1. Структура готовности к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями

| Компоненты | Показатели |
|-------------------------------|---|
| 1. Когнитивный | 1) знание сущности, содержания и особенностей организации сотрудничества с родителями |
| | 2) знание форм и методов, средств сотрудничества с родителями |
| | 3) знание способов оказания консультативной помощи родителям по вопросам воспитания детей |
| 2. Операционно-деятельностный | 4) умение определять цели взаимодействия педагога с родителями в воспитании |
| | 5) умения целесообразно осуществлять отбор форм, методов, средств педагогического взаимодействия с родителями |
| | 6) умение продуктивно использовать формы и методы сотрудничества с родителями и оценивать его результаты |

| | |
|----------------------------|---|
| 3. Мотивационно-ценностный | 7) способность к рефлексии трудностей результатов и достижений в процессе сотрудничества с родителями |
| | 8) способность к эмпатии, взаимоуважение, учет условий семейного воспитания и социального положения семьи |
| | 9) осознание ответственности по отношению к семье в вопросах воспитания детей |

Когнитивный компонент готовности к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями включает совокупность знаний для организации продуктивного взаимодействия педагога с родителями с целью решения проблем в воспитании детей, определения индивидуального маршрута работы с семьей. Операционно-деятельностный компонент данной готовности проявляется в умении взаимодействовать с родителями, определять формы и методы такого сотрудничества. Отношение будущего педагога к социально-педагогическому сотрудничеству с семьей определяет мотивационно-ценностный компонент, основное содержание которого образуют ценности, становящиеся мотивом взаимодействия педагога с родителями.

Результаты и обсуждения. Выраженность выделенных показателей готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями определялась методом сплошного наблюдения в ходе учебной деятельности, в которой студентами выполнялись различного рода задания (выполнение тестовых заданий, разработка проектов, решение и разбор ситуационных задач, дискуссии и диспуты, участие в тематических мероприятиях и научных конференциях), и во внеучебной деятельности (события, акции, профильные олимпиады, квизы, тренд-сессии, конкурсы).

Готовность будущих педагогов к сотрудничеству с родителями по воспитанию школьников оценивалась методом полярных баллов по шкале Р. Лайкерта (max = 5):

5 – диагностируемый критерий очевиден, выражен в разных видах деятельности;

4 – диагностируемый критерий не проявляет выраженной устойчивости, ситуативно наблюдается;

3 – диагностируемый критерий редко проявляется, не стабилен;

2 – диагностируемый критерий не устойчив, очень слабо выражен;

1 – диагностируемый критерий не выражен, не проявляется.

Первоначально составлялся индивидуальный профиль на каждого студента для дальнейшего изображения обобщенного профиля готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями. Обобщенные результаты компонентов и показателей готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями по воспитанию школьников представлены графически (Рис. 1)

Интерпретируя диагностические результаты сформированности готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников, следует указать, что у студентов первого курса были выявлены высокие результаты по показателю – способность к эмпатии. Более низкие значения были выявлены по показателям профессиональной компетентности взаимодействия с родителями. Очевидно, это связано с отсутствием профессиональных знаний и умений и опыта взаимодействия с родителями.

Достаточный уровень профессиональной подготовки будущих педагогов в части сформированности готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников подтверждается положительной динамикой практически по всем показателям у студентов 4 курса (Рис.2).



Рис. 1. Обобщенный профиль показателей готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников

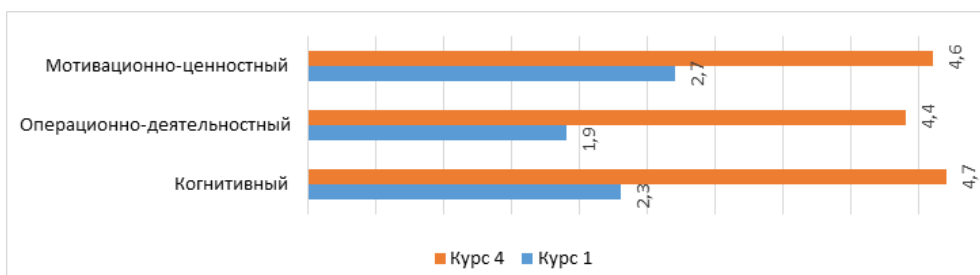


Рис. 2. Сравнительная диагностика компонентов готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников

По результатам проведенного исследования можно проследить выраженность показателей операционно-деятельностного компонента готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников.

Предположим, что такая динамика у студентов выпускного курса обусловлена применением различных образовательных технологий и методов обучения (интерактивные методы, цифровые технологии, проектирование и моделирование, метод портфолио), а также форм взаимодействия будущих педагогов с родителями учеников (практикум, тренинг, родительское собрание, мастер-класс и др.) [Полуянова 2022].

Заключение. Таким образом, в разработке проблемы формирования готовности будущих педагогов к организации социально-педагогического сотрудничества в школе исследователю помогают теоретические аспекты: с одной стороны, сущность, смысловые характеристики, факторы, условия, разнообразная ценность социально-педагогического сотрудничества педагогов и родителей как представителей социальных институтов – семьи и школы, а с другой стороны, – сущность, структура, содержание готовности будущих педагогов к организации данного взаимодействия и направления формирования этой готовности.

К диагностическим аспектам в данном исследовании относятся: цель и задачи, критерии и показатели, диагностический инструментарий формирования готовности будущих педагогов к организации социально-педагогического сотрудничества в школе, результаты экспериментального исследования.

Формирование готовности будущих педагогов к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в воспитании школьников является эффективным при соблюдении ряда рекомендаций по профессиональной подготовке будущих педагогов:

- включать в содержание образовательных программ вуза тематику и оценочные средства по вопросам взаимодействия педагога с родителями;
- обучать студентов способам социально-педагогического сотрудничества с родителями как приоритетного направления в воспитании ребёнка;
- использовать в учебном процессе со студентами активные и интерактивные формы взаимодействия педагога с родителями;
- разработать квалификационную характеристику готовности будущего педагога к педагогическому взаимодействию с родителями;
- оценивать и анализировать профессиональные компетенции будущих педагогов в вопросах социально-педагогического сотрудничества с родителями; определять образовательный маршрут каждого студента.

Результаты проведенного исследования позволили определить векторы продуктивного социально-педагогического сотрудничества будущих педагогов с родителями по воспитанию школьников.

Источники и литература:

1. Амонашвили Ш. А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе. 4-е изд. М.: Свет, 2015. 336 с.
2. Анненкова Н. В. Готовность педагога к сопровождению семьи в вопросах воспитания // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 2 (14). <https://ipp.kursksu.ru/magazine/archive/number/14> (дата обращения 10.08.2023).
3. Захарова И. В. Доверие к педагогу как фактор его воспитательного влияния // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 2. С. 176-182.
4. Ильина Н. Ф., Логинова Н. Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 202-230.
5. Каптерев П. Ф. О педагогическом методе. Москва: Директ-Медиа, 2012. 154 с.
6. Кишкина А. С. Сотрудничество педагога с родителями // Троица образования: педагог – обучающийся – родитель: материалы VIII Байкальских родительских чтений, Иркутск, 15 февраля 2019 года /под редакцией О. В. Удовой. Иркутск: Издательство «Аспринт», 2019. С. 235-237.
7. Костюкова Т. А., Грибоедова Т. П. Семья и школа: готовность к социально-образовательному партнёрству // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 3 (77). С. 47-50.
8. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Москва: Директ-Медиа, 2014. 169 с.
9. Макаренко А. С. Книга для родителей: К 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко. Москва: Педагогика, 1988. 302 с.
10. Новичкова Н. М. С любовью о педагогической культуре родителей // Наука. Культура. Интеграция. 2010. № 3 (11). С. 41-52.
11. Полюянова Л. А., Колотилова У. В. Применение современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. 69 с.
12. Примерная программа воспитания. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaja-programma-vozpitanija>(дата обращения 10.08.2023).

13. Селюкова Е. А., Москвитина Н. Ю., Строй Г. В. Сотрудничество учителей и родителей в воспитании младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 268-270.
14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Российская газета – Федеральный выпуск: № 122 (6693).
15. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырёхмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха: пер. с англ. М.: Издательская группа «Точка», 2018. 240 с.
16. Фрумин И. Образовательная практика взросления // Образовательная политика, 2015. № 4 (70). С. 28-30.
17. Шубович М. М. и др. Партнёрство семьи и школы: коммуникативная готовность будущих педагогов к новым вызовам образования // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 473. С. 203-210.

Статья поступила в редакцию 31.07.2023

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

УДК 796.05
ББК 75.1

Повышение функциональной подготовленности организма студентов средствами физической культуры

Валкина Ольга Николаевна,

кандидат биологических наук, заведующий кафедрой биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Дервянко Наталья Александровна,

аспирант кафедры теории и методики физического воспитания и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Панова Елена Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В данной статье были исследованы функциональные резервы организма, за счёт которых осуществляется успешная адаптация личности к окружающей среде, в том числе и к условиям образовательного процесса и определены пути их повышения средствами физической культуры. Выявленные недостаточно высокие уровни адаптационных механизмов организма студентов связаны, главным образом, с низкой физической активностью молодых людей. Был проведен эксперимент с участием студентов естественно-географического факультета УлГПУ им. И. Н. Ульянова. Нами предложена методика внедрения средств физической культуры в процесс жизнедеятельности студентов с целью повышения уровня функциональной подготовленности организма. Анализ результатов данного эксперимента выявил положительную динамику уровня функциональной подготовленности организма благодаря значительному увеличению физической активности.

Ключевые слова: функциональная подготовленность, функциональное состояние физиологических систем, методика внедрения средств физической культуры в процесс жизнедеятельности студентов.

Improving the Functional Fitness of Students by Means of Physical Education

Valkina Olga N.,

Candidate of Biological Sciences, Head of the Department of Human Biology and Fundamentals of Medical Knowledge, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Derevyanko Natalia A.,

Postgraduate Student, Department of Theory and Methodology of Physical Training and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Panova Elena E.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Human Biology and Fundamentals of Medical Knowledge, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. In this article, the functional reserves of the body were studied, due to which the successful adaptation of the individual to the environment, including the conditions of the educational process, is carried out, and the ways of their increase by means of physical education are determined. The revealed insufficiently high levels of adaptive mechanisms of students' organisms are connected mainly with the low physical activity of young people. An experiment was conducted with the participation of 26 students of the School of Natural Sciences and Geography of Ulyanovsk State University of Education. We have proposed a technique for introducing physical culture means into the life process of students in order to increase the level of functional readiness of the body. Analysis of the results of this experiment revealed a positive dynamic in the level of functional readiness of the body due to a significant increase in physical activity.

Keywords: functional preparedness, functional state of physiological systems, methodology of introduction of physical culture means into students' vital activity process.

Введение. Высокий темп современной жизни, перегруженное информацией образовательное пространство оказывают на детей, подростков и учащуюся молодежь большое стрессогенное влияние. При этом функциональная подготовленность организма, эмоциональный контроль своего поведения и способность организовать себя у многих представителей молодого поколения еще не сформированы.

Функциональная подготовленность – способность организма человека обеспечивать должный уровень деятельности органов, систем органов и организма в целом.

Здоровье студентов является динамическим процессом, изменяющимся в процессе обучения под воздействием внешних и внутренних факторов. Организм студентов младших курсов имеет, как правило, функциональные особенности, свойственные подростковому возрасту. К 17-18 годам завершается развитие таких физиологических систем организма, как эндокринная, нервная, сердечно-сосудистая, формируется гипоталамо-гипофизарная система. Эффективная организация учебно-воспитательного процесса должна сопровождаться предварительным изучением состояния здоровья студентов, их индивидуальных психофизиологических особенностей.

Низкий уровень физической активности и мышечной нагрузки приводят к снижению показателей функционального состояния обучающихся, оказываются ранимыми психическая и эмоциональная сферы личности.

В связи с этим весьма актуально исследование функционального состояния организма студентов и пути повышения функциональной и стрессовой устойчивости студентов.

Цель работы: исследование уровня функциональной подготовленности организма студентов к образовательному процессу и определение способов его повышения средствами физической культуры.

Организация и методы исследования. Исследования проводилось на базе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» в 2021-2022 учебном году. В исследовании принимали участие 60 студентов I, III и V курсов естественно-географического факультета, по 20 человек с каждого курса. У обследуемых студентов во время проведения эксперимента отсутствовали заболевания, которые могли бы оказать влияние на результаты исследования.

Для определения уровня функциональной подготовленности нами применялась комплексная оценка физического развития и производилось измерение уровня функциональных резервов организма студентов [Авдеева 2014]. Оценка физического развития включала: измерение длины тела, массы тела, определение индекса массы тела (индекс Кетле), измерение окружности грудной клетки, определение силы мышц сгибателей кисти, определение становой силы и др.

Оценка функционального состояния дыхательной системы проводилось путём определения частоты дыхательных движений, жизненной ёмкости лёгких, а также показателей компенсаторно-приспособительных реакций дыхания (жизненного индекса, пробы Штанге с задержкой дыхания на вдохе, пробы Генче с задержкой дыхания на выдохе). Оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы проводилась на основе анализа частоты сердечных сокращений (ЧСС), систолического (СД) и диастолического (ДД) давления (ДД), пульсового давления (ПД), оценки систолического объёма крови (СОК), минутного объёма крови [Кочеткова и др. 2017; Фунина, Фролов 2011; Ярошевич 2019].

Особенности функциональных резервов организма студентов определялись по формулам: индекс сердечно-сосудистой регуляции (ИССР), коэффициент выносливости (КВ), индекс Робинсона (ИР), индекс Скибинской (ИС). Биологический возраст определялся по формуле Войтенко, включающую анализ массы тела испытуемого, артериальное и пульсовое давление, результаты пробы Штанге с задержкой дыхания на вдохе, показатель статистической балансировки (СБ), данные анкеты «Самооценка здоровья» (СОЗ).

Статистическая обработка результатов исследования и оценка достоверности различия параметрических данных производилась по t-критерию Стьюдента.

Эффективность методики внедрения средств физической культуры в процесс жизнедеятельности студентов была проверена в процессе проведения педагогического эксперимента, в котором приняли участие студенты 1 курса естественно-географического факультета в количестве 26 человек, которые были разделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы, в каждой по 13 студентов. Перед проведением педагогического эксперимента с помощью тестирования у всех участников педагогического эксперимента были определены исходные данные уровня физической подготовленности. Анализ результатов исследования не выявил существенных различий в показателях физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп ($p > 0,05$). Определялся также исходный уровень функционального состояния будущих учителей по следующим показателям: максимальное потребление кислорода (МПК, мл/кг); жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ, л); ЧСС, уд/мин; АД, мм.рт.ст. Обработка сходных значений не выявила существенных различий по исследуемым параметрам функционального состояния студентов контрольной и экспериментальной групп ($p > 0,05$).

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования физического развития студентов естественно-географического факультета ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» показали, что уровень физических показателей организма девушек является средним и ниже среднего, юношей – средним и выше среднего. Как юношей, так и у девушек наблюдается тенденция к увеличению к старшим курсам обучения окружности грудной клетки, становой силы и силы кистей.

Анализ средних значений физического развития показал, что средний рост девушек, обучающихся на I курсе, составляет 161,29 см, III курсе – 164,00 см, а V курсе – 164,62 см; средний рост юношей, обучающихся на I курсе, соответствует 174,17 см, III курсе – 174,75 см, а V курсе – 177,14 см. Следует отметить, что представленные значения не свидетельствуют об увеличении или уменьшения длины тела студентов за период обучения, а указывают на величину исследуемого показателя в данной группе испытуемых. Нами выявлена интересная динамика относительно показателя массы тела: среди девушек факультета наблюдается уменьшение данного показателя к V курсу, а среди юношей – увеличение. При оценке индивидуальных значений весоростового показателя (индекс Кетле) было выявлено, что практически у всех обследованных студентов вес находится в норме.

Вариабельным показателем у обследуемых является величина ОГК (окружность грудной клетки). Данная величина характеризует объём тела, характер развития мышц груди и спины, функциональное состояние дыхательной системы. Полученные данные свидетельствуют, что наибольшей величины исследуемый показатель достигает, как у девушек, так и у юношей, к пятому курсу. Определение силы мышц сгибателей кисти правой и левой рук и становой силы выполняется для оценки развития скелетной мускулатуры. Результаты свидетельствуют, что величины обоих показателей увеличиваются у студентов к старшим курсам.

Анализ функционального состояния дыхательной и сердечно-сосудистой систем показал, что за время обучения у обучающихся наблюдается повышение уровня исследуемых значений, как у юношей, так и у девушек.

Однако выявлено, что у девушек ниже нормы находятся такие показатели дыхательной системы, как жизненный индекс, жизненная ёмкость лёгких, задержка дыхания на вдохе и выдохе, что говорит о гиподинамии студентов, слабо натренированной мускулатуре дыхательной системы, а также о снижении адаптационных возможностей организма (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика показателей дыхательной системы студентов I и V курсов

| Показатель | Пол | I курс | V курс |
|---|--|----------------|----------------|
| Жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ), мл | ж | 2653,33±241,98 | 3193,33±225,09 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P<0.05) | | |
| | м | 3700,00±243,86 | 4200,10±273,86 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P<0.05) | | |
| Жизненный индекс (ЖИ) | ж | 52,18±2,21 | 57,6±3,72 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P<0.05) | | |
| | м | 59,70±2,18 | 67,10±3,06 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P<0.05) | | |
| Задержка дыхания на вдохе (проба Штанге), сек | ж | 52,13±3,07 | 57,5±3,72 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P<0.05) | | |
| | м | 61,80±1,79 | 65,00±2,65 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P<0.05) | | |
| Задержка дыхания на выдохе (проба Генчи), сек | ж | 21,67±2,66 | 28,53±3,04 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P<0.05) | | |
| | м | 29,00±1,73 | 35,4±2,88 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P<0.05) | | |

Установлено, что частота сердечных сокращений (ЧСС) у всех групп студентов находится в норме. Следует отметить, что значение ЧСС у студентов I курса ниже, чем у студентов III и V курсов. Значения показателей систолического и диастолического давления студентов младших курсов находятся в пределах нормы. Однако, у студентов старших курсов выявлено превышение нормативных значений таких физиометрических показателей, как систолическое, диастолическое и пульсовое давление. Показания систолического (СОК) и минутного (МОК) объема крови практически у всех студентов находятся в пределах нормы, но наблюдается увеличение значения МОК к старшим курсам.

Таблица 2. Сравнительная характеристика показателей сердечно – сосудистой системы студентов I и V курсов

| Показатель | Пол | I курс | V курс |
|--|--|----------------|----------------|
| Частота сердечных сокращений (ЧСС), уд/мин | ж | 72,40±3,36 | 78,13±3,58 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | |
| | м | 70,20±2,39 | 76,20±2,17 |
| Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | | |
| Систолическое давление (СД), мм. рт. ст. | ж | 122,53±2,37 | 131,20±2,03 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | |
| | м | 120,00±2,03 | 125,38±2,45 |
| Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | | |
| Диастолическое давление (ДД), мм. рт. ст. | ж | 74,73±3,04 | 78,47±3,27 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | |
| | м | 73,20±2,78 | 76,4,±2,30 |
| Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | | |
| Пульсовое давление (ПД), мм. рт. ст. | ж | 47,80±2,66 | 52,07±2,79 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | |
| | м | 46,27,±2,28 | 48,62±2,39 |
| Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | | |
| Систолический объём крови (СОК), мл | ж | 69,75±2,51 | 67,45±2,15 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | |
| | м | 69.05±1,98 | 68,03±2,06 |
| Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | | |
| Минутный объём крови (МОК), мл | ж | 5049,91±250,50 | 5269,35±314,17 |
| | Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | |
| | м | 4847,46±263,21 | 5178,41±296,37 |
| Различия значимы, при уровне ошибки не более 5% (P≤0.05) | | | |

Повышенный уровень ЧСС и артериального давления свидетельствует о мобилизации функции кровообращения, наблюдающейся при напряжении адаптационных механизмов организма. Повышенные значения артериального давления могут быть следствием частых стрессов, переживаний, гиподинамии.

Успешная адаптация личности к окружающей среде, в том числе и к условиям образовательного процесса, осуществляется за счёт функциональных резервов организма. Показатели индекса сердечно-сосудистой регуляции, коэффициента вынос-

ливости и индекса Робинсона у обследуемых, как юношей, так и девушек, находятся на среднем уровне, что свидетельствует о достаточной сбалансированности регуляции системы кровообращения.

Показатели индекса Скибинской, выявляющего функциональные резервы дыхательной системы и кровообращения, свидетельствуют, что у юношей значения данного индекса демонстрируют хорошее состояние резервов кардиореспираторной системы, причем определено, что значения показателя увеличиваются у студентов к старшим курсам. У девушек резервы кардиореспираторной системы находятся на удовлетворительном уровне.

Определение значений биологического возраста позволяет выявить влияние на организм внешних условий и уровень функционирования адаптационных реакций. Биологический возраст обучающихся можно определить, анализируя структурные, функциональные, регуляторные особенности и компенсаторные возможности организма. Полученные данные говорят о том, что разница между фактическим и должным биологическим возрастом у обследуемых девушек увеличивается с I по V курс, что, вероятно, обусловлено высоким уровнем ответственности, серьезности, эмоциональности, ответственности и более взрослым отношением к жизненным ситуациям. У юношей данный показатель находится в норме, поскольку фактический возраст соответствует биологическому возрасту.

Таким образом, у обследованных юношей всех курсов естественно-географического факультета функциональные показатели организма наиболее стабильны и находятся в пределах допустимых значений. У девушек, обучающихся на младших и на старших курсах, между значениями показателей выявлены достоверные различия и многие значения превышают границы нормы, что является следствием определенных функциональных отклонений и нарушений адаптационных механизмов организма.

Несомненно, выявленные недостаточно высокие уровни адаптационных механизмов организма студентов связаны, главным образом, с низкой физической активностью.

Предложенная П. К. Анохиным [Анохин 1980] общая теория функциональных систем позволяет разработать новые подходы к организации жизни человека на основе увеличения физической активности до индивидуально-оптимального уровня. Ведущим компонентом системы выступает поведенческая регуляция, устанавливающая активный образ жизни личности.

Гиподинамия вызывает нарушения в деятельности нервной системы: нарушает согласованность действий верхних и нижних конечностей при ходьбе, увеличивает амплитуду колебаний центра тяжести; ухудшает работу двигательного, вестибулярного и зрительного анализаторов. Оптимальный объем физической активности способствует более рациональному механизму сокращения мышц, регулируя период сокращения и расслабления. Мышцы расслабляются, освобождают сдавленные сосуды, и кровь начинает активно циркулировать, снабжая кислородом головной мозг и усиливая периферическое кровообращение, в результате раскрываются новые капилляры, улучшается кровоснабжение сердца, ускоряется лимфоток, углубляется дыхание, улучшается логическое мышление и память.

При систематических физических нагрузках в организме усиливается выработка эндорфинов – гормонов радости, улучшается самочувствие и психо-эмоциональное состояние. Качество жизнедеятельности выходит на новый уровень.

Занятия по физической культуре, которые определены ФГОС ВО, естественно, вносят свой вклад в повышение уровня физической подготовленности занимаю-

щихся. Однако официальная государственная система физического воспитания опирается на общие положения теории и методики спортивной педагогики и спортивной психологии без учета:

- особенностей индивидуального развития организма в различные возрастные периоды;

- динамики условий жизнедеятельности человека, требований к интеллектуальному, физическому и духовно-нравственному развитию личности;

- значимости разработки единых принципов, методов обучения и воспитания средствами физической культуры и спорта, а также рекомендаций, обеспечивающих повышение эффективности их использования.

Студентам очень важно понимать, что, укрепляя собственный организм с помощью физических упражнений, они способствуют повышению своего интеллектуального уровня, духовно-нравственному и физическому развитию, что в последующем обеспечит успешность в профессиональной деятельности.

Выполнение данной сложной задачи возможно будет при условии:

- понимания физиологического механизма воздействия физических упражнений на организм;

- усвоения правил и требований выполнения двигательных актов, без которых они не могут быть эффективными;

- установления оптимальной дозы, темповых и ритмических параметров каждого двигательного действия;

- выбора рациональных способов внедрения средств физической культуры в сложившийся режим жизнедеятельности;

- организации самоконтроля за динамикой показателей функционального состояния и физической подготовленности;

- своевременного подключения волевого компонента для реализации личностно-ориентированной программы самосовершенствования.

Нами была разработана методика внедрения средств физической культуры в процесс жизнедеятельности студентов, содержащая:

- проведение курса лекций и бесед, раскрывающих физиологический механизм воздействия двигательной активности на органы и системы организма человека; умственной и двигательной активности; влияния нравственных и морально-волевых качеств на эффективность и результативность общественной и профессиональной деятельности.

- внедрение комплекса физической активности в привычный режим жизнедеятельности, например:

- 1) направляясь в университет на обучение, пройти энергичным шагом одну-две остановки общественного транспорта до вуза;

- 2) войдя в учебную аудиторию до появления преподавателя, стоя за столом, выполнить движения головой по 20 раз каждое (наклоны вперед и назад, высоко подняв плечи; то же вправо и влево, не опуская плеч; круговые движения головой в одну и другую стороны, сохраняя высокое положение плеч), то же после окончания лекции;

- 3) во время 5-ти минутного перерыва между первым и вторым часом лекции выполнить десять глубоких вдохов и выдохов;

- 4) в перерыве между учебными парами три раза бодрым шагом подняться и опуститься по лестнице с первого до четвертого этажа и обратно;

- 5) после окончания учебных занятий одну-две остановки пройти пешком, остальное расстояние до дома проехать на транспорте;

б) дома, спустя два часа после приема пищи, выполнить несколько силовых упражнений для укрепления скелетных мышц:

- лежа на спине, подняв правую ногу вперед (по отношению к туловищу), медленно менять положение прямых ног (в среднем темпе, ноги прямые (максимальное кол-во раз);
- лежа на спине, поднимать верхнюю часть тела до положения сидя с прямой спиной (десять раз);
- лежа на спине, поднимать прямые ноги до вертикального положения (максимальное кол-во раз);
- из положения в упоре лежа, сгибать и разгибать руки с прямым положением тела в медленном темпе (максимальное кол-во раз);
- исходное положение: руки вперед, присесть на двух ногах до полного сгибания ног (в среднем темпе, максимальное кол-во раз).

За 30 минут до сна выполнить для головы те же упражнения, что выполнялись перед началом первой пары; затем десять глубоких вдохов и выдохов. Через один месяц выполнения упражнений уровень мышечной нагрузки желательно увеличить: пешком пройти до вуза и после окончания занятий две-три остановки; подняться и спуститься бодрым шагом по лестнице от первого до четвертого этажа несколько раз, при выполнении серии силовых упражнений увеличить количество повторений.

Эффективность данной методики была проверена в процессе проведения педагогического эксперимента, в котором приняли участие студенты 1 курса естественно-географического факультета в количестве 26 человек. Были организованы контрольная группа (КГ), у студентов которой сохранялся привычный режим, и экспериментальная (ЭГ) группа, участники которой выполняли физические упражнения по предложенной нами методике, в каждой по 13 студентов. Перед проведением педагогического эксперимента с помощью тестирования были установлены исходные данные уровня физической подготовленности всех участников педагогического эксперимента. Анализ результатов исследования не выявил существенных различий в показателях физической подготовленности студентов КГ и ЭГ ($p > 0,05$). Для студентов экспериментальной группы проводились групповые и индивидуальные консультации по различным вопросам использования физических упражнений. После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование для выявления характера изменений исследуемых показателей физической подготовленности и функционального состояния студентов КГ и ЭГ.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что положительная динамика показателей функциональной подготовленности организма студентов была установлена в обеих группах, но, если у студентов КГ показатели изменились за счет естественного роста и развития организма, то у студентов ЭГ произошло существенное улучшение исследуемых характеристик благодаря значительному увеличению физической активности. Так, показатели студентов КГ, при исходных данных сгибания рук в упоре лежа $14,10 \pm 1,52$ раз, к окончанию педагогического эксперимента увеличились до $14,40 \pm 1,53$ раз ($p > 0,05$); у студентов ЭГ, при исходных данных исследуемого показателя $15,0 \pm 0,08$ раз, к завершению педагогического эксперимента результаты возросли до $16,20 \pm 0,04$ раз ($p < 0,05$). У студентов КГ, при исходных данных поднимания прямых ног вперед из положения лежа на спине $23,40 \pm 1,52$ раз, к окончанию педагогического эксперимента показатели увеличились до $23,80 \pm 1,53$ раз ($p > 0,05$); у студентов ЭГ, при исходных данных исследуемого показателя $25,10 \pm 0,04$ раз, к завершению педагогического эксперимента результаты

возросли до $26,50 \pm 0,10$ раз ($p < 0,05$). Подобная динамика улучшения результатов в ЭГ была выявлена и по другим тестам.

Функциональные показатели также были существенно лучше у студентов ЭГ. До педагогического эксперимента показатели МПК у студенток ЭГ и КГ не имели статистически достоверных различий, после эксперимента в КГ потребление кислорода возросло до $56,3 \pm 0,60$ мл/кг, в ЭГ данный показатель составил $59,4 \pm 0,81$ мл/кг, $p < 0,05$. Подобный характер изменения функциональных показателей у студентов ЭГ был выявлен и по другим исследуемым параметрам.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что существенное увеличение объема физической активности студентов может быть достигнуто путем незначительного изменения характера привычного образа жизни. При этом использовались хорошо известные, естественные, понятные и доступные виды мышечной нагрузки, не требующие специальной подготовки. Важно также учитывать произошедшие изменения в сознании студентов по отношению к двигательной, целенаправленной деятельности, с помощью которой можно управлять состоянием своего здоровья и обеспечивать разностороннее (интеллектуальное, духовно-нравственное) развитие личности.

Источники и литература:

1. Авдеева Н. А., Шамрова Е. А. Медико-социальные аспекты здоровья: учеб. пособие для студентов Медицинского института. Саранск: Референт, 2014. 100 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: Наука. 1980. 203 с.
3. Валкина О. Н., Шихобалова А. А., Русская В. Н. Оценка функционального состояния и адаптационных резервов организма студентов // Материалы XXXI международной научно-практической конференции «Наука в современном информационном обществе» “Science in the modern information society XXXI” 3-4 апреля 2023 г. Bengaluru, Karnataka, India. С. 1-6.
4. Едышев Д. В., Валкина О. Н., Назаренко О. С. Теоретическое обоснование эффективности занятий физической культурой и спортом для коррекции физического, нравственного и психического здоровья детей и подростков // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Набережные Челны. 2018. Том 13, № 2, 2018. С. 136-143.
5. Кочеткова Т. Н., Шеломенцева О. В., Осипов А. Ю., Земба Е. А. Влияние средств и методов в применении функциональных проб на занятиях по физической культуре // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 177-183.
6. Фунина Е. Е., Фролов Е. В. Методика функциональных измерений у спортсменов разной квалификации. Ульяновск, 2011. 63 с.
7. Ярошевич И. Н. Определение функционального состояния студентов первого курса методом функциональных проб // Современные технологии и научно-технический прогресс. 2019. Т. 1. С. 337-338.

Статья поступила в редакцию 21.08.2023.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ, ПРИКЛАДНАЯ И СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА

ББК 81.055
УДК 81`42

Прагматические стратегии в англоязычном дискурсе студентов-лингвистов: аккомодация vs референция

Лобина Юлия Анатольевна,

кандидат филологических наук, профессор кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1209-4660;

Сухова Наталья Витальевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва, Россия, orcid.org/0000-0003-4746-231X;

Пельдякова Милена Алексеевна,

студентка факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению прагматических стратегий, реализуемых с помощью определенных речевых тактик на материале англоязычного дискурса студентов-лингвистов. Материалом исследования послужили аудиозаписи бесед русскоязычных студентов 5-го курса на занятиях по культуре речевого общения на иностранном языке на тему образовательной среды и будущей профессии. Была выдвинута гипотеза о том, что в условиях свободной учебной дискуссии, в достаточной степени приближенной к условиям естественной коммуникации, ведущей стратегией будет «дискурсивно-референциальная», направленная на уточнение и детализацию описываемой ситуации. Однако результаты дискурсивного анализа показали преобладание «аккомодационной» прагматической стратегии, целью которой является общая конвергенция всех элементов локальной структуры дискурса и подчинения их глобальной коммуникативной цели. Основной речевой тактикой реализации этой стратегии является тактика «обратной связи», которая поддерживает доброжелательную коммуникативную атмосферу и делает ценным вклад каждого участника. Данные об использовании «предупреждающей» стратегии согласуются с результатами проведенного ранее исследования коммуникативного поведения студентов-лингвистов на экзамене по иностранному языку.

Ключевые слова: дискурс, прагматическая стратегия, речевая тактика, беседа, обратная связь.

Pragmatic Strategies in English-speaking Student Discourse: Accommodation vs Reference

Lobina Yulia A.,

Candidate of Philological Sciences, Professor, Department of English Language, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1209-4660

Sukhova Natalya V.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Modern Languages and Communication, National University of Science and Technology 'MISIS', Moscow, Russia, orcid.org/0000-0003-4746-231X

Peldyakova Milena A.,

Student, School of Foreign Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The research addresses the pragmatic strategies and speech tactics, constituting them, in the English-speaking student discourse. The material consists of the audio recordings of 5th-year students talking about education and their future profession connected with it in an L2 communication classroom. We hypothesized that in a spontaneous classroom discussion, which approximates natural communication, “discourse-referential” strategies will be dominant, specifying the situation referred to in greater detail. The discourse analysis of the recordings, however, showed the prevalence of “accommodation” pragmatic strategy. The strategy aims at holistic convergence of all elements belonging to a local discourse structure and at their subordination to a joint global communicative intention. The dominant speech tactic within the strategy is the “backchannelling” one, which maintains favorable communicative atmosphere and makes everyone’s contribution valuable. The findings on the usage of “preemptive” strategies are consistent with the results of previous research on L2 learners’ communicative behavior in an examination situation.

Keywords: discourse, pragmatic strategy, speech tactic, discussion, backchannelling.

Введение. В современной научной парадигме особый интерес представляют механизмы построения коммуникативной ситуации на всех уровнях дискурса: глобальном (макроструктура) и локальном (микроструктура) [ср.: ван Дейк 1989; Кибрик 2019]. В самом общем виде *глобальная структура* дискурса рассматривается как большие блоки, конституирующие дискурс. С одной стороны, они объединяют крупные фрагменты дискурса тематически, референциально, временно, пространственно и событийно. С другой стороны, глобальная структура зиждется на *локальной структуре*, которая выражается разными языковыми средствами. Глобальная и локальная структура тесно взаимосвязаны, часто провести границу между ними сложно. В *Теории риторической структуры* [Mann, Thompson 1988], например, предлагается единый подход к описанию глобальной и локальной структуры дискурса.

Рассмотрение любого жанра (беседа, интервью, переговоры и т. п.) и модуса дискурса (устного или письменного) [см. Biber et al. 2011; Tardy, Swales 2014; Lobina 2022 и др.] опирается на влияние «экстрадискурсивных» факторов на более мелкие языковые элементы локальной структуры дискурса. К таким факторам можно

отнести согласованные между собой когнитивные и социальные аспекты дискурса: внутренние когнитивные процессы говорящего формируют его коммуникативное намерение в соответствии с фактором адресата, с общим контекстом общения и т. п., отсюда и определенная внешняя дискурсивная форма коммуникации.

Одним из важных маркеров того, как разворачивается или будет разворачиваться дискурс, являются *коммуникативные стратегии* собеседников. Коммуникативные стратегии охватывают всю коммуникацию, ее вербальную и невербальную стороны. Вербальный коммуникативный акт строится на *прагматических стратегиях*, под которыми будем понимать единство имплицитных коммуникативных намерений коммуникантов и их эксплицитного языкового выражения или речевых тактик.

Целью данной работы является анализ прагматических стратегий, к которым прибегают русскоговорящие студенты-лингвисты, в англоязычном дискурсе. Более конкретно, в фокусе внимания оказываются речевые тактики, с помощью которых говорящие реализуют прагматические стратегии на уровне глобальной структуры академической беседы.

Гипотеза исследования заключалась в том, что в ходе беседы студенты чаще прибегают к «дискурсивно-референциальной» стратегии, которая способствует поддержанию общей цели дискурса, отсылает коммуникантов к обсуждаемой теме, регулирует достижение цели с максимальным результатом.

Постановка проблемы. Коммуникативные стратегии в самом широком смысле исследуются в разных жанрах и типах дискурса. Существует ряд классификаций прагматических стратегий по разным основаниям [см. Vettorel 2019]. В нашем исследовании мы опираемся на классификацию Ш. Лиу и С. Киндженджер [Liu, Kinginger 2021], разработанную на основании дискурсивного анализа речи людей, изучающих английский язык. Стратегии делятся на:

- 1) «предупреждающие» (*preemptive*) для предупреждения непонимания и недопонимания;
- 2) «дискурсивно-референциальные» (*discourse-referential*) для повышения коммуникативной эффективности;
- 3) «аккомодационные» (*accommodative*) для создания взаимоотношений с собеседником, для поддержания толерантного отношения друг к другу и т. п.

Дискурсивные факторы влияют на языковое выражение в части *грамматики* (например, работа о коммуникативных типах предложения в русском языке Т. Е. Янко [2019]), *лексики* (например, дискурсивные маркеры [Das, Taboada 2021], референциальный выбор, т. е. выбор лица или объекта, о котором идет речь, в речевом аспекте [Vudennaya et al., 2020]) и *просодии* (например, особенности всех компонентов интонации в устном дискурсе – дискурсивная просодия [Кодзасов 2009; Цибуля 2020]).

Особенности языкового выражения в разных дискурсах часто относят к используемым *речевым тактикам*, которые определяются как динамическое использование коммуникантами речевых умений и языковых средств в рамках определенных стратегий [Борисова 1996].

При исследовании прагматических стратегий в академическом дискурсе в образовательной среде важно учитывать, происходит ли коммуникация на родном или иностранном языке. Так, показано, что на родном языке (русский язык) речевые тактики достижения «поддерживающей» прагматической стратегии более разнообразны, чем на иностранном (английский язык), несмотря на высокий уровень владения английским языком [Ponidelko, Khudyakova 2023]. Исследователи резюмируют, что необходимо формировать интерактивную компетенцию у обучающихся.

Коммуникативное поведение студентов на экзамене по иностранному языку (английский язык) характеризуется использованием «предупреждающей, исправляющей» стратегии, чтобы избежать недопонимания, тем самым коммуникация становится неравной в паре «преподаватель-студент» [Сухова, Порчелли 2022].

Важным представляется общий вывод о педагогической и методической поддержке студентов в обучении коммуникации на иностранном языке, т. к. обучающиеся чаще и успешнее применяют стратегии осознанно, когда осведомлены о них и их функциях [Haselow 2021; Ponidelko, Khudyakova 2023].

Данное исследование посвящено изучению «предупреждающей», «дискурсивно-референциальной», «аккомодационной» прагматических стратегий через анализ речевых тактик внутри каждой из них в речи студентов-лингвистов.

Материал и методы исследования. Материал исследования составляют аудиозаписи шести бесед общим звучанием около 200 минут на английском языке в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения на первом иностранном языке». Участниками бесед стали студенты Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, обучающиеся на 5 курсе направления «Педагогическое образование», профиль «Иностранный (английский) язык. Иностранный (французский) язык» (исследование проводилось в 2022-2023 академическом году).

Беседы были посвящены темам, связанным с будущей профессией: «Почему люди выбирают карьеру в образовании?», «Какие ключевые навыки нужно иметь, чтобы построить успешную карьеру в образовании?» и др.

Транскрипты аудиозаписей были проанализированы на предмет реализации в них речевых тактик на уровне каждой прагматической стратегии в соответствии рубриками. Рубрики были категоризованы на основании ряда работ [Иссерс 1999; Уланова 2018; Liu, Kinginger 2021] и с опорой на исследуемый материал.

Атомарной единицей анализа является фраза, или элементарная дискурсивная единица (ЭДЕ), характеризующаяся смысловой и просодической завершенностью. Весь дискурс был сегментирован на ЭДЕ (всего 401 единица).

Определение той или иной тактики базировалось на преобладающей в ней характеристике. Так, в пограничных случаях, когда ЭДЕ можно было отнести к нескольким речевым тактикам, выбиралась одна, которую можно считать доминирующей.

Результаты и выводы.

«Предупреждающая» прагматическая стратегия. Данная стратегия встречается в беседах в 31,6 % случаев (см. табл. 1).

Таблица 1 – Речевые тактики, реализуемые при «предупреждающей» стратегии

| Речевая тактика | Количество ЭДЕ (случаи) |
|-----------------|-------------------------|
| Повтор | 25 ¹ |
| Самоповтор | 9 |
| Исправление | 16 |
| Самоисправление | 7 |
| Перефраз | 13 |
| Упрощение | 3 |

1. Здесь полужирным шрифтом выделены три самые частотные тактики, которые и будут рассмотрены более подробно.

| | |
|--------------------|-----------|
| Предвосхищение | 14 |
| Проверка понимания | 17 |
| Просьба объяснить | 18 |
| Переключение кода | 5 |
| Всего | 127 |

Самой частотной тактикой является *тактика «повтора, эха, реверса»*. Тактика заключается в том, что собеседник повторяет слова (фразы) говорящего с целью уточнения ранее сказанного. Такая тактика считается эффективной при успешной коммуникации, так как максимально приближает собеседников к общему коммуникативному «языку».

Пример 1 демонстрирует тактику «эха», когда слушающий хочет уточнить, что он правильно услышал ключевое слово говорящего, и получает подтверждение:

Пример 1¹:

A: What were the consequences?

B: Consequences?

A: Yes. Consequences.

Пример 2 иллюстрирует одновременно две тактики: «повтора» и «предвосхищения». Тактика «предвосхищения», т.е. желания и возможности слушающего «помочь» говорящему с речепорождением получает все более научное объяснение в теории коммуникативной аккомодации и диалогового «alignment» [Giles 2016; Pickering, Gambi 2018 и др.].

Пример 2:

A: I control how they are working at the lesson and what they are doing at school...

B: ...And final tests.

A: And final tests, yes.

Еще одна распространенная тактика в исследуемом дискурсе – «уточнения», *просьбы разъяснить понятия точнее (Примеры 3-4)*. Для этого собеседники прибегают к специальным вопросам (*What do you mean? Which one?*) и вопросам с минимальным запросом (*What?*).

Пример 3:

A: ...and then became a senior teacher.

B: What did she do?

A: Work a lot, for example.

Пример 4:

A: Tell me please if your opinion changed or not.

B: After what?

A: After we discussed the criteria.

Далее, участники беседы задавали вопросы с целью проверить, правильно ли они понимают друг друга, используя *тактику «проверки понимания»* (см. *Примеры 5-6*):

Пример 5:

Dima, let me see if I understand: do you think that the whole responsibility of children's education is on the teachers?

1. Здесь и далее приводятся примеры высказываний студентов в первоначальном виде, без изменений и корректировок.

Пример 6:

You mean the situation when child behaves well at home and bad at school?

Также, к одним из самых частотных тактик при реализации «предупреждающей» стратегии можно отнести «исправления», «предвосхищения» и «перефраз».

Полученные данные о заметной роли «предупреждающей» стратегии в учебном дискурсе согласуются с полученными ранее результатами исследования речи русскоязычных студентов-лингвистов на экзамене по английскому языку [Сухова, Порчелли 2022]. Несмотря на сниженный по сравнению с экзаменационной ситуацией уровень стресса, задача предупреждения непонимания остается важной для общения на неродном языке и в условиях свободной дружеской дискуссии.

«Дискурсивно-референциальная» прагматическая стратегия. В нашем материале эта стратегия составляет 9,2 % случаев и представлена двумя речевыми тактиками, а именно:

- 1) «сигнализировать» о важности того, что обсуждается (28 случаев);
- 2) «отсылка к деталям задания, напоминание о глобальной цели беседы» (9 случаев).

Пример 7 содержит высказывания, относящиеся к «сигналированию» важности высказывания.

Пример 7:

I want to add that it's also important to think about the time when we usually get up.

It is very important to be confident when you work with the children.

We should ask ourselves some essential questions, for example, where do I want to live with my future job, for example, orother jobs available in this career in that place where I want to live.

Do you think that appearance is one of the most prominent features of the teacher?

Во время беседы, если некоторые студенты отвлекались на темы, не связанные с общим рассуждением на поставленные вопросы, то другие участники старались возвращать ход диалога в нужное русло: вопрошали, уточняли и напоминали о цели беседы или прямо говорили об отклонении от темы (см. *Пример 8*).

Пример 8:

The focused question was what is the ideal formula of choosing a career...

It's another question, I think.

Can you link it back to our topic?

Гипотеза исследования заключалась в преобладании дискурсивно-референциальной прагматической стратегии в беседах студентов. Материал показал, что это самая слабо представленная стратегия.

«Аккомодационная» прагматическая стратегия. Беседы студентов-лингвистов на 59,2 % случаев состоят из речевых тактик «аккомодационной» прагматической стратегии, которые выражаются в поддержании разговора, в установлении доброжелательной атмосферы и в общем положительном настрое коммуникации.

С одной стороны, речевые тактики сводятся к активному использованию элементов «обратной связи», таких как: невербальные знаки обратной связи (движения головы, положения корпуса и т. п.), междометия (*oh, aha*) и вокализмы (*mm, er, hm*) и, например, отражающий смех.

Кроме того, функцию «обратной связи» выполняют такие конструкции, как (см. *Пример 9*):

Пример 9:

I totally agree with you.

I like your idea, Rimma.

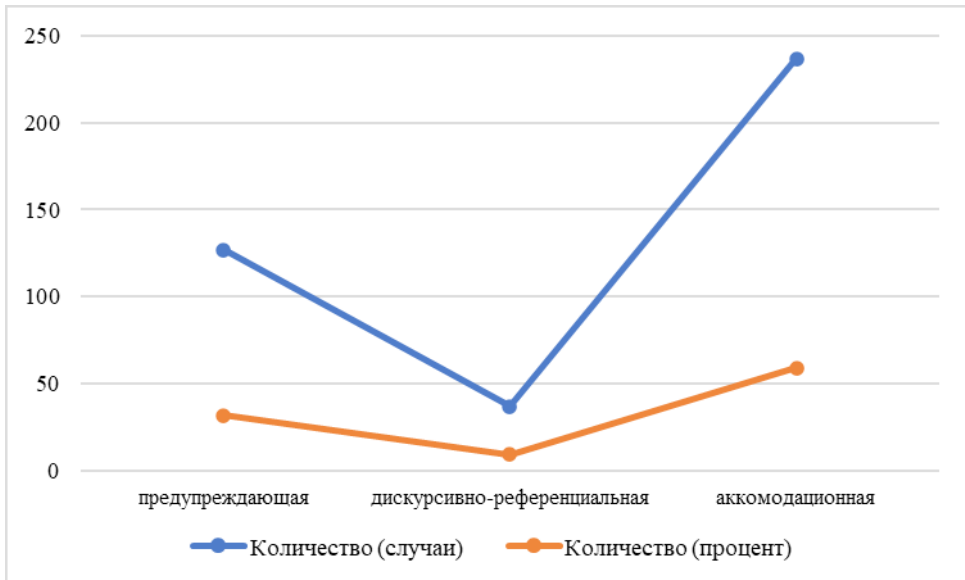


Рис. 1. Сводные данные по прагматическим стратегиям в нашем материале в абсолютных и относительных величинах.

It's your opinion, it's normal.

Также находим использование речевой тактики «включения других участников в беседу». Данная тактика способствует тому, что большинство участников вовлечены в беседу; частотно использование обращений (Пример 10).

Пример 10:

Dima, do you agree with Rimma?

Ann, what do you think about Sonya's and Valya's ideas?

Как иллюстративно показано на рисунке 1, «аккомодационная» прагматическая стратегия преобладает в нашем материале, в отличие от «предупреждающей» и «дискурсивно-референциальной» стратегий.

Преобладание «аккомодационной» стратегии в предлагаемых исследовательских условиях объясняется социокультурными и универсальными стратегиями ведения беседы, где все подчинено общей согласованности и поддержанию доброжелательной атмосферы. Безусловно, участники были осведомлены о том, что их речь записывают, что сразу поставило всех студентов и преподавателя в одинаковые условия эксперимента. Здесь реализовался главный принцип коммуникации Грайса [Grice 1975] – принцип кооперации. Дело в том, что согласованность (конвергенция, см. теорию коммуникативной аккомодации, например, в [Giles 2016]) применения определенных речевых тактик в дискурсе всеми участниками беседы способствовала: 1) обсуждению заявленных тем (что было главной задачей беседы); 2) поддержанию хорошей коммуникативной атмосферы.

«Дискурсивно-референциальная» прагматическая стратегия гипотетически представлялась доминирующей, т.к. в глобальной структуре дискурса в такого рода беседах (почти бытовые разговоры) преобладают разные объекты, события и люди, которых участники активно обсуждают. В силу этого неизбежно главенствующее по-

ложение должны были занять вербально-невербальные референции. Однако в нашем материале эта прагматическая стратегия оказалась наименее реализованной. Можно предположить следующие причины таких результатов. Во-первых, беседы носили очень общий характер, вероятнее всего, студенты ранее обсуждали эти темы, возможно и на родном языке. Другими словами, содержание беседы не несло новизны, поэтому референты были неважны. Во-вторых, студенты 5-го курса представляют собой очень сплоченный за годы учебы коллектив, где атмосфера и «коммуникативный» комфорт каждого участника беседы выходит на первый план, отодвигая на второстепенные позиции все остальные элементы построения дискурса.

Заключение. Описание прагматических стратегий в разных типах и жанрах дискурса представляется важным вкладом в общую теорию прагматики. Данная работа была посвящена анализу реализации трех основных прагматических стратегий в англоязычном дискурсе студентов-лингвистов. Полученные результаты свидетельствуют о преобладании (около 60 % случаев) «аккомодационной» прагматической стратегии, выраженной речевыми тактиками «обратной связи».

Источники и литература:

1. Борисова И. Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург. 1996. С. 21-48.
2. ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск, 1999. 284 с.
4. Кибрик А. А. Дискурс // Введение в науку о языке. А. Е. Кибрик и др.; под ред. О. В. Федоровой и С. Г. Татевосова. М.: Буки Веди, 2019. С. 126-164.
5. Кодзасов С. В. Исследования в области русской просодии. М.: Языки славянской культуры, 2009.
6. Сухова Н. В., Порчелли М. М. Прагматические стратегии в речи студентов-лингвистов: концептуализация мира и дискурсивные риторические связи // Поволжский педагогический поиск. 2022. Вып. 3 (41). С. 93-99.
7. Уланова Е. Э. Прагматическая стратегия коммуникативной категории авторитетности (на материале российского ток-шоу «жить здорово») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. Вып. 9 (87). С. 177-183.
8. Цибуля Н. Б. Невербальное поведение и просодические характеристики речи коммуникантов в ситуациях «non-person» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 1 (830). 2020. С. 202-212.
9. Янко Т. Е. Интеграция речевых актов в структуру дискурса: просодические стратегии // Когнитивные исследования языка. Вып. 38. 2019. С. 587-594.
10. Biber D., Gray B., Poonpon K. Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? // TESOL Quarterly. 45 (1). P. 5-35.
11. Budennay E. V., Evdokimova A. A., Nikolaeva Ju. V., Sukhova N. V. Referential phenomena in speaker's kinetic channels // 26-я международная конференция по компьютерной лингвистике. Москва 2020. С. 118-131.
12. Das D., Taboada M. Signalling of coherence relations in discourse, beyond discourse markers // Discourse Processes. 55 (8). 2018. P. 743-770.
13. Giles H. Communication accommodation theory: negotiating personal relationships and social identities across contexts. Cambridge University Press, 2016.
14. Grice H. P. Logic and conversation // Syntax and Semantics. P. Cole & J. Morgan (eds). 1975. Volume 3: Speech acts. New York: Academic Press.
15. Haselow A. The acquisition of pragmatic markers in the foreign language classroom: An experimental study on the effects of implicit and explicit learning // Journal of Pragmatics. 2021. Issue 186. P.73-86.
16. Liu S. Kinginger C. The sociocultural ontogenesis of international students' use of pragmatic strategies in ELF

- academic communication: Two contrasting case studies // Journal of Pragmatics. 2021. Issue 186. P. 364-381.
17. Lobina Yu. A. Modelling Spoken Genres for Foreign Language Learners // Sukhova N.V., Dubrovskaya T., Lobina Yu.A. (Eds.) Multimodality, Digitalization and Cognitivity in Communication and Pedagogy. Humanities – Arts and Humanities in Progress, vol 20, 2021. Springer, Cham. P. 161-180.
 18. Mann W. C., Thompson S. A. Rhetorical Structure Theory: towards a functional theory of text organization // Text. Issue 8(3). P. 243-281.
 19. Pickering M.J., Gambi C. Predicting while comprehending language: a theory and review // Psychological Bulletin. 144 (10). P. 1002.
 20. Ponidelko L. A., Khudyakova O. V. Interactional competence in L1 and L2: how wide is the gap? // Восьмая ежегодная международная научно-практическая конференция «Английский для специальных / академических целей в контексте высшего образования»: Сборник статей по итогам конференции. Москва, 1-3 июня 2023 г. / Отв. ред. Н.В. Сухова. М.: Издательство «Спутник +», 2023. (в печати).
 21. Tardy M. C., Swales J. M. Genre Analysis // Pragmatics of Discourse. Vol. 3. 165 p.
 22. Vettorel P. Communication strategies and co-construction of meaning in ELF: drawing on “multilingual resource pools” // Journal of English as a Lingua Franca. 8 (2). 2019. P. 179-210.

Статья поступила в редакцию 20.07.2023

УДК 81.13
ББК 81.1

Синестезия как особенность видения мира и черта индивидуального авторского стиля Ф. И. Тютчева

Мукина Ольга Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-5052-2734.

Аннотация. Актуальность настоящего исследования обусловлена общей антропоцентрической направленностью современной лингвистики, в центре внимания которой находятся языковая личность и языковая картина мира, а также активным вниманием лингвистов к феномену синестезии как к одному из ключевых элементов в формировании языковой картины мира художника слова. Цель статьи: исследование специфики функционирования синестезии в поэзии Ф. Тютчева. Результаты: исходя из полученных данных, было доказано, что Ф. Тютчев с помощью синестетических конструкций выражает напряженность человеческих чувств, активное восприятие мира, что обусловлено особенностями восприятия и мышления автора, так как в синестетических конструкциях в качестве основного предметного значения выступает обозначение характеристик человека, описание окружающей действительности через призму восприятия человека. Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в изучении различных аспектов речевого проявления феномена синестезии в поэтической речи Ф. Тютчева и в возможности использования материалов и результатов исследования при изучении идиостиля поэта, при разработке спецкурсов и спецсеминаров по лингвистическому анализу стихотворений Ф. Тютчева. **Ключевые слова:** индивидуальный авторский стиль, поэт, поэзия, синестезия, синестетическая конструкция

Synesthesia as a Feature of the Vision of the World and a Feature of F.I. Tyutchev's Individual Author Style

Mukina Olga G.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Preschool, Primary Education and Methods of Teaching General Educational Disciplines, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia orcid.org/0000-0002-5052-2734

Abstract. The relevance of this study is due to the general anthropocentric orientation of modern linguistics, which focuses on the linguistic personality and the linguistic picture of the world, as well as the active attention of linguists to the phenomenon of synesthesia as one of the key elements in the formation of the linguistic picture of the world of the artist of the word.

The purpose of the article: to study the specifics of the functioning of synesthesia in the poetry of F. Tyutchev.

Results. Based on the data obtained, it was proved that F. Tyutchev, using synesthetic constructions, expresses the tension of human feelings, an active perception of the world, which is due to the peculiarities of the perception and thinking of the author, since in synesthetic constructions, the designation of human characteristics, a description of the surrounding reality, acts as the main subject value through the lens of human perception.

The theoretical and practical significance of the study lies in the study of various aspects of the speech manifestation of the phenomenon of synesthesia in the poetic speech of F. Tyutchev and the possibility of using the materials and results of the study in the study of the poet's idiosyncrasy, in the development of special courses and special seminars on the linguistic analysis of F. Tyutchev's poems.

Keywords: individual author style, poet, poetry, synesthesia, synesthetic construction.

Введение

5 декабря 2023 года исполнится 220 лет со дня рождения поэта, «без которого жить нельзя», русского лирика, дипломата, консервативного публициста Ф. И. Тютчева, которого можно смело причислить к фигурам, чье творчество стояло у истоков отечественной философской поэзии. Своеобразие его поэтического стиля постоянно отмечалось его современниками – А. Фетом, Л. Толстым, И. Тургеневым и др.: «о Тютчеве не спорят; кто его не чувствует, тем самым доказывает, что он не чувствует поэзии» (И. Тургенев), «Мы твердо уверены, что яркому поэтическому огню г. Тютчева суждена завидная будущность не только освещать, но и согревать грядущие поколения» (А. Фет) [История русской литературы 1989: 184].

Данная статья является попыткой анализа индивидуального стиля Ф. Тютчева в плане использования им в своей поэтике феномена синестезии. И, говоря о его поэзии, важно отметить метафоричность языка и мышления. Об отражении специфики мышления (его метафоричности) в использовании синестезии в произведениях искусства, писал Б. М. Галеев: «синестезию, функционирующую в искусстве, следует считать специфическим проявлением метафорического мышления, где «иносказание», «перенос» значения (так переводится «метафора») осуществляется уже не в рамках одной модальности, а с «переходом» в иную модальность. Это и создает тот притягательный, а при словесном воплощении синестезий внешне экзотический, эффект, который отличает синестетические метафоры от обычных» [Галеев 2005: 166]. Добавим, что специфика переноса (с чувств на чувство, с ощущения на ощущение и т.п.) дает нам основание определить это как синестезию. Под *синестезией* понимается процесс возникновения под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора, то есть происходит переход из одной модальности в другую (например: «малиновый звон», «ледяной взгляд» и др.) [Словарь по эстетике 1989].

В синестетических конструкциях является возможным объединение следующих модальностей: осязание, вкус, обоняние, слух и зрение. Следует пояснить, что «под *синестетической конструкцией* понимается объединение минимум двух знаменательных слов, оформленное по определённой грамматической модели и обозначающее сочетание обозначений минимум двух модальностей восприятия, как-то: сладкий голос, ледяной взгляд и др.» [Мукина 2019: 125].

Также полагаем, что целесообразно пояснить применяемый в настоящей работе термин «идиостиль».

Основой любого языкового явления является языковая личность. И вполне естественно, что проблема изучения текста тесно сопряжена с говорящим субъектом. Рассматривая синестезию, нельзя не отметить факт тесной зависимости синестезии и её особенностей от конкретной языковой личности. В связи с этим считаем необходимым рассмотреть понятие языковой личности.

В русской лингвистике В. В. Виноградов был одним из первых исследователей, кто ввёл в обиход научной речи термин «языковая личность». Он отмечал неразрывную связь авторства и индивидуально-авторского видения в применении различных языковых единиц. По его мнению, «исследование следующих аспектов – индивидуальный стиль автора, его место и функции в системе литературы определенного времени, соотношение с другими стилями – дает возможность представить автора как языковую личность – личность, выраженную в языке и через язык, которую можно воссоздать на основе используемых ею языковых средств» [Виноградов 1979: 178].

Понятие «языковая личность» неразрывно связано с понятием идиостиля (индивидуального стиля). Под идиостилем (индивидуальный стиль) понимается «система содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определенного автора, которая делает уникальным воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения» [Литературная энциклопедия терминов и понятий 2003].

Обзор литературы

Отправной точкой в изучении феномена синестезии является работа И. Мюллера (1826 год). В дальнейшем многие талантливые ученые достигли успеха в изучении феномена синестезии. А. Р. Лурия рассматривает синестезию как совокупное обозначение сенсорно-ментального восприятия мира, то есть как интермодальное явление [Лурия 2009]. По мнению Б. М. Галеева и И. Л. Ванечкиной, синестезия представляет собой межчувственную ассоциацию [Галеев, Ванечкина 2000]. Э. А. Кузнецова, Р. Натадзе и др. анализировали явление синестезии с точки зрения исторического осмысления [Натадзе 1979; Кузнецова 2005 и др.].

В настоящее время существует целый пласт исследований, посвященных анализу функционирования синестезии в творчестве художников слова. Например, отметим работу исследователя С. Б. Секачевой, в которой синестезия рассматривается как средство поэтики в прозе А. П. Чехова [Секачева 2007]. Также Е. В. Свинцицкая исследует явление синестезии в романах М. А. Булгакова [Свинцицкая 2004]. В центре внимания Ю. А. Ахмедовой оказывается синестезия как элемент идиостиля на примере лирики Игоря Северянина [Ахмедова 2008]. И. А. Кривенкова изучает явление синестезии и специфику её реализации в художественной прозе М. А. Шолохова [Кривенкова 2006]. Б. М. Галеев описывает реализацию синестезии у М. Горького [Галеев 1998].

Важно отметить, что есть интересные исследования, посвященные анализу синестезии в разных литературных течениях и направлениях. Так, исследователь И. И. Блинов изучает синестезию в творчестве поэтов-символистов [Блинов 1980]. М. В. Новикова анализирует синестезию в творчестве поэтов-имажинистов (В. Шершеневич, А. Мариенгоф, С. Есенин) [Новикова 2018].

Что касается изучения специфических особенностей проявления синестезии в поэтике Ф. Тютчева, отметим, что данный вопрос всегда вызывал живой интерес у це-

лого ряда исследователей. Подчеркнем исследование Н. В. Атамановой, посвященное анализу синестетических перцептивных конструкций в поэзии Ф. Тютчева, в основе которых лежит соотношение звуковых и цветовых образов [Атаманова 2014]. Также О. В. Агапова рассматривает синестезию в поэзии Ф. Тютчева как языковую метафору, пронизывающую эстетическое вербальное пространство, создаваемое художником слова и отображающее взаимосвязь когнитивных и языковых процессов [Агапова 2020]. Нельзя обойти вниманием и работу А. А. Забияко, в которой говорится, что явление синестезии в творчестве Ф. Тютчева «стало ярким стилистическим приемом... для того, чтобы выразить «огромные комплексы психологических явлений, необъятные глубины души» [Забияко 1998].

Представленный нами обзор литературы позволяет уверенно утверждать, что, во-первых, творческое наследие поэта является богатым источником для исследований. И, во-вторых, феномен синестезии в поэзии Ф. Тютчева является актуальным для изучения и вызывает живой интерес со стороны исследователей разных научных направлений.

Проявление феномена синестезии в индивидуальном авторском стиле Ф.И. Тютчева

При описании и анализе индивидуального авторского стиля существенную роль играют характеристики различных единиц, используя которые, автор обозначает своё видение, отношение к окружающему миру.

И такой единицей, художественным средством, помогающим Ф. И. Тютчеву передать отношение к миру, персонажам и событиям, служащее средством отображения мыслей, желаний героев, их чувств средством, является синестезия. Синестезия создаёт особый языковой рисунок, передаёт авторское восприятие и по праву является одним из ведущих средств изобразительности; с помощью них создается особый авторский почерк поэта: «Твои уста улыбка обвевала, / И гордо-милые уста / Дышали тихими, как лунный свет, речами / И сладкими, как запах роз...» [Тютчев, 1976 т.1: 151].

Добавим, что поэт, используя феномен синестезии, создаёт в своих произведениях новый мир, отличный от реальности, совершенно неповторимые образы, которые наполняют его творения разными чувствами, а также вызывают эмоциональный отклик у читателей. Синестезия, благодаря синтезу разных видов модальностей, помогает создавать целостную картину и ярко передаёт все эмоциональные переживания поэта.

Поэт передает и своё отношение, открывает читателю собственное мировосприятие, ощущение: «Небо бледно-голубое / Дышит светом и теплом / И приветствует Петрополь / Небывалым сентябрем»; «Блеск горячий солнце сеет / Вдоль по невольской глубине - / Югом блещет, югом веет, / И живет как во сне» [Тютчев, 1976 т.1: 187].

Думается, что созданные автором сочетания «дышит теплом» (слух+осознание), «блеск горячий» (зрение+осознание) позволяют ярче описать явления или события, помогают раскрывать внутренний мир персонажа через то или иное состояние.

В следующем примере – «Где мгла таинственна с прохладой слиянна, / Где брезжит сквозь листов дрожащий, тихий свет, Игривый ручеек едва-едва течет / И шепчет в сумраке с прибрежной осокою...» [Тютчев 1976 т.2: 156] – синестетическая конструкция «тихий свет» (слух+зрение) представляет собой взаимосвязь слуха и цвета (света): на выражение, связанное со слуховым восприятием, «накладывается» определённый зрительный образ. Можно предположить, что данная конструкция с синестезией служит для отражения индивидуального авторского видения окружающей действительности.

Отметим, что синестезия поэтом используется и при отображении тягостных, мучительных чувств, состояний («сладкий ужас»): «Месяц слушал, волны пели, / И на-

всясь с гор крутых, / Замки рыцарей глядели / С сладким ужасом на них» [Тютчев 1976 т.1: 185].

Отметим, что взаимодействие слуховой и вкусовой модальностей («речами сладкими») широко распространено в поэтике Ф. Тютчева. Объясняем этот факт тем, что сочетание данных модальностей помогают создавать образы, передавать психологическое состояние, особенности мышления, взаимоотношений людей, человека и природы и др.

Лирика Ф. Тютчева автобиографична. По его стихам можно прочесть его судьбу, так как очень много стихотворений посвящено прекрасному полу и навеяно ясными и нежными чувствами: «Твои уста улыбка обвевала, / И гордо-милые уста / Дышали тихими, как лунный свет, речами / И сладкими, как запах роз...» (Тютчев); «Сладок мне твой тихий шепот, / Полный ласки и любви; / Внятен мне и буйный ропот, / Стоны вещи твои» [Тютчев 1976 т.1: 100].

Ещё одним лейтмотивом стихотворчества Тютчева является природа. Поэт в своих произведениях неоднократно акцентировал внимание на таких природных явлениях, как звёзды, море и огонь. Звёздное небо для поэта было тождественно величию, силе и могуществу природы: «По-прежнему шумят и ропщут волны, / И дует ветер, и гонит тучи, / И звезды светят холодно и ясно, / Глупец стоит – и ждет ответа!» [Тютчев 1976 т.1: 73]. Ф. Тютчев в своих стихотворных строках всегда включал природу в систему своих философских взглядов с целью постичь, понять её. И он мастерски, очень тонко, «очеловечивал» её, превратив в часть своего внутреннего мира: «И сладкий трепет, как струя, / По жилам пробежал природы, / Как бы горячих ног ея / Коснулись ключевые воды» [Тютчев 1976 т.1: 31].

В ходе наблюдений нами замечена интересная особенность идиостиля Ф. Тютчева – обилие сложных слов (сладкопевность, холодно-бесцветно, громкокипящий, сладкогласье и др.). Приведём пример: «И все для сердца и для глаз / Так было холодно-бесцветно, / Так было грустно-безответно, – / Но чья-то песнь вдруг раздалась...» [Тютчев 1976 т.2: 156]. Согласимся с мнением исследователя Ю. А. Ахмедовой в том, что подобные синестетические конструкции, «состоящие из наречий и имен прилагательных (наречий, причастий) при дефисном написании слова отражают авторскую оценку образа, авторские впечатления, видение, ощущение мира, обладают экспрессией и эмотивностью» [Ахмедова 2008: 7].

Добавим, что сложные слова обычно указывают не на обычную, традиционную и постоянную характеристику признака предмета или деятельности, а на сиюминутную, преходящую характеристику, видимую в данное время, и подобное значение художник слова употребляет для обозначения необычного и нового и чаще всего для выражения идиостилевых характеристик. Данный факт применения Ф. Тютчевым подобных сложных слов отображает процесс в развитии поэзии, определяемый исследователями как «индивидуализация лирики», когда на первый план выходит изображение конкретных, единичных и неповторимо-индивидуальных восприятий.

Также отметим интересные примеры, отражающие синтаксическую выразительность синестетических конструкций, которая связана с порядком слов.

В русском предложении существует прямой (обычный) порядок слов и обратный, выражающий функцию инверсии. Следует пояснить данный термин: «инверсия (от лат. *inversion* – перестановка) – стилистическая фигура, состоящая в нарушении общепринятой грамматической последовательности речи; перестановка частей фразы придаёт ей своеобразный выразительный оттенок» [Литературная энциклопедия 2003: 421].

Инверсия как синтаксический приём содержит в себе богатые стилистические возможности. По нашим наблюдениям, поэтическая инверсия весьма активно применяется Ф. Тютчевым: «Твои уста улыбка обвевала, / И гордо-милые уста / Дышали тихими, как лунный свет, речами / И сладкими, как запах роз...» [Тютчев 1976 т.1: 151]. *Приведём ещё один пример*: «Счастлив, кто гласом твердым, смелым, / Забыв их сан, забыв их трон, / Вещать тиранам закоснелым / Святые истины рожден!» [Тютчев, 1976 т. 2: 11].

Предположительно, автор намеренно «сдвинул» исходный порядок слов с целью добиться более яркой выразительности и эмоциональности синестетических конструкций.

В поэтическом языке Ф. Тютчева в синестетических конструкциях доминируют цветовые и звуковые образы. Полагаем, что причиной этому служит экстралингвистический фактор: визуальный и аудиальный коммуникативные каналы являются, как известно, наиболее информативными в перцептивном восприятии окружающей действительности.

Заметим, что применяемая Ф. Тютчевым синестезия, фундаментом которой служит соединение двух и более разнородных ощущений, выступает как возможность выражения субъективно-эмоционального отношения поэта к явлению, характеристикам человека и др., что доказывает антропоцентричный характер конструкций с синестезией.

Явление синестезии как результат проявления системных связей предметного мира выступает одним из важнейших и особых поэтических средств художественной системы Ф.И. Тютчева. Поэт, формируя в своих произведениях особый мир поэтической реальности, привлекает читателя к активному процессу восприятия мира.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что синестезия в поэзии Ф. Тютчева является активным посредником для яркой и выразительной передачи душевных переживаний самого поэта, и широкое применение данного феномена продиктовано не столько стремлением обогатить стих, сколько особенностями мышления и восприятия окружающего мира автором.

Функции синестезии в поэзии Ф.И. Тютчева

Считаем, что анализ синестетических конструкций в поэзии Ф. Тютчева был бы неполон, если не обратить внимание на функции синестезии. При их описании мы опирались на известные функции языка [Слюсарева 2019].

Эмотивная функция синестезии заключается в выражении индивидуальных сознательных и неосознанных реакций, мнений, чувств, эмоциональных состояний. И разного типа межчувственные переносы (осязательные, вкусовые, зрительные, обонятельные) как основа синестетических конструкций этому служат подтверждением. Приведём пример со слуховым типом синестезии, который помогает ярче раскрыть внутренние свойства персонажа, проявление различных ощущений, чувств: «То уплююся в банях ленью, / Верен Гафица ученью: / Дева-друг фату бросает, / Амвру с кудрей отрясает, - / И поэта сладкопевность / В девах райских будит ревность!» [Тютчев 1976 т. 2: 9].

В воздействующей функции синестезии выделяются:

– *волеизъявляющая функция*, целью которой является влияние на адресата, убеждение, волеизъявление говорящего. По нашим наблюдениям, в синестетических конструкциях синестезия может служить неким усилителем волеизъявления как одно из языковых средств: «Воспой и силой сладкогласья / Разнежь, растрогай, преврати

/ Друзей холодных самовластья / В друзей добра и красоты!» [Тютчев 1976 т. 1: 15];
 – *экспрессивная функция* синестезии помогает раскрыть внутренний мир человека, его чувства, эмоции, то есть создаётся портрет персонажа: «И все для сердца и для глаз / Так было холодно-бесцветно, / Так было грустно-безответно, - / Но чья-то песнь вдруг раздалась...» [Тютчев 1976 т. 2: 156].

Отметим *эстетическую функцию* синестетических конструкций. Данная функция служит для создания образной картины, понимания смысла стихотворения и «является источником дополнительных семантических эффектов в поэтическом тексте и средством создания сложных совмещённых образов» [Фортунатов 1999: 125].

Заключение

Поэтический текст – это один из «возможных миров» автора, выражение его эмоций, мыслей о мире в словах, красках, ощущениях и чувствах. Значение каждого оттенка мироощущения поэта определяется не содержанием художественного текста, а тем высшим смыслом души, который хочет выразить поэт.

С помощью синестезии Ф. Тютчев фокусирует чувственное и зрительное восприятие читателя и создает широкий спектр интермодальных впечатлений. И как раз синестезия «как полифункциональное явление выполняет функцию словесного рисунка и активно применяется для раскрытия особенностей внутреннего мира человека, его чувств, эмоций или окружающей действительности» [Мукина 2016].

Наш весьма краткий анализ синестезии в творчестве Ф. Тютчева убедительно доказал, что синестезия как средство экспрессивно-изобразительного представления художественного мира поэта является активно применяемым многофункциональным феноменом.

Также заметим, что лингвистический статус вынесенного в заголовок явления и его выразительные возможности требуют подробного анализа и описания. Синестезия привлекает, в первую очередь, необычностью и высоким художественным потенциалом, и в дальнейшем нам представляется возможным изучить функционирование синестезии в ряду смежных с ней тропов метафорического типа в поэзии Ф. Тютчева.

Источники и литература:

1. Агапова О. В. Синестезия в эстетическом пространстве русского языка // Материалы VI Международной научно-методической конференции «Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты». Омск, 2020. С. 5-10.
2. Атаманова Н. В. Синестетические перцептивные звуко-цветообразы в языке русской поэзии (на материале поэтических контекстов Ф. И. Тютчева и А. А. Фета) // В мире научных открытий. 2014. № 11. С. 31-33.
3. Ахмедова Ю. А. Идиостиль сонетов И. Северянина из цикла «Медальоны». Автореф... канд. филол. наук. Челябинск, 2008. 26 с.
4. Блинов И. И. Проблема комплексности изучения художественного творчества. Казань: КГУ, 1980. С.119-124.
5. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М.: Гос. изд. худ. лит., 1979. 654 с.
6. Галеев Б. М. Историко-теоретический анализ концепций синестезии в мировой психологии // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 1 (38). С. 159-168.
7. Галеев Б. М., Ванечкина И. Л. «Цветной слух» и «теория аффектов» // Языки науки – языки искусства: сб. тр. М., 2000. С. 139-142.
8. Галеев Б. М. Ученые записки Казанского университета. Т. 135. Языковая семантика и образ мира. Казань: Унипресс, 1998. С. 196-201.

9. Забияко А. А. Феномен синэстезии и художественный мир литературного произведения: на материале «русского» творчества Владимира Набокова. Дисс... канд. филол. наук. Москва, 1998. 217 с.
10. История русской литературы XIX века: учеб. для студентов пед. ин-тов /под ред. С. М. Петрова. Изд. 3-е. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
11. Кривенкова И. А. Синэстезия в языке художественной прозы М. А. Шолохова. Автореф. дисс... канд. филол. наук. Москва, 2006. 23 с.
12. Кузнецова Э. А. История изучения феномена синэстезии. Дисс... канд. психол. наук. Казань, 2000. 193 с.
13. Литературная энциклопедия терминов и понятий /под ред. А. Н. Николюкина; Ин-т науч. информации по общественным наукам РАН. М.: Интелвак 2003. 1600 с.
14. Лурия А. Р. Ощущение и восприятие. М.: Изд-во МГУ, 2009. 174 с.
15. Мукина О. Г. Антропоцентрический подход к изучению синэстезии в русской поэзии // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты. Материалы XIX международной научной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения В. И. Кодухова. /ответственный редактор А. В. Пузырёв. 2019. С. 125-127.
16. Мукина О. Г. Феномен синэстезии в русской поэзии XIX-XX веков // Поволжский педагогический поиск, 2016. № 4 (18). С. 93-95.
17. Натадзе Р. Г. К вопросу о психологической природе интермодальной общности ощущений // Вопросы психологии. 1979. № 6. С. 49-57.
18. Новикова М. В. Экфрасис в поэтической практике имажинистов (В. Шершеневич, А. Мариенгоф, С. Есенин): Автореф. дисс... канд. филол. наук. Воронеж, 2018. 24 с.
19. Свинцицкая Е. В. Реализация художественно-эстетического потенциала лексики восприятия в романах М. А. Булгакова. Дисс... канд. филол. наук. Самара, 2004. 234 с.
20. Секачева С. Б. Синэстезия как средство поэтики в прозе А. П. Чехова. Автореф. дисс... канд. филол. наук. Таганрог, 2007. 17 с.
21. Словарь по эстетике /Под ред. И. С. Кона. 4-е изд. М.: Просвещение. 1989. 198 с.
22. Слюсарева Н. А. Функции языка // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Русский язык, 2019. 667 с.
23. Тютчев Ф. И. Полное собрание стихотворений. Том 1-2. Л.: Сов. писатель, 1987. 448 с.
24. Фортунатов Н. М. Эффект Болдинской осени. А. С. Пушкин: сентябрь-ноябрь 1830 года. Наблюдения и раздумья. Н. Новгород: Деком, 1999. 304 с.

Статья поступила в редакцию 18.05.2023

УДК 81.25; 81.26
ББК 81.18

Сравнительный анализ поэтических переводов первого сонета У. Шекспира с помощью методов математической лингвистики

Разорвина Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-5637-021X;

Литвиненко Маргарита Владимировна,

студентка факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье рассматривается феномен перевода поэтических текстов, сложности данного вида перевода и требования к нему, а также применение методов математической лингвистики по отношению к поэтическому переводу. Для переводов первого сонета У. Шекспира, сделанных С. Я. Маршаком, Н. В. Гербелем, М. И. Чайковским и А. М. Финкелем, были рассчитаны коэффициенты точности и вольности, а также коэффициенты связанности, предметности, качественности и динамизма речи-мысли. На основе сравнительного анализа рассчитанных коэффициентов сделаны выводы о целесообразности применения методов математической лингвистики к оценке различных вариантов перевода одного произведения с целью определения их соответствия выдвинутым требованиям.

Ключевые слова: поэтический перевод, сонеты Шекспира, математическая лингвистика, метод Гаспарова, коэффициенты точности и вольности, коэффициенты Головина.

Comparative Analysis of Poetic Translations of the 1st Sonnet by W. Shakespeare Using the Methods of Mathematical Linguistics

Razorvina Anna S.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Litvinenko Margarita V.,

Bachelor of Education, Ulyanovsk, Ulyanovsk State University of Education, Russia

Abstract. The article deals with the phenomenon of translation of poetic texts, the complexity of this type of translation and the requirements for it, as well as the application of methods of mathematical linguistics in relation to poetic translation. The coefficients of fidelity and freedom as well as the coefficients of coherence, objectivity, quality and dynamism of speech-thought were calculated for the translations of the first sonnet by W. Shakespeare made by S. Y. Marshak, N. V. Gerbel, M. I. Tchaikovsky and A. M. Finkel. Conclusions based on a comparative analysis of the calculated coefficients were drawn about the expediency of applying the methods

of mathematical linguistics to the evaluation of various translation options for one work in order to determine their compliance with the put forward requirements.

Keywords: poetry translation, Shakespeare's sonnets, mathematical linguistics, Gasparov's method, coefficients of fidelity and freedom, Golovin's coefficients.

Актуальность выбранной темы обусловлена как особой сложностью данного вида перевода, так и многовариантностью переводов одного и того же текста. Так как сонеты Шекспира уже почти полтора века привлекают особое внимание русских поэтов-переводчиков, существует множество различных версий этих произведений, при этом часть переводов крайне далека от оригинала. Читатель, не владеющий иностранным языком, составляет своё впечатление об оригинале, основываясь лишь на переводе произведения. Существование в литературном пространстве нескольких качественных переводов одного и того же произведения только поможет читателю увидеть многогранность таланта автора оригинала, в то время как переводы, не выдерживающие никакой критики, испортят впечатление об иностранном поэте. Вследствие этого необходимо, чтобы воссозданное на языке перевода стихотворение отвечало определённой системе требований. Одной из основных проблем поэтического перевода можно назвать достаточно размытый характер теории. При этом необходимо заметить, что часть экспертов ставит под вопрос факт самого существования поэтического перевода.

Как подчёркивает Е. Г. Эткинд [Эткинд 1963: 3], поэзия – высшая форма бытия национального языка. Дух народа отражается в его поэтическом искусстве, ведь в поэзии заключены черты его самобытности. Познание поэзии другого народа может служить ключом к пониманию эмоционального мира этого народа. Выдающийся поэт и переводчик С. Я. Маршак также говорит об особой ценности духовного наследия: «мы уважаем народы за их открытия, изобретения, за их творческое участие в мировой истории. Но по-настоящему любить и понимать незнакомый нам народ мы начинаем только после того, как нас пленит и тронет его искусство» [Маршак 1955].

Поэты-переводчики, преодолевая языковой, культурный, а иногда и временной барьеры, знакомят нас со стихотворными произведениями иностранных авторов. Говоря о сонетах У. Шекспира, необходимо подчеркнуть, что в России наибольшую известность получили переводы, принадлежащие С. Я. Маршаку.

Для простых обывателей не существует вопроса о «существовании поэтического перевода» как такового. Но мнения поэтов и лингвистов крайне разнятся. Некоторые из них считают, что поэтический перевод невозможен, т. к. в процессе перевода поэтического произведения на другой язык рождается совершенно новое произведение, которое в лучшем случае можно назвать лишь вариацией на тему оригинала.

Данте Алигьери первым высказал мнение о невозможности существования поэтического перевода, около 700 лет назад итальянский поэт писал в трактате «Пир»: «И потому да знает всякий, что ничто гармонизованное музыкальной связью не может быть переложено со своего языка на другой, без разрушения всей его сладости и гармонии» [Цит. по: Эткинд 1963: 7].

Одним из главных противников существования поэтического перевода является российский и американский лингвист Р. О. Якобсон, чьё высказывание оказало большое влияние на формирование взглядов некоторых ученых: «В поэтическом искусстве царит каламбур или, выражаясь более научным языком и, возможно, более точным, паронимазия, и независимо от того, беспредельна эта власть или ограничена, поэзия по определению является непереводаемой» [Якобсон 1998: 367]. Также инте-

ресна его мысль о связи поэзии с другими видами искусства – Якобсон упоминает о межсемиотической транспозиции, т.е. о «переводе» произведения в совершенно иную систему знаков. В качестве примера он приводит «перевод» вербального искусства «в музыку, танец, кино или живопись» [Якобсон 1998: 367].

Русский поэт Валерий Брюсов также задавался вопросом существования поэтического перевода. При этом он подчёркивал, что таких поэтов-переводчиков как Пушкин, Тютчев и Фет интересовала лишь художественная задача, т.е. ими не двигало желание познакомить публику, не владеющую иностранными языками, с произведениями зарубежных авторов. Они стремились «завладеть чужим сокровищем», «чужое вмиг почувствовать своим», а также бросить некий вызов автору оригинала. При этом Брюсов утверждает: «передать создание поэта с одного языка на другой – невозможно; но невозможно и отказаться от этой мечты» [Брюсов 1905].

Противоположный взгляд на данный вопрос базируется на открытии универсального свойства знака, сделанном американским философом и математиком Чарльзом Пирсом: «это свойство переводимости любого языкового знака в другой, более эксплицитный знак. В этом смысле понимаемое в языковом знаке обязательно находит выражение в другом знаке. Понимаемое в поэтическом тексте не составляет исключения» [цит. по: Алексеева 2011: 87–88]. Согласившись с этим мнением, мы примем сторону лингвистов и поэтов-переводчиков, не ставящих под сомнение существование поэтического перевода как такового.

Довольно широко известна цитата известного русского поэта-переводчика В. А. Жуковского: «переводчик в прозе есть раб; переводчик в стихах – соперник» [Жуковский 1960]. В действительности, стихотворные произведения иногда обретают совершенно новое звучание в другой культуре. Всего известно около 50 переводов 130-го сонета У. Шекспира, признанных в литературных кругах. И каждый из них написан своим, уникальным стилем, что доказывает невозможность «удаления» личности поэта-переводчика из процесса. Некоторые переводы довольно близки к оригиналу, а некоторые настолько далеки от него, что произведение Шекспира едва угадывается за «завесой строк».

Точку зрения, согласно которой для поэта-переводчика не представляется возможным стереть своё собственное «я» в процессе перевода, поддерживал и советский переводчик и публицист Лев Гинзбург: «читая по-русски “Божественную Комедию”, вы читаете не только Данте, но и Лозинского; русский Беранже похож на шестидесятника Курочкина; русские сонеты Шекспира – детище не только одного Шекспира, но и Маршака. . . Тот, кто хочет узнать произведение в «чистом виде», без всяких примесей, пусть обратится к оригиналу» [Гинзбург 1960: 4]. При этом основной задачей поэта-переводчика является создание текста, который можно было бы считать «художественным произведением по меркам принимающей культуры», т.е. поэт-переводчик буквально становится «соавтором при создании нового факта литературной действительности» [Тарасова 2017: 82].

Поэтический перевод по своей природе гораздо сложнее прозаического, т.к. очень непросто вместе с содержанием сохранить размер и рифму. При этом необходимо отметить, что лексические соответствия языка оригинала и языка перевода зачастую не рифмуются, а также имеют совершенно иную слоговую и фонетическую структуру. Языки порой могут настолько различаться, что под вопросом находится не только эквивалентность перевода (иными словами – порядок строк и количество строк), но также и его эквиметричность и эквирифмичность [Базылев 2010: 139]. Воспроизведение ритма – задача, разрешимая лишь приблизительно, так же, как и воспроизведение остальных элементов поэзии. Каждый язык выработал свою про-

содию (приемы стихосложения) в зависимости от своего склада, от своих свойств, и она не может быть механически перенесена с одной языковой почвы на другую.

И. С. Алексеева в своей монографии также говорит о неизбежности потерь в работе переводчика и приходит к интересному выводу: несмотря на то, что в литературном пространстве могут одновременно существовать несколько вариантов стихотворного перевода одного и того же текста, частью культурного наследия в основном становятся именно те стихотворные переводы, в которых «достоверно сохранена поэтическая форма подлинника» даже при условии, что они не содержат в себе все компоненты оригинала. И. С. Алексеева считает, что это напрямую связано с музыкальностью поэзии [Алексеева 2004: 319-320].

Овладение искусством поэтического перевода подразумевает умение сочетать полёт творческого воображения и точное знание. Если поэту-переводчику удастся сохранить баланс между этими двумя понятиями, он сможет удержаться от ненужной импровизации, при этом не позволяя себе дойти до сухого академизма. Несомненно, перевод поэтического текста требует больших интеллектуальных усилий, ведь в этой ситуации переводчик словно покидает реальный мир, при этом попадая в сферу особого поэтического языка, предусматривающего абсолютно другую форму мышления [Алексеева 2011: 88].

Основываясь на всём вышесказанном, определим задачи, которые желательно поставить перед собой поэту-переводчику при условии существования конкретной стиховой системы как в языке оригинала, так и в языке перевода:

- 1) сохранение размера и стопности;
- 2) сохранение вида рифмы (мужская, женская, дактилическая), т.к. при замене мужской рифмы на женскую происходит изменение музыкальной интонации стихотворения с динамичной, решительной на плавную, напевную;
- 3) сохранение типа чередования рифм (смежная, перекрестная, опоясывающая);
- 4) сохранение средств художественной выразительности или их замена на равноценный для принимающей культуры эквивалент;
- 5) количество строк стихотворения оригинала должно равняться количеству строк поэтического перевода.

В последнее время популярность обретает междисциплинарный подход к исследованию художественных текстов. Особый интерес вызывают исследования в области поэтического перевода. В данной статье предпринята попытка поиска наиболее близкого к оригиналу поэтического перевода первого сонета У. Шекспира с помощью математических методов. Для сравнения выбраны переводы, выполненные С. Я. Маршаком, Н. В. Гербелем, М. И. Чайковским и А. М. Финкелем.

Следует отметить, что выбор переводов данных авторов неслучаен. Н. В. Гербель был первым поэтом-переводчиком, который перевёл весь цикл сонетов на русский язык. М. И. Чайковский стал первым поэтом-переводчиком, сохранившим исходный размер. Благодаря С. Я. Маршаку масштаб гения Шекспира впервые был оценён широкой русскоязычной аудиторией, его переводы и по сей день считаются каноническими. Переводы А. М. Финкеля были благосклонно приняты критиками, и многие эксперты отмечали, что им двигало желание как можно более точно воспроизвести оригинал. Более того, данные переводы были отнесены к «эпохе наиболее значительных достижений в истории отечественных переводов сонетов Шекспира» [Первушина 2010: 262].

Переводы поэтических текстов часто характеризуют как «точные» или «вольные». При этом у исследователей возникает вопрос, можно ли выразить эти понятия в количественных показателях. Выдающийся советский и российский литературовед и филолог-классик М. Л. Гаспаров предложил метод, с помощью которого можно матема-

тически выразить понятия точности и вольности перевода. Тем самым он сделал «шаг к превращению “переводоведения” из импрессионистического искусства в точную науку» [Автономова 2020: 94]. Сам М. Л. Гаспаров называл свой метод «очень простым и грубым», но при этом подчёркивал, что он является довольно показательным для измерения точности [Гаспаров 2001: 364]. При этом М. Л. Гаспаров заострял внимание на том факте, что данный метод стоит применять лишь в исследовательском плане, а не оценочно по принципу «хорошо» или «плохо» [Автономова 2020: 94].

Данный способ предполагает работу с подстрочником. Сначала осуществляется подсчет знаменательных слов как в подстрочнике, так и в переводе. К «знаменательным словам» Гаспаров относил существительные, прилагательные, глаголы, а также наречия. Нужно отметить, что местоимения в данном методе не учитываются. Знаменательные слова подстрочника сопоставляются со знаменательными словами перевода. Далее слова условно разделяются на сохраненные, измененные, опущенные и добавленные.

Для расчёта коэффициентов точности (G) и вольности (W) предлагаются следующие формулы:

$$G = \frac{N-(x+z)}{N}, W = \frac{y+z}{M}, \text{ где}$$

N – количество знаменательных слов подстрочника; M – количество знаменательных слов перевода; x – количество слов подстрочника, опущенных в переводе; y – добавленные слова; z – замена слова из подстрочника семантически эквивалентным ему разнокоренным синонимом [Григорьев 2018: 83].

Первый сонет представляет особый интерес, т.к. он является вступлением ко всему циклу. В нём автор обращается к своему другу, красивому молодому юноше, растрчивающему свою жизнь впустую. Поэт, рассуждая о бренности бытия, пытается вразумить молодого человека: он призывает его создать семью и стать отцом, чтобы та невероятная красота, которой он обладает, передалась его детям. Законы природы неумолимы, и в своё время этот юноша, как и любой человек, состарится и умрёт, но его красота будет жить вечно в его потомках. Почётный профессор Гарвардского университета Х. Вендлер акцентирует особое внимание на том, что в данном сонете содержится несколько аллюзий на библейскую тему. В первой строке сонета «From fairest creatures we desire increase» зашифрована заповедь «плодитесь и размножайтесь», данная Богом первому человеку, Адаму. Также в сонете есть упоминание об одном из семи смертных грехов – о чревоугодии: «Pity the world, or else this glutton be...» [Vendler 1999: 46]. Поднимая столь значимые философские проблемы с самого начала, автор задаёт тон всем последующим сонетам.

Sonnet I

From fairest creatures we desire increase,
That thereby beauty's rose might never die,
But as the ripener should by time decease,
His tender heir might bear his memory:

But thou, contracted to thine own bright eyes,
Feed'st thy light's flame with self-substantial fuel,
Making a famine where abundance lies,
Thyself thy foe, to thy sweet self too cruel.

Thou that art now the world's fresh ornament
And only herald to the gaudy spring,

Within thine own bud buriest thy content,
 And, tender churl, mak'st waste in niggarding.
 Pity the world, or else this glutton be,
 To eat the world's due, by the grave and thee.

Применим метод Гаспарова к переводу С. Я. Маршака. Для этого сначала сопоставим подстрочник и перевод (Табл. 1). После этого распределим знаменательные слова, имеющиеся в подстрочнике и переводе, по нескольким категориям (Табл. 2). Сделав подсчёт количества слов в каждой категории, подставим полученные значения в имеющиеся формулы.

Таблица 1

| Подстрочник | Перевод |
|--|---|
| От прекраснейших созданий мы ждём прибавления, Чтобы роза красоты никогда не умерла, Но так как созревшему цветку в своё время придётся умереть, Его юный наследник сохранит память о нём. | Мы урожая ждем от лучших лоз, Чтоб красота жила, не увядая. Пусть вянут лепестки созревших роз, Хранит их память роза молодая. |
| Но ты, обручённый со своими собственными ясными глазами, Подпитываешь пламя своего огня своим же топливом, Создаёшь голод там, где находится изобилие, Сам себе враг, слишком жестокий к своей милой персоне. | А ты, в свою влюбленный красоту, Все лучшие ей отдавая соки, Обилие превращаешь в нищету, - Свой злейший враг, бездушный и жестокий. |
| Ты сейчас новое украшение мира, Единственный глашатай яркой весны, Себя хоронишь в собственном бутоне, Нежный скряга, расточительный в скаредности (скупердяйстве). | Ты - украшение нынешнего дня, Недолговременной весны глашатай, - Грядущее в зачатке хороня, Соединяешь скаредность с растратой. |
| Пожалей мир, или же стань чревоугодником, Чтобы вместе с могилой съесть то, что причитается миру. | Жалея мир, земле не предавай Грядущих лет прекрасный урожай! |

Таблица 2. Метод Гаспарова (перевод С. Я. Маршака)

| Сохранённые слова (11) | | Замена (однокоренной синоним) (4) | | Замена (разнокоренной синоним) (13) | |
|------------------------|-------------|-----------------------------------|----------|---------------------------------------|---------------|
| подстрочник | перевод | подстрочник | перевод | подстрочник | перевод |
| ждём | ждём | хранит | сохранит | от прекраснейших созданий прибавления | от лучших лоз |
| красоты | красота | изобилие | обилие | не умерла | урожая |
| созревшему | созревших | хоронишь | хороня | цветку | жила |
| память | память | пожалей | жалея | юный наследник | роз |
| враг | враг | | | придётся умереть | роза молодая |
| жестокий | жестокий | | | создаёшь | |
| украшение | украшение | | | голод | вянут |
| глашатай | глашатай | | | сейчас | превращаешь |
| весны | весны | | | расточительный | в нищету |
| в скаредности | скаредность | | | | нынешнего дня |
| мир | мир | | | | с растратой |

Опущения (29): роза, никогда, время, обручённый, собственными, ясными, глазами, подпитываешь, пламя, огня, топливом, находится, слишком, милой, персоне, но-

вое, мира, единственной, яркой, собственном, бутоне, нежный, скряга, стань, чревоугодником, с могилой, съешь, причитается миру.

Добавления (19): не увядая, лепестки, влюблённый, красоту, лучшие, отдавая, соки, злейший, бездушный, недолговременной, грядущее, в зачатке, соединяешь, земле, не предавай, грядущих лет, прекрасный, урожай.

$$N = 57, M_M = 47, x_M = 29, y_M = 19, z_M = 13,$$

$$G = \frac{N - (x + z)}{N}, \quad W = \frac{y + z}{M}$$

$$G_M = \frac{57 - (29 + 13)}{57} = \frac{15}{57} = 0,26 \approx 26\%$$

$$W_M = \frac{19 + 13}{47} = \frac{32}{47} = 0,68 \approx 68\%$$

Далее проводятся аналогичные вычисления для переводов Н. В. Гербеля, М. И. Чайковского и А. М. Финкеля. Необходимо отметить, что сравнение текстов подстрочника и переводов было сделано с некой оглядкой на оригинал. Например, слово «creatures» может быть переведено как «существа» или «творения». Первый вариант встречается в переводе Н. В. Гербеля, второй – в переводе А. М. Финкеля. При этом если мы примем во внимание лишь один из вариантов, например, слово «творения», во время анализа слово «существа» будет отнесено к замене на разнокоренной синоним, что скажется на точности вычислений. То же самое можно сказать и о слове «herald» – «вестник» (у Н. В. Гербеля и А. М. Финкеля), «глашатай» (у С. Я. Маршака и М. И. Чайковского).

Таблица 3.

| перевод Н. В. Гербеля | перевод М. И. Чайковского | перевод А. М. Финкеля |
|--|---|---|
| Потомства от существ прекрасных все хотят, Чтоб в мире красота цвела - не умирала: Пусть зрелая краса от времени увяла - Ее ростки о ней нам память сохранят. | Мы красоте желаем размноженья, Нам хочется, чтоб цвет ее не вял, - Чтоб зрелый плод, - как все, добыча тленья - Нам нежного наследника давал. | От всех творений мы потомства ждем, Чтоб роза красоты не увядала, Чтобы, налившись зрелостью, потом В наследниках себя бы продолжала. |
| Но ты, чей гордый взор никто не привлекает, А светлый пламень сам свой пыл в себе питает, Там голод сея, где избыток должен быть - Ты сам свой злейший враг, готовый все сгубить. | А ты, плененный сам собой, питая Твой юный пыл своим топливом, сам Творя бесплодые вместо урожая, Сам враг себе, жесток к своим дарам. | Но ты привязан к собственным глазам, Собой самым свое питаешь пламя, И там, где тук, ты голод сделал сам, Вредя себе своими же делами. |
| Ты, лучший из людей, природы украшенья, И вестник молодой пленительной весны, Замкнувшись, сам в себе хоронишь счастья сны. И сеешь вокруг себя одно опустошенья. | Ты ныне миру вешних дней отрада, Один глашатай прелестей весны, В зачатке губишь цвет твоей услады, Скупец и мот небесной красоты. | Теперь еще и свеж ты и красив, Весны веселой вестник безмятежный. Но сам себя в себе похоронив, От скупости беднееешь, скряга нежный. |
| Ты пожалей хоть мир - упасть ему не дай И, как земля, даров его не пожирай. | Так пожалей же мир, иначе плод Твоей красы с тобою гроб пожрет. | Жалея мир, грабителем не стань И должную ему отдай ты дань. |

Результаты вычислений представлены в табл. 4.

Таблица 4

| | С. Я. Маршак | Н. В. Гербель | М. И. Чайковский | А. М. Финкель |
|-----------------------|--------------|---------------|------------------|---------------|
| Коэффициент точности | 26% | 35% | 30% | 39% |
| Коэффициент вольности | 68% | 62% | 64% | 45% |

Как можно видеть из таблицы, коэффициент точности перевода С. Я. Маршака имеет наименьшее значение (26%) и наибольший коэффициент вольности (68%). Наибольший коэффициент точности мы видим у поэтического перевода, выполненного А. М. Финкелем – 39%. При этом у него наименьший коэффициент вольности – всего 45%.

Советский лингвист Б. Н. Головин в своей монографии «Язык и статистика» приводит коэффициенты, с помощью которых можно дать математическую оценку некоторым параметрам любого вида текста, включая и поэтический текст. Так обилие или дефицит предлогов и союзов может быть взято за основу понятия и термина «связанности речи-мысли»: чем больше союзов и предлогов на одно предложение, тем больше речь связана. Математически коэффициент связанности может быть выражен через отношение числа предлогов и союзов к числу самостоятельных предложений при условии, что данный коэффициент равен единице, если на одно предложение приходится три связывающих элемента: $Св = (П + С) / 3N$, где П – число предлогов, С – число союзов, N – число самостоятельных, «от точки до точки», предложений [Головин 1970:145].

Морфологические классы слов (части речи) дают основание ввести в обиход понятия-термины «предметность речи-мысли», «качественность речи-мысли», «действенность (динамизм) речи-мысли».

Предметность может измеряться отношением числа имён существительных и местоимений-существительных к числу прилагательных и глаголов: $П = (Сущ. + М_с) / (Прил. + Г)$.

Качественность можно измерить отношением числа прилагательных и наречий к числу имён существительных и глаголов: $К = (Прил. + Н) / (Сущ. + Г)$.

Действенность (динамизм) можно определить с помощью отношения глаголов, причастий и деепричастий к именам существительным и прилагательным, а также и местоимениям: $Д = (Г + Прич. + Дееприч.) / (Сущ. + Прил. + М)$ [Головин 1970: 147].

Обратимся к оригиналу 1-ого сонета. Определим части речи, а полученные данные для удобства внесём в таблицу.

Таблица 5.

| сущ. | прилаг. | глаголы | прич. I | прич. II | мест. | нареч. | предл. | союзы | част. | артикли |
|------|---------|---------|---------|----------|-------|--------|--------|-------|-------|---------|
| 29 | 12 | 14 | 1 | 1 | 16 | 6 | 8 | 9 | 1 | 7 |

Посчитаем количество предложений в сонете «от точки до точки» (3), а также отдельно посчитаем местоимения-существительные (4): we, thou, thyself, thou. Пользуясь формулами Головина, получаем следующие результаты:

$$Св = \frac{П + С}{3N} = \frac{8 + 9}{9} \approx 1,88$$

$$П = \frac{Сущ. + М_с}{Прил. + Г} = \frac{29 + 4}{12 + 14} \approx 1,27$$

$$К = \frac{Прил. + Н}{Сущ. + Г} = \frac{12 + 6}{29 + 14} \approx 0,42$$

$$Д = \frac{Г + Прич. 1 + Прич. 2}{Сущ. + Прил. + М} = \frac{14 + 1 + 1}{29 + 12 + 16} \approx 0,28$$

Осуществляем аналогичные действия в отношении переводов сонетов. Полученные результаты можно увидеть в табл. 6:

Таблица 6

| Формальное качество речи | Оригинал (Шекспир) | Перевод Маршака | Перевод Гербеля | Перевод Чайковского | Перевод Финкеля |
|--------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------------|
| связанность | 1,88 | 0,53 | 1,07 | 0,83 | 0,93 |
| предметность | 1,27 | 1,69 | 1,2 | 2,36 | 1,53 |
| качественность | 0,42 | 0,29 | 0,24 | 0,25 | 0,42 |
| динамизм | 0,28 | 0,34 | 0,32 | 0,2 | 0,31 |

Изучив полученные данные, можно сделать вывод, что переводы А. М. Финкеля и Н. В. Гербеля более близки к оригиналу по соотношению морфологического состава, чем переводы С. Я. Маршака и М. И. Чайковского.

Сопоставив результаты обоих исследований, можно прийти к заключению, что наиболее близким к оригиналу является перевод А. М. Финкеля. Стоит отметить тот факт, что критики также особо выделяли переводы данного поэта-переводчика на фоне остальных работ вследствие близости к поэтике У. Шекспира.

Говоря о методах математической лингвистики, применённых в данном исследовании, можно сделать вывод, что с помощью метода Гаспарова можно оценить эквивалентность текста на уровне отдельно взятых слов. При помощи коэффициентов Головина, хотя и весьма отдаленно, можно составить мнение об эквивалентности оригинала и перевода на уровне целого текста, т.к. эти формулы учитывают морфологический состав произведения. Несмотря на некую грубость методов, результаты, полученные с их помощью, совпали с мнением критиков, что подчёркивает тот факт, что у междисциплинарного подхода к данной проблеме имеются неоспоримые перспективы развития.

Источники и литература:

1. Автономова Н. С. Между «вольностью» и «точностью»: об экспериментах М. Л. Гаспарова в сфере перевода и переводоведения // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2020. №2. С. 92-98.
2. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учебное пособие. М.: Изд. Центр «Академия», 2004. 352 с.
3. Алексеева Л.М. Существует ли поэтический перевод? // Вестник Пермского университета. 2011. №3 (15). С. 87-93.
4. Базылев В. Н. Поэтический перевод. Основные понятия переводоведения (отечественный опыт). Москва: Изд. ИНИОН РАН, 2010. 260 с.
5. Брюсов В. Я. Фиалки в тигеле // Весы. 1905. № 7. URL: http://az.lib.ru/b/brjusow_w_j/text_1905_fialki_v_tigele.shtml (дата обращения 8.08.2023)
6. Гаспаров М. Л. О русской поэзии. Анализы. Интерпретации. Характеристики. СПб.: Азбука, 2001. 476 с.
7. Гербель Н. В. Сонеты в переводе Н. В. Гербеля // Уильям Шекспир. Сонеты (перевод: Н. В. Гербель). URL: <http://lib.ru/SHAKESPEARE/sonets3.txt> (дата обращения: 05.05.23).
8. Гинзбург Л. В. Перевод и поэзия // Литература и жизнь. 1960. 10 авг. С. 4.
9. Головин Б. Н. Язык и статистика. М.: Просвещение, 1970. 190 с.
10. Григорьев Ю. Д. Системная гармония перевода поэтических текстов // Научный вестник НГТУ. 2018. № 1. С. 79-102.
11. Жуковский В. А. Собрание сочинений в 4 т. М.; Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. Т. 4. URL: http://az.lib.ru/z/zhukowskij_w_a/text_0360.shtml (дата обращения 10.08.2023)

12. Маршак С. Я. Мастер снов и сказок // Известия. 1955. 2 апреля.
13. Первушина Е. А. Сонеты Шекспира в России: переводческая рецепция XIX-XXI вв. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2010. 352 с.
14. Тарасова М.А. О двойственности роли переводчика поэзии и о разделении ролей // Слово.ру: балтийский акцент. 2017. Т. 8, № 4. С. 81-90.
15. Финкель А. М. Уильям Шекспир. Сонеты. Перевод А. Финкеля. Вступительные заметки Л. Фризмана и А. Аникста // Шекспировские чтения (1976). «Шекспировские чтения» (1976) :: Уильям Шекспир. Сонеты. Перевод А. Финкеля. Вступительные заметки Л. Фризмана и А. Аникста (w-shakespeare.ru) (дата обращения: 25.03.23).
16. Чайковский М. И. Перевод М. Чайковского // Вильям Шекспир. Сонеты. URL: http://lib.ru/SHAKESPEARE/shks_sonnets19.txt (дата обращения: 25.03.23)
17. Шекспир У. Её глаза на звёзды не похожи // У. Шекспир. Сонеты [перевод с английского С. Маршака, Б. Пастернака, Н. Гербея]. М: Эксмо, 2022. 336 с.
18. Эткинд Е. Г. Поэзия и перевод. Ленинград: Советский писатель, 1963. 430 с.
19. Якобсон Р. О. О лингвистических аспектах перевода // Избранные работы по лингвистике. Благовещенск: Изд-во Благовещ. гуманитар. колледжа им. Бодуэна де Куртенэ., 1998. С. 361-368.
20. Vendler H. The Art of Shakespeare's Sonnets. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 693 p.

Статья поступила в редакцию 26. 06. 2023

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

УДК 821.161
ББК 83.3(2)

Героизация образа штрафника в романе Э. Володарского «Штрафбат»

Лобин Александр Михайлович,

*доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-6885-0963*

Аннотация. Актуальность данной работы обусловлена высокой общественной значимостью и недостаточной научной изученностью современных произведений о Великой Отечественной войне, главными героями которых выступают бойцы штрафных подразделений из числа заключенных и военнослужащих. Их активное участие в военных действиях было отражено в литературе и кинематографе, а в постперестроечной литературе, кинематографе и публицистике вопрос о штрафниках стал особенно популярен. В качестве материала исследования выступает роман Э. Володарского «Штрафбат». В ходе работы были рассмотрены эволюция темы штрафных подразделений в русской литературе и кинематографе, проанализированы сюжет и система персонажей избранного произведения; определена роль и специфика образа «особиста» в сюжете, выявлены мотивы жертвенности и героизма в образе штрафника. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что образ «особиста» в романе сознательно демонизируется, а штрафники представлены как мученики и бескорыстные защитники Родины. Э. Володарский продолжает процесс мифологизации темы штрафников и выводит его на религиозно-философский уровень.

Ключевые слова: военная проза XXI века, штрафники на Великой Отечественной войне, роман «Штрафбат».

Heroization of the Image of the Penal Unit Soldier in the Novel “Penal Battalion” by E. Volodarsky

Lobin Alexander M.,

*Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Literature and Journalism,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-6885-0963*

Abstract. The relevance of this work is due to the high social significance and insufficient scientific knowledge modern works about the Great Patriotic War, the main heroes of which are fighters of penal units from among prisoners and military personnel. Their active participation in hostilities was reflected in literature and cinema, and in post-perestroika literature, cinematography and journalism, the issue

of fines has become the material of the study is the novel by E. Volodarsky "Penal Battalion". In the course of the work, the evolution of the theme of penal divisions in Russian literature and cinema was considered, the plot and system of characters of the selected work were analyzed; the role and specificity of the image of the "special officer" in the plot is determined, the motives of sacrifice and heroism in the image of the penal are revealed. The analysis carried out allows us to conclude that the image of the "special officer" in the novel is deliberately demonized, and the penitentiaries are presented as martyrs and disinterested defenders of the Motherland. E. Volodarsky continues the process of mythologization of the theme of penal unit soldiers and brings it to the religious-philosophical level.

Keywords: military prose of the 21st century, penal battalions during the Great Patriotic War, the novel "Penal Battalion".

1. Введение. Тема «штрафников» в историческом сознании современного российского общества

Образ бойца штрафного подразделения стал одним из самых ярких и неоднозначных в художественной литературе, посвященной Великой Отечественной войне. Он не просто отражает реально существующую практику «искупления кровью» (то есть непосредственным участием в боях) ранее совершенного преступления, но и воплощает идеи, далеко выходящие за рамки военно-исторического дискурса. *«За грехи за наши нас простят, // Ведь у нас такой народ, // Если Родина в опасности, // Значит всем идти на фронт»* – пел Владимир Высоцкий [Высоцкий 1964]; *«Был обер прав: у них, у штрафников, // у стреляных парней, // давших виды, // конечно, были разные обиды. // А у кого их нет? У чурбаков, // Но русские среди трудов и битв, // хотя порой в отчаянье немеют, // обиды на Россию не имеют. // Она для них превыше всех обид»* – писал Е. Евтушенко [Евтушенко 1963]. В этих отрывках известных стихотворений наглядно представлен целый комплекс острейших вопросов о подлинной или мнимой вине, ее искуплении, любви к Родине и обиде на действующую власть.

Перечисленные вопросы были актуальны в 1960-х годах и остались актуальными в настоящее время. Но в XXI веке наиболее востребованным массовой аудиторией видом искусства стала не поэзия, а кинематограф: «Штрафбат» (2004 год, режиссер – Н. Досталь), «День Победы» (2006, Ф. Петрухин), «Сволочи» (2006, А. Атанесян), «Утомлённые солнцем 2: Предстояние», «Утомлённые солнцем 2: Цитадель» (2010 и 2011, Н. Михалков) – именно в этих фильмах тема штрафников выходит на первый план.

Наиболее значимым в этом ряду стал сериал «Штрафбат». В XXI веке он стал первым в этой теме, здесь были заданы новые стандарты и стереотипы кинематографической репрезентации «штрафной» темы [Мурадов 2018]. Необходимо отметить, что создатели сериала намеревались «рассказывать о том, как всё происходило на самом деле» [Досталь 2013]. «Я снимал фильмы о неизвестных страницах истории нашей страны... Мне хотелось показать, что они [штрафники – А.Л.] тоже внесли свой вклад – и немалый – в Победу», – утверждает режиссер Н. Досталь [Досталь 2013]. Таким образом, исходной интенцией авторов «Штрафбата» стало изменение исторического общественного сознания.

Но эти же задачи – разоблачение мифов, установление исторической правды, оценка заслуг и вины – ставят перед собой и ученые-историки. В научной литературе представлены десятки работ, в том числе монографии и диссертации: «Правда о штрафбатах: как офицерский штрафбат дошел до Берлина» [Пыльцын 2016], «Штрафники Великой Отечественной в жизни и на экране» [Рубцов 2013], «Штраф-

ные части Красной Армии в 1942-1945 гг.» [Мороз 2020], «Дисциплинарные правоотношения военнослужащих накануне и в годы Великой Отечественной войны: историко-правовой аспект» [Погорелов 2019] и многие другие.

Сериал «Штрафбат» (в ряду других военных фильмов) также стал объектом исследований. С одной стороны, он был высоко оценен рецензентами, признан «Лучшим сериалом» и получил премию «Золотой орел-2006», а с другой, историк М. А. Мороз в обосновании своей диссертации «Штрафные части Красной Армии в 1942-1945 гг.» отмечает «разноречивые отклики на телевизионные фильмы последних лет о штрафниках, создатели которых пренебрегли реалиями войны то ли осознанно, то ли из-за незнания предмета» [Мороз 2019: 3], а также необходимость «преодоления искаженных представлений о штрафных частях, их роли в войне, навязанных обществу... не всегда объективной публицистикой» [Мороз 2019: 4].

Критики, которые ориентировались на критерий научной документальности, оценили «Штрафбат» резко отрицательно, о чем красноречиво свидетельствуют заголовки их статей: «Проблема правдоподобия и правды в советских и российских художественных фильмах, посвящённых Великой Отечественной войне» [Воронов 2010], «Искажение исторических фактов о Великой Отечественной войне в современном игровом кино» [Кувшинов 2020], «Как фальсифицируют историю войны. О Курской битве, штрафбатах и заградотрядах [Левин 2013]; «Штрафники: правда о штрафных батальонах против мифов «Штрафбата»» [Башарова 2020], «Ложь «Штрафбата». Что на самом деле представляли собой штрафные части?» [Сидорчик 2019]. Так, Л. Левин отметил, что «своего рода вершиной этой тенденциозной, скандально-показушной “клюквы” могут служить книга... Э. Володарского “Штрафбат” и снятый по ней фильм» [Левин 2013: 24-25]; а Л. Р. Бакиева назвала сериал «апофеозом надругательства над некоторыми историческими фактами Великой Отечественной войны» [Бакиева 2021: 21].

Сравнение результатов исследований различных видов приводит к выводу, что «художественная правда» режиссеров и сценаристов вступает в непримиримое противоречие с научной истиной историков и это противоречие не ограничивается неточностями в изображении прошлого, речь идет о тотальной переоценке роли штрафников в войне, которую навязывают обществу кинематографисты.

Какую же позицию в этом дискурсе занимают литература и литературоведение? Изучение художественных и научных произведений приводит к выводу, что и в этой области отмеченный конфликт между «научной» и «художественной» правдами также стоит очень остро.

Прежде всего, следует напомнить, что сериал «Штрафбат» снят по одноименному роману Э. Володарского, который прославился именно как сценарист, и его роман представляет собой практически готовый сценарий. При этом, роман был практически проигнорирован литературоведами и литературными критиками, несмотря на то, что в современном литературоведении интерес к военной прозе, посвященной Великой Отечественной войне, достаточно высок [Зубков 2011; Скаковская 2015; Задонская 2017; Маркова 2019; Ковтун 2020; Черняк 2010 и др.]. Таким образом, исследуемое произведение литературоведами не было изучено.

В данной работе, ставящей целью отчасти заполнить это пробел, мы выдвигаем следующую гипотезу: магистральный сюжет и система персонажей романа «Штрафбат» воплощают популярные мифологемы, характерные для современного общественного сознания: жертвенности, искупления, героизма и даже святости штраф-

ников. Собираемым героем, в которых он реализуется, является штрафбат как действующий субъект. Исторические неточности и анахронизмы, в которых упрекают авторов историки, в данном случае обусловлены общей тенденцией мифологизации исторического дискурса, отмеченной многими учеными [Зубков 2011; Маркова 2019].

Цель работы: выявить основные составляющие собирательного образа штрафника как героя-защитника и определить средства его художественной репрезентации в романе «Штрафбат». Для достижения поставленной цели необходимо уточнить жанр избранного произведения, проанализировать систему персонажей и сюжетных конфликтов, а также рассмотреть эволюцию отдельных героев.

Высокая значимость мифа о штрафбатах в российском общественном сознании, недостаточная исследованность литературоведами романа «Штрафбат», а также противоречивые оценки произведения обуславливают научную актуальность и новизну данной работы.

В ходе исследования были учтены критические оценки, адресованные создателям сериала, а не писателю Э. Володарскому, но в данном случае, при полном совпадении исследуемых аспектов (сюжета и системы персонажей) двух одноименных произведений разных родов искусств, привлечение такого материала представляется оправданным и продуктивным.

2. Тема штрафбатов и штрафников в литературе и жанровая специфика романа Э. Володарского «Штрафбат».

Тема Великой Отечественной войны в литературе представляет собой совокупность более узких тем, одни из которых стали актуальны изначально (о фронтовиках и разведчиках, подпольщиках и партизанах, женщинах на войне и пр.), другие (судьба военнопленных, сотрудничество с немцами и т. п.) были открыты значительно позже. Тема так называемых штрафников – одна из наиболее неоднозначных в этом ряду. Собственно штрафбат, то есть воинское подразделение, в котором проходили службу наказанные военнослужащие и бывшие заключенные, как объект художественного описания и как собирательный художественный образ возник достаточно поздно.

Необходимо уточнить, что тема преступления и наказания на фронте в советской литературе (вопреки распространенному мнению) не была запретной. О приказе № 227 (известном как «Ни шагу назад!»), трибуналах, заградительных отрядах и штрафных подразделениях писали в своих произведениях К. Симонов («Солдатами не рождаются»), Г. Бакланов («Пядь земли»), Ю. Бондарев («Тишина»), Ю. Нагибин («Дело капитана Соловьева»), А. Твардовский («Теркин на том свете»), А. Иванов («Вечный зов»), В. Кондратьев («Встречи на Сретенке») и многие другие авторы [Кустов 2011].

Но подлинную известность штрафникам принесли уже упомянутые стихотворение Е. Евтушенко «Баллада о штрафном батальоне», песни В. Высоцкого «Штрафные батальоны» и «Все ушли на фронт», а также песня М. Анчарова «Цыган-Маша». В этих произведениях возникает очень специфический нарратив: штрафники *«обиды на Россию не имеет»* [Евтушенко 1963] и *«если Родина в опасности – значит, всем идти на фронт»* [Высоцкий 1964]. В песне М. Анчарова «Цыган Маша» очень примечателен финал: *«Штрафные батальоны // За все платили штраф. // Штрафные батальоны – // Кто вам заплатит штраф?!»* [Анчаров 1959]. Примечательно, что текст, который начинается как перечисление криминальных подвигов мелкого уголовника, заканчивается его героизацией и мыслью, о том, что Родина в долгу перед штрафниками.

Далее в рамках сенсационно-разоблачительного дискурса перестройки штрафники стали частью «правды о войне», в которой на первый план вышли темы колла-

борационизма, гигантских потерь РККА, мародерства советских бойцов в Германии и т.п. В таком ключе написаны последние повести В. Быкова, романы В. Астафьева, А. Рыбакова, В. Аксенова, Г. Владимова и некоторых других авторов. Уже в 2000-м году был полностью опубликован роман В. Карпова «Судьба разведчика», главный герой которого начал войну как бывший заключенный. В этот же период началась и экранизация данной темы: в 1988 году вышел малоизвестный фильм «Имя», снятый режиссером Б. Рыцаревым; в 1989 году был выпущен документальный фильм Л. Данилова «Штрафники». В этом ряду наибольший интерес представляет повесть «Гу-га», написанная в 1982-м году М. Симашко, опубликованная в 1987-м и успешно экранизированная в 1989-м режиссером В. Новаком.

К сожалению, формат журнальной статьи не позволяет изучить историю вопроса и содержание названных произведений в полном объеме, но даже предварительный обзор позволяет сделать определенные выводы. Э. Володарский и Н. Досталь, создавая роман и сериал, опирались на мощную традицию, сложившуюся в литературе и кинематографе к концу XX века, в рамках которой в массовом сознании был сформирован трагический образ штрафника как героя-смертника и жертвы советской Системы. Именно в таком виде образ Штрафбата, как некоего собирательного героя, и вошел в массовую культуру XXI века.

Вопрос о жанре произведения в данном случае является, на наш взгляд, первоочередным, так как именно ответ на него позволяет выбрать наиболее адекватные критерии оценки. Сразу следует отметить, что Э. Володарский не относится к числу писателей-фронтовиков, он представитель послевоенного поколения (как А. Азольский, В. Аксенов, В. Кунин), поэтому его произведение нельзя отнести к жанру мемуарной или автобиографической военной прозы и ставить в один ряд с такими романами как «Мой лейтенант» Д. Гранина или «Прокляты и убиты» В. Астафьева.

В романе «Штрафбат» описаны формирование, военные действия и гибель вымышленного штрафного батальона Красной Армии, поэтому формально его следует считать военной прозой. Но оценка содержания по общепринятым критериям историчности художественных произведений (реконструкция быта, документальность, наличие известных лиц и т.п.) не позволяет отнести его к числу романов военно-исторических. Писатель Э. Володарский не стремился вписать военную деятельность своего штрафбата в контекст известных военных операций, в числе героев нет известных военачальников, а хронотоп произведения носит условный характер.

Документальная составляющая здесь также минимальна, многочисленные критики подробно рассмотрели наиболее очевидные исторические «ляпы» и анахронизмы¹. Это обстоятельство признают и создатели фильма: «про неточности мы знали. Допустим, что с 58-й статьёй не брали на фронт, что командовали штрафным подразделением только кадровые офицеры и так далее... Эдуард Володарский изучал документы и узнал: и штрафник командовал, и с 58-й статьёй брали... и священник воевал в штрафном подразделении» – утверждает режиссер Н. Досталь [Досталь 2013].

Вызывает сомнения и правдоподобие описанных событий: «иные литераторы и кинематографисты делают упор на сенсационность, не заботясь не только о правде,

1. «В выдуманном штрафбате Володарского служат уголовники-добровольцы: разжалованные сержанты, осужденные рядовые, даже непонятно откуда взявшиеся священнослужители. И это еще один полнейший "миф". В штрафных батальонах искупали кровью преступления (подлинные и мнимые) только лица командного и приравненного к ним состава. Одни и те же герои проходят службу в вымышленном штрафбате многие месяцы подряд и даже после ранений возвращаются обратно. Это - также продукт заказной "мифологии" или откровенного невежества» [Левин 2013: 25].

а даже о правдоподобию» [Бакиева, 22]. В качестве примера такого неправдоподобия можно указать на биографию командира штрафбата Твердохлебова, который в главе первой был расстрелян, но выбрался из могилы и вышел к своим – такая феноменальная живучесть заставляет вспомнить образ бессмертного танкиста Найденова из романа И. Бояшова «Танкист или “Белый тигр”». Смущает также легкость, с которой штрафники добывают «языков» – буквально по два-три немецких офицера за разведывод. Но при этом сюжет не является и приключенческим, внезапных поворотов сюжета здесь также нет, эффекта увлекательности, обязательного для развлекательной беллетристики Э. Володарский не создал.

Наиболее адекватно, на наш взгляд, содержание «Штрафбата» охарактеризовал искусствовед А. М. Воронов. По его мнению, авторы «Штрафбата» пытаются ответить на вопрос: «кому принадлежит главная заслуга в разгроме фашистов... Героями современных отечественных фильмов очень часто становятся представители так называемой “маргинальной” среды – уголовники, военнопленные, ссыльные, политзаключённые и т. д... Опалённые огнём войны, они переосмысливают и переоценивают заново всю свою жизнь и в конце концов становятся теми самыми “святыми и грешными” героями, павшими на одной из многих тысяч “безымянных высот”» [Воронов 2010: 230].

Анализ основных жанрообразующих факторов (авторская интенция, содержания, тип героя и сюжета), а также систематизация точек зрения критиков и исследователей приводят к выводу, что роман «Штрафбат», историческим не является. Из современных произведений о Войне в один ряд с «Штрафбатом» можно поставить роман А. Азольского «Диверсант» (также успешно экранизированный).

В ходе анализа была учтена и явная кинематографическая направленность произведения, которая также повлияла на поэтику произведения. Литературный вариант киносценария, созданный Э. Володарским, по структуре и композиции ближе к драматургии, чем к повествовательной прозе: повествование основано на хроникальном принципе построения сюжета и состоит из отдельных эпизодов, объединённых преимущественно наличием общих героев, а одиннадцать романских глав хорошо раскладываются на одиннадцать серий в фильме. Авторские отступления невелики по объёму и носят оценочный характер, внутренний мир героев выражается преимущественно в монологах и диалогах, а их характеры раскрываются в действии. Э. Володарский активно включает ретроспективные вставки, позволяющие узнать прошлое наиболее значимых персонажей. В тексте широко представлены такие кинематографические приемы как фокализация (регулярная смена внешних точек зрения на изображаемую реальность), монтаж, чередование планов и т.п. Это обстоятельство позволяет сосредоточить анализ преимущественно на высказываниях героев и оценке их поступков.

3. Специфика сюжета романа «Штрафбат»

Главным героем романа, как уже было сказано, является штрафной батальон, образ которого складывается из множества сквозных и эпизодических героев, их поступков и биографий. Структура «Штрафбата» строится по принципу хроникального эпопейного повествования, где через совокупность отдельных судеб представлен один из наиболее трагичных периодов в истории нашей страны.

Образ штрафбата выстраивается автором поэтапно, начиная с первой главы. Так, уже на первых страницах романа появляется будущий комбат штрафников Твердохлебов, который смог бежать из немецкого плена и в числе других таких же окруженцев был зачислен следователем Сычевым в число предателей. Только вмешательство

высокого начальства позволило ему вновь попасть на фронт. Далее Э. Володарский широкими мазками рисует картину формирования штрафбата из числа бывших заключенных, и здесь мы видим будущих героев: «вора в законе» Антипа Глымова, шулера Леху Стиру [кличка, жаргонное обозначение игальной карты, – А. Л.], «врагов народа» Баукина, Ткачева и пр. Правда, вначале они вовсе не выглядят героями: политические обсуждают положение на фронтах и ругают Сталина, при этом мечтают скорее попасть на фронт и смыть свою «вину» кровью, а уголовники играют в карты, воруют на станциях, пьют самогон и обсуждают варианты побега.

Наиболее зрелищным и конфликтным эпизодом здесь становится массовая драка в вагоне, где политические не позволили блатным сбежать прямо в пути. Итог этой драки – пять трупов, а всего в дороге было убито более тридцати бывших заключенных. Но завершается первая глава символической сценой исполнения строевой песни: недавние зэка начинают с блатной лирики, но заканчивают гимном «Вставай, страна огромная!» Здесь возникает мотив беззаветной любви к родине, который становится сквозным в произведении Э. Володарского и проводится на всех уровнях текста.

В главе второй эта мысль получает военное воплощение. Начинается она с описания первых дней на фронте, где бойцы обсуждают свое незавидное положение: «– А штрафник не человек? // ... Ежли помереть кажную секунду можешь, стал быть, человек. А вот во всем остальном – ты штрафник»². Далее комбата Твердохлебова вызывают в штаб дивизии и ставят задачу: «зубами вцепиться в позиции немцев... держаться и притягивать к себе все новые и новые силы фрицев. А главное направление атаки будет левее». В процессе постановки задачи выясняется, что воевать им придется на минном поле, которое не было разминировано, так как начальник Особого отдела майор Харченко (!) отправил саперов в другое место. Несмотря на это, комдив подтверждает приказ.

Проблема минного поля становится ключевой темой в этой главе: «Твердохлебов... смотрел на генерала Лыкова, ему хотелось сказать, что это подлость и скотство – так воевать». Командиры рот, Глымов и Баукин, узнав о наличии минного поля, дружно отказываются идти в бой, а Глымов даже предлагает «энкаведешников пострелять и уйти всем куда глаза глядят», но комбат все же убеждает их выполнить свой долг.

В итоге штрафники (получившие для храбрости по кружке спирта) выполнили свою задачу, причем именно «вор в законе» Глымов поднял в атаку бойцов, залегших на том самом минном поле. Добравшись до немецких позиций, они решительным ударом уничтожили врага и удержали позиции, обеспечив успех всей операции. Были, разумеется, и дезертиры, которые пытались сбежать в тыл, но их расстреляли из пулеметов «красноперые» из заградительного отряда, не особо разбирая, кто из них ранен, а кто дезертир. Комдив впоследствии высказал майору Харченко свое неудовольствие, но это никаких последствий для «особистов» не повлекло. В итоге штрафбат потерял более трехсот человек в атаке (причем половину – именно на минном поле), и почти сто человек были расстреляны. Награды за проявленный героизм в итоге никто не получил. Таким образом, идея «скотского» отношения к штрафникам, которых не считают за людей, была реализована в полном объеме.

Следующие главы строятся аналогично. Штрафникам постоянно выпадают самые трудные и опасные задачи: поход в разведку через непроходимое болото, оборона на критических участках, кровопролитные «прорывы» для отвлечения внимания

2. Текст романа цитируется по электронному изданию: Володарский Э. Я. Штрафбат. М.: Вагориус, 2004. URL/ <https://libcat.ru/knigi/proza/prose-military/188277-eduard-volodarskij-shtrafbat.html> (дата обращения 5.06.2023)

немцев – поэтому они несут самые тяжелые потери, а в итоге не получают не только заслуженной награды, но и подвергаются изощренным преследованиям со стороны «особистов». Объем статьи не позволяет рассмотреть фабулу произведения в полном объеме, со всеми ее оттенками и нюансами. Анализ образов отдельных героев, их поступков и биографий как необходимой части сюжета представляется более продуктивным.

4. Система персонажей в романе «Штрафбат»

Так кто же служит в штрафном батальоне по версии Э. Володарского? Прежде всего представлены солдаты, сумевшие выбраться из окружения, и отправленные в фильтрационный лагерь НКВД. Здесь следователь Сычев одним за другим записывает их во «враги народа», прибегая, в случае необходимости, к пыткам. Только острая нехватка людей на фронте заставляет руководство направить подследственных не в лагерь, а в штрафбат. Далее появляются добровольцы из лагерей, в числе которых есть и уголовники, и политические заключенные. Здесь, прежде всего, следует отметить очевидную разницу в изображении этих категорий заключенных. В основных чертах образы блатных и политических воплощаются в рамках уже сложившейся «лагерной литературы», но можно отметить определенную романтизацию уголовного контингента. «Воры» более активны и изобретательны, как правило, они являются инициаторами различных акций, будь то кража продуктов у «особистов» из заградительного отряда или находка продовольственного склада.

Позже батальон пополнялся за счет военнослужащих действующей армии: Савелий Цукерман, избивший командира-антисемита; водитель Степан Шутов, наказанный за любовную связь с женой командира дивизии; бывший капитан Балясин, отказавшийся поднять роту в четвертую самоубийственную атаку; морской пехотинец Булыга, самовольно покинувший часть в поисках водки, и многие другие. В этой пёстрой толпе, постепенно превращающейся в единый военный организм, можно выделить наиболее значимых героев, воплощающих разные грани совокупного образа штрафника.

Одним из наиболее заметных в этом ряду стал «вор в законе» Антип Глымов. Он появляется в эпизоде набора добровольцев лагерях, где он представлен *«кряжистым мужиком лет сорока, с тяжелым лицом и серыми, как у волка, раскосыми глазами»*, которому *«надоело на нарах париться»*. Изначально этот матерый уголовник планировал бежать, но и у вора есть что-то святое: *«я вот родом с-под Орла... там теперь немец хозяйничает, а у меня там мать-старуха, сестренка совсем малая – это мне хуже ножа в сердце...»*. Глымов – герой изменяющийся, в тексте романа есть ретроспективные вставки, показывающие этапы деградации сельского паренька в идейного вора, а в основном сюжете романа изображено обратное его превращение. Э. Володарский наглядно представил, как в душе Глымова борются ненависть к власти, привычка к свободной воровской жизни и любовь к своей земле. Он становится командиром роты, поднимает бойцов в атаку на минном поле, расстреливает уголовника Цыпу, который убил в драке своего сослуживца, затем возглавляет группу разведчиков, а далее в романе появляется вдова Екатерина, к которой он намеревается вернуться после войны, чтобы зажить честной жизнью: *«когда годов полный мешок наберется, поневоле о доме да семье думать начинаешь...»*, – говорит он ей.

Автор не идеализирует этого героя, во многом Глымов так и остается асоциальным элементом, однако это уже не вор, а солдат. Образ Глымова в значительной мере отражает эволюцию всех штрафников, набранных из числа уголовных преступников. Почти такой же путь проходит шулер Леха Стира, который ловко играет в карты, не

брезгует мародерством и всегда не прочь выпить, но в то же время отважно воюет, успешно ходит в разведку и в итоге погибает на поле боя.

Характерна история Савелия Цукермана, который в первом же бою от страха сам ранил себя, то есть совершил т.н. «самострел» – воинское преступление, за которое ему грозил трибунал и расстрел. Но ротный Глымов, заметивший преступление Цукермана, не доложил об этом, а врач, легко определивший характер ранения, тоже пожалел его. Так Савелий оказался в медсанбате, где у него начался роман с санитаркой Светланой – здесь в романе появляется любовная линия. Потом он вновь оказался в штрафбате: *«больно мало ты в штрафбате пробыл»*. Далее Цукерман воевал честно и тоже погиб.

Интересна судьба капитана Бредунова, который был наказан за антисемитизм, хотя и не так сурово, как избивший его Савелий. В главе восьмой капитан со своим артдивизионом прикрывал позиции штрафников, где и погиб. По воле автора Цукерман оказался рядом с ним, и умирая, Бредунов просил у Савелия прощения: *«прости... жидом обозвал... это я так... по дурусти»*. В романе капитан представлен как отчаянный и умелый вояка, грамотный и храбрый офицер, но в то же время – хам, матерщинник и пошляк. В целом, представленный образ Бредунова хорошо вписывается в штрафной дискурс.

Описание отдельных героев может быть продолжено, в романе пунктирно показано большое количество персонажей, каждый из которых вносит дополнительные смыслы в картину войны и образ штрафника. Здесь нельзя не упомянуть отца Михаила – священника, который добровольно присоединился к штрафникам в городе Млынове. Как выяснилось впоследствии, Михаил – сын повешенного большевиками священника и воевал в Белой армии. Он отлично играет на гитаре и поет любовные романсы, общается со своей новой паствой в стиле – *«пойди и удавись, сын мой»* – но главное, воюет вместе с ними. Но он, прежде всего – священник, поэтому не только воюет, но и духовно окормляет свою паству. Так, в беседе с Глымовым и Твердохлебовым он напоминает: *«Оптину пустынь, где святые старцы живут, тоже вор и разбойник основал... снизошло ему Божеское откровение, и отрекся он от жизни прежней, и поселился в глуши, и Богу стал истово молиться... // – Ну, тады я спокоен, – хмыкнул Глымов. – У меня все впереди... Может, еще святым стану, хе-хе-хе...»*. Перед последним боем отец Михаил благословляет всех бойцов, в том числе мусульман и еврея Цукермана, на ратный подвиг, а после него видит *«в мутном тумане черной гари... лицо Божьей Матери Казанской»*.

Однако главным героем романа стал командир штрафбата Василий Степанович Твердохлебов, кадровый офицер, бывший майор, попавший в плен летом 1942 года во время неудачного наступления под Харьковом. Он появляется в первой же главе, *«высокий, костистый и широкоплечий..., глядя перед собой глубоко сидящими глазами»*, смотрит, как другие пленные едят подготовленное немцами угощение: *«бутылки мутного белесого самогона..., буханки хлеба... шматки сала...»*. Так выглядела вербовка будущих власовцев. Здесь Твердохлебов, как и большинство других пленных, отказался «бороться с большевиками», за что и был расстрелян. Ночью раненый Твердохлебов (три пули в грудь, одна в плече) выбрался из могилы, дошел до лагеря окруженцев, которые и доставили его к своим. Эта фантастическая история не вызвала доверия у следователя Сычева. Но бывший майор в измене не признался, за что был избит во время допроса. Затем «высокий чин НКВД» поумерил служебный пыл Сычева, и Твердохлебов был назначен комбатом, хотя *«приказ не разрешал назначать комбатами таких же штрафников... должны командовать армейские*

офицеры. Но где их взять, этих офицеров?» – так мотивирует Э. Володарский явное нарушение, о котором писали критики.

Функция комбата в сюжете романа специфична – он практически не командует своими людьми в тактическом плане (планы строят в штабе дивизии) и не занимается хозяйственно-бытовыми вопросами. Он ведет их вперед в этическом и духовном смысле: несмотря на предупреждения – *«вперед не лезь... У наших соседей тоже штрафники... комбат... вперед полез – кто-то ему в спину и шмальнул!»* – возглавляет атаку на минном поле, берет на себя самые трудные решения, встречает и провожает разведчиков и т.п. От штрафников в бою требовалась прежде всего стойкость, именно это качество выглядит ведущим в характере Твердохлебова: *«хороший мужик... надежный... на таких земля стоит»* – так отзывается о нем начальник штаба Телятников. И если Глымов в романе герой изменяющийся, то Твердохлебов, напротив, герой сюжета испытания. Испытаниями становятся предложение выжить ценой измены, «следствие» в фильтрационном лагере, предложение «дружбы» от Харченко и другие аналогичные эпизоды. Во всех случаях Василий Твердохлебов остался верен себе и своим товарищам штрафникам.

Упомянутые стойкость и надежность не подразумевают, однако, идейного фанатизма или элементарной глупости. В романе есть ретроспективный эпизод, из которого следует, что до войны он был вполне советским человеком, но после всего пережитого уже совсем иначе смотрит на вещи. Наглядным эпизодом, демонстрирующим его эволюцию, стала встреча с власовцем Сазоновым, одним из тех, кто расстреливал его в плену. Ночью комбат пришел к попавшему в плен власовцу чтобы узнать: *«как тебе воевалось у гитлеровцев»*. Сазонов ругает Советскую власть и утверждает, что воевал *«За Россию. Чтоб на ней ни одного коммуняка не осталось... А мы потом и за немцев примемся»*. Этот диалог полностью отражает позицию и автора, и его героя. Твердохлебов, как и большинство его товарищей-штрафников, воюет не за Советскую власть, к которой относится по меньшей мере с недоверием, а за Родину. Следует отметить, что и Сазонов оказался вовсе не трусом, а идейным врагом, который не просил о пощаде и даже отказался пить предложенный самогон. Уходя, Твердохлебов оставил своему оппоненту пистолет с одним патроном, объясняя свой поступок тем, что *«завтра особисты нагрянут, сам понимаешь, что с тобой будет... вот, чтоб тебе... как офицеру русскому лишних мук и позору не терпеть...»*. То есть, власовец Сазонов для него «русский офицер», а особисты воспринимаются как враги.

Анализ системы персонажей романа «Штрафбат» будет неполон без исследования других персонажей и собирательных героев, не относящихся к числу штрафников. В качестве первого такого героя следует рассматривать основного военного противника, то есть немцев. В романе сразу заявлена идея об их изначальном превосходстве, присутствует также традиционная вера в немецкий порядок: *«у нас винтари, а у них автоматы, они сытые, как племенные хряки, а мы от голодухи едва ноги таскаем. Из нас такие ж вояки, как из говна пуля...»* и т.п. Собирательный образ врага формируется всеми художественными средствами. Общим фоном идут безымянные солдаты, сидящие в окопах напротив, но есть и отдельные персонажи, такие как офицеры разведки, вербующие будущих власовцев, пленные офицеры, захваченные разведчиками-штрафниками. Упоминается «дядя Курт», который «захаживал» во время оккупации к крестьянке Катерине и носил шоколад ее дочери Нине. В целом, следует отметить, что демонизации или расчеловечивания образа Врага как основного антагониста в романе Э. Володарского не прослеживается.

Другим важнейшим героем является командование Красной Армии, представленное в романе командиром дивизии Лыковым, его начальником штаба Телятниковым, командующим фронтом [вероятно, маршалом К. К. Рокоссовским – А. Л.] и другими офицерами. Первое, что хотелось бы отметить – это их высокую компетенцию. Злосчастный эпизод с атакой через минное поле случился по вине особиста Харченко, но далее все операции, в которых участвуют штрафники – отвлекающие удары, разведка боем, переправа через Десну и пр. – хорошо спланированы и успешны, а потери штрафников – цена Победы.

При этом, командование вполне осознает и размер этой цены, и свою вину. Воевать именно таким образом их вынуждает необходимость и сложившаяся система, они вынуждены посылать *«штрафничков на убой, как пушечное мясо»*. В итоге авторскую оценку высшего комсоставу можно оценить как комплиментарную.

Но есть в системе персонажей и подлинный антагонист, это много раз уже упомянутый начальник Особого отдела дивизии майор Остап Иванович Харченко. Благодаря его кипучей деятельности, никто из штрафников не получил заслуженной награды и освобождения. Он же упорно искал и нашел компромат на комбата Твердохлебова. Практически все плохое для штрафников (начиная с того же минного поля) так или иначе связано с этим колоритным антигероем. Харченко воплощает худшие черты Системы, которая его породила, и которой он преданно служит: «меня так в ЧК учили – кто хоть раз в плен попал, родине изменил, тому верить нельзя»; *«меня партия и советское государство... поставили – всякую нечисть на чистую воду выводить»*, – так объясняет он свою позицию Твердохлебову. И в этой роли Харченко неутомим и неподкупен. Он далеко не трус и не фанатичный дурак, но методы, которые он использует, очень далеки от законных. В итоге даже его начальник, генерал Чепуров, говорит, что он *«падла хорошая!... Недаром трупоедом прозвали»*. Священник отец Михаил, в свою очередь, считает, что «бес он... и все, что от него исходит, – бесовщина».

Харченко и его «особисты» являются полным антиподом штрафников. Если вторые плохо обмундированы и часто голодают, то у первых *«форма... новенькая... лица сытые, уверенные»*. Но главное отличие заключается в том, что штрафники – герои, которые сражаются с врагом, а «особисты» особой храбростью не отличаются, а в бой с врагом могут вступить только случайно. Эта мысль ярче всего представлена в главе третьей, где группа штрафников, которых двое суток не кормили, ограбила «красноперых». Переодетые в немецкую форму штрафники легко связали охрану и забрали продукты. В ходе следствия повара узнали налетчиков, но указать на них побоялись, в итоге Харченко арестовал наугад семерых. Единственный случай, когда «особисты» сталкиваются с врагом, связан с историей обнаружения штрафниками немецкого продовольственного склада. Харченко, узнав об этом от своего осведомителя, возглавил операцию по захвату склада, в результате которой погиб он сам, двадцать четыре особиста и полторы сотни штрафников, а сам склад был уничтожен немцами.

Таким образом, образ «органов», представленный в сюжете, выглядит неоднозначно. На первом плане оказываются преимущественно «трупоеды» наподобие Харченко, которые, однако, управляются адекватными руководителями, условно говоря, «хорошими» особистами, которые выполняют роль «бога из машины» и спасают Твердохлебова в самых сложных ситуациях. Так, следствие против него было прекращено по приказу генерала Чепурова, которого, в свою очередь, попросил об этом командир дивизии.

5. Система сюжетобразующих конфликтов в романе «Штрафбат»

В этом произведении представлен самый сложный клубок различных противоречий как между отдельными героями, так и между социальными группами и целыми государствами. Они проявляются как на вербальном уровне, так и уровне поступков и даже военных действий.

Первый такой глобальный конфликт, это собственно война СССР с фашистской Германией. Штрафники вовлечены в него как часть Красной Армии, но на их долю выпадают наиболее ожесточенные бои, в ходе которых штрафбат теряет большую часть списочного состава. Описания этих боев становятся кульминационными эпизодами в сюжете. Значимость этого конфликта переоценить невозможно, Э. Володарский рассматривает его не как военно-политическое столкновение, а как угрозу существованию всей страны. Но этот цивилизационный конфликт не переходит на личный уровень. Так картежник Леха Стира мирно играет в карты с пленным капитаном, а Твердохлебов не демонстрирует особой ненависти к власовцу Сазонову.

Другой очень острый конфликт – вечное противостояние между штрафниками и всеми сотрудниками НКВД, начиная от начальника лагеря и заканчивая «особистами», как автор называет бойцов заградительного отряда. Наиболее заметной его составляющей является личная вражда между Харченко и Твердохлебовым, а также «особистами» и штрафниками – здесь дело часто доходит до открытого физического столкновения. Твердохлебов на глазах других штрафников ударил Харченко, самого комбата активно били во время «следствий», «особисты» расстреливали отступивших без приказа штрафников и т.п. Для руководства НКВД все заключенные остаются врагами, которым вынужденно доверили оружие, поэтому недоверие, которое демонстрирует Харченко, это не его личный каприз, а общая практика. Ответное отношение закономерно: *«Харченко для меня гадина ядовитая, хуже любого заклятого врага»*, – говорит Твердохлебову Глымов.

Следует отметить, что отношения Харченко с командованием дивизии тоже далеки от товарищеских. Начальник Особого отдела обладает огромной властью, часто игнорирует военное руководство, пренебрегает субординацией и действует им во вред. Так, поход за продуктами, организованный Харченко, закончился грандиозным провалом и большими потерями, а отвечать за него пришлось не «особистам», а комдиву Лыкову. В целом, по отношению к другим военнослужащим Красной Армии условные «особисты» ведут ненамного лучше, чем к штрафникам.

Таким образом, конфликт сотрудников НКВД всех уровней с остальными советскими гражданами, на наш взгляд, демонстрирует общее противостояние Власти и Народа, о котором пишет автор. Иллюстрацией этой очевидной истины служат многочисленные антисоветские высказывания и политические споры: *«антихрист колхозы эти придумал?... И теперича я этого антихриста оборонять от немца должен?»*, – удивляется раскулаченный крестьянин. В итоге автор наглядно противопоставляет в своем романе Родину, которую необходимо защищать, Советскую власть в виде «особистов» и Народ в лице штрафников, который защищает Родину, являющуюся для него высшей ценностью.

Для завершения этого обзора следует назвать еще один важнейший конфликт – противоречия между самими штрафниками. Состав штрафбата изначально был очень пестрым, традиционная вражда уголовных и политических вылилась в смертельную драку в вагоне, но впоследствии, уже на фронте, они как-то притерлись друг к другу, и в дальнейшем драк уже не было. Их объединяет общая военная судьба, общий враг, необходимость противостоять «особистам». Преображение разрозненной толпы в единый военный организм – это не механический процесс, а результат духовной

эволюции. И если для бывших воров это выглядит как превращение в солдат, как это было с Глымовым и Стирой, то для политических заключенных он представлен как осознание своей вины перед народом. Только на войне бывшие партийные работники и красные командиры начинают понимать, что они действительно – враги народа. «Вы... Коллективизацию проводили? Сотни тысяч людей в Сибирь на голодную смерть ссылали? Последний кусок хлеба у крестьянина отнимали?» – спрашивает бывший комполка Дронский у троцкиста Муранова.

Обобщение рассмотренных сюжетобразующих конфликтов и анализ высказываний героев романа приводит к выводу, что главным конфликтом, лежащем в основе сюжета романа, становится противостояние между идеей коммунистической и христианско-национальной. Именно поэтому знаковой становится песня «Вставай, страна огромная», где война названа «священной». В эту концепцию прекрасно вписывается появление в батальоне священника и некоторые другие отсылки к религиозной теме. В частности, Харченко представлен не садистом и карьеристом, что было бы логично в рамках материалистической концепции, а именно «бесом», как его называет отец Михаил, или «ядовитой гадиной» для Глымова. Что касается идеи национальной, то и она заявлена уже в первой главе: «земля зовет, понимаешь? Она все одно моя, земля-то! Моя!» – так объясняет свою готовность воевать раскулаченный крестьянин, тот же мотив движет и Глымовым, и многими другими. Именно в свете национально-христианской идеи следует, на наш взгляд, оценивать и жанр произведения, и заглавный образ штрафного батальона.

6. Заключение. Героизация штрафников в романе «Штрафбат»

Стремление автора представить бойцов штрафного батальона героями сомнений не вызывает, об этом ясно свидетельствует тот факт, что в романе воюют только штрафники. Да, есть танки Кудимова, батальон Белянова и другие воинские подразделения Красной Армии, однако их войну с немцами автор не описывает. Более того, штрафники воюют лучше всех: они оказываются в самых опасных местах и совершают практически невозможное. В разведке штрафники легко и просто берут в плен языков, преимущественно – офицеров. Главным мотивом их самоотверженной борьбы с врагом становится патриотизм, любовь к родной земле. Эта любовь в итоге оказывается совершенно бескорыстной, поскольку штрафники не получают честно заслуженных награды, более того – подвергаются систематическим лишениям и несправедливым наказаниям. Штрафники приносятся в жертву их командованием, но эта жертва отнюдь не напрасна. Образно говоря, поле боя усеяно костями штрафников, но через это поле проложен путь к Победе. Вклад штрафников в эту победу автор оценивает как очень весомый, если не решающий, и стремится отдать им долг памяти.

То есть, Э. Володарский всего лишь продолжает традицию, созданную еще в 1960-х годах В. Высоцким, М. Анчаровым, Е. Евтушенко и другими менее известными авторами? Проведенный в данной статье анализ произведения позволяет утверждать, что авторский замысел существенно шире, и он не ограничивается текстуальной иллюстрацией общих мест о «заваливании немцев трупами», «кровавой гэбне» и пр. Мотив жертвенности дополняется в романе мотивом религиозным: обозначение представителей власти как бесов и антихристов, появление в батальоне священника, который благословляет всех бойцов перед последним боем, появление образа Божьей Матери Казанской, которую видит отец Михаил над полем, где лежат погибшие Глымов, Стира и другие, задает их жертве совсем другой масштаб и смысл. Автор не идеализирует

своих героев, и не пытается создать вокруг них ореол святости – он дает им ореол мученичества. Герои, погибшие за Веру и Отечество (но не за мирскую власть) – так оценивает штрафников Э. Володарский.

В таком идеологическом контексте совершенно иначе смотрятся исторические «неточности», многочисленные преувеличения и даже явные несуразности. Можно предположить, что назначение штрафника командиром батальона, объединение в одном подразделении офицеров и рядовых, повторные отправления в штрафбат из медсанбата и прочие ошибки, за которые ругали автора историки – это не результат небрежности или плохого знания истории, а сознательная художественная стратегия. Э. Володарский целенаправленно собрал в своем штрафбате «каждой твари по паре», чтобы он выглядел как «Ноев ковчег» (так его называет однажды Твердохлебов), т.е. средство спасения; важно, чтобы командовал этим ковчегом такой же штрафник, и чтобы все, в него попавшие, служили там до самой смерти. Неслучайны буквальная демонизация «особистов», акцентирование мотива жертвы и появление священника в рядах батальона. История фантастического спасения Твердохлебова, становится, таким образом, историей чуда, а сама личность комбата, восставшего из могилы, многократно искушаемого и ложно обвиненного, окруженного преступниками, но твердого в своей решимости служить Родине – приобретает черты святого. Уподобление Христу было бы явно чрезмерным, но к образу святого мученика Василий Степанович Твердохлебов, бывший майор и верный сын партии, приближается достаточно близко.

В отношении жанра произведения можно утверждать, что это не военно-историческая проза, основанная на документальных фактах, а очередная мифологизированная драма, где ранее созданный миф о штрафбатах и их особой роли в Великой Отечественной войне был поднят на новый религиозно-философский уровень.

Источники и литература:

1. Анчаров М. Цыган Маша. 1959. URL: <https://www.culture.ru/poems/36243/cygan-masha> (дата обращения 24.08.2024)
2. Бакиева Л. Р. Образ штрафника РККА в кинематографе как отражение культурно-исторической памяти россиян // Актуальные проблемы исторических исследований. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. 2021. С. 20-23.
3. Башарова Ю. Штрафники: правда о штрафных батальонах против мифов «Штрафбата» // Родина. 2020. № 5. С. 42-44.
4. Володарский Э. Я. Штрафбат. М.: Варориус, 2004. URL: <https://libcat.ru/knigi/proza/prose-military/188277-eduard-volodarskij-shtrafbat.html> (дата обращения 5.06.2023)
5. Воронов А. М. Проблема правдоподобия и правды в советских и российских художественных фильмах, посвящённых Великой Отечественной войне // Вестник ЛГУ. 2010. Т. 2. № 2. С. 222-231.
6. Высоцкий В. С. Все ушли на фронт. 1964. URL: <https://www.culture.ru/poems/19434/vse-ushli-na-front> (дата обращения 24.08.2024).
7. Досталь Николай. О Кириллове, неточностях «Штрафбата» и планах на будущее // Московский комсомолец. 16.07.2013. URL: <https://vologda.mk.ru/articles/2013/07/16/884370-nikolay-dostal-o-kirillove-netochnostyah-shtrafbata-i-planah-na-budushee.html> (дата обращения 24.08.2024)
8. Евтушенко Е. А. Баллада о штрафном батальоне. 1963. URL: <https://rustih.ru/evgenij-evtushenko/> (дата обращения 24.08.2024).
9. Задонская Е. В. Авторские стратегии в современной военной прозе: Дисс... канд. филол. наук. Тверь. 2017. 156 с.

10. Зубков В. А. Поворот русла. Проза о Великой Отечественной войне сегодня // Вопросы литературы. 2011. № 6. С. 473-486.
11. Ковтун Н.В. Тема памяти в современной прозе о Великой Отечественной войне // Культура и текст. 2020. № 4 (33). С. 6-24.
12. Кувшинов Д. Ю. Искажение исторических фактов о Великой Отечественной войне в современном игровом кино // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2020. Т. 1. № 4. С. 11-14.
13. Кустов М. В. Реальная история штрафбатов и другие мифы о самых страшных моментах Великой Отечественной войны. М.: АСТ, Астрель, 2011. 320 с.
14. Левин Л. Как фальсифицируют историю войны. О Курской битве, штрафбатах и заградотрядах // Свободная мысль. 2013. № 4. С. 20-36.
15. Маркова Т. Н. Художественные реконструкции Великой Отечественной войны в современной массовой литературе. От «окопной правды» к фантазиям на военные темы // Научный диалог. 2019. № 12. С. 152-160.
16. Мороз А. В. Штрафные части Красной Армии в 1942-1945 гг.: Дисс... канд. исторических наук. Мытищи, 2019. 280 с.
17. Мурадов А. Б. Великая Отечественная война на телевизионном экране: художественно-эстетическое решение в многосерийных фильмах: Автореф. дисс... канд... искусствоведческих наук. М., 2018. 24 с.
18. Погорелов С. А. Дисциплинарные правоотношения военнослужащих накануне и в годы Великой Отечественной войны: историко-правовой аспект: Дисс... канд. юридических наук. СПб., 2019. 211 с.
19. Пыльцын А. В. Правда о штрафбатах: как офицерский штрафбат дошел до Берлина. М.: Яуза, 2016. 509 с.
20. Рубцов Ю. В. Штрафники Великой Отечественной в жизни и на экране. М.: Вече, 2013. 432 с.
21. Сидорчик А. Ложь «Штрафбата». Что на самом деле представляли собой штрафные части? // Аргументы и факты. 09.10.2019. URL: https://aif.ru/society/history/lozh_shtrafbata_chno_na_samom_dele_predstavlyali_soboy_shtrafnye_chasti (дата обращения 24.08.2024).
22. Скаковская Л. Н. Военная проза начала XXI века: темы, идеи, образы // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2015. № 1. С. 107-113.
23. Черняк М. А. Проработка прошлого (Отечественная война в зеркале современного масскульта) // Филологический класс. 2010. № 23. С. 67-69.

Статья поступила в редакцию 02.08.2024

УДК 821.161.1
ББК 83.3 (2)

«СУДЬБА БЫТИЯ» В КОНТЕКСТЕ «ВОСПОМИНАНИЙ» Ю.В. МАМЛЕЕВА

Романова Галина Ивановна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия;

Житков Антон Максимович,

аспирант кафедры русской литературы, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия.

Аннотация. Целью исследования является анализ основных положений книги Ю. В. Мамлеева «Судьба Бытия» в контексте его воспоминаний и романа «Московский гамбит» – вопрос, который еще не был поставлен литературоведами. Следуя указанию самого автора, его философская работа анализируется в общем духовном и интеллектуальном контексте эпохи 1960–1970-х гг. Утверждается, что культурная ситуация своеобразно отразилась в мировоззрении писателя, проявившемся неоднозначно в его философско-публицистических работах, в книге воспоминаний, в романе с ярко выраженными автобиографическими мотивами. Указано, что культурный контекст – сложное образование, включающее различные области общественной жизни, своеобразно воспринимаемое творческой личностью и по-разному отражающееся в произведениях разных видов и жанров. Очевидно, что наиболее адекватным подходом к исследованию данной темы является культурологический метод, предполагающий ценностно-ориентированный анализ литературы в широком историко-культурном контексте: в философском, искусствоведческом, литературоведческом смысле. Повествователь, предстающий на страницах «Воспоминаний» и «Московского гамбита», показан как открытый, оптимистичный, общительный, открытый реальному миру человек. Герои его последних произведений контрастны «метафизическим» сущностям, имеющим подчас отвратительную форму в ранних рассказах, написанных в период, когда создавалась литературно-эзотерическая теория, и подчас воспринимаемыми читателями как нечто безобразное. Сделан вывод о своеобразии представлений о метафизике и глубоком различии позиций автора как биографической личности, с одной стороны, и повествователя и персонажей его произведений – с другой.

Ключевые слова: Ю. В. Мамлеев, Судьба Бытия, Московский гамбит, Воспоминания, метафизический реализм.

«The Fate of Being» in the Context of «Memories» by Y.V. Mamleyev

Romanova Galina I.,

Doctor of Philology, Professor, Russian Literature Department, Institute of Humanities, MCU, Moscow, Russia.

Zhitkov Anton M.,

Postgraduate Student, Russian Literature Department, Institute of Humanities, MCU, Moscow, Russia.

Abstract. The purpose of the study is to analyze the main provisions of Y.V. Mamleev's book «The Fate of Being» in the context of his memoirs and the novel «The Moscow Gambit». This issue has not been studied before. The author's philosophical work is analyzed in the general spiritual and intellectual context of the era of the 1960s–1970s. We argue that the cultural situation was reflected in a peculiar way in the writer's worldview, which manifested itself in his philosophical articles, as well as in a novel with strong autobiographical motives. The most logical in this case is the culturological method, which involves the analysis of literature in the context of culture and history. The narrator of «Memories» and «The Moscow Gambit» is shown to be an optimistic, sociable, open to the real world person. The characters of his early stories were often perceived by readers as disgusting. The conclusion is made about the originality of ideas about metaphysics and the deep difference between the positions of the author as a biographical personality, on the one hand, and the narrator and the characters of his works – on the other.

Keywords: Y.V. Mamleev, «The Fate of Being», «The Moscow Gambit», «Memories», metaphysical realism.

Жизнь и творчество Ю. В. Мамлеева (1931–2015) продолжает оставаться в центре внимания исследователей, представляя собой значительный эпизод русского литературного процесса XX в., рубежа веков, первой четверти XXI в. На каждом этапе своего бытования произведения писателя были популярны в кругу Южинской группы и у примыкавших к ней (1960–1970-е гг.), в 1980-е имели успех в профессиональной (издательской) среде в Америке и Франции [Базанов 2022], были востребованы у читателей в России в 1990–2000 гг., рассматриваются историками русской литературы в XXI в.

Книга Ю. В. Мамлеева «Судьба Бытия» (опубликована в 1993 г.) знаменита тем, что в ней обоснован «метафизический реализм» как новое течение в русской литературе: «я создал такое литературно-эзотерическое течение – метафизический реализм... обосновал его основные положения в послесловии к работе “Судьба Бытия”, которое называется “Метафизика искусства”» [Мамлеев 2006: 260]. Для понимания книги исключительную значимость имеет культурная ситуация в стране в целом, сложившаяся в 1960–1970-е гг. [Мамлеев 2006: 17], а также биографические данные – жизненный уклад, круг чтения и общения, в котором сформировались и мировоззрение автора, и основные положения его концепции, т.е. все то, что обобщенно можно назвать историко-культурным контекстом творчества.

После 2015 г. творчество Мамлеева предстает как единое завершённое целое, что позволяет рассмотреть ранние произведения в свете последних, увидеть устойчивость ряда мотивов, идей, образов, соотнести художественный мир рассказов и романов с фактами, запечатленными в автобиографическом повествовании. Яркое представление об атмосфере не только Южинского кружка, московского андеграунда, но и в целом о культуре эпохи дают «Воспоминания» писателя [Мамлеев 2017], а также книга «Московский гамбит» [Мамлеев 2008], в которой отчетливо звучат автобиографические мотивы. Общий смысл книги «Судьба Бытия», ставшей знаковой для своего времени, проявляется на фоне культурно-исторического контекста своего возникновения, в контексте философских исканий времени.

Толкование каждого из терминов, составляющих понятие «метафизический реализм», проблематично, вызывает ряд историко-литературных ассоциаций. Чтобы аллюзийный ряд не уводил от сути явления, необходимо обращение к тем реалиям и событиям, на которые он намекает. Вопрос о культурном контексте, сказавшемся в мировосприятии Мамлеева, обусловившем концепцию книги «Судьба Бытия» и теорию «метафизического реализма», еще не был исследован и его прояснение является целью нашей работы. Очевидно, что наиболее адекватным подходом к исследованию данной темы является культурологический метод, предполагающий ценностно-ориентированный анализ литературы в широком историко-культурном контексте: в философском, искусствоведческом, литературоведческом смыслах.

Концепции «метафизического реализма» современными исследователями придается большое значение, и она продолжает оставаться предметом изучения критиков и литературоведов как ключ для понимания, в первую очередь, художественных произведений самого Мамлеева. Некоторые критики считают, что к его сочинениям «не применим традиционный литературоведческий анализ» [Решетов 2006: 261]. Видимо, имеется в виду все-таки иная, более соответствующая произведениям Мамлеева методология. Соответственно, повышается значимость размышлений на эту тему самого автора «метафизических» произведений. Не только своеобразие творчества, в котором преобладают болезненные мотивы распада, безумия, смерти, подчас вызывает недоумение читателей, но и личность самого писателя, воспринимаемая как тождественная его персонажам. Как пишет исследователь творчества Мамлеева Р. Семькина, «брутальность персонажей Мамлеева, зачастую вызывающих отвращение и даже нежелание продолжать чтение», объясняли тем, что это «необходимая стадия “инициации” в свет, к Богу, катарсису, который чуткий читатель должен уловить в мрачных, а подчас и жутких сочинениях» [Семькина 2005:176]. Необычность художественного мира произведений Мамлеева связывают с особенностями философских взглядов писателя, с общим неприятием им советской реальности, что также отсылает исследователей к общекультурному контексту эпохи.

Рассматривать культуру в комплексе, как «огромное целостное явление», в котором «развитие одной стороны, одной сферы теснейшим образом связано с развитием другой», предложил Д. С. Лихачев в 1990-х гг. Ученый утверждал, что в культурное поле входят «религия, наука, искусство, образование, нравственность, моральные нормы поведения людей и государства» [Лихачев 1994: 3]. Как считают культурологи, типы культуры определяются такими понятиями, как идеал, традиция, представлениями о человеке, о времени и т.д. С этой точки зрения, разные виды и формы искусства взаимосвязаны, и связи могут проявляться неожиданным образом. Почти все названные области затронуты в «Воспоминаниях» Мамлеева и в его автобиографическом романе «Московский гамбит». Интеллектуальная атмосфера эпохи ощущалась в характере общения интеллигенции, особую роль в котором играли книги и библиотечное пространство. В первую очередь, это библиотека им. В. И. Ленина (РГБ), о которой рассказывает писатель и в воспоминаниях [Мамлеев 2017: 47-48], и в «Московском гамбите», подчеркивая значительную роль в формировании неконформистской культуры: «Вокруг читальни создались целые легенды; много людей, подпольных интеллектуалов, мистиков, поэтов, художников, писателей и всяких ищущих встречались, знакомились здесь... читали ранее недоступную литературу, старые журналы, в перерыве курили, обсуждали, и не только книги, но и события жизни, и саму жизнь» [Мамлеев 2008: 62]. В основе этой культуры было «страстное желание выйти за пределы ординарного чело-

веческого сознания, которое ощущалось как тюрьма, как тирания псевдореальности» [Мамлеев 2006: 26]. В соответствии с этими исканиями пересматривались религиозные и философские традиции, делались попытки осмыслить историческую роль России. Современные исследователи, обращаясь к религиозным и мистическим исканиям, считают, что эзотерические учения 1960–1980-х гг. еще недостаточно изучены, хотя заслуживают пристального внимания [Носачев 2012].

В 1960-е гг. в СССР повышается интерес к философии как науке, развиваются новые ее направления. Так, о проблемах свободы и самореализации человека писали Б. Т. Григорьян, Л. П. Буева, М. С. Каган, А. Г. Мысливченко. Проблемы идеала, веры, надежды, любви в философском смысле как определяющих человеческую жизнь исследовали В. И. Шинкарук, В. И. Иванов. Одна из главных черт, объединявших деятелей культуры и искусства, – это поиск высшей философской концепции, которая могла бы не только объяснить объективную реальность и дать надежду на осмысленное бытие, но и стать основой литературного творчества. Культура XX в. носила антропоцентричный характер, в этом многие исследователи-гуманитарии видят ее основной недостаток, обусловивший пребывание человека без Бога. Остро ощущая недостаточность антропоцентризма, Мамлеев размышляет о человеческом Я, об отношении к Богу (религии), о природе добра и зла. Актуальные во все времена, эти проблемы остаются в центре внимания гуманитариев и нашего времени. По сути, писатель обратился к трансцендентальным понятиям, названным И. Кантом в «Критике чистого разума» – это человеческое Я, мир, идея Бога и т.д. – и предложил свою интерпретацию этих понятий. Метафизика русского писателя основывается на положении о том, что в каждом человеке сосуществуют «бессмертное, божественное Я», но оно скрыто за временным Эго – маской, искажающей истинное Я. Осознав этот факт, человек может отбросить представление о себе как о смертном (тварном) существе и стать поистине свободным. Говоря о своих духовных поисках, Мамлеев делит их «на два фундаментальных течения: одно касалось сферы чистого Духа, это был поиск Бога, поиск бессмертных основ собственной души, поиск финального ответа», и «мир не-я есть небытие, ставшее существованием, призрак, который может впитаться, мираж, который причиняет боль» [Мамлеев 2006: 23].

Обращаясь к проблеме «внутреннего Я», Мамлеев указывает на традиционность вопроса тайны души человеческой в русской культуре. Описание этого Я «как бессмертного, независимого, свободного начала» [Мамлеев 2006: 20] он видит в творчестве русских поэтов, писателей, мыслителей XIX и XX вв.: Л. Толстого, К. Леонтьева, Н. Рериха, А. Платонова, А. П. Чехова, С. А. Есенина, В. Хлебникова, И. А. Гончарова, обнаруживая при этом некоторое «сходство русского и восточного философского подхода» [Мамлеев 2006: 20].

Как одно из направлений философской мысли активизируется изучение древних восточных учений (Китая, Индии, Японии, Ирана и т.д.). В 1955–1958 гг. опубликован перевод «Махабхараты», в котором содержались йогические тексты (перевод Б. Л. Смирнова). Хотя в «Философской энциклопедии» в статье о йоге отмечалось, что ее философские основы использует современная буржуазная идеалистическая философия «для обоснования мистич. систем, проповедующих слияние с абсолютом, и т.д.» [Йога 1960: 401], эту информацию понимали и оценивали по-разному. В широких кругах читателей распространялись (часто в машинописных копиях) и становились популярными различные направления йоги как практики, позволяющей достигать высокого духовного состояния.

Интерес к Востоку, его философии и эзотерическим учениям усиливался в связи с прошедшими в 1960 г. в Москве (в Государственном музее изобразительных искусств им. Пушкина) и в Ленинграде выставками картин Н. К. и С. Н. Рерихов. В конце 1960-х гг. Государственный музей Востока начал работу по изучению и популяризации наследия Рерихов: читались лекции, посвященные их жизни и деятельности. В 1977 г. здесь был открыт специализированный зал Рерихов. Во многом эти события отражали и стимулировали интерес к философии и культуре Востока как попытке противостоять официальному догматизму и коллективизму. В этой ситуации была создана «Судьба Бытия» («Вопросы философии», 1993, № 10, 11) Мамлеева. Затрагивая вопросы восточной философии (Индии, в первую очередь) и касаясь западно-европейской теории, писатель подчеркивал особое значение литературного творчества для разрешения основных проблем бытия. Мамлеев подмечает глубинное родство между Россией и Индией, что приводит его к выводу о том, что эти черты, эти особенности мышления и духа, уходящие в глубь, «могут стать – и становятся – частью современной русской культуры» [Мамлеев 2006: 20].

Теорию, ставшую основанием художественной системы, он определил как «метафизический реализм». Метафизика противоречила советской материалистической идеологии, не признававшей «чистое знание» как значимую часть философии, что ставило автора «метафизического реализма» в оппозицию к общепринятым нормам. Приверженность этой концепции давала возможность автоматически причислить писателя к оппозиционерам.

Историю возникновения метафизического реализма как общекультурного явления связывают с историей значимого направления в русской и западноевропейской живописи 1890–1900-х гг. – с «метафизической живописью» Джорджо Де Кирико [Архарова 2014: 285]. Основные вопросы, которые волновали представителей этого направления – это национальная идентичность, темы духовного «почвенничества» и «странничества», религия и философия, мистика и оккультизм.

Тесное взаимодействие литературы и живописи характерно и для периода, когда создавалась «Судьба Бытия», – и как близкое общение литераторов и художников, и как взаимовлияние художественно-эстетических систем. Об общности истоков метафизического искусства в литературе и живописи свидетельствует и сходство теоретических идей художников и писателей, в частности Мамлеева. Так, переосмысляя свой опыт 1960-х гг., И. И. Кабаков отмечал близость метафизической и иррациональной, мистической сферы: «Под “метафизическим” состоянием я имею в виду как бы сгущенно висящую в воздухе проблематику переживания и выражения в художественной продукции всего “трансцендентного”, иррационального, которое в этот период, повторяю, было не плодом вымысла и произвольного изображения “от нечего делать”, а буквально само оказалось, образовалось “над нами” и “вокруг нас”» [Кабаков 1999: 66]. С. Д. Довлатов, в своей «Филологической прозе» вкратце пересказывает суть изобретенной приблизительно в то же время художником М. М. Шемякиным и философом В. Ивановым концепции «метафизического синтетизма», «стоившего ему двух психбольниц и принесшего мировую славу» [Довлатов 2012: 181]. В интерпретации Довлатова, теория звучит так: «Основы жизни и культуры – совпадают. Художник движется к основам, не выявляя, а преодолевая свою неповторимую индивидуальность... Личное (Я) – временно и тщетно. Вечно – общее (жизнь, природа, культура). И разумеется – Бог как выражение самого общего начала» [Довлатов 2012: 181]. Как видим, в этом кратком заключении, сделанном совре-

менником, слышится много общего с теорией «метафизического реализма» Мамлеева. Общей явилась и причина, побудившая представителей разных видов искусства искать и создавать теоретическую основу своего творчества – это характерное для творческой интеллигенции «пренебрежение соцреализмом».

Метафизическое в искусстве сближалось с эзотерикой, предполагало отказ от жизнеподобия, намеренный отход от пластичности изображения. Высшая, метафизическая сущность мыслилась писателем как не имеющая точек соприкосновения с действительностью. Это не «подражание действительности» в смысле, который придавал мимесису Аристотель и продолжающие эту традицию художники. Главным предметом изображения становится не личность в форме человека, растения, животного и т.д., а некие не представимые визуально сущности. Они могут быть представлены скрыто, одним образом или символом. Задача писателя – хотя бы обозначить их. Стремясь выйти за пределы реальности, писатели представляли метафизические сущности как негативные и даже отвратительные. Обычный читатель-любитель, понимавший искусство и литературу как одну из форм отражения жизни, не мог постигнуть метафизической сути изображенного, понимая только, что «практически все обитатели союза предстают в виде недочеловеков, уродцев, порожденных большим воображением или древними забытыми сказками», а в стихах и рассказах «вся советская действительность была вывернута наизнанку и насыщена маньяками, извращенцами и моральными уродами всех мастей» [Носачев 2012: 56].

Автобиографическая проза Мамлеева разрушает такое представление. Задача воспоминаний (и многих других эго-документов) – не только понять себя, но и стремление объяснить с читателем, обнаружить истоки своего творчества и растолковать его смысл. Этот аспект книги «Воспоминаний» выражен эксплицитно и не требует разъяснений. Большой интерес вызывает то, что проявляется, как кажется, непреднамеренно: характер автора-повествователя, его отношение к жизни, необыкновенная коммуникативность, интерес и сочувствие к окружающим, особенно к «книжным» людям. Важная часть сознательной жизни – поиск и обретение единомышленников, ставших основой Южинского кружка. Все, о ком пишет Мамлеев, – замечательные люди, каждый по-своему выдающийся, каждому автор сочувствует и симпатизирует. На первом плане воспоминаний, таким образом, индивидуальные портреты милых его сердцу участников Южинского кружка, принимавших участие как первые слушатели и читатели и в судьбе книг, и в жизни их автора. Все это складывается в общую характеристику атмосферы эпохи: «...я в своей жизни там, в Советском Союзе, а точнее, в России, не встречал так называемых “плохих людей”, разве что за редким исключением. Конечно, была и уголовщина, но она пряталась по углам. Не было тупого, беспощадного эгоизма, всегда можно было рассчитывать на помощь» [Мамлеев 2017: 60]. Писатель ощущал острую необходимость в интенсивном общении с единомышленниками, эмоциональная реакция слушателей его произведений становилась необходимым условием реализации теории метафорического реализма.

Вопреки ожиданиям читателей, знакомым с его художественным творчеством, в «Воспоминаниях» Мамлеев предстает как позитивный, радостно воспринимающий мир и окружающих человек. Начиная с рассказов о своем детстве, он глубоко и сочувственно рассуждает о культуре, вере, природе, о русском человеке. С детства он ощущал себя частью «настоящей» старой Москвы, где на всем лежала «печать русского городского духа» [Мамлеев 2017: 14]. Ближайшее родственное окружение – интеллигентная семья, «лица старой России, которая, по существу, была веч-

ной» [Мамлеев 2017: 14]. Писатель вспоминает преимущественно то, что «украшало жизнь»: Новоиерусалимский «невиданной красоты» храм, соответствующий русской душе [Мамлеев 2017: 19]. Даже в военные годы, во время эвакуации в Пензе можно было, вспоминает Мамлеев, «нормально жить и работать» [Мамлеев 2017: 20]. Писатель особенно внимателен к детским ощущениям, свидетельствующим о сосуществовании добра и зла (в природе и в каждом человеке). Так, в детском лагере в Сокольниках еще до Победы ребенок «чувствовал себя как в раю», но в городе явно ощущал присутствие зла [Мамлеев 2017: 24, 25]. Переживание зла на интуитивном уровне показано как внезапный необъяснимый страх, спасающий от смерти (падение дерева на песочницу, через минуту после того, как оттуда убежал ребенок), и как тяга к совершению неприглядного поступка. Уже в детстве появилось ощущение того, что злое начало коренится в самом человеке. Мудрой печалью и любовью к людям проникнута его мысль, сформировавшаяся под влиянием жизненного опыта: «человечество несчастно и в чём-то обречено: восстание против одного заблуждения порождает другое, может быть, не менее страшное» [Мамлеев 20017: 57].

Особо значимо для понимания творчества писателя этого периода разъяснение авторской точки зрения, соотношения позиций автора, повествователя и персонажей, т.е. того, что могло бы лучше понять жуткий художественный мир его творчества. Особенно важен в этом отношении рассказ о том, как в 1953 г. он впервые ощутил себя писателем: «Это было своеобразное глубокое озарение, которое стало результатом реализации особого видения мира и людей и способности видеть их самые закрытые, тёмные, глубинные стороны, которых они сами в себе не подозревали. В моих героях (в будущем, конечно) стали раскрываться черты невидимого человека, невидимого даже для самого субъекта этих скрытых сторон... Обычная жизнь становилась для меня всё более и более фантастичной» [Мамлеев 2017: 39]. Настоящее творчество, по мнению писателя, – это умение создавать совершенно оригинальные образы, «создавать свой собственный мир, собственный космос и видеть людей так, как до этого их не видел никто» [Мамлеев 2017: 40].

Определение Мамлеевым своей художественно-эстетической системы как реализма также неоднозначно. Выход в другую реальность, которую стремится постичь и изобразить писатель, максимально отходя от видимого мира, осложняет адекватное восприятие этих фантазмагорий. С одной стороны, имеется в виду следование традиции русской классики XIX в. Писатель неоднократно высказывал свое восхищение творчеством писателей-реалистов: Пушкина, Гоголя, Л. Толстого, Достоевского. С другой стороны, само понятие реализма, вызывавшего споры практически на всем протяжении своего бытования, особенно обострившиеся в конце XX в., проблемно. В любом случае, очевидна условность этого термина по отношению к «метафизическим» произведениям Мамлеева [Бойко 2008].

Метафизический реализм связывается с отказом от изображения реальности, от форм жизнеподобия, что обусловлено, в частности, недовольством социумом, погружением в бессознательное, в сны, озарения и т.д. Все это дает некоторым исследователям основания для обнаружения признаков, характерных для сюрреализма, в произведениях Мамлеева. По мнению представителей этой концепции, созданные писателем картины можно назвать фантастическими и сюрреалистическими, поскольку в них действуют сущности иного, потустороннего мира, представлен мистический план изображения (мотивы смерти, загробного мира, мистического страха, безумия) [Осьмухина 2019: 61]. Эту идею подтверждают и такие особенности, как

алогизм и некоторая несвязность повествования, неожиданные повороты сюжета, включение абсурдных картин, отсутствие мотивировки, что создает впечатление загадочности происходящего, гротескное сочетание натурализма и ирреалистичности. «Герои Мамлеева стоят на грани между жизнью и иным бытием, в связи с чем мир обыденный, подчеркнуто бытовой, пересекается с миром таинственным, странным, пугающим, причем мистическое становится неотъемлемой частью обыденного» [Осьмухина 2019: 61]. Отрицание традиционной системы ценностей и окружающей социальной действительности также сближает сюрреализм и метафизический реализм.

Однако, как бы предостерегая от подобной интерпретации своего творчества, в «Судьбе Бытия» Мамлеев пишет: для сюрреалиста «потустороннее “фантастично”, субъективно, т.е. вытащено из собственного подсознания. Для метафизического реалиста потустороннее реально... Трудно представить что-то более противоположное метафизическому виденью, чем игра фантазии и субъективного произвола» [Мамлеев 2006: 101].

Обобщая результаты исследования, подчеркнем, что метафизический реализм Мамлеева как «литературно-эзотерическое» направление был обусловлен общекультурной ситуацией 1960-х гг. В представлениях о метафизическом искусстве сказалась неудовлетворенность материалистическим мировоззрением, а также стремление творческой интеллигенции отойти от жизнеподобных форм изображения и в живописи, и в литературе в поиске новых художественных средств. В творческом процессе реализовалась тяга к запредельному, ирреальному, к постижению того, что существует в жизни, но не поддается прагматичному человеческому восприятию. Шокирующие образы при этом осознавались как особый художественный прием, что сказалось в глубоком различии позиций автора как биографической личности в книге «Воспоминания» и в романе «Московский гамбит», с одной стороны, и повествователя, и персонажей его метафизических произведений – с другой.

Источники и литература:

1. Архарова Н. А. «Иератическая» система М.М. Шварцмана в контексте метафизического направления московской живописи 1960-1980-х годов // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХП им. С. Г. Строганова. 2014. № 1. С. 285-294.
2. Базанов П. Н. Русское издательство «Третья волна» в эмигрантский период 1976–1990 гг. // Вестник СПбГИК. 2022. № 1 (50). С. 166-172.
3. Бойко М. Судьба Потустороннего. Метафизический реализм на операционном столе // Независимая газета (EXLIBRIS). 2008. 20 марта. URL: <http://exlibris.ng.ru> (дата обращения: 20.04.2023).
4. Довлатов С. Д. Уроки чтения. СПб.: Азбука, 2012. 384 с.
5. Йога // Философская энциклопедия: в 5 т. М.: Советская энциклопедия, 1960. Т. 2. С. 400–401.
6. Кабаков И. И. 60–70-е... Записки о неофициальной жизни Москвы // Wiener slawistischer Almanac. Sonderband 47. Wien, 1999. 260 p.
7. Лихачев Д. С. Культура как целостная среда // Новый мир. 1994. № 8. URL: lihachev.ru/pic/site/files...russ_kultura_02.pdf (дата обращения: 01.06.23).
8. Мамлеев Ю. В. Воспоминания. М.: Издательская группа Традиция, 2017. 296 с.
9. Мамлеев Ю. В. Московский гамбит. М.: АСТ-Хранитель, 2008. 288 с.
10. Мамлеев Ю. В. Судьба Бытия. За пределами индуизма и буддизма. М.: Эннеагон, 2006. 262 с.
11. Носачев П. Г. Прологомены к изучению советского эзотерического подполья 60 – 80-х гг. XX в. // Вестник ПСТГУ. Сер. 1: Богословие. Философия. 2012. № 42 (4). С. 53-61.
12. Осьмухина О. Ю., Трушкина А. П. Сюрреалистическая образность прозы Ю. Мамлеева (на материале рассказа «Валюта») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Выпуск 9. С. 60-64.

13. Решетов Т. Метафизика Мамлеева // Мамлеев Ю.В. Судьба Бытия. За пределами индуизма и буддизма. М.: Эннеагон, 2006. С. 247-261.
14. Семькина Р. С. Достоевский и Мамлеев: деконструкция и пересечение мотивов // Культура и текст. 2005. № 8. С. 174-184.
15. Хорева Л. Г. Малая проза Ю. Мамлеева: традиция или антитрадиция // Научный диалог. 2018. № 12. С. 246-256.
16. Якунина О. В. Метафизический реализм в современной литературно-художественной парадигме: к вопросу теоретического обоснования // Гуманитарные исследования. Астрахань, 2008. № 1. С. 78-84.

Статья поступила в редакцию 8.05.2023

Информация об авторах

Бибикова Н. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: nbibikova20@mail.ru

Брагина Е. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: bragina24@mail.ru

Валкина О. Н.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: Valkina.on@mail.ru

Воронянская Е. Л.,

Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева, г.
Ульяновск, Россия.

E-mail: voronyanskaya@rambler.ru

Деревянко Н. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: natali-lave@mail.ru

Галеев И. Ш.,

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма;
420010, г. Казань, территория Деревня Универсиады, зд. 35;

E-mail: fgboy00@mail.ru

Егунова А. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: egunovaan@yandex.ru

Еремина Л. И.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: lariv73@mail.ru

Житков А. М.,

Московский городской педагогический университет;
129226 Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1;

E-mail: mrolen322@gmail.com

Костюнина Л. И.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: likost@mail.ru

Литвиненко М. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: dulova.margarita@bk.ru

Лобин А. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: amlobin@mail.ru

Лобина Ю. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: yulia_lobina@mail.ru

Минигалеева А. З.,

Казанский (Приволжский) федеральный университет;
420008, Россия, РТ, г. Казань, ул. Кремлевская, д.18;
E-mail: w925eo@mail.ru

Мукина О. Г.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5;
E-mail: mukina_o@mail.ru

Нагорнова Е. С.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: glenkaa@mail.ru

Новичкова Н. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: nownad@mail.ru

Пальшинцева Т. В.,

АНО инклюзивный центр «Солнечный круг»;
432012, г. Ульяновск, ул. Хрустальная, д. 3;
E-mail: tp1978t@mail.ru

Панова Е. Е.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: Elena_funina@mail.ru

Пельдякова М. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: peldyakova02@bk.ru

Постнов Ю. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: postnov.ulspu@mail.ru

Разорвина А. С.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: anna141281@mail.ru

Романова Г. И.,

Московский городской педагогический университет;
129 226 Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1;
E-mail: galinroma@mail.ru

Рыскалкина Л. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: razumovalubov@rambler.ru

Стародубцева Т. А.,

Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева,
г. Ульяновск, Россия.
E-mail: t.starodubtseva2010@yandex.ru

Стрюкова Г. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: galpochta@mail.ru

Сухова Н. В.,

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»; 119049,
г. Москва. Ленинский проспект, д. 4, стр. 1;
E-mail: sukhova.natalya@gmail.com

Ткаченко Т. В.,

Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г.Разумовского;
109004, Россия, г. Москва, ул. Земляной Вал, дом 73;
E-mail: tatyankarowan@gmail.com

Шишов С. Е.,

Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г.
Разумовского;
109004, Россия, г. Москва, ул. Земляной Вал, дом 73;
E-mail: seshishov@mail.ru

Штурбабин С. А.,

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева;
420111, г. Казань, ул. К. Маркса, 10;
E-mail: Shturb70@mail.ru

Шубович В. Г.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: shubvg@mail.ru

Шубович М. М.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: shubmm@mail.ru

Our Authors

Bibikova N. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: nbibikova20@mail.ru

Bragina E. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: bragina24@mail.ru

Valkina O. N.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: Valkina.on@mail.ru

Voronyanskaya E. L.

Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Air Marshal B.P. Bugaev,
Ulyanovsk, Russia
E-mail: voronyanskaya@rambler.ru

Galeev Is.,

Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism,
420010, g. Kazan', territoriya Derevnya Universiady, zd. 35;
E-mail: fgboy00@mail.ru

Derevyanko N. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: natali-lave@mail.ru

Egunova A. P.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: egunovaan@yandex.ru

Eremina L. I.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: lariv73@mail.ru

Zhitkov A. M.

Moscow City Pedagogical University
129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, building 1
E-mail: mrolen322@gmail.com

Zarubina V. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: valvikzar@mail.ru

Kostyunina L. I.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Litvinenko M. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: dulova.margarita@bk.ru

Lobin A. M.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: amlobin@yandex.ru

Lobina Yu. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: yulia_lobina@mail.ru

Minigaleeva A. Z.,

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia,
420008, Rossiya, RT, g. Kazan', ul. Kremlevskaya, d.18;
E-mail: w925eo@mail.ru

Mukina O. G.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: mukina_o@mail.ru

Nagornova E. S.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: glenkaa@mail.ru

Novichkova N. M.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: nownad@mail.ru

Palshintseva T. V.

Inclusive Center “Solnechy Krug”;
432012, Ulyanovsk, ul. Khrustalnaya, 3
E-mail: tp1978t@mail.ru

Panova E. E.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: Elena_funina@mail.ru

Peldyakova M. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: peldyakova02@bk.ru

Postnov Yu. M.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: postnov.ulspu@mail.ru

Razorvina A. S.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: anna141281@mail.ru

Romanova G. I.

Moscow City Pedagogical University,
129226 Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, building 1
E-mail: galinroma@mail.ru

Ryskalkina L. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: razumovalubov@rambler.ru

Starodubtseva T. A.

Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Air Marshal B.P. Bugaev,
Ulyanovsk, Russia
E-mail: t.starodubtseva2010@yandex.ru

Stryukova G. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: galpochta@mail.ru

Sukhova N. V.

National Research Technological University "MISiS"
119049, Moscow, Leninsky Prospekt, 4, building 1
E-mail: sukhova.natalya@gmail.com

Tkachenko T. V.

Moscow State University of Technology and Management named after K. G. Razumovsky;
109004, Russia, Moscow, ul. Zemlyanoy Val, 73
E-mail: tatyankarowan@gmail.com

Shishov S. E.

Moscow State University of Technology and Management named after K. G. Razumovsky
109004, Russia, Moscow, ul. Zemlyanoy Val, 73
E-mail: seshishov@mail.ru

Shturbabin S. A.,

Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev,
420111, g. Kazan', ul. K. Marksa, 10;
E-mail: Shturb70@mail.ru

Shubovich V. G.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: shubvg@mail.ru

Shubovich M. M.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: shubmm@mail.ru

Требования к статьям, присылаемым в ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

1. К рассмотрению принимаются научные статьи по следующим научным направлениям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации; 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.
2. Статья должна предоставляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации.
3. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат». Если используются работы, результаты исследований или утверждения других лиц, заимствованные элементы должны сопровождаться соответствующей ссылкой на источник. Доля самоцитирования не должна превышать 25%.
4. Статья предоставляется в электронном виде по адресу pedpoisk@mail.ru; amlobin@mail.ru (формат *.doc, .RTF).
5. В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья.
6. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc.
7. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора, ORCID (если имеется).
8. Статьи аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

1. Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 12-ти и не более 20-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).
2. Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.
3. Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево), ORCID (если есть).
4. Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».
5. Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в 139 сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой ста-

ты, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; необходимо излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

6. Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к единичным.

7. Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

8. Последовательное различие дефиса (-) и тире (–).

9. Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...»...»).

10. Аббревиатуры и сокращения, за исключением общепотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст.

11. Нумерация страниц не производится.

12. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет всяких строк, принудительный разрыв строк.

13. Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006].

14. После текста статьи следует нумерованный библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями:

Источники и литература:

1. Адоньева С. Б. Прагматика фольклора. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. 309 с.

2. Алексеевский М. А. Мотив оживления покойника в севернорусских поминальных причитаниях: текст и обрядовый контекст // Антропологический форум. № 6. 2007. С. 227–263.

3. Агапкина Т. А. Символика деревьев в традиционной культуре славян: рябина // Этноботаника: растения в языке и культуре /Отв. ред. В. Б. Колосова, А. Б. Ипполитова. СПб.: Наука, 2010. С. 238–253.

4. Жигалова О. П., Копусь Т. Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27691> (дата обращения: 29.04.2022).

5. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке. Дисс... доктора пед. наук. М., 2006. 358 с.

6. Badiee F., Kaufman D. Effectiveness of an Online Simulation for Teacher Education. // Journal of Technology and Teacher Education. 2014. № 22(2). P. 167–186.

7. Christensen R., Knezek G., Tyler-Wood T., Gibson D. SimSchool: an online dynamic simulator for enhancing teacher preparation [electronic version]. // International Journal of Learning Technology. 2011. № 6 (2). P. 201–220. 15.

Все авторы должны подписать **Договор на право использования научного произведения и условиях и порядке его публикации в научном журнале «Поволжский педагогический поиск», издателем (учредителем) которого является ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова**, отсканировать и прикрепить как дополнительный файл в формате *.pdf или *.jpg при подаче рукописи в редакцию.