

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова

Гуманитарно-педагогические исследования

*Научный журнал
(издается с 2017 г. четыре раза в год)*

2023 Т. 7 № 4

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», 2023

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций – регистрационный номер ПИ № ФС77-79220 от 22.09.2020.

Учредитель - Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова
(д. 38, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская обл., Россия, 455000).

16+ в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ от 29.12.2010.

Адрес редакции: д. 26, пр. Ленина, к.12А, г. Магнитогорск, Челябинская область, 455000.
Тел. 8(3519) 229961. E-mail: igo@magtu.ru

В оформлении обложки номера использовался фотоколлаж А. В. Андреева

Научная подготовка выпусков журнала осуществляется преподавателями Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова».

Адрес издателя:

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. К. Маркса, 45/2,
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», издательский центр

Адрес типографии:

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38,
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», участок оперативной полиграфии
Выход в свет 25.12.2023. Заказ 405. Тираж 500 экз. Цена свободная

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Humanitarian and pedagogical Research

Scientific Journal
(published since 2017 four times a year)

2023 VOL. 7 No. 4

© Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2023

The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications – registration number PI No. FS77-79220 dated 2020.09.22.

Founder -Nosov Magnitogorsk State Technical University (38, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000).

16+ in accordance with Federal Law #436-FZ dated 29.12.2010.

Editorial office: 26, Lenin St., 12A. Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000, Phone: +7(3519) 229961, E-mail: igo@magtu.ru.

A photo collage by Arseniy Andreev is used in the design of this issue cover.

The scientific preparation of the journal is carried out by the lecturers of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Editorial office:

45/2 Karla Marksa prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Printing office:

38 Lenin prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Publication date: 25.12.2023. Order 405. Circulation: 500. Open price.

Редакционная коллегия

Главный редактор – д-р филол. наук *Абрамзон Татьяна Евгеньевна* (Магнитогорск)
Зам. главного редактора – д-р пед. наук *Елена Николаевна Ращичулина* (Магнитогорск)
Ответственный редактор – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)
Технический редактор – *Чурилов Владимир Васильевич* (Магнитогорск)

Редакционный совет

Раздел I. Образование и педагогические науки

Бобыкина Ирина Александровна – д-р пед. наук (Челябинск)
Гневэк Ольга Владимировна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Кружилина Тамара Васильевна - д-р пед. наук (Магнитогорск)
Лешер Ольга Вениаминовна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Павлова Любовь Владимировна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Пономарева Любовь Дмитриевна - д-р пед. наук (Магнитогорск)
Савва Любовь Ивановна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Сайгушев Николай Яковлевич - д-р пед. наук (Магнитогорск)
Кувшинова Ирина Александровна - канд. пед. наук (Магнитогорск)
Испулова Светлана Николаевна - канд. пед. наук (Магнитогорск)

Раздел II. Общественные науки

Джустини Мария Тереза - проф. (Кьети, Италия)
Дубинин Сергей Николаевич - д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)
Желеску Петр Степанович - проф., доктор психол. наук (Кишинев, Молдова)
Потемкина Марина Николаевна - д-р ист. наук (Магнитогорск)
Коробков Юрий Дмитриевич – д-р ист. наук (Магнитогорск)
Маралов Владимир Георгиевич – д-р психол. наук (Череповец)
Мусийчук Мария Владимировна - д-р филос. наук (Магнитогорск)
Филатов Владимир Викторович – д-р ист. наук (Магнитогорск)
Макарова Надежда Николаевна - канд. ист. наук (Магнитогорск)
Чернобровкин Владимир Александрович - канд. филос. наук (Магнитогорск)
Мережников Андрей Петрович – канд. психол. наук (Магнитогорск)

Раздел III. Филологические науки

Антропова Людмила Ильинична – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Воронцова Татьяна Александровна – д-р филол. наук (Челябинск)
Жунусова Жаныл Ныгизбаевна – д-р филол. наук (Нур-Султан, Казахстан)
Исакова Сабир Сагынбековна - д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)
Песина Светлана Андреевна – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Питина Светлана Анатольевна – д-р филол. наук (Челябинск)
Савельев Константин Николаевич – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Чурилина Любовь Николаевна – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Шулежкова Светлана Григорьевна – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Безруков Андрей Николаевич – канд. филол. наук (Бирск)
Емец Татьяна Владимировна - канд. филол. наук (Магнитогорск)
Пустовойтова Ольга Васильевна - канд. филол. наук (Магнитогорск)

Редактор части журнала на английском языке

Ломакина Екатерина Александровна - канд. филол. наук (Магнитогорск)
Лукина Оксана Анатольевна - канд. пед. наук (Магнитогорск)

Editorial team

Editor-in-Chief – *Tatiana E. Abramzon*, Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Deputy editor-in-chief – *Elena N. Rashchikulina*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Managing editor - *Svetlana L. Andreeva*, Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Technical Editor – *Vladimir V. Churilov* (Magnitogorsk, Russia)

Editorial Council

Section I. Education and Pedagogical Sciences

Irina A. Bobykina – Doctor of Science in Pedagogy (Chelyabinsk, Russia)
Ol'ga V. Gnevек – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Tamara V. Krujilina – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Leshер - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Tatiana F. Orehova – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Ljubov' D. Ponomareva – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Lyubov V. Pavlova – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Ljubov' I. Savva – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nikolai N. Saigushev – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Irina A. Kuvshinova – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana N. Ispulova - Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

Section II. Social Sciences

Maria Teresa Giusti - Adjunct Professor of Contemporary History and Social History, PhD Dpt. of Literature, Arts and Social Sciences (Chieti, Italy)
Sergey N. Dubinin - Doctor of Science in Psychology (Kostanay, Kazakhstan)
Petru Jelescu - Doctor of Science in Psychology (Kishinev, Republica Moldova)
Marina N. Potemkina - Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Yuriy D. Korobkov - Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir G. Maralov - Doctor of Science in Psychology (Cherepovets, Russia)
Maria V. Musiychuk - Doctor of Science in Philosophy (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir V. Filatov – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Nadezhda N. Makarova - Candidate of History (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir A. Chernobrovkin - Candidate of Philosophy (Magnitogorsk, Russia)
Andrey P. Merezhnikov - Candidate of Psychology (Magnitogorsk, Russia)

Section III. Philology

Ludmila I. Antropova – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Zhanyl N. Zhunussova – Doctor of Science in Philology (Nur-Sultan, Kazakhstan)
Tatyana A. Vorontsova – Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)
Sabira S. Issakova - Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)
Svetlana A. Pesina – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana A. Pitina – Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)
Konstantin N. Savelyev - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Lyubov N. Churilina – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana G. Shulezhkova – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Andrei N. Bezrukov – Candidate of Philology (Birk Russia)
Tatiana V. Emets – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Pustovoitova - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

Editor of the issue of the journal in English

Yekaterina A. Lomakina - Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Oxsana A. Lukina – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	6
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
<i>К. М. Дидрих</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА.....	6
<i>Н. В. Калганова</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ВУЗА К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	13
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)	19
<i>О. С. Исмагилова, Ю. Б. Мелехова</i>	
РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	19
<i>Т. Ю. Залавина</i>	
ПРЕИМУЩЕСТВА ИНТЕГРАЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	25
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ГЕОГРАФИЯ)	32
<i>Ж. К. Либанео, Л. де Суоза Кавальканти</i>	
ПОЛИТИКА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ, ГЕОПОЛИТИКА И ПРЕПОДАВАНИЕ ГЕОГРАФИИ В БРАЗИЛИИ	32
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	38
<i>Е. Л. Мицан, И. И. Сунагатуллина</i>	
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ	38
II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	49
ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	49
<i>Н. В. Чернова</i>	
ОСОБЕННОСТИ ТРУДА ИНВАЛИДОВ В МАГНИТОГОРСКЕ В 1930-е ГОДЫ	49
<i>Е. М. Буряк</i>	
В. И. ЛЕНИН ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ	56
III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	63
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	63
<i>М. В. Артамонова</i>	
ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ НЕОМИФОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М. ЭТВУД «ПЕНЕЛОПИАДА»).....	63
ГODOVOЙ УКАЗАТЕЛЬ ОПУБЛИКОВАННЫХ МАТЕРИАЛОВ 2023 г.	69

CONTENTS

SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES6

Didrikh K. M.

Formation of Value-semantic Orientation Among Students of the Technical College to Professional Activity in Institutions of Secondary Vocational Education in Kazakhstan.....6

Kalганова N. V.

Effective Quality Management of Education Through the Program of Additional Professional Education of Administrative and Managerial Personnel of the University.....13

Ismagilova O. S., Melekhova Yu. B.

Reflection as a Mechanism for the Implementation of Cognitive Strategy in Teaching Foreign Languages..19

Zalavina T. Yu.

Integration Advantages of Problem Assignments and Online Educational resources in the Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence..... 25

Libaneo J. C., Souza Cavalcanti, L. de

Curriculum Policies, Geopolitics and Geography Teaching in Brazil.....32

Mitsan E. L., Sunagatullina I. I.

Social Adaptation of Children with Hearing Impairment Via Coordination Skills Development.....38

SECTION II. SOCIAL SCIENCES21

Chernova N. V.

Disabled People Labour Peculiarities in Magnitogorsk in 1930s.....49

Buryak E. M.

V. I. Lenin on Labor Organization in Early Years of Soviet Power.....56

SECTION III. PHILOLOGY 45

Artamonova M. V.

On Translation of Neomythological Postmodern Prose (Based on “Penelopiad” by M. Atwood).....63

ANNUAL INDEX OF PUBLISHED MATERIALS (2023).....69

УДК 377(574)

DOI: 10.18503/2658-3186-2023-7-4-06-12

К. М. Дидрих (Магнитогорск, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

Аннотация. В современном мире, где еще появляются новые профессии, не требующие высоких уровней специализации, конкуренция в сфере трудоустройства становится все более ощутимой, а образование в колледжах теряет свою привлекательность в силу значительной продолжительности периода обучения. В этой связи перед образовательными учреждениями системы среднего профессионального образования встает задача набора и подготовки квалифицированных специалистов среднего звена, способных успешно применять полученные знания и умения как в ходе учебной теоретической подготовки, так и потом в реальной профессиональной деятельности – первоначально в процессе учебной практики, а затем в самостоятельной трудовой деятельности. Решение этой задачи возможно, как показывает практика, при условии формирования у обучающихся адекватной ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность. Отсюда одной из ведущих задач обучения в колледжах становится сосредоточение внимания педагогического коллектива и руководства образовательных учреждений, с одной стороны, на технических и профессиональных аспектах обучения, а с другой стороны, на развитии у будущих специалистов необходимых личных характеристик, которые будут гарантировать высокое качество труда и готовность отвечать за его результаты. Система среднего профессионального образования Казахстана стремится соответствовать требованиям современного рынка труда, что обеспечивается посредством формирования у студентов технических направлений подготовки ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность еще на этапе обучения в колледже. Такие выпускники смогут успешно конкурировать в быстро меняющемся мире, вносить существенный вклад в экономическое и социальное развитие страны. В данной статье исследована и проанализирована проблема формирования ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность, приведена статистика по трудоустройству студентов по специальности, изучены работы исследователей по данной тематике, а также предложены возможные способы решения проблемы формирования у студентов технического колледжа ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность: проблемное обучение, обучение на основе конструирования, метод проектов, межпредметная интеграция, сетевое обучение.

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловая ориентация, колледж, студенты, профессиональное образование, ценностно-смысловая ориентация на профессиональную деятельность, учебный процесс, межпредметная интеграция.

Введение

Современной системе технического и профессионального образования Казахстана периода 2020-х годов свойственно реформирование подходов к организации образовательного процесса, которое характеризуется частой модернизацией учебных программ и стандартов, которые в основной своей массе ориентированы, в первую очередь, на улучшение качества обучения путем построения комфортного и привлекательного для студенческой молодежи образовательного процесса, что дает возможность формировать не просто будущего специалиста в определенной области, а индивидуально ценную для общества личность. основополагающую роль в этом процессе играет формирование у казахстанских студентов, обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования, ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность.

С 2012 года в Казахстане по поручению Первого Президента РК Нурсултана Назарбаева началась активная работа по повышению заинтересованности будущих студентов в получении технического и профессионального обучения [12]. Такое положение вызвано резко образовавшимся дефицитом рабочих профессий, так как привычные рабочие специальности в свое время были оттеснены новыми, прежде всего, в сфере торговли и IT-технологий. Согласно статистике информационного портала Elorda.info¹, в 2021–2022 учебном году в стране насчитывается 724 колледжа, количество обучающихся в которых превысило отметку в 493000. Из них ежегодное количество выпускников

¹ Сетевое издание «Elorda.info» // ТОО «Elorda Aqparat» [Сайт]. URL: <https://elorda.info/ru/page/o-sajte>.

колеблется от 130 до 140 тысяч. Однако работать по специальности остаются лишь 60 % специалистов [10].

1. Исследование предпосылок возникновения проблемы формирования у студентов технических профилей ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность

Анализ исследований по проблеме формирования у студентов технических колледжей ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность показывает, что на современном этапе развития системы среднего профессионального образования эта проблема исследуется в научно-педагогических кругах в разных аспектах. Так, Г. А. Вайзер [3] исследует связь между смыслом жизни и возрастом субъекта; Д. К. Шигапова и О. В. Газизова [13] изучают изменение спроса на рабочую силу разных квалификационных уровней; ценностные ориентации и механизмы в личностной системе регуляции поведения рассматривают И. Ю. Истошин [6], О. И. Зотова и М. И. Бобнева [5]; в рамках психологии профессионального самоопределения раскрывает эту проблему Е. А. Климов [8]; А. Гоштаускас, А. Семенов, В. Ядов [4], В. Н. Карандашев [7], Д. А. Леонтьев [6] разрабатывают подходы к диагностике ценностных ориентаций личности. Отсюда следует правомерный вывод об актуальности проблемы ценностно-смысловой ориентации личности на профессиональную деятельность и необходимости целенаправленного формирования такой ориентации у обучающихся в системе среднего профессионального образования.

Правомерность нашего вывода подтверждают рассуждения казахстанского ученого А. Ж. Жолдасбекова, по мнению которого данная проблема имеет место быть на всем постсоветском пространстве и обусловлена разными факторами, среди которых следует выделить неосознанный выбор выпускниками профессии и возможность учиться за счет средств из государственного бюджета. Из-за страха остаться без образования вообще абитуриенты согласны сделать выбор в пользу любого доступного образования, но зачастую даже не знают, что представляет из себя выбранная специальность [2].

Корень проблемы, на наш взгляд, лежит в отсутствии у абитуриентов, поступающих в учреждения системы среднего профессионального образования, априорной ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность. Анализируя ценностно-смысловые ориентации в связи с проблемой осмысленности современными студентами своего профессионального выбора, Н. В. Асафьева и И. Г. Боронилова в своей работе опираются на точку зрения В. Д. Шадрикова и Х. Г. Магогаджиева, согласно которой субъект в процессе освоения профессии прежде всего определяет те параметры деятельности, которые представляют для него больший личностный смысл. При этом исследовательницы подчеркивают, что формирование уровня достижений является сложным процессом, включающим в себя установление как личностно значимых качественных и количественных характеристик цели, воспринимаемых лицом в процессе освоения новой для него деятельности. Наряду с этим Н. В. Асафьева и И. Г. Боронилова отмечают, что выбор профессии может определяться, с одной стороны, спецификой деятельности, условиями труда (объективными и социальными), системой нормирования и оплатой труда, уровнем требований и основными параметрами деятельности, а с другой, – личностными факторами: мотивацией, способностями, уровнем притязаний [1].

2. Анализ причин актуальности проблемы формирования у студентов колледжа ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность

Соглашаясь с вышеизложенной позицией, мы считаем, что большое значение в подготовке специалиста приобретает использование акмеологического подхода, предполагающего систематическую работу по достижению работником профессионального мастерства. Специалист, проходящий такую подготовку самостоятельно или в учебном заведении, способен самостоятельно составлять акмеограмму, где четко будут обозначены ориентиры, приоритеты, цели и задачи. В этом случае можно говорить о непрерывном саморазвитии выпускников со сформированными ценностно-смысловыми ориентирами на профессиональную деятельность, обуславливающими их собственную ось самореализации и совершенствования. Это закономерно отражается в концептуальных основаниях системы современного образования.

На сегодняшний день в образовательном пространстве Казахстана сменилась направленность обучения с концепции «субъект–объект» на концепцию «субъект–субъект». Другими словами, студент является не только объектом, на который воздействует и оказывает влияние преподаватель, но и субъектом различных социальных отношений, складывающихся у него в процессе образовательной деятельности: применяет творческие подходы, активно участвует в общественной жизни, получает

информации из различных источников, имеет доступ к анализу аналогичной информации, полученной от других субъектов образовательного пространства. Именно здесь, по мнению Н. А. Назарбаева, важно использовать эффективные педагогические методики, способные обеспечивать развитие у студентов ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность, выработку личных или профессиональных качеств, необходимых специалистам высшей квалификации [11].

3. Возможные способы решения проблемы формирования у студентов технических профилей ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность

К числу наиболее приемлемых для решения данной задачи педагогических средств можно отнести: проблемное обучение, обучение на основе конструирования, метод проектов, межпредметную интеграцию, сетевое обучение. Дадим их краткую характеристику.

1. *Проблемное обучение* сегодня относится к активным технологиям обучения, которые направлены на организацию активного взаимодействия обучающихся как субъектов образовательной деятельности с проблемно-представленным содержанием обучения и обеспечивают их приобщение к объективным противоречиям научного знания, в процессе разрешения которых они учатся мыслить, творчески усваивать знания как с помощью собственного опыта, так и других людей. Покажем, как использование методов проблемного обучения позволяет, с одной стороны, выявлять, а с другой стороны, нацеливать обучающихся на ценностно-смысловую значимость для человека профессиональной деятельности. Работа велась на базе Костанайского колледжа автомобильного транспорта.

В рамках нашего исследования проводилось диагностирование ориентаций студентов на жизненные ценности (социальное признание, успех, счастье, наслаждение и др.) выделенные М. Рокичем [Цит. по: 4]. По результатам констатирующего эксперимента, приоритетная терминальная ценность студентов в большинстве ответов – это финансовая *обеспеченность* в то время, как такая ценность, как *повышение квалификации*, связанная, на наш взгляд, с ценностью профессиональной деятельности, оказывается в числе менее значимых.

Для обеспечения осознания студентами ценностно-смысловой значимости выбранной ими профессии мы включаем обучающихся в решение проблемной задачи: самостоятельно обработать результаты своих ответов, изобразив в виде свободной схемы, как именно они будут создавать условия для своей материальной (финансовой) обеспеченности; после этого к готовой схеме добавить пункт «повышение квалификации» и рассказать, что они понимают под повышением квалификации, из чего складывается этот процесс, и для чего он нужен работникам, а затем студентам нужно найти и объяснить зависимость между материальной (финансовой) обеспеченностью и повышением квалификации. Подобным образом как индивидуально, так и в групповой форме в нашем исследовании разрешаются все другие проблемные вопросы, связанные с ценностно-смысловой ориентацией студентов на профессиональную деятельность, что, с одной стороны, способствует развитию у них более полного взгляда на профессию, а с другой стороны, обеспечивает осознание системы терминальных ценностей, связанных с содержанием ценностно-смысловой ориентации обучающихся на профессиональную деятельность. В процессе данной работы, на которую, как правило, отводится время кураторских часов, студенты дополнительно получают новые знания, умения и навыки, стимулирующие развитие их самооценки, логики мышления, кругозора, аналитических способностей, лидерских качеств, а также стремления быть полезным обществу. Для организации этой учебной работы используются различные формы: просветительские и рекламные лекции, которые проводятся как педагогами, так и самим студентами; заседания дискуссионных клубов, на которых обсуждаются вопросы, связанные с возникновением мнения о престижности той или иной профессии; организационно-деятельностные игры, на которые проигрываются ситуации делового общения между работниками разных уровней. Эффективность такой свободной деятельности в рамках кураторских часов обеспечивается, во-первых, отсутствием у студентов страха перед оценкой и, во-вторых, созданием условий для творческого самовыражения и свободного высказывания своего мнения.

2. *Обучение на основе конструирования* направлено на развитие творческого начала студентов, то есть способности решать проблемы творчески. При такой форме организации образовательной деятельности обучающихся преподаватель выступает скорее в роли наблюдателя, который со стороны отслеживает и оценивает творчество студентов, включаясь в процесс только в том случае, если им требуется помощь, но при этом не руководит процессом. В ходе нашей работы мы апробировали этот способ в группе студентов, обучающихся по специальности «Организация перевозок на автомобильном транспорте», где исследование проводится на всем протяжении их обучения – с 1 по 4 курсы.

Мы предлагаем студентам составить социальный портрет будущего специалиста – логиста. Для

этого задаем им ряд вспомогательных вопросов, например, «Что ты знаешь о профессии?», «Как ты думаешь, с какими трудностями в работе может столкнуться специалист данного профиля?», «Почему ты сделал выбор в пользу этой профессии?» и т. д. При этом студентам рекомендуется самостоятельно искать нужный материал или проявлять фантазию, что в результате позволяет им осознавать актуальность данной профессии, ее общественный статус, обнаруживать взаимосвязь между профессией, связанными с ней жизненными ценностями и дальнейшим ее развитием и т. д. По результатам работы можно понять, как студенты оценивают свой выбор, и составить представление об уровне и качестве их ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность, то есть увидеть, насколько студенты понимают востребованность в будущей профессии таких личностных качеств, как *ответственность, любопытство, внимательность, трудолюбие, навык постановки целей и определения путей их достижения*. Наши наблюдения показывают, что задействованные в эксперименте студенты в целом способны самостоятельно выделять для себя ценностно-смысловые ориентиры, анализировать их значимость и готовы придерживаться этих ориентиров в своей будущей специальности благодаря тому, что в процессе конструирования образовательных ситуаций, содержательно связанных с их профессиональной деятельностью, выбор ценностно-смысловые ориентиры заставляет их думать, размышлять и обосновывать свой выбор.

3. *Метод проектов* в педагогике – это один из дидактических, достаточно эффективных в системе современного образования способов организации познавательной деятельности обучающихся, нацеленный на формирование у них умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, критически и творчески подходить к решению учебных задач, разрабатывая темы или проблемы, завершать этот процесс вполне реальным, оформленным и осязаемым практическим результатом. Использование метода проектов в нашем исследовании позволяет включать студентов в самостоятельный процесс планирования, постановки и достижения целей, связанных с их будущей профессией; дает им возможность заглянуть вперед и предположить, как именно каждый из них будет развиваться в профессии, какие цели поставит перед собой и какие методы подберет для их достижения. При этом допускается разработка проектов самой разной тематической направленности, связанных как с содержанием будущей профессии, так и по другим направлениям образовательной деятельности студентов (здоровьесберегающие, инновационные, экологические и т. п.). Так, например, студенту близка тема волонтерства, которая напрямую не связана с его профессиональной деятельностью. В этом случае ему предлагается разработать проект оказания волонтерской помощи на базе той организации, куда он может устроиться работать по окончании обучения в колледже: найти и расписать все плюсы и минусы своей идеи, пошагово распланировать реализацию своего проекта и провести его презентацию. Работа над проектом, соответствующим интересам студента, дает ему дополнительный стимул для осмысления значимости выбранной профессии и ее социальной ценности, что закономерно положительно отражается на формировании у них ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность.

4. *Межпредметная интеграция* – это понятие, означающее объединение в единую систему дисциплин конкретного профиля, что в нашем исследовании позволяет вычленять определенные элементы содержания образования и на основе структурно-логических взаимосвязей между отдельными учебными предметами обеспечивать целостность познавательного процесса.

Не требует доказательства тот факт, что для полноценного овладения определенными профессиональными знаниями, недостаточно изучать их с какой-то одной стороны. Каждая дисциплина позволяет рассматривать один и тот же изучаемый объект (предмет, явление) в разных аспектах, с разных сторон. Межпредметная интеграция позволяет объединять возможности разных дисциплин (общественных, социальных, гуманитарных, специальных) таким образом, чтобы один и тот же вопрос изучался с разных позиций. Например, при изучении темы «Планирование графика движения городских автобусов» с позиции предметов «Социология» и «Биология» можно рассматривать этот вопрос в двух аспектах: с одной стороны, влияния выхлопных газов на окружающую среду и в том числе на организм человека и, с другой стороны, установления причин этого негативного влияния, которое может быть обусловлено неправильно организованным расписанием движения автобусов и другого общественного транспорта. Анализируя конкретное расписание движения автобусов, студенты выявляют недостатки в организации этого процесса и делают вывод о степени влияния временных интервалов движения автобусов на моральное и физическое состояние пассажиров. В процессе изучения специальной дисциплины «Логистика» они определяют механизмы правильного построения графика движения автобусов; осваивая содержание предметов гуманитарного цикла, изучают мировой опыт по этому вопросу, рассматривают исторические аспекты этой стороны жизни общества.

Таким образом, раскрытие одной темы на разных дисциплинах с точки зрения различных наук позволяет целенаправленно формировать у студентов направленность на такие ценности своей профессии, которые, с одной стороны, обеспечивают им ориентацию на наиболее полное удовлетворение транспортных потребностей пассажиров, повышение качество их обслуживания; а с другой стороны, – формирование уважительного отношения к окружающим, накопление полезного опыта взаимодействия с другими людьми, активную и деятельную жизнь, общественное признание и т. п.

5 Сетевое обучение, согласно определению Д. Корнели и Ч. Даноффа [9], это способ организации самостоятельного обучения, построенного на идеях «горизонтальной» (или «децентрализованной») учебной деятельности и взаимного обучения (то есть учения и обучения по модели «равный к равному»). Исходя из такого понимания, сетевое обучение представляет собой современное педагогическое средство, относящееся к группе наиболее приемлемых в современных условиях цифровизации образования педагогических инструментов, обеспечивающих в нашем исследовании эффективное формирование у студентов ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность. По своей направленности сетевое обучение имеет много общего с межпредметной интеграцией. Однако в отличие от нее связь между отдельными дисциплинами осуществляется на уровне тех базовых понятий, освоение которых дает студентам возможность составить целостное представление о предмете изучения посредством приобретения знаний их разных научных областей. Например, при изучении вопроса об особенностях экологических и традиционных технологий, используемых в автомобилестроении, студенты изучают этот процесс с позиции термодинамики, логистики, экологии, инженерии и других учебных дисциплин, ориентированных на их будущую профессиональную деятельность. Такой подход способствует развитию у студентов мобильности, которая обеспечивает свободу выбора профессиональных действий и способность успешно функционировать в условиях постоянно меняющейся реальной действительности.

Заключение

Таким образом, результаты нашего практического эксперимента показывают, что эффективность формирования у студентов ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность зависит от вариаций различных методик, направленных на активизацию их самостоятельной работы и повышение ее результативности. Кроме того, использование представленных педагогических средств обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов технического профиля способствует развитию у обучающихся ценностно-смысловой ориентации на выбранную профессию через корректировку личных ценностных ориентаций. Эффективность обучения в этом случае обусловлена тем, что студент самостоятельно добывает знания, перерабатывает и преобразует их, соотнося с уже имеющимися у него знаниями, и структурирует их в соответствии собственной логикой. Под влиянием полученных таким образом знаний меняются ценностные ориентации и внутренние установки студентов на образование, самообразование, познавательную деятельность, и тем самым повышается уровень его ответственности за качество своих личных образовательных результатов: обучающийся осознает себя личностью, способной к саморазвитию, самоорганизации и творческой продуктивной деятельности. Все это становится гарантией востребованности таких специалистов в условиях постоянно меняющейся социально-экономической среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьева Н. В., Боронилова И. Г. Ценностно-смысловые ориентации и проблема осмысленности профессионального выбора современных студентов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 6. С. 65–69.
2. Жолдасбеков А. М. Некоторые вопросы системы профессионального образования и повышения квалификации кадров // Қазақстан жоғары мектебі = Высшая школа Казахстана. 2011. № 3. С. 75–78.
3. Вайзер Г. А. Смысл жизни и возраст // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни : материалы I-II симпозиумов / под. ред. В. Э. Чудновского, А. А. Бодалева, Н. Л. Карповой. Москва : Психологический институт РАО, 1997. С. 91–110.
4. Гоштаускас А., Семенов А., Ядов В. Адаптированный вариант методики М.Рокича // Самореализация и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. Ленинград : Наука. Ленингр. отделение, 1979. С. 208–209.
5. Зотова О. И., Бобнева М. И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения // Методологические проблемы социальной психологии. Москва : Наука, 1975. С. 241–254.
6. Истошин И. Ю. Ценностные ориентации в личностной системе регуляции поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. Москва : Наука, 1979. С. 252–267.

7. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 70 с.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для вузов. Москва : Академия, 2013. 304 с.
9. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва : Смысл, 1992. 18 с.
10. Образование // Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. [сайт]. URL: <https://bala.stat.gov.kz/category/obrazovanie/> (дата обращения: 17.09.2022).
11. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н. А. Назарбаева Народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» от 14 декабря 2012 года. URL: http://www.stat.kz/Pages/poslanya_2013.aspx (дата обращения: 10.09.2022).
12. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н. Ф. Гребень. Минск : Современная школа, 2007. 496 с.
13. Шигапова Д. К., Газизова О. В. Изменение спроса на рабочую силу разных квалификационных уровней // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития : сб. науч. тр. по матер. междунар. науч.-практ. конф. Вологда : ООО «Маркер», 2015. С. 131–133.

K. M. Didrikh (Magnitogorsk, Russia)

FORMATION OF VALUE-SEMANTIC ORIENTATION AMONG STUDENTS OF THE TECHNICAL COLLEGE TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Abstract. In the modern world, where new professions are emerging that do not require high levels of specialization, competition in the field of employment is becoming more and more relevant, and college education, due to its significant duration, is losing its attractiveness. In this regard, educational institutions of the secondary vocational education system face the task of training qualified mid-level specialists who are able to apply successfully the acquired knowledge and skills both at the educational stage of their professional training and in real professional activity, initially in the process of educational practice, and later in their autonomous work. The practice shows the solution of this problem is possible, when students have an adequate value-semantic orientation to professional activity. Hence, one of the leading tasks of college education is to focus attention both on the technical and professional aspects of training, and on the development of personal qualities of future specialists, that will guarantee the high quality of their work and willingness to be responsible for its results. Proceeding from this, the system of secondary vocational education in Kazakhstan strives to meet the requirements of the modern labor market, so it ensures the formation of value-semantic orientation going onto professional activity among students of the technical profiles while studying at college. Only such graduates will be able to compete effectively in a rapidly changing world and contribute to the economic and social development of the country. This article investigates and analyzes the problem of forming a value-semantic orientation onto professional activity, provides statistics on the employment of students within the professional area, studies the work of researchers in the field of this topic, and also suggests possible ways to solve the problem of forming a value-semantic orientation to professional activity among students of a technical college: problem-based learning, training based on design, project method, interdisciplinary integration, network training.

Keywords: values, value-semantic orientation, college, students, vocational education, value-semantic orientation to professional activity, educational process, interdisciplinary integration.

REFERENCES

1. Asaf'eva N. V., Boronilova I. G., Tsennostno-smyslovye orientatsii i problema osmyslennosti professional'nogo vybora sovremennykh studentov, *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific Review. Pedagogical science], 2020, no. 6, pp. 65–69.
2. Zholdasbekov A. M., Nekotorye voprosy sistemy professional'nogo obrazovaniya i povysheniya kvalifikatsii kadrov, *Kazakhstan zhozary mektebi = Vysshaya shkola Kazakhstana* [Higher School of Kazakhstan], 2011, no. 3, pp. 75–78.
3. Vaizer G. A., Smysl zhizni i vozrast, Psikhologo-pedagogicheskie i filosofskie aspekty problemy smysla zhizni : materialy I-II simpoziumov / pod. red. V. E. Chudnovskogo, A. A. Bodaleva, H. L. Karpovoi, Moscow, Psikhologicheskii institut RAO, 1997, pp. 91–110.
4. Goshtauskas A., Semenov A., Yadov V., Adaptirovanniy variant metodiki M. Rokicha, Samorealizatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti / pod red. V. A. Yadova, Leningrad, Nauka. Leningr. otd-nie, 1979, pp. 208–209.
5. Zotova O. I., Bobneva M. I. Tsennostnye orientatsii i mekhanizmy sotsial'noi regulyatsii povedeniya, Metodologicheskie problemy sotsial'noi psikhologii. Moscow, Nauka, 1975, pp. 241–254.
6. Istoshin I. Yu., Tsennostnye orientatsii v lichnostnoi sisteme regulyatsii povedeniya, Psikhologicheskie mek-

hanizmy regulyatsii sotsial'nogo povedeniya, Moscow, Nauka, 1979, pp. 252–267.

7. Karandashev V. N., Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostei lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo, Saint Petersburg, Rech', 2004, 70 p.

8. Klimov E. A., Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya : uchebnoe posobie dlya vuzov, Moscow, Akademiya, 2013, 304 p.

9. Leont'ev D. A., Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsii, Moscow, Smysl, 1992, 18 p.

10. Obrazovanie, Byuro natsional'noi statistiki Agentstva po strategicheskomu planirovaniyu i reformam Respubliki Kazakhstan, [sait], URL: <https://bala.stat.gov.kz/category/obrazovanie/> (accessed 17 September 2022).

11. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan – Lidera Natsii N. A. Nazarbaeva Narodu Kazakhstana «Strategiya «Kazakhstan-2050» ot 14 dekabrya 2012 goda. URL: http://www.stat.kz/Pages/poslanya_2013.aspx (accessed 10 September 2022).

12. Psikhologicheskie testy dlya professionalov / avt.-sost. N. F. Greben', Minsk, Sovremennaya shkola, 2007, 496 p.

13. Shigapova D. K., Gazizova O. V., Izmenenie sprosa na rabochuyu silu raznykh kvalifikatsionnykh urovnei, Nauka segodnya: problemy i perspektivy razvitiya : sb. nauch. tr. po mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Vologda, ООО «Marker», 2015, pp. 131–133.

Дидрих К. М. Формирование у студентов технического колледжа ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность в учреждениях среднего профессионального образования Казахстана // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 6–12.

Didrikh K. M., Formation of Value-semantic Orientation Among Students of the Technical College to Professional Activity in Institutions of Secondary Vocational Education in Kazakhstan, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2023, vol. 7, no. 4, pp. 6–12.

Дата поступления статьи – 11.07.2023; 0,63 печ. л.

Сведения об авторе

Дидрих Ксения Маратовна – аспирант кафедры педагогического образования и документоведения Института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск, Россия; ksmm94@mail.ru.

Author:

Kseniya Maratovna Didrikh – Postgraduate student of the Department of Pedagogical Education and Document Management, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; ksmm94@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ВУЗА К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. В современном мире растут требования к качеству образования – с учетом современных реалий разрабатываются и совершенствуются образовательные и профессиональные стандарты, повышаются требования к условиям обучения и процедурам оценки качества образования. Деятельность по обеспечению качества образования в вузах наряду с преподавателями возлагается, прежде всего, на административно-управленческий персонал организаций. Между тем, в системе российского образования до сих пор распространена практика назначения на должности административно-управленческого персонала наиболее опытного и компетентного преподавателя, поэтому управленческих знаний и опыта в управлении качеством образования такой персонал не имеет, более того, таким сотрудникам трудно представить весь объем управленческой деятельности в области качества образования, определить приоритетные его направления, выбрать оптимальный вариант управленческого решения. В связи с этим, проблема формирования у административно-управленческого персонала вуза готовности к управлению качеством образования в процессе дополнительного профессионального образования должна рассматриваться как приоритетная. В статье представлены результаты эффективности управления качеством образования посредством специальной программы. Методологической основой исследования выступил деятельностный подход. В числе ведущих методов выбраны метод групповых экспертных оценок, метод опроса, анкетирование и анализ результатов деятельности в области управления качеством образования. Опытно-поисковая проверка эффективности программы дополнительного профессионального образования административно-управленческого персонала вузов показала ее состоятельность, доказав, что является эффективной. Распространение полученного опыта и возможность использования авторской программы в формировании готовности административно-управленческого персонала вузов к управлению качеством образования подтверждает практическую значимость исследования.

Ключевые слова: административно-управленческий персонал, вуз, готовность, управление качеством образования, оценка уровня готовности, эффективность.

Введение

Современная система высшего образования сталкивается с возрастающей потребностью в специалистах, которые могут обеспечить эффективное управление качеством образования. Обычно эту функцию выполняет административно-управленческий персонал вуза (далее – АУП). Однако, учитывая особенности этой деятельности, существует объективная необходимость в дополнительном профессиональном образовании (далее – ДПО) АУП в данной области.

Дополнительное профессиональное образование – учебная деятельность, направленная на формирование готовности работника к выполнению более сложных трудовых функций. В рамках ДПО АУП получает общетеоретические и специально-технические знания, расширяет свой спектр профессиональных умений и углубляет понимание взаимосвязи науки и технологии [2].

Проблеме ДПО руководителей образовательных учреждений посвятили свои исследования такие ученые как: Д. Ф. Ильясов [5], Ю. А. Савинков [9], В. В. Краевский [7] и др. Они изучали различные аспекты ДПО и его влияние на развитие руководителей образовательных учреждений.

Современными исследователями методологического и теоретического аспекта изучаемой проблемы (В. И. Байденко [1], Э. Ф. Зеер [3], И. А. Зимняя [4], В. В. Сериков [10] и др.) выделены показатели управленческой компетентности для руководителей учебных подразделений образовательной организации, которые отражают эффективность организационного, педагогического, научно-методического аспектов деятельности таких организаций и которые также должны входить в структуру профессиональной готовности АУП в области управления качеством образования.

ДПО АУП в сфере управления качеством образования имеет ряд преимуществ: 1) позволяет персоналу ознакомиться с новейшими методами и подходами к управлению качеством образования, которые могут быть применены в вузе; 2) ДПО способствует развитию профессиональных навыков и компетенций, необходимых для эффективного выполнения своих обязанностей; 3) способствует повышению уровня качества образования в вузе. К высшей школе постоянно предъявляют новые требования, поэтому недостаточная готовность АУП вузов к управлению качеством образования негативно отражается на качестве этого образования [8].

1. Оценка готовности АУП к управлению качеством образования

В ходе исследования нами проведено анкетирование по определению необходимости специального обучения АУП в области управления качеством образования. Результаты представлены на рис.1. Респондентами выступили 93 человека АУП российских железнодорожных вузов и прежде всего Уральского государственного университета путей сообщений (УрГУПС) и его филиалов, реализующих образовательные программы высшего и среднего образования, в выборку также попала доля АУП из числа других отраслевых вузов [6].

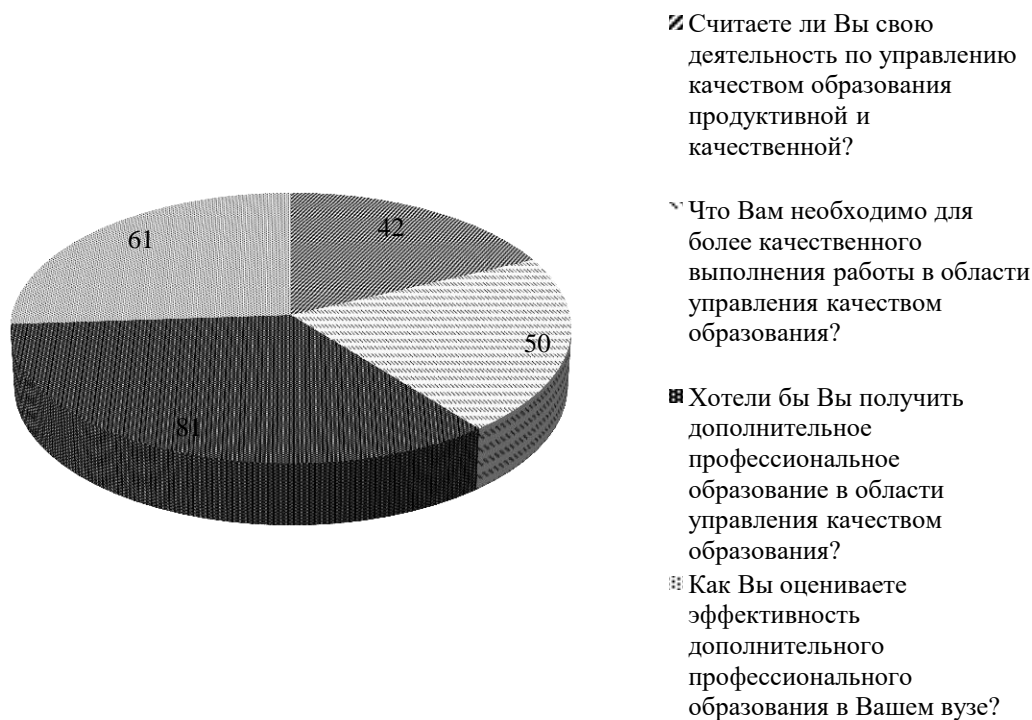


Рис.1 – Результаты анкетирования административно-управленческого персонала, %

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что в вузе система обучения АУП вопросам управления качеством образования осуществляется формально.

Из проведенного опроса выявлено, что в среднем только 18,2 % АУП проходили когда-либо обучение / повышение квалификации в области управления качеством образования (рис. 2).

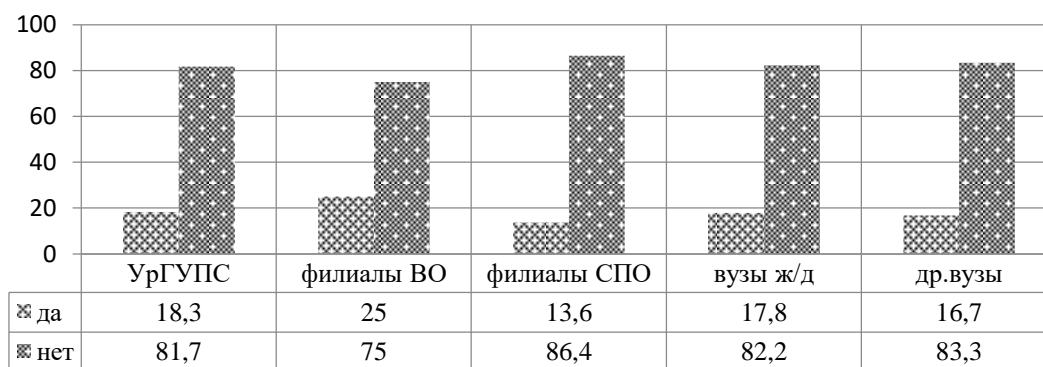


Рис. 2 – Ответы на вопрос «Проходили ли Вы когда-либо обучение в области управления качеством образования?», в %

Из тех, кто проходил обучение в области управления качеством образования, оценили эффективность обучения на «неудовлетворительно» – 8,2 %, «удовлетворительно» – 57,5 %, «хорошо» – 25,4 %, «отлично» 8,8 % (рис. 3).

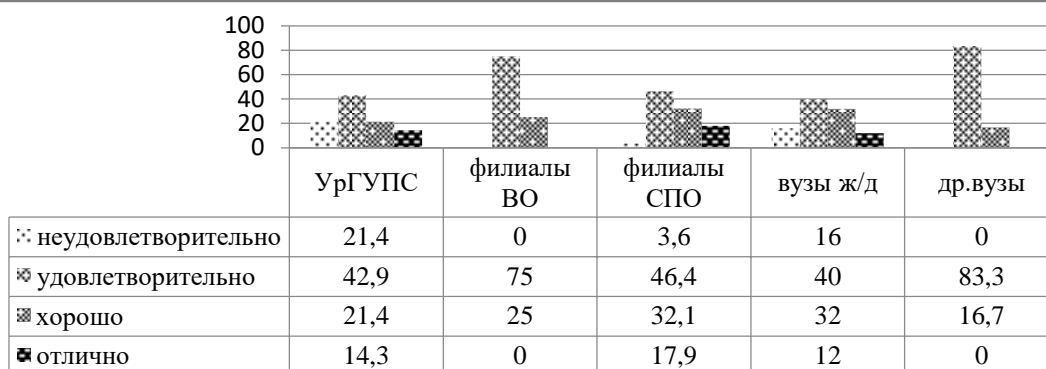


Рис.3 – Оценка эффективности дополнительного профессионального образования в области управления качеством образования, в %

Далее был проведен анализ существующих образовательных программ ДПО работников вуза и научных публикаций по данной проблеме. Можно отметить, что в научных публикациях вопросы, связанные с обучением АУП вуза в области управления качеством образования, не рассматривались [6].

Исследование предлагаемых образовательных программ показало, что в образовательных организациях проводятся онлайн-курсы, дистанционные курсы, мастер-классы для руководителей образовательных учреждений и преподавателей. На этих занятиях преимущественно даются только теоретические знания в области качества образования, но нет технологических решений в управлении данным качеством.

2 Результаты измерения эффективности специальной образовательной программы дополнительного профессионального образования

На базе УрГУПС была создана и реализована в объеме 144 ч. образовательная программа ДПО «Технологии управления качеством образования в вузе: мониторинг, прогнозирование, планирование, моделирование» (далее – Программа) для АУП вуза. Содержание тематических модулей ориентировано на формирование у АУП вуза готовности к управлению качеством образования.

В рамках опытно-поисковой работы было сформировано 4 экспериментальных группы, в состав которых вошли 77 человек АУП железнодорожных вузов и одна контрольная группа (далее – КГ) из 16 человек. В КГ реализация Программы не предусматривалась.

В рамках интеграции полученных значений, рассмотрим общую оценку уровня готовности АУП к управлению качеством образования после реализации образовательной программы ДПО. Методом обобщения данных, собранных при оценке каждого критерия готовности, были определены средние показатели, отражающие уровень сформированности у АУП вуза готовности к управлению качеством образования в контрольной и экспериментальных группах (рис. 4).

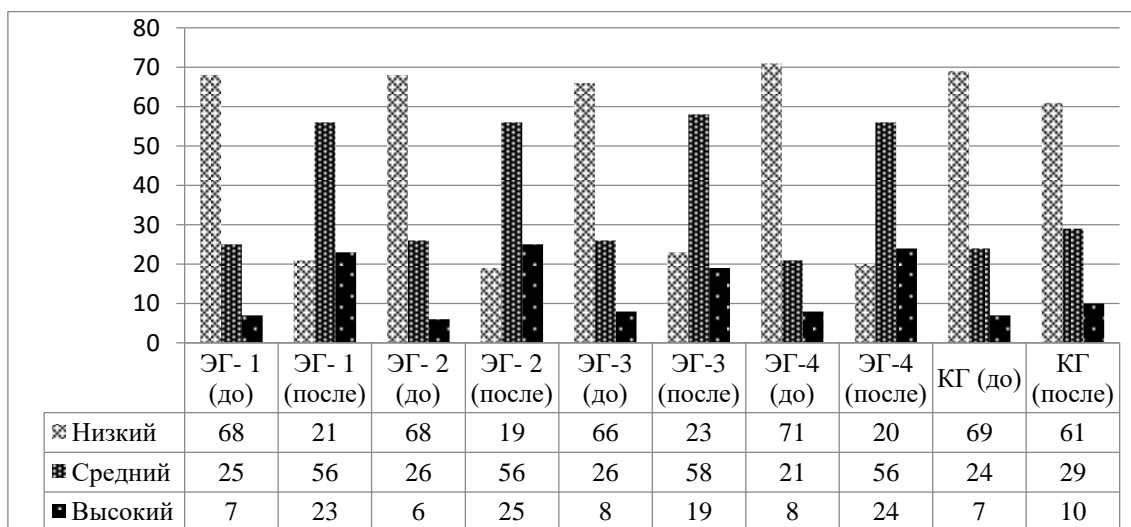


Рис. 4 – Оценка уровня готовности АУП к управлению качеством образования (до и после реализации Программы), %

По результатам, полученным по итогам реализации Программы, можно сделать вывод о том, что в экспериментальных группах у 28,8 % ее участников готовность АУП к управлению качеством образования осталась на низком уровне. Это на 39,5 % меньше значений до реализации Программы. У 56,5 % АУП готовность зафиксирована на среднем уровне, что на 32 % больше значений, полученных до реализации Программы. На высоком уровне готовность к управлению качеством образования отмечена у 22,8 % АУП, это на 15,5 % больше значений до реализации Программы. В контрольной группе значительных изменений не наблюдается.

На рис. 5 представлены обобщенные средние значения оценки уровня готовности АУП к управлению качеством образования по объединенным экспериментальным и контрольной группам.

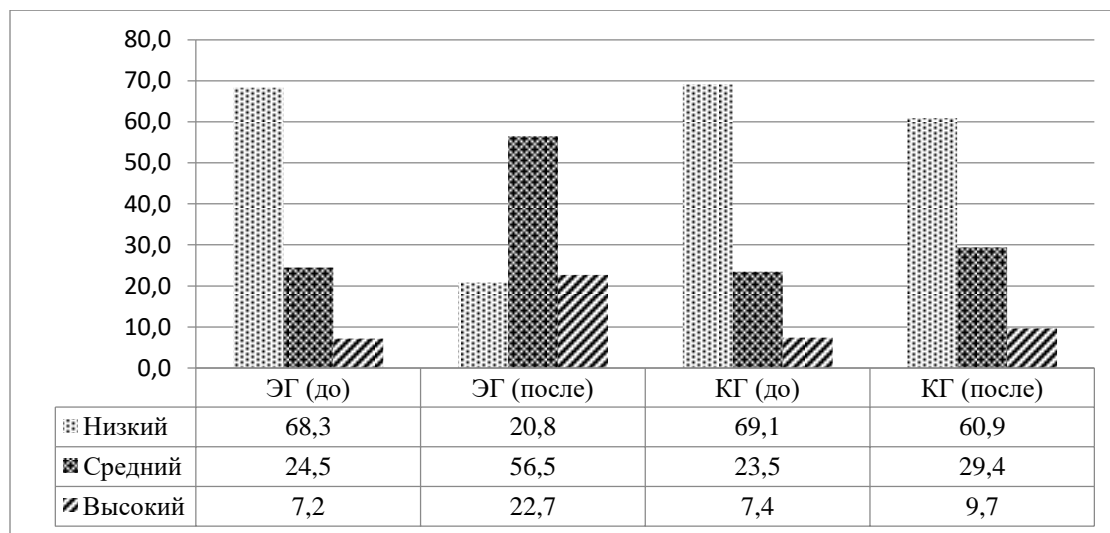


Рис. 5 – Сравнительные результаты оценки уровня готовности АУП к управлению качеством образования в объединенных группах (до и после реализации Программы), %

Полученные сравнительные результаты до и после реализации Программы свидетельствуют об эффективности образовательной Программы ДПО, направленной на формирование у АУП готовности к управлению качеством образования.

Заключение

Предложенная авторская образовательная программа «Технологии управления качеством образования в вузе: мониторинг, прогнозирование, планирование, моделирование» направлена на формирование у АУП готовности к управлению качеством образования.

Реализация данной Программы обеспечила повышение уровня сформированности у АУП готовности к управлению качеством образования.

Возможность распространения полученного опыта использования авторской Программы в других образовательных организациях подтверждает практическую значимость исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. Дорожкин Е. М. Дополнительное профессиональное образование специалистов лесного профиля: методология, теория, практика : монография. Москва : Вентана-Граф, 2005. 263 с.
3. Зеер Э. Ф. Третьякова В. С., Мирошниченко В. И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 6. С. 93–121.
4. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2015. № 11. С. 14–20.
5. Ильясов Д. Повышение квалификации руководителей как педагогическая проблема // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 82–86.
6. Калганова Н. В. Готовность административно-управленческого персонала вуза к управлению качеством образования // Пожарная и аварийная безопасность. 2023. № 3 (30). С. 74–83.
7. Краевский В. В. Повышение квалификации педагогических кадров // Советская педагогика. 1992. № 7-8. С. 55–58.

8. Панасюк В. П., Третьякова Н. В. Качество образования: инновационные тенденции и управление: монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 201 с.
9. Савинков Ю. А., Королева Н. А. Повышение квалификации работников образования Воронежской области: опыт, проблемы, пути совершенствования. Воронеж : ВОИПКРО, 1999. 67 с.
10. Сериков В. В. Опыт подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 2. С. 27–35.

N. V. Kalganova (Yekaterinburg, Russia)

EFFECTIVE QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION THROUGH THE PROGRAM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF ADMINISTRATIVE AND MANAGERIAL PERSONNEL OF THE UNIVERSITY

Abstract. In the modern world, the requirements for the quality of education are increasing, taking into account modern realities, educational and professional standards, requirements for learning conditions and procedures for assessing the quality of education are being developed and improved. Activities to ensure the quality of education in universities, along with teachers, are primarily the responsibility of the administrative and managerial staff of organizations. In the education system, the practice of appointing the most experienced and competent teacher by administrative and managerial personnel is still widespread, therefore, such personnel does not have managerial knowledge and experience in managing the quality of education, moreover, it is difficult for such employees to imagine the entire scope of managerial activities in the field of education quality, to determine its priority areas, to choose the best management solution. In this regard, the problem of formation of the readiness to manage the quality of education in the process of additional professional education should be considered as a priority. The article presents the results of the effectiveness of quality management of education through the Program. The methodological basis of the study was the activity approach. Among the leading methods, the method of group expert assessments, the survey method, questionnaires and analysis of the results of activities in the field of quality management of education are selected. An experimental search check of the effectiveness of the program of additional professional education of administrative and managerial personnel of universities has shown its viability, proving that it is effective. The dissemination of the experience gained and the possibility of using the author's program in the formation of the readiness of administrative and managerial personnel of universities to manage the quality of education confirms the practical significance of the study.

Keywords: administrative and managerial personnel, university, readiness, quality management of education, assessment of the level of readiness, efficiency.

REFERENCES

1. Baidenko V. I. Kompetentsii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podkhoda), *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2004, no. 11, pp. 3–13.
2. Dorozhkin E. M., *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie spetsialistov lesnogo profilya: metodologiya, teoriya, praktika, monografiya*, Moscow, Ventana-Graf, 2005, 263 p.
3. Zeer E. F., Tret'yakova V. S., Miroshnichenko V. I., Strategicheskie orientiry podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya, *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal], 2019, vol. 21, no. 6, pp. 93–121.
4. Zimnyaya I. A., Obschchaya kul'tura i sotsial'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka, *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today], 2015, no. 11, pp. 14–20.
5. Il'yasov D., Povyshenie kvalifikatsii rukovoditelei kak pedagogicheskaya problema, *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2004, no. 11, pp. 82–86.
6. Kalganova N. V., Gotovnost' administrativno-upravlencheskogo personala vuza k upravleniyu kachestvom obrazovaniya, *Pozharnaya i avariinaya bezopasnost'* [Fire Safety], 2023, no. 3 (30), pp. 74–83.
7. Kraevskii V. V., Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov, *Sovetskaya pedagogika*, 1992, no. 7–8, pp. 55–58.
8. Panasyuk V. P., Tret'yakova N. V., *Kachestvo obrazovaniya: innovatsionnye tendentsii i upravlenie: monografiya*, Ekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-та, 2018, 201 p.
9. Savinkov Yu. A., Koroleva H. A., *Povyshenie kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya Voronezhskoi oblasti: opyt, problemy, puti sovershenstvovaniya*, Voronezh, VOIPKRO, 1999, 67 p.
10. Serikov V. V. Opyt podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov vysshei kvalifikatsii // *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*, 2019, no. 2, pp. 27–35.

Калганова Н. В. Эффективное управление качеством образования посредством программы дополнительного профессионального образования административно-управленческого персонала вуза // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 13–18.

Kalganova N. V., *Effective Quality Management of Education Through the Program of Additional Professional*

Education of Administrative and Managerial Personnel of the University, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2023, vol. 7, no.4, pp. 13–18.

Дата поступления статьи – 19.10.2023; 0,4 печ. л.

Сведения об авторе

Калганова Наталья Валерьевна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», Екатеринбург, Россия; kalganova.natalia@yandex.ru.

Author:

Natalia V. Kalganova – senior lecturer of Ural State University of Railway Engineering, Yekaterinburg, Russia; kalganova.natalia@yandex.ru.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)

УДК 378.147:811.111

DOI:10.18503/2658-3186-2023-7-4-19-24

*О. С. Исмаилова (Магнитогорск, Россия)**Ю. Б. Мелехова (Магнитогорск, Россия)*РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНОЙ СТРАТЕГИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В данной статье уточняются понятия «рефлексия» и «когнитивная стратегия» в преломлении к методике обучения иностранному языку. Представлены примеры реализации рефлексии как метакогнитивной деятельности в процессе обучения иностранным языкам. Анализ отечественной методической литературы выявляет актуальность исследования, а именно необходимость поиска универсальных эффективных способов освоения иностранных языков. Объектом исследования выступил процесс формирования грамматического и лексического навыков на начальном этапе обучения иностранному языку (английскому языку) студентов вуза – будущих учителей иностранного языка, изучающих иностранный язык (английский язык) как второй; а также навык самоанализа своей учебной, профессионально-ориентированной деятельности. Предпринята попытка разработки упражнений рефлексивного характера, которые способствуют самоанализу студентов – будущих учителей иностранного языка их учебных действий в процессе формирования грамматического и лексического навыков; а также формированию самого навыка профессионально-личностного самоанализа. Авторами статьи в процессе исследования идентифицировано преобразование категории «рефлексия» из психолого-педагогической в методическую. Предпринята попытка практического применения упражнений в обучении иностранному языку (английскому языку) студентов. Определена роль рефлексии как механизма, сопровождающего функционирование когнитивных стратегий, используемых студентами вуза в процессе овладения лексикой и грамматикой иностранного языка (английского) параллельно с процессом развития и совершенствования навыков самоанализа по отношению к себе как активным участникам профессионально-ориентированной деятельности. Выявлен и аргументирован потенциал рефлексивного вопроса как одного из эффективных методических приемов обучения иностранному языку как под руководством педагога, так и в русле самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный вопрос, когнитивная стратегия, грамматический навык, лексический навык, обучение, иностранный язык.

Введение

Вопрос эффективности обучения иностранному языку продолжает быть актуальным в связи со стремительным процессом глобализации и цифровизации. Согласно требованиям ФГОС 3++ иноязычного образования, обучение иностранному языку необходимо направить на формирование совокупности составляющих иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, компенсаторной, социокультурной, учебно-познавательной), а также взять ориентир на применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях¹. Наряду с вышеперечисленными требованиями нельзя отрицать наличие проблемы мотивации обучающихся к изучению иностранного языка. В этой связи необходимо обновление, прежде всего, стратегий и, как следствие, методов, форм, способов и средств обучения иностранному языку. Опыт преподавания иностранного языка позволяет нам обратиться за решением этих задач к рефлексии.

Целями данной статьи являются определение роли рефлексии как механизма, сопровождающего функционирование когнитивных стратегий студентов, в ходе освоения обучающимися грамматики иностранного языка; и разработка подходов к созданию системы упражнений, направленных на развитие у студентов навыков самоанализа собственных мыслительных процессов и учебных действий в процессе формирования грамматического навыка.

1. Сущность и взаимосвязь понятий «рефлексия», «когнитивная стратегия»

Раскроем значение ключевых для нашего исследования понятий «рефлексия» и «когнитивная стратегия».

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 969 // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения 29.08.2023).

Изначально рефлексия заинтересовала нас как психолого-педагогическая категория, а именно как механизм продуктивного мышления, особая организации понимания происходящего (оценка ситуации и действий), нахождение приемов и операций решения задач, самоанализ действий индивиду и других людей, включенных в решение задач [2; 5].

Реализация рефлексии в процессе обучения иностранному языку происходит посредством одного из многочисленных приемов – рефлексивного вопроса: «Рефлексивный вопрос – это вопрос, заданный с целью осмысления: содержания и последовательности умственных действий, операций; использованных методов и приемов деятельности; возникших трудностей и их причин; новых знаний, умений и навыков; достижения или неудачи поставленных целей и задач на этапах целеполагания, планирования деятельности, реализации и контроля. Рефлексивный вопрос позволяет обратить внимание обучающегося на то, как он мыслит, и проверить уровень осмысления материала» [9, с. 207]. Этот прием обучения ценен для нашего исследования с позиции его предметной универсальности, то есть нам представляется возможным одновременно использовать его для формирования как грамматических и лексических навыков у студентов в процессе обучения иностранному языку (лингвистическая рефлексия), так и их навыков самоанализа сформированности своих будущих профессиональных компетенций педагога (методическая рефлексия).

Опыт преподавательской деятельности позволяет привести конкретные примеры реализации рефлексии (посредством рефлексивного вопроса) в процессе учебной, профессионально-направленной деятельности студентов. Так, в ходе изучения дисциплины «Вводный аудиокурс», студенты – будущие учителя иностранного языка выполняют следующие задания рефлексивного характера:

1. Record your reading, compare it with the original one answering self-reflection questions:

- *Do you like your reading? Why?*
- *Is your intonation and pronunciation similar to the original ones? If it is not, what is the difference?*
- *How many times did you listen to the episode and repeat after the speakers?*
- *Did you enjoy the process of listening/of your own pronouncing / of doing the tasks? Guess why?*

2. Discuss in pairs the following self-reflexive questions.

- *Which assignment did you like best?*
- *What were the most difficult and the easiest tasks for you? Guess why.*
- *Which was the most time consuming task for you?*
- *What should you do to cope with these difficulties?*
- *What have you done to improve your grammar/phonetic/listening/speaking skills?*

3. Reflect upon your student's work on the tasks of the episodes. Study the information in the chart and identify which type of student you are [6].

Представленные примеры рефлексивных вопросов в большей степени ориентированы на осмысление своей деятельности и ее результатов в контексте самооценки, самоконтроля и мотивации к изучению иностранного языка, что, несомненно, является ценной составляющей процесса овладения различными аспектами языкового образования. Помимо обозначенных характеристик рефлексивные вопросы имеют важнейшее свойство – направленность на осознание своих действий в преломлении к учебному процессу и освоению учебного материала. Это позволяет рассматривать рефлексивные вопросы, как прием, сопровождающий учебную деятельность обучающихся в контексте применения ими когнитивных стратегий.

Обратимся к определениям когнитивных стратегий, предлагаемых в методической литературе. Логика когнитивного подхода в обучении иностранному языку подразумевает развитие когнитивного потенциала обучающегося, под которым понимается «активность человека, лежащая в основе его стремления к познанию окружающего мира, к поиску и получению новых знаний, осуществляемых посредством взаимодействия восприятия, мышления, сознания, памяти, языка» [7, с. 34].

Когнитивные стратегии являются предметом научного интереса многих зарубежных и отечественных исследователей [4; 10; 11]. В общем смысле когнитивные стратегии определяются как «ментальные процессы, направленные на переработку информации в целях обучения. Ориентированы на усвоение, хранение и извлечение информации из памяти» [1, с. 96]. Р. Оксфорд относит когнитивные стратегии к основным учебным стратегиям. Отметим, что рефлексивные действия, в соответствии с предложенной автором классификацией, соотносимы с группой метакогнитивных стратегий. Исследователь отмечает, что когнитивные стратегии позволяют учащемуся напрямую манипулиро-

вать языковым материалом, например, посредством рассуждений, анализа, заметок, обобщения, синтеза, выделения, реорганизации информации для разработки более эффективных схем (структур знаний), для практики в естественных условиях и для формальной тренировки структур и звуков. Метакогнитивные стратегии связаны в первую очередь с определением предпочтений и потребностей собственного стиля обучения, планированием задачи для изучения иностранного языка, сбором и систематизацией материалов, отслеживанием ошибок и оценкой успешности выполненной задачи, а также с оценкой эффективности любого типа стратегии обучения. В этой связи становится очевидным, что рефлексия связана с самооценкой собственных предметных знаний и когнитивных способностей, индивидуальных стилевых параметров обучения. Как следствие, в процессуальном ключе рефлексивные действия обучающегося направлены на регуляцию собственного познания и учебных действий по отношению к предмету обучения, которые включают в том числе когнитивные стратегии. Метакогнитивные стратегии оказывают «значительное, положительное, прямое влияние на использование когнитивных стратегий, <...> использование метакогнитивных стратегий имеет управляющую функцию по отношению к использованию когнитивных стратегий при выполнении задач» [12, с. 61]. Когнитивные стратегии представляют собой приемы дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа и активизацию приемов мыслительной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, генерализации, сопоставления [3, с. 127]. В нашем исследовании мы разделяем определение когнитивных стратегий, предложенное Н. Г. Михайловой. Под **когнитивными (познавательными) стратегиями** автор понимает «приемы преобразования и присвоения учащимся исходной структуры учебного материала под действием мыслительных операций для достижения определенной познавательной цели» [8]. Характеризуя когнитивные стратегии, Н. Г. Михайлова выделяет связь с индивидуальными особенностями обучающегося, сознательность выполняемых учебных действий, связь с когнитивной, коммуникативной, организационной и эмоциональной сторонами осуществляемой учебно-познавательной деятельности. В этой связи представляется важной регулятивная роль рефлексивных вопросов в процессе обучения иностранному языку с привлечением когнитивных стратегий.

2. Обучение лексико-грамматическому аспекту иностранного языка на основе рефлексии и когнитивных стратегий

Практика преподавания иностранного языка на различных этапах в общеобразовательной и высшей школе позволяет сделать вывод об эффективности внедрения рефлексии как механизма и приема, сопровождающего познавательную деятельность обучающихся с применением когнитивных стратегий. Будучи гибким конструктом, когнитивная стратегия позволяет осваивать иностранный язык как в режиме групповой аудиторной работы под руководством преподавателя, так и в автономном режиме, учитывающем индивидуальные характеристики учащихся. В первом случае, преподаватель знакомит обучающихся с арсеналом потенциальных когнитивных стратегий, применимых, например, при изучении грамматических явлений. Здесь можно говорить о наличии элементов алгоритмизации при решении учебных задач. Во втором случае обучающийся задействует ту или иную стратегию, опираясь на собственный учебный опыт, полученный в результате работы с преподавателем, исходя из собственных предметных знаний, а также руководствуясь личными предпочтениями и ментальными действиями, актуальными для того или иного типа задач. Считаем необходимым отметить, что и в первом и втором случаях реализация когнитивных стратегий обязательно сопровождается рефлексивными вопросами, которые запускают механизм «трекирования» познавательной учебной деятельности по овладению иностранным языком. Проиллюстрируем сказанное примерами.

Так, при работе с лексическим материалом рефлексия способствует реализации когнитивной стратегии запоминания (мнемической стратегии): обучающиеся задействуют мнемические приемы проговаривания, создаются ассоциативные связи, происходит запоминание за счет акцентирования внимания на особенностях лексики (орфографических, фонетических). Сопровождает указанные действия рефлексивное задание, представленное на рисунке 1.

При выполнении данного упражнения обучающийся ориентирован исключительно на собственную оценку параметров «легкость – сложность» при изучении лексики с учетом индивидуальных особенностей восприятия и обработки лексического материала. В число параметров могут входить такие свойства лексики как «известный – новый» материал, степень произносительной и орфографической сложности изучаемой лексики. Немаловажной составляющей упражнения является рефлексивный вопрос о способах запоминания сложных слов, который побуждает обучающегося

обратиться к известным ему когнитивным стратегиям запоминания, выбор которых будет согласован с его индивидуальными способностями и учебным стилем.

Recall the vocabulary on clothes and write down 5 easy and 5 difficult words. Explain your choice. What should you do to memorize the difficult words?	
EASY	DIFFICULT
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Рисунок 1. Упражнение на формирование лексического навыка

Работа с грамматикой английского языка на разных этапах формирования грамматического навыка позволяет активно задействовать разнообразные когнитивные стратегии, среди которых выделим стратегию углубления (объяснительную), которая реализуется посредством таких действий как построение рассуждений, аргументация выбора необходимого грамматического элемента, контроль правильности выполнения задания. Разумеется, такие действия предполагают вовлечение рефлексивных вопросов, задающих направление мысли обучающихся и позволяющих им прийти к верным обоснованным и осознанным выводам. Пример грамматического упражнения, позволяющего задействовать рефлексивные вопросы в тандеме с когнитивной стратегией углубления, представлен на рисунке 2:

What are you wearing today? Read and answer the questions. Circle a in the answers. Use BLUE if you are sure, if not, use YELLOW. Explain your choice of the article.	
<p><u>It's a cold winter day.</u> What are you wearing today?</p>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
<p><u>It's a warm spring day.</u> What are you wearing today?</p>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
<p><u>It's a hot summer day.</u> What are you wearing today?</p>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
<p><u>It's a rainy autumn day.</u> What are you wearing today?</p>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

Рисунок 2. Упражнение на формирование лексико-грамматических навыков

Выполнение данного упражнения подразумевает анализ собственных результатов деятельности. По сути, обводя употребленные артикли в спродуцированном письменном высказывании, обучающийся фокусирует внимание на употреблении артикля в номинативной функции. При этом ему приходится апеллировать к собственной базе знаний по данной грамматической теме (когнитивные стратегии углубления) и одновременно осмысливать степень правильности принятого решения, применяя цветовую палитру, (рефлексия результатов собственной деятельности). Этот прием позволяет повысить внимательность обучающихся при выполнении задания, создает своеобразный «фокус

напряжения» мысли при употреблении существительных в форме единственного и множественного числа, мотивирует обучающихся отслеживать результаты собственной деятельности.

Заключение

Вышесказанное позволяет констатировать трансформацию рефлексии, ее преобразование из психолого-педагогической категории в методическую. И в этом качестве рефлексия может рассматриваться как механизм реализации когнитивной стратегии в обучении иностранным языкам, который способствует повышению эффективности обучения иностранному языку.

Выявленная и обоснованная связь рефлексивных действий и когнитивных стратегий позволяет реализовать данные феномены в русле методики обучения иностранному языку как с позиции овладения студентами практическими языковыми навыками, так и с позиции формирования навыка профессионально-личностного самоанализа будущих учителей иностранного языка.

Предлагаемые примеры лексических и грамматических упражнений наглядно иллюстрируют потенциал рефлексивного вопроса в процессе применения обучающимися когнитивных стратегий при изучении иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Безгина (Мелехова) Ю. Б. Современные подходы к пониманию термина «рефлексия» // Альманах современной науки и образования / под ред. А. А. Арестова. Тамбов : Грамота. 2007. № 1. С. 37–42.
3. Исмаилова О. С. Когнитивные стратегии как инструмент повышения эффективности овладения грамматическим материалом // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : материалы Всерос. науч.-практич. конференции с международным участием, Мурманск, 22–24 ноября 2021 года. Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2022. С. 126–129.
4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. Москва : АРКТИ, 2002. 176 с.
5. Крылова Н. Б. Педагогические условия реализации рефлексивно-инновационного подхода в образовательном процессе вуза : дис... канд. педагогич. наук. Череповец, 2002. 190 с.
6. Мелехова Ю. Б. Формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки: дис... канд. педагогич. наук. Магнитогорск, 2017. 221 с.
7. Меркулов И. П. Когнитивные способности. Москва : ИФ РАН, 2005. 182 с.
8. Михайлова Н. Г. Формирование познавательных стратегий в процессе чтения иноязычных научно-учебных текстов (профильный класс, английский язык): дис... канд. педагогич. наук. Тамбов, 2008. 171 с.
9. Черепанова Л. В. Рефлексивный подход в обучении русскому языку // Филологические науки. 20017. № 3. С. 202–215.
10. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4–11.
11. Oxford R. L. Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies* // GALA – 2003. P. 1–25.
12. Purpura J. Learner characteristics and L2 test performance. In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research*, Teachers College, Columbia University. New York : NY, 1999. P. 61–63.

*O. S. Ismagilova ((Magnitogorsk, Russia)
Yu. B. Melekhova (Magnitogorsk, Russia)*

REFLECTION AS A MECHANISM FOR THE IMPLEMENTATION OF COGNITIVE STRATEGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. This article clarifies the concepts of "reflection" and "cognitive strategy" in relation to the methodology of teaching a foreign language, provides examples of the implementation of reflection as a metacognitive activity in the process of teaching foreign languages. The analysis of the Russian methodological literature reveals the relevance of the study, namely the need to find universal effective ways of mastering foreign languages. The object of the study was the process of forming a grammatical skill at the initial stage of teaching a foreign language (English) by university students studying a foreign language (English) as the second one. An attempt has been made to develop exercises that contribute to students' introspection of their educational actions in the process of forming a grammatical skill. The authors of the article identified the transformation of the psychological and pedagogical category "reflection" into a

methodological one, and also attempted to apply the phenomena discussed in the teaching a foreign language (English). The role of reflection as a mechanism accompanying the functioning of cognitive strategies used by students in the process of mastering the grammar of a foreign language (English) is revealed. The role of reflection as a mechanism accompanying the functioning of cognitive strategies used by university students in the process of mastering the vocabulary and grammar of a foreign language (English) simultaneously with the process of developing and improving self-analysis skills in relation to themselves as active participants in professionally oriented activities is revealed. The potential of the reflexive question as one of the effective methodological methods of teaching a foreign language both under the guidance of a teacher and in line with the independent work of students is identified and reasoned.

Keywords: reflection, reflexive question, cognitive strategy, grammar skill, lexical skill, teaching, a foreign language.

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N., *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*, Moscow, Izdatel'stvo IKAR, 2009, 448 p.
2. Bezhina (Melekhova) Yu. B., *Sovremennye podkhody k ponimaniyu termina «refleksiya»*, *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya / pod red. A. A. Areestova*, Tambov, Gramota, 2007, no. 1, pp. 37–42.
3. Ismagilova O. S., *Kognitivnye strategii kak instrument povysheniya effektivnosti ovladeniya grammaticheskim materialom, Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov : materialy Vseros. nauch.-praktich. konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Murmansk, 22–24 noyabrya 2021 goda, Murmansk, Murmanskii arkticheskii gosudarstvennyi universitet, 2022, pp. 126–129.*
4. Koryakovtseva N. F., *Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noi raboty izuchayushchikh inostrannykh yazyk : posobie dlya uchitelei*, Moscow, ARKTI, 2002, 176 p.
5. Krylova N. B., *Pedagogicheskie usloviya realizatsii refleksivno-innovatsionnogo podkhoda v obrazovatel'nom protsesse vuza : dis... kand. pedagogich. nauk, Cherepovets, 2002, 190 p.*
6. Melekhova Yu. B., *Formirovanie refleksivnoi pozitsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka v protsesse professional'noi podgotovki : dis... kand. pedagogich. nauk, Magnitogorsk, 2017, 221 p.*
7. Merkulov I. P., *Kognitivnye sposobnosti*, Moscow, IF RAN, 2005, 182 p.
8. Mikhailova N. G., *Formirovanie poznavatel'nykh strategii v protsesse chteniya inoyazychnykh nauchno-uchebnykh tekstov (profil'nyi klass, angliiskii yazyk) : dis... kand. pedagogich. nauk, Tambov, 2008, 171 p.*
9. Cherepanova L.V. *Refleksivnyi podkhod v obuchenii russkomu yazyku, Filologicheskie nauki [Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education]*, 2017, no. 3, pp. 202–215.
10. Shchepilova A. V., *Kognitivnyi printsip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskoy obosnovanii, Inostrannye yazyki v shkole*, 2003, no. 2, pp. 4–11.
11. Oxford R. L., *Language learning styles and strategies: An overview. Learning Styles & Strategies, GALA – 2003*, pp. 1–25.
12. Purpura J., *Learner characteristics and L2 test performance. In R. L. Oxford (Ed.), Language Learning Strategies in the Context of Autonomy, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research, Teachers College, Columbia University, New York, NY, 1999, pp. 61–63.*

Исмагилова О. С., Мелехова Ю. Б. Рефлексия как механизм реализации когнитивной стратегии в обучении иностранным языкам // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 19–24.

Ismagilova O. S., Melekhova Yu. B. Reflection as a Mechanism for the Implementation of Cognitive Strategy in Teaching Foreign Languages, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya [Humanitarian and pedagogical Research]*, 2023, vol. 7, no. 4, pp. 19–24.

Дата поступления статьи – 07.09.2023; 0,6 печ. л.

Сведения об авторах

Исмагилова Ольга Сергеевна – старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия; ismolga@mail.ru.

Мелехова Юлия Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия; melekhova.yuliya@mail.ru.

Authors:

Olga S. Ismagilova, Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Translation, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; ismolga@mail.ru.

Yulia B. Melekhova, Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; melekhova.yuliya@mail.ru.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИНТЕГРАЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обсуждается проблема повышения эффективности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. Приведен анализ взглядов исследователей на определение терминов «коммуникативная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция». Рассматривается значимость продуктивных заданий на основе проблемных ситуаций для успешного развития речевой деятельности обучающихся инженерных направлений. Автор отмечает возникающую необходимость поиска современных педагогических и лингводидактических технологий, направленных на усиление познавательной активности студентов и укрепление их мотивации к изучению иностранного языка. Особое внимание уделяется приемам работы с проблемными заданиями речевой направленности, включающими элементы экстраординарности, нестандартного сюжета, недосказанности, вызывая интерес и мотивируя обучающихся к неординарному, оригинальному решению различных проблемных ситуаций иноязычного общения. Умения иноязычного общения и решения коммуникативных проблем оттачиваются за счет осознанного выбора студентом возможности переформулирования мысли, интерпретации высказывания, исправления своих ошибок в речи. Обосновывается мысль о том, что обращение преподавателя к современным аутентичным образовательным онлайн-платформам по изучению иностранного языка имеет свои учебные преимущества. Уточняется, что дидактический потенциал иноязычных материалов аутентичных образовательных онлайн-платформ характеризуется высокой языковой направленностью, поскольку представляет коммуникативные ситуации на изучаемом языке с особенностями менталитета и лингвокультуры этноса, они помогают обучающимся обогатить словарный запас по изученной теме. Предлагается пример описания практического применения аутентичной образовательной онлайн-платформы «ÉCOLE SUISSE libre internationale de français appliqué» и проблемных заданий в процессе формирования продуктивных речевых умений обучающихся в условиях коммуникативной ситуации. Результаты рассматриваемой лингводидактической интеграции оказались плодотворными и продемонстрировали заинтересованность студентов к заданиям проблемной направленности и естественной потребности высказывать свое мнение на изучаемом языке.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, лингвообразовательная онлайн-платформа, продуктивные задания.

Введение

На современном этапе иностранный язык остается важным достижением в профессиональной жизнедеятельности выпускника – будущего специалиста. В преподавании иностранного языка в техническом вузе главной целью обучения студентов является последовательное и эффективное развитие речевой деятельности (чтение, перевод, письмо, аудирование, говорение) как активного, целенаправленного процесса передачи и приема сообщаемой информации языковыми средствами и процесса, зависящего от ситуации общения. Актуальность статьи определяется тем, что факт интеграции Российской Федерации в международные, научные, образовательные и профессиональные сферы обуславливает необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических направлений обучения, так как иностранный язык стал неотъемлемой частью инженерного образования, инженерной профессии и важной составляющей общекультурной компетентности каждого образованного человека [8, с. 25].

Основной целью статьи стало теоретическое обоснование учебных преимуществ практического использования проблемных заданий коммуникативной направленности и аутентичных лингвообразовательных онлайн-платформ как эффективных средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся в рамках изучаемой в вузе дисциплины «Иностранный язык».

Новизна исследования состоит в комплексном подходе к рассматриваемой проблеме, интегрирующем современные педагогические, лингводидактические и информационные технологии с применением аутентичных лингвистических интерактивных платформ и продуктивных заданий речевой направленности. Теоретическая составляющая статьи может послужить опорой для моделирования занятий по иностранному языку с использованием продуктивных заданий и аутентичных лингвообразовательных интерактивных платформ. Методами исследования послужил теоретический анализ и синтез лингводидактических и педагогических литературных источников по исследуемой проблеме, метод интеграции комбинированных форм обучения (традиционного подхода и информационно-

коммуникационных технологий) в преподавании иностранного языка бакалаврам технического вуза, метод эмпирического исследования (беседа).

1. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из ключевых составляющих профессиональной компетентности будущего инженера

Для участника межкультурного общения необходимо владение и поддержание на достаточно высоком уровне иноязычной коммуникативной компетенции. В современной лингводидактике проблема формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции стала объектом исследования отечественных и зарубежных ученых, отражающих результаты своих научных изысканий в различных публикациях Е. П. Абдуразяковой, Э. Г. Азимова, Е. И. Пассова, М. Канейл, М. Свейн, Д. Хаймса, У. Литлвуда, С. Савиньон и других ученых [1; 2; 10; 16; 17; 18; 19].

Специфика иноязычной коммуникативной компетенции представлена особыми способами усвоения материала и особенностями задействованных когнитивных и психологических процессов [2, с. 98, 14, с. 647, 15, с. 147].

В словаре дидактических терминов Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина термин «коммуникативная компетенция» рассматривается как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [2, с. 98].

С позиции психологического подхода данный термин объясняется способностью человека выстраивать в соответствии с ситуацией общения «свою речь в ее продуктивных и рецептивных видах» [2, с. 98; 14, с. 647; 15, с. 147].

Американский лингвист Д. Хаймс утверждает, что для коммуникативного процесса недостаточно знаний только языковых явлений и правил. Ученый подчеркивает, что значимым для речевой ситуации является также знание культурно-социальных факторов [17, с. 270].

Точка зрения Д. Хаймса близка американскому профессору С. Дж. Савиньон. Она относит грамматическую, дискурсивную, стратегическую и социокультурную компетенции к компонентам иноязычной коммуникативной компетенции, определяя ее как «способность функционировать в естественной коммуникативной ситуации», как готовность выражать себя на языке, умело используя грамматические навыки и паралингвистические особенности изучаемого языка для общения на данном языке [20, с. 8].

Детальная разработка термина «коммуникативная компетенция» была предпринята Советом Европы с целью обозначения требуемого уровня владения иностранным языком. Коммуникативная компетенция была определена как интегративная модель, представляющая совокупность не только лингвистической, но и социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной компетенций [9, с. 27].

В целях конкретизации термина «коммуникативная компетенция» в структуре обучения иностранному языку в техническом вузе отечественные ученые ввели термин «иноязычная компетенция», который так же, как и термин «коммуникативная компетенция» включает навыки и умения адекватного использования иностранного языка в конкретной коммуникативной ситуации [1; 4; 7; 8; 10; 11]. Профессор Н. Д. Гальскова рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и межкультурного общения» [4, с. 36]. Ученый Е. Н. Соловова под термином «иноязычная коммуникативная компетенция» понимает «необходимый и достаточный для определенного возраста уровень владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, позволяющими обучающимся быть способными и готовыми коммуникативно целесообразно и успешно осуществлять свое речевое поведение» [11, с. 7].

Теоретический анализ и синтез лингводидактических и педагогических литературных источников позволяет отметить, что многие аспекты данной проблемы нашли особое отражение в научных исследованиях современных лингвистов и педагогов. Теоретическое и практическое обоснование иноязычной коммуникативной компетенции, включая социокультурную компетенцию и духовно-культурного развитие обучающихся в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе заслуживает особого внимания [7, с. 31; 13, с. 455].

Таким образом, под иноязычной коммуникативной компетенцией, находящейся в тесной связи с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося, понимается не только определенный уровень владения техникой общения, но и усвоение соответствующих норм, стереотипов поведения,

результат научения [1, с. 350].

Внимание методистов и педагогов к поиску современных педагогических технологий, методов, форм обучения, направленных на усиление познавательной деятельности обучающихся неязыкового вуза, укреплению их мотивации к изучению иностранного языка, объясняется, кроме того, возможностью с их помощью развивать и раскрывать личностный потенциал студента [1, с. 351; 3, с. 151; 5, с. 382; 6, с. 49; 7; 8; 12, с. 154].

2. Использование проблемных заданий коммуникативной направленности на занятиях по иностранному языку

К главной цели обучения дисциплине «Иностранный язык» относится формирование коммуникативной компетенции, интегрирующей: 1) коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме; 2) языковые знания и навыки владения языковыми средствами; 3) лингвострановедческие знания для создания социально-культурной среды, без которой формирование коммуникативной компетенции становится неполным.

Важными условиями повышения эффективности процесса обучения иностранному языку являются формирование учебной мотивации студентов и включение комплекса продуктивных заданий на основе проблемных ситуаций с целью развития индивидуальной инициативы и стремления обучающихся к получению и закреплению новых знаний и умений. Поэтому перед каждым преподавателем стоит задача поиска эффективных методов, приемов, средств, способствующих моделированию интересного урока, освоению, преобразованию и использованию студентами в практической коммуникации полученные знания.

В соответствии с современной концепцией обучения иностранному языку одним из важных средств в реализации поставленной задачи считается правильно подобранная типология упражнений, заданий с опорой на сознательно-коммуникативный подход. Данный подход нацелен на активизацию речевого продуцирования обучающихся, на свободное оперирование и преобразование ими лексико-грамматического потенциала в разнотипных контекстах и ситуациях [10; 12, с. 154; 3, с. 151; 5; 6].

Под термином «упражнение» методистами понимается целенаправленное, планомерное и циклическое выполнение действий, для закрепления или улучшения их качества; специально организованное в учебных условиях одно или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого/ языкового характера [2, с. 322–324].

Следует отметить, что на первой стадии процесса обучения речевому высказыванию преподаватель определяет содержательную составляющую и языковой материал. В дальнейшем он определяет только содержание. Таким образом, сначала речь идет о продуцировании студентами подготовленных речевых высказываний в соответствии с коммуникативной ситуацией. Затем преподаватель предлагает обучающимся только тему с целью развития умения самостоятельно продуцировать неподготовленные монологическое/диалогическое высказывания на изучаемом иностранном языке в соответствии с предлагаемой коммуникативной ситуацией. Необходимо конструктивно подбирать задания и упражнения, в большей степени приближенные к условиям общения, а также формулировать задания, придавая им речевую направленность.

К продуктивным видам речевой деятельности можно отнести следующие (на примере французского языка):

– для обучения говорению: *Exposez le dialogue de la part de.../ Dites tout ce que savez sur ce problème avant de lire le texte! / Dites tout ce que vous en savez maintenant. / Dites tout ce que vous savez sur ce personnage/. Devinez de qui on parle. Justifiez votre point de vue. / Donnez le pour et le contre de cette affirmation/. Observez les images et décrivez-les/. Imaginez-vous que vous êtes.../ Écoutez le dialogue et dites qui sont les participants, où et quand se passe l'action. Travaillez en paires, à mi-voix/.*

Essayez de reconstituer le dialogue d'après ce schéma. / Faites le dialogue dans la situation suivante .../ Vous discutez des projets de ... Le premier partenaire avance des propositions, l'autre réagit en argumentant. Faites le dialogue/;

– для обучения письменной речевой деятельности, например: *Remplissez une formule/un formulaire/ la carte postale à un copain. Envoyez un courriel à votre ami;*

– коммуникативные умения в аудировании, например: *Le groupe de touristes va à Lille. Écoutez le guide et répondez aux questions;*

– коммуникативные умения в чтении, например: *La lettre de Louise a été abîmée par la pluie. Retrouvez les mots perdus.*

Для активизации стимулирования речевой деятельности обучающихся на занятиях по ино-

странному языку рационально подбирать тексты, диалоги, скетчи проблемного характера, придавая им речевую направленность. Именно такие учебные материалы с логическими задачами, интегрирующими элементы необычности, недосказанности, мотивируют студентов и вызывают интерес, предлагая нестандартно и оригинально подойти к решению проблемных ситуаций. Проблемные ситуации, вызывая эмоции удивления, недоумения у обучающихся, вовлекают их в мыслительный процесс. Существует множество подобных историй, сюжетная линия которых переключается с темами программы по иностранному языку в неязыковом вузе, например: «Семья», «Обучение», «Страна изучаемого языка» и другие темы. Проиллюстрируем сказанное на примере обсуждения проблемной ситуации на французском языке:

«Bernadette raconte: "Hier, quand mon grand-père se promenait, il a commencé à pleuvoir. Quelques minutes après il pleuvait à verse. Le grand-père n'avait pris ni son parapluie, ni son imperméable, il n'avait même pas de chapeau. Il a traversé tout le quartier. Le trajet lui a pris une bonne heure. Et pourtant, quand il est rentré, pas un seul cheveu sur sa tête n'était mouillé"». Pensez à la question: Comment cela a-t-il été possible?»

Обучающиеся предлагают разные точки зрения на решение данной проблемы, создавая таким образом естественную коммуникативную ситуацию.

Таким образом, приемы работы с проблемными ситуациями создают условия для развития креативного мышления у обучающихся и естественной потребности обучающихся высказать свое мнение, переносят речь на мотивационно-мыслительный уровень, развивая такие качества в процессе говорения, как продуктивность, целенаправленность, самостоятельность, динамичность [1, с. 351; 3, с. 151; 5, с. 382; 6, с. 49; 7; 8; 12, с. 154].

На современном этапе обучение иностранному языку идет параллельно с внедрением информатизации и информационных технологий в образовательный процесс. Чтобы нивелировать однообразные задания учебника, придать занятию динамичность и повысить уровень мотивации обучающихся сегодня преподавателю помогают разные образовательные ресурсы сети Интернет. Педагогическая технология с применением интерактивного метода и компьютерной лингводидактики позволяет преподавателю проводить интерактивные занятия с группой студентов в аудитории (например, ролевые игры, деловые игры, case study и т. д.). В сети Интернет можно выбрать образовательные интерактивные платформы по изучению английского, немецкого, французского и других языков с тематическим комплексом и интерактивными заданиями, которые не противоречат требованиям образовательного стандарта и отвечают интересам студентов.

К примеру, на заключительном этапе изучения темы «Страна изучаемого языка», которая предполагает знакомство с географическим и экономическим положением страны, ее крупными городами, культурой и традициями, целесообразно обратиться к учебным ресурсам образовательной онлайн-платформы для изучения французского языка «ÉCOLE SUISSE libre internationale de français appliqué»¹, зарегистрированной как частное высшее учебное заведение в Парижской академии. Оригинальные материалы лингвистической школы призваны помочь студентам приобрести лингвистические, прагматические и межкультурные навыки. Используются ситуации и темы, взятые из повседневной жизни французов и наполненные французской культурой.

Швейцарская международная школа предлагает разработанные интерактивные задания по изучению французского языка и культуры, чтобы закрепить основные грамматические явления, пополнить словарный запас обучающихся, улучшить их понимание и расширить их культурные знания. Большинство видео- и аудиоматериалов, разнообразных заданий раздела «Jeux et activités» находятся в открытом доступе и востребованы преподавателями и студентами. Например, подраздел «Jeux de culture(s): Les monuments parisiens et leur histoire»² предлагает студентам пройти исторический викторину по достопримечательностям Парижа: «Nous vous invitons à faire un petit tour dans l'histoire de Paris à travers ses monuments célèbres. Venir apprendre le français à Paris est en effet l'occasion de découvrir cette ville célèbre pour son patrimoine culturel et historique»³. Далее возможно развить тематический сюжет этого задания и придать ему речевую направленность: «Imaginez-vous que vous êtes touristes. Aujourd'hui les touristes vont à Paris. Écoutez votre guide et répondez à ses questions. Posez-lui vos questions»⁴.

¹ ÉCOLE SUISSE libre international de français appliqué. [Электронный ресурс] URL: <https://www.ecolesuisse-fle.fr/jeux-de-cultures-les-monuments-parisiens-et-leur-histoire> (дата обращения: 21.10.2023).

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

Опытный эксперимент проводился в 2021–2022 учебном году в группе студентов-бакалавров (15 обучающихся), изучающих французский язык в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова.

Цель – апробация в учебном процессе метода комплексного использования проблемных историй коммуникативной направленности и коммуникативных ресурсов аутентичной образовательной онлайн-платформы по изучению французского языка (ÉCOLE SUISSE libre international de français appliqué). После проведения апробации была проведена беседа с группой обучающихся в виде рефлексии учебной деятельности. Студентам предлагалось провести самоанализ своего психоэмоционального состояния, дать самооценку собственной деятельности, мотивации и взаимодействия с одноклассниками, уточнить, на какие элементы занятия следует обратить особое внимание. В результате обсуждения студенты пришли к выводу, что решение проблемных историй и использование на занятиях аутентичной образовательной онлайн-платформы ÉCOLE SUISSE помогают преодолеть страх перед языковым и культурным барьером. Результаты рассматриваемой лингводидактической интеграции оказались плодотворными и продемонстрировали ее эффективность, направленную на активизацию мышления обучающихся и естественную внутреннюю потребность высказывать свое мнение на изучаемом языке, на преодоление трудностей в процессе формулирования мысли на иностранном языке, на работе в коллективных формах общения на иностранном языке и др. Таким образом, с позиций объективного взгляда выявлены следующие преимущества: повышение мотивации к изучению французского языка, преодоление языкового барьера, культурного барьера, развитие навыков устной речи, аргументирующего высказывания на втором иностранном языке. В результате рефлексии учебной деятельности преподаватель понимает, насколько продуктивным было занятие, определяет цель и задачи для следующего занятия.

Рассматриваемый образовательный ресурс сети Интернет создан в учебных целях для изучающих французский язык и представлен в виде интерактивных учебных материалов как дополнение к учебникам, пособиям и как повышение интереса обучающихся на аудиторных занятиях. Его можно использовать как одну из форм аудиторной / самостоятельной работы, как интегрирующий компонент в традиционную систему обучения иностранному языку.

Заключение

Коммуникативная направленность преподавания иностранного языка в техническом вузе обязывает преподавателя применять на занятиях разнообразные формы и виды деятельности студентов, которые существенно влияют на мотивационную сферу учебного процесса, и которые необходимы для успешного формирования продуктивных речевых умений у обучающихся.

Не утратили своей актуальности задания проблемного характера, с помощью которых преподаватель создает речевые ситуации, приближенные к реальной жизни. Продуктивность подобных заданий обеспечивается сочетанием приобретенных знаний, творческой импровизации, мышления студентов, которые осознанно переносят сформированные умения и навыки в речевые ситуации.

Интеграция в учебный процесс изучения иностранного языка аутентичных образовательных интерактивных платформ создает эффект естественного погружения в языковую среду, задействует все виды речевой деятельности и обогащает студентов культурным наследием этноса, язык которого они изучают.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуразякова Е. П. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3. С. 350–352.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
3. Антропова Л. И., Залавина Т. Ю., Дёрина Н. В. Особенности развития профессиональной иноязычной компетентности студентов: когнитивно-эмоциональный компонент исследования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 150-152.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования, 8-е изд., испр. и доп. Москва : Академия, 2015. 363с.
5. Залавина Т. Ю. Дидактический потенциал смешанного обучения в высшем образовании // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования: материалы I Нац. науч.-практ. конф. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020. С. 381-383.
6. Залавина Т. Ю. Использование цифровых историй как способ активизации самостоятельной работы

студентов при изучении иностранного языка // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 48–52.

7. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дис... д-ра пед. наук. Тула, 2003. 356 с.

8. Макарова О. С. Павленко В. Г., Донцов А. В.. Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров, специалистов в условиях педагогического вуза : монография. Ставрополь : СГПИ, 2018. 106 с.

9. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Совет Европы. Департамент по языковой политике: Страсбург; пер. с англ. К. М. Ирисхановой. Москва: МГЛУ, 2005. 247 с.

10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. С. 199–209.

11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. Москва : Астрель, 2008. 238 с.

12. Чистякова В. В. Проблемные задания как средство оптимизации обучения монологу-убеждению (английский язык как второй иностранный, средний этап) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Вып. 3. Санкт-Петербург, 2011. С. 153–163.

13. Antropova L. I., Polyakova L. S., Zalavina T. Yu., Yuzhakova Yu. V. Sociocultural Conditions of Language Variation in National Languages // *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2018. № 6 (73). P. 455–456.

14. Arpentieva M. R., Geraskina P. B., Lavrinenko S. V., Zalavina T. Yu., Kamenskaya E. N., & Tashcheva A. I. Directions of Psychological Research of Academic Session. *Astra Salvensis*, 2018, 6, 2, pp. 646–662.

15. Bogomolova E. A., Gorelova I. V., Menshikov P. V., Zalavina T. Yu., & Arpentieva M. R. The Ability to Learn and Ability to Teach: Learning and Teaching Styles. *Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018) electronic edition*, 2018, pp. 146–153.

16. Canale M., & Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980, № 1, pp. 1–47.

17. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269–293.

18. Littlewood, W. Foreign language teaching methods: From past prescriptions to present principles. *Foreign Language Teaching in Schools*, 2008, 31 (4), pp. 1–13.

19. Savignon S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. (2nd ed.). USA : McGraw-Hill, 1997. 352 p.

T. Yu. Zalavina (Magnitogorsk, Russia)

INTEGRATION ADVANTAGES OF PROBLEM ASSIGNMENTS AND ONLINE EDUCATIONAL RESOURCES IN THE FORMATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. This article discusses the effectiveness of the formation of students' foreign language communicative competence at a non-linguistic university. The article analyzes the views of researchers on the definition of the terms "communicative competence", "foreign language communicative competence". The importance of productive tasks for the successful development the students' speech activity is considered. Consequently, the search for modern pedagogical, linguistic and didactic technologies aimed at enhancing the students' cognitive activity and strengthening their motivation to learn a foreign language remains relevant. Special attention is paid to working methods with problematic stories of speech orientation with elements of extraordinary, non-standard plot, understatement. They arouse the students' interest and motivation for an extraordinary, original solution to various problematic situations of foreign language communication. The foreign language communication skills and the solution of communicative problems are honed thanks to the student's conscious choice to reformulate the thought, interpret statements, correct his speech mistakes. The author substantiates the idea that the teacher's appeal to modern authentic online language educational platforms has its own educational advantages. It is clarified that the didactic potential of foreign-language materials on authentic educational interactive platforms is characterized by a high linguistic orientation. This material represents foreign language communication situations with the peculiarities of the ethnic group's mentality, linguistic culture and helps students to expand their thematic vocabulary. The practical experience of a foreign language teaching (French) to students at a technical university is summarized: the use of an authentic online educational platform "ÉCOLE SUISSE libre internationale de français appliqué" and tasks for the formation of students' productive speech skills in a communicative situation.

Keywords: foreign language, communicative competence, speech activity, online language education platform, productive tasks.

REFERENCES

1. Abdurazyakova E. P. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak odna iz sostavlyayushchikh lichnostnoi i professional'noi kharakteristik sovremennogo spetsialista, *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo*

universiteta [Science Vector of Togliatti State University. Series: Economics and Management], 2010, no. 3, pp. 350–352.

2. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*, Moscow, Izd-vo IKAR, 2009, 448 p.

3. Antropova L. I., Zalavina T. Yu., Derina N. V. *Osobennosti razvitiya professional'noi inoyazychnoi kompetentnosti studentov: kognitivno-emotsional'nyi komponent issledovaniya*, *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, vol. 24, no. 3, pp. 150–152.

4. Gal'skova N. D., Gez N. I., *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya studentov uchrezhdenii vysshego obrazovaniya*, 8-e izd., ispr. i dop., Moscow, Akademiya, 2015, 363 p.

5. Zalavina T. Yu. *Didakticheskii potentsial smeshannogo obucheniya v vysshem obrazovanii*, *Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya nauki, tekhniki i obrazovaniya: materialy I Nats. nauch.-prakt. konf.*, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G. I. Nosova, 2020, pp. 381–383.

6. Zalavina T. Yu. *Ispol'zovanie tsifrovyykh istorii kak sposob aktivizatsii samostoyatel'noi raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka*, *Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov po inostrannym yazykam* [Organization of independent work of students in foreign languages], 2020, no. 3, pp. 48–52.

7. Konnova Z. I. *Razvitie professional'noi inoyazychnoi kompetentsii budushchego spetsialista pri mnogourovnevnom obuchenii v sovremenном vuze: dis... d-ra ped. nauk*, Tula, 2003, 356 p.

8. Makarova O. S., Pavlenko V. G., Dontsov A. V., *Kompetentnostnyi podkhod pri obuchenii inostrannomu yazyku bakalavrov, spetsialistov v usloviyakh pedagogicheskogo vuza : monografiya*, Stavropol, SGPI, 2018, 106 p.

9. *Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka*, Sovet Evropy. *Departament po yazykovo politike*: Strasburg; per. s angl. K. M. Iriskhanovoi, Moscow, MGLU, 2005, 247 p.

10. Passov E. I., *Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. 2-e izd. Moscow, Prosveshchenie, 1991, p. 199–209.

11. Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyi kurs*, Moscow, Astrel', 2008, 238 p.

12. Chistyakova V. V. *Problemnnye zadaniya kak sredstvo optimizatsii obucheniya monologu-ubezhdeniyu (angliiskii yazyk kak vtoroi inostranniy, srednii etap)*, *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature], 2011, no. 3, pp. 153–163.

13. Antropova L. I., Polyakova L. S., Zalavina T. Yu., Yuzhakova Yu. V. *Sociocultural Conditions of Language Variation in National Languages*, *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2018, no. 6 (73), pp. 455–456.

14. Arpentieva M. R., Geraskina P. B., Lavrinenko S. V., Zalavina T. Yu., Kamenskaya E. N., & Tashcheva A. I., *Directions of Psychological Research of Academic Session*. *Astra Salvensis*, 2018, 6, 2, pp. 646–662.

15. Bogomolova E. A., Gorelova I. V., Menshikov P. V., Zalavina T. Yu., & Arpentieva M. R., *The Ability to Learn and Ability to Teach: Learning and Teaching Styles*. *Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018)* electronic edition, 2018, pp. 146–153.

16. Canale M., & Swain M., *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, *Applied Linguistics*, 1980, no. 1, pp. 1–47.

17. Hymes D., *On Communicative Competence*, In J.B. Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269–293.

18. Littlewood, W. *Foreign language teaching methods: From past prescriptions to present principles*. *Foreign Language Teaching in Schools*, 2008, 31 (4), pp. 1–13.

19. Savignon S. J., *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. (2nd ed.), USA, McGraw-Hill, 1997, 352 p.

Залавина Т. Ю. Преимущества интеграции использования проблемных заданий и образовательных онлайн-ресурсов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 25–31.

Zalavina T. Yu., *Integration Advantages of Problem Assignments and Online Educational resources in the Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence*, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2023, vol. 7, no.4, pp. 25–31.

Дата поступления статьи – 16.10.2023; 0,75 печ. л.

Сведения об авторах

Залавина Татьяна Юрьевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; tania_mgn@rambler.ru.

Author:

Tatyana Yu. Zalavina, Associate Professor, **PhD in Philology**, Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department, Institute of the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; tania_mgn@rambler.ru.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ГЕОГРАФИЯ)

УДК 37.016:911(81)

DOI: 10.18503/2658-3186-2023-7-4-32-37

Ж. К. Либанео (Гояс, Бразилия)

Л. де Суза Кавальканти (Гояс, Бразилия)

ПОЛИТИКА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ, ГЕОПОЛИТИКА И ПРЕПОДАВАНИЕ ГЕОГРАФИИ В БРАЗИЛИИ

Аннотация. В статье анализируются связи между неолиберальными руководящими принципами школьного образования, заложенными в документы международных организаций, и руководящими принципами бразильской школьной программы, выраженными в Национальной общей программной базе (BNCC), особенно в отношении преподавания географии. Неолиберальная политика в области учебных программ, её интернационализация, отраженная в документах Всемирного банка, оказывают определенное влияние на планирование образовательной политики в развивающихся странах, в отношении учебных программ, педагогической практики и образовательного законодательства. Централизованные учебные программы ориентированы на удовлетворение основных потребностей в обучении для укрепления производственного потенциала и измерения знаний и навыков посредством стандартизированных внешних оценок. Наднациональная учебная программа единого технического языка в большей степени направлена на создание профилей обучения для производственной системы и реализацию крупномасштабных стандартизированных процессов, соответствующих образовательной политике и рекомендациям международных организаций, не в полной мере учитывает идеи учебной программы, направленной на сокращение бедности, и переориентирует ее на индивидуальное и социальное благополучие всех социальных слоев. Во введении перечислены черты неолиберализма в контексте глобализации и интернационализации образовательной политики и то, как они проявляются в учебных методических руководствах. В основной части анализируются рекомендации международных организаций, таких как Всемирный банк, ЮНЕСКО и ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), и их прогнозы по образовательным реформам, особенно в Бразилии. В заключении, учитывая действующий в стране BNCC, представлен критический анализ предложения по учебной программе по преподаванию географии, включенного в этот документ.

Ключевые слова: неолиберализм, учебная политика, геополитика, Всемирный банк, организация экономического сотрудничества и развития.

J. C. Libaneo (Goiás, Brazil)

L. de Souza Cavalcanti (Goiás, Brazil)

CURRICULUM POLICIES, GEOPOLITICS AND GEOGRAPHY TEACHING IN BRAZIL

Abstract. The article discusses the connections between the neoliberal guidelines for school education inserted in documents from international organizations and the guidelines for the Brazilian school curriculum expressed in the National Common Curricular Base - BNCC, especially for the teaching of Geography. Neoliberal curriculum policies and their internationalization, as reflected in World Bank documents, have a definite impact on educational policy planning in developing countries, in relation to curricula, teaching practices and educational legislation. Centralized training programs focus on meeting basic learning needs to strengthen productive capacity and measure knowledge and skills through standardized external assessments. The supranational common technical language curriculum is more focused on creating learning profiles for the production system and implementing large-scale standardized processes, in line with educational policies and recommendations of international organizations, without fully taking into account the ideas of the curriculum aimed at poverty reduction, and refocuses it on the individual and social well-being of all social classes. Initially, the traits of neoliberalism in the context of globalization and internationalization of educational policies are shown and how they appear in curricular guidelines. Then, guidelines from international organizations such as the World Bank, UNESCO and OECD are recorded, and their projection in educational reforms, especially in Brazil. Finally, considering the current BNCC being in force in the country, a critical analysis of the curricular proposal for the teaching of Geography inserted in this document is presented.

Keywords: neoliberalism, curriculum policies, geopolitics, the world bank, organization for economic cooperation and development.

Neoliberal curriculum policies and impact on Education Systems

The expansion of neoliberalism is associated with two interconnected phenomena, globalization and internationalization. Lenoir et al [7] define globalization as an ideological project driven by economic ne-

oliberalism, having as effects the submission of the population to the laws of the market, among them, the increase of interdependence between countries, convergence of economies and liberation of exchanges and markets and restructuring of Nation States. Internationalization, in turn, refers to processes and actions carried out by international organizations in the form of plans, programs, guidelines and execution procedures, to enable the global agenda of the great world powers, especially in emerging countries.

The internationalization of policies and the model of neoliberal economic rationality inscribed in documents from the World Bank and OECD have progressively intervened directly or indirectly in the planning of educational policies, especially in emerging countries. With the logic of the obligation of results, these policies aim at the establishment of purposes and objectives of education, influencing curricula, pedagogical practices and the educational legislation of the countries. It is recurrent among critics of this model the understanding that the purpose of schools is reduced to preparing the workforce for the market. This purpose, broken down into cognitive and socio-emotional skills, is monitored by large-scale assessment systems whose results lead to ways of controlling the internal functioning of schools and the work of teachers. In this way, neoliberal educational policies provoke changes in the conditions of professional exercise of teachers, such as the precariousness, devaluation and intensification of work, the imposition of curricula and standardized tests.

Educational geopolitics: the policies of multilateral organizations in Latin America. The case of Brazil

The classic links between economy and education take on peculiar configurations in neoliberalism, generating the need for a global consensus on the impact of government programs and actions in relation to economic and social problems. In relation to the countries on the periphery of capitalism, it is a matter of explaining the socializing and assistance role of school education to make the poor's capacities more productive for their insertion in the economy and alleviation of social problems that may hinder the expansion of economic globalization.

From 1990 onwards, guidelines and guidelines in relation to educational policies in emerging countries began to be formulated by multilateral organizations, led by the World Bank and UNESCO. A historic milestone was the holding of the World Conference on Education for All in Jomtien, Thailand, in 1990 [15]. This was followed by the New Delhi Summit, India (1993), Dakar World Summit on Education for All (2000). More recently, at the World Education Forum, the Declaration of Incheon (2015) was proclaimed, reaffirming the principles of the Jomtien Conference. In 2000, the Organization for Economic Cooperation and Development - OCDE created the International Student Assessment Program - PISA, starting to occupy a prominent place in the orientation of educational policies in member countries and in partner countries, including Brazil.

In a 2011 document, the World Bank reiterates the need for social policies to improve economic policies, including social inclusion aimed at people at risk of poverty and social exclusion, in order to allow full participation in economic, social and cultural life [1]. It is reinforced that "Education for All" is intended to fight poverty and, at the same time, to increase the productive capacity of the poor for the market, degrading the concept of education as the development of all human capacities. In this way, basic education, in the documents, becomes an indispensable instrument for the changes carried out in globalized capitalism and for global economic success, especially that aimed at the most marginalized social sectors.

The OECD's activities intensified from 2007 onwards with the establishment of partnerships with countries such as South Africa, China, India, Indonesia and Brazil to influence these countries with guidelines for economic, legal and political decisions regarding public policies and programs for education. This organization recently released the project The Future of Education and Skills - Education 2030 [13], developed since 2015 with the cooperation of governments, institutions and experts, to help countries prepare their education systems for the future and outline essential curricular elements to prepare young people for work and life, that is, the skills and abilities required to respond to the socio-economic needs of 2030. It is about helping each student to "develop as a full person, fulfill their potential and help shape a future built on the well-being of people, communities and the planet" [13, p.1]. More than preparing for the world of work, education needs to provide skills for active, responsible and engaged citizenship.

The content of the Future of Education 2030 Project allows us to conclude that the OECD maintains the basic propositions of the World Declaration on Education for All formulated at the 1990 World Conference on Education for All in Jomtien (Thailand) as centralized curricula, with an emphasis on meeting basic learning needs for strengthening productive capacities and measuring knowledge and skills through standardized external assessments. However, it reorients these guidelines to more explicit educational purposes and pedagogical propositions, that is, the establishment of a supranational curriculum, unified technical language, construction of desirable training profiles for the productive system, and the realization of large-scale stand-

ardized comparative evaluation processes (for example, the implementation of PISA). In this sense, the supranational curriculum seems to abandon the idea of a curriculum aimed at reducing poverty and reorient it, now, to the individual and social well-being of all social segments through cognitive and socio-emotional skills and abilities.

The guidelines of international organizations have been represented in Brazilian educational policy at least since the 1990s, permeating all governments to the present day. However, with the parliamentary coup that took place in 2016, conservative political forces led to the effective consolidation of the alignment of educational policies with the guidelines of international organizations, consolidated in what established the National Curricular Common Base - BNCC. So, there has been made an unfolding analysis of this document, specifying in one of the curricular components of basic education: Geography.

Internationalization of educational policies and BNCC: teaching geography

Brazil, in recent years, has consolidated its insertion in the global production framework as an important country in the production of commodities, a fundamental sector in the expansion of global capitalism. This geopolitical position of the country is consistent with its adherence to neoliberal policies, including educational ones, in the sense of guaranteeing the maintenance of this position and achieving, with that, economic growth. With the subordination of education to the economy and market demands in the context of economic globalization, the instrumentalist approach to the curriculum has become hegemonic throughout the world, consolidating the understanding that economic and social problems and the weaknesses of educational systems can be resolved with prescriptive curriculum changes.

In Brazil, over the last 30 years, successive governments have been designing and implementing curriculum reforms, culminating in the approval in 2018 of the National Common Curriculum Base (BNCC). It is a normative document that establishes a set of skills and abilities considered to be basic for all students, being the reference for the construction and adaptation of the curricula of all education networks in the country. The document covers all levels of what, in Brazil, is called Basic Education: Early Childhood Education (for children up to 5 years old), Elementary Education (for students from 6 to 14 years old), divided into two phases - initial years (1st to the 5th school year) and final years (6th to 9th school years) and High School (for students aged 15 to 17).

In the presentation of the document there is a type of curricular structure based on competences (competencies, according to the document is the “mobilization of knowledge (concepts and procedures), skills (practical, cognitive and emotional), attitudes and values to solve demands” [3, P. 8], which is in line with the definition already mentioned in documents from international organizations.), from the definition of Areas of Knowledge, which articulates curricular components and for each of them lists a set of Thematic Units that, in turn, articulates Knowledge Objects (content, concepts, processes) and Skills, for each school year. In the BNCC of High School [3], in addition to the specific skills to be developed in the four areas of knowledge (Languages and their Technologies, Mathematics and their Technologies, Natural Sciences and their Technologies and Applied Human and Social Sciences), the definition flexible training itineraries, which should focus on entrepreneurship, scientific research and socio-cultural mediation and intervention.

In the part referring to the curricular component Geography, the BNCC document has the following structure for each school grade: Thematic unit, Object of knowledge (specific contents), Ability to be developed.

The critical analysis of the Geography curriculum component covers the following issues: limits of standardized curricula and the focus on competences, limits of the prescribed curriculum (rejection of other visions of curriculum) and of the conception of contents, problems of the curriculum structure.

Regarding the issue of standardization of curricular references and their structuring based on competences, the legislators' justification is the need to establish a common base of school contents for basic education, thus guaranteeing a certain equity in the formation of Brazilian citizens, regardless of social class, ethnic-racial differences, religious creed. It is an important principle to guide public policies, however, in the BNCC, the definition of content is presented in a cast of detailed skills and abilities to the point of ceasing to be a curricular “reference” to become a detailed and hierarchical description of some structured content, leaving little room for necessary contextualizations and pedagogical-didactic mediations. As a result, the instrumental approach to the curriculum leads to an overvaluation of the curriculum and to the secondary role of teachers' pedagogical work. In addition, the presentation of a closed and detailed proposal, linking competences, contents and abilities, and the connection to it of other curricular elements such as the textbook and forms of evaluation, leads to identifying the BNCC as a prescriptive document with contents, standardized methodology and forms of evaluation, leaving no room for autonomous authorial work in the curricula of the Networks, the school and the teachers.

In relation to geographic content and its objectives, an orientation centered on the space category is

perceived as the objective of its teaching. This objective is related to the understanding of the student's world, through geographic space, articulating places, processes and geographic situations. With this premise, the document states that the goal of teaching Geography is the development of spatial thinking and geographical reasoning. The statement is based on the understanding that spatial thinking is fundamental for the development of students, and can be achieved with the realization of geographic reasoning. In view of this understanding, it must be argued that spatial thinking is not the central categorical axis of Geography, since this is a capacity to be developed also by other areas of knowledge, such as mathematics, art and literature. Spatial thinking is important and basic for the construction of geographic thinking, but it is geographic thinking that translates the ability to analyze the spatiality of phenomena, articulating concepts (landscape, place, territory, region and nature), principles (analogy, connection, differentiation, distribution, extension, location, order) and proper languages [4], [5], [6]. This set of concepts, principles and languages enables people to perform geographic analysis through totalizing thinking. What matters, in fact, is to clarify that the objective of teaching Geography is that the student, when using spatial thinking (more linked to the ability to locate and represent phenomena) articulating it with other capacities (concepts and reasoning), develop the ability to analyze the geographic spatiality of the phenomena and not the spatial one. Geographic thinking (or geographic reasoning, if this expression is taken as equivalent) as a set of intellectual capacities, includes spatial thinking and not the other way around, as it is in the document when it states, for example, that geographic reasoning is a way of exercising spatial thinking.

The organization of geographic content by area causes the dispersion of subjects-specific objects of study. According to the BNCC, in Elementary School, Geography is contemplated together with History, in the Human Sciences Area, and in High School, in the Human and Applied Social Sciences area, together with History, Philosophy, Sociology. The structuring of the curriculum by area leads to a decrease in the specificity of Geography, which may compromise the analysis of objects of knowledge based on specific curricular components.

Another aspect that should be criticized is the direct alignment of curriculum policies, the production of teaching material, procedures and evaluation instruments to evaluation actions in large schools, as recommended by the BNCC. This determination reinforces the imposition of a single way of working with school Geography and other disciplines, leading to the impoverishment of critical analysis and reflection. For example, in the document Common National Base for Teacher Training – BNC/Formação [2], it is clear that teachers should be trained based on the competencies and skills proposed by the BNCC. In our view, teacher training should be broad, based on pedagogical foundations and reference science, contemplating the knowledge and analysis of various possibilities for approaching geographic knowledge in teaching, including the proposal by the BNCC. This is how the teacher will be able to assess the limits and possibilities of curricular and pedagogical proposals to be implemented. There is a clear limit to this approach, which subordinates the general education for teaching to a specific and unique interpretation of the teaching practice with this school subject and its demands. It is considered that the process of teacher training implies autonomy of the Training Courses in the sense of elaborating its curricular structure according to the articulated dimensions of geographical science, educational sciences and school geography. In summary, the excessive alignment of curriculum policies, the production of didactic material, evaluation procedures and instruments to evaluation actions in large schools, as recommended by the BNCC, reinforces the imposition of a single way of working with school Geography and the other disciplines, leading to the impoverishment of critical analysis and reflection on curricular issues, in addition to assigning teachers the role of applicators of prescribed curriculum packages.

Finally, it is important to consider that the curriculum practiced in schools is not a mere reproduction of the guidelines of the curriculum developed by external instances [14]. This finding makes room for researchers and professors willing to resist the imposition of the BNCC, enabling practices that are more coherent with their convictions. In these practices, the conscious definition of content approach is highlighted, based on secure convictions about the relevance of Geography for the intellectual development of students and for their citizen practice, articulated to a teaching method that allows this development, in concrete situations experienced by teachers.

Final considerations

The purpose of this paper was to present connections between neoliberal educational policies emanating from international organizations and curricular proposals for Latin American countries, bringing as a particular case the BNCC guidelines for the teaching of Geography. Initially, traces of neoliberalism were shown in the context of globalization and internationalization and how these traits appear in educational proposals. Then, it was shown how guidelines from international organizations are projected in educational reforms in emerging countries, especially in Brazil. Finally, considering the current BNCC in force in Brazil

as a condensation of the policies and proposals of the aforementioned international organizations, an analysis was made of the curricular proposal for the teaching of Geography included in this document.

The internationalization of policies and guidelines for education and the global processes of governance within the neoliberal model produce deliberate forms of intervention in the planning of educational policies in countries, affecting the purposes, curriculum, legislation, forms of organization and management of schools, in the pedagogical-didactic procedures. The neoliberal vision for education projects a curriculum of results aimed at the formation of general competences with a view to developing productive capacities for the market, aimed mainly at serving the poor population of emerging countries and as a strong appeal to the reduction of poverty and social inequalities [8], [9], [10]. Since 1990, this vision has been projected in educational reforms with the argument of adapting curricula to the context of globalization, forming human capital for the demands and demands of the labor market, constituting subjectivities that condition individuals to the current economic order. In this way, the results curriculum is infiltrated and absorbed into the programs and plans of education systems and educational legislation. In the Brazilian case, the BNCC follows the logic of the instrumental curriculum inscribed in the documents of the World Bank, UNESCO and the OECD, supported by a standardized and centralized curriculum focused on results, in the search for quantifiable goals based on prescribing competences, measuring the student performance through external standardized tests, in the introduction of forms of control and accountability of the school and teachers for the success or failure of students.

Thus, there is an instrumental teaching subordinated to competence objectives measured by tests, in which scientific and cultural knowledge are excluded and in which the teaching-learning processes that can promote and expand the higher psychic processes disappear, that is, personality development. In this way, curriculum policies promoted by international organizations lead to the reification of evaluation as a promoter of teaching quality, putting aside the real quality and meaning of education, that is, the promotion of global human development as a requirement to face school and social inequalities [9].

Finally, it should be noted that no educational proposal is neutral, it is entangled in power relations and in conflicting relations between groups and social classes where social inequalities are constituted. Thus, the challenge of building a curriculum and a school oriented towards the democratization of society and the fulfillment of human and social rights remains posed in this respect. Perhaps the path lies in the involvement of educators in the conceptualization of the meaning of a just social school [11], [12], that is, the school that ensures access for all to cultural and scientific content as a means of promoting and expanding intellectual, social, affective development, aesthetic, taking into account the sociocultural diversity and linked to the social, cultural and material conditions of the students' lives.

REFERENCES

1. Banco Mundial. World Bank Group Education Strategy 2020, Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, 97 p.
2. Brasil. Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019, Diário oficial da união, Brasil, 2020, E. 28, S. 1, P. 87.
3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf (Acesso em: 26.01.2021).
4. Cavalcanti L. de Souza, Pensar pela geografia: ensino e relevância social, Goiânia, C&A Alfa Comunicação, 2019, 232 p.
5. Cavalcanti L. de Souza O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar, Conhecimento da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte, BH, Editora da UFMG, 2017, Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Valadao/publication/324798242_Conhecimentos_da_Geografia_percursos_de_formacao_docente_e_praticas_na_Educacao_Basica/links/5ae30b5c0f7e9b28594a44e9/Conhecimentos-da-Geografia-percursos-de-formacao-docente-e-praticas-na-Educacao-Basica.pdf (Acesso em: 26.01.2021).
6. Cavalcanti L. de Souza, O ensino de Geografia na escola, São Paulo, Campinas, Editora Papirus. 2012, Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf (Acesso em: 23.03.2022).
7. Lenoir Yv., Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires, Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Groupéditions Editeurs. 2016. https://www.researchgate.net/publication/313612991_Les_finalites_educatives_et_scolaires_Une_etude_critique_des_approches_theoriques_philosophiques_et_ideologiques_TOME_1_Fondements_notions_et_enjeux_socioeducatifs?_tp=eYJjb250ZXh0IjpwImZpcnN0UGFnZSI6InByb2ZpbGUiLCJwYWdlIjoiX2RpcmVjdCJ9fQ (Acesso em: 28 fev. 2021)
8. Libâneo J. C., School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum

and pedagogy, *European Journal of Curriculum Studies*, 2016, vol. 3, no. 2, pp. 444–462.

9. Libâneo J. C., Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva // Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar, Goiânia, Espaço Acadêmico, 2018, p. 364.

10. Libâneo J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar, Libâneo J. C. et al. (org.), Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate, Goiânia, UFG, 2019, pp. 33-57.

11. Libâneo J. C., Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota et al. (org.). A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: USP, 2020, Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/564> (Acesso em: 28 fev. 2021).

12. OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes. Disponível em: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (Acesso em 26.01.2021)

13. The Future of Education and Skills Education 2030, Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (Acesso em 26.01.2021).

14. Sacristán J. G., O currículo: uma reflexão sobre a prática, 3. ed., Porto Alegre, Artmed, 2000, 122 p.

15. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Unesco. Jomtien, Tailândia, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> (Acesso em 26.01.2021).

Либанео Ж. К., Суоза Кавальканти Л., де. Политика учебной программы, геополитика и преподавание географии в Бразилии // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 32–37.

Libaneo J. C., Souza Cavalcanti, L. de, Curriculum Policies, Geopolitics and Geography Teaching in Brazil, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2023, vol. 7, no.4, pp. 32–37.

Дата поступления статьи – 16.05.2023; 0,75 печ. л.

Сведения об авторах

Хосе Карлос Либанео – доктор философии и истории образования, профессор Папского католического университета Гояс, Бразилия; lana@ufg.br.

Лана де Суоза Кавальканти – доктор географических наук (социально-экономическая география) Университета Сан-Паулу; профессор Федерального университета Гояса, профессор аспирантуры Федерального университета Гояса, региональная Гояния и Джатай; Гояс, Бразилия; ls.Cavalcanti@uol.com.br.

Authors:

José Carlos Libâneo – PhD in Philosophy and History of Education, Professor of Pontificia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Brazil; lana@ufg.br.

Lana de Souza Cavalcanti – PhD in Geography (Human Geography) from the University of São Paulo; professor at the Federal University of Goiás, professor of the Postgraduate Program at the Federal University of Goiás regional Goiânia and Jataí Goiás (UFG), Goiás, Brazil; ls.Cavalcanti@uol.com.br.

УДК 376.33

DOI:10.18503/2658-3186-2023-7-4-38-48

Е. Л. Мицан (Магнитогорск, Россия)*И. И. Сунагатуллина* (Магнитогорск, Россия)**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ
РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ**

Аннотация. Наиболее частая проблема детей дошкольного возраста с нарушением слуха – это сложности социальной адаптации. Социальная адаптация зависит от психологических и физических особенностей развития детей, а именно: развития координационных навыков, ориентировки в пространстве, уровня самооценки, отношения к своему дефекту, умению общаться со сверстниками и взрослыми. Все эти и многие другие факторы складываются в единый пазл и отражают уровень социальной адаптации ребенка. Снижение или утрата слуха у ребенка влияет на изменения в его вестибулярном аппарате, что отрицательно влияет на двигательные способности и ориентировку в пространстве. Наиболее выраженные нарушения, которые можно заметить при выполнении любой деятельности – это нарушение статического и динамического равновесия, неточность в движениях, пространственная дезориентация, замедленное усвоение темпа и ритма движений. Снижение слуха провоцирует ряд вторичных отклонений и часто проявляется в задержке речевого развития. Общение и речь выступает как средство взаимодействия между людьми. Сокращение ситуаций общения приводит к снижению познавательных возможностей и уменьшению количества получаемой информации. В этой связи обучение любым движениям детей с нарушением слуха имеет большое значение при овладении устной речью. Развитие слухового анализатора тесно связано с уровнем развития моторной сферы. Сигналы из всех анализаторных систем, в том числе слуховых и зрительных, влияют на точность мелких движений, ориентировку в пространстве, общую координацию. Нарушение вестибулярного аппарата приводит к снижению двигательной активности и изменению развития всех функций и систем организма. Таким образом, для повышения двигательной активности ребенка с нарушенным слухом необходимо с помощью специальных методов и приемов улучшать его координационные навыки, повышать уровень владения своим телом, что предоставит больше возможностей в любой сфере жизнедеятельности. Соответственно, развитие координационных навыков является определенной ступенью для полноценного физического и психического развития детей, а также их успешной социальной адаптации.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети с нарушением слуха, развитие координационных навыков, адаптивное физическое воспитание, психомоторное развитие, двигательная активность, крупная моторика, мелкая моторика.

Введение

Проблемы развития и социальной адаптации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в частности нарушения слуха, не сходят с повестки дня широкого круга специалистов, работающих в области инклюзии. Анализ статистических данных заставляет констатировать ежегодное увеличение числа детей с нарушением слуха. Данное нарушение наблюдается у 1–2 % новорожденных детей и детей раннего возраста. Ориентировочно 7 % населения планеты имеют различную степень тугоухости. Распространенность сенсорных нарушений увеличивается экспоненциально с возрастом. По оценкам экспертов Всемирной организации здравоохранения, в мире зарегистрировано 466 млн человек с различными нарушениями слуха, это пятая по частоте причина инвалидности¹.

У детей с нарушением слуха, по оценкам разных специалистов, снижена двигательная активность, понижен уровень развития основных физических качеств, а также отмечается дисгармоничное физическое развитие за счет недостаточных координационных навыков [2; 5; 6]. Все перечисленные особенности взаимосвязаны и выступают как вторичные нарушения, которые влияют на социализацию адаптацию ребенка в обществе [1; 4].

Сниженный слух с раннего детства либо ухудшение слуха со временем так или иначе сопровождаются поражением вестибулярного аппарата, что отрицательно сказывается на всех физических качествах ребенка и в большей степени на развитии его координационных способностей [3; 6; 7]. Нарушения проявляются и в статике, и в динамике: ребенку сложно сделать точные движения,

¹ Vos T, Barber RM, Bell B, et al. Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 301 acute and chronic diseases and injuries in 188 countries, 1990–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *Lancet*. 2015; 386(9995):743–800. doi: 10.1016/S0140- 6736(15)60692-4.

например, взять предмет, сделать технически правильное движение, а также удержать определенную позу в течение некоторого времени. Более тяжелые проявления нарушения координационных функций – это пространственная дезориентация.

Учеными отмечено, что, кроме нарушения координационных функций, дети с нарушением слуха имеют и ряд проблем в коммуникативной сфере, что задерживает процессы формирования их психомоторики, как сложной функциональной системы [2; 5].

Для развития детей с нарушением слуха и их успешной социализации в обществе необходим индивидуальный подход к организации физического воспитания, начиная с раннего детства. Особое место нужно отводить развитию координационных способностей, являющихся одним из слабых мест в физическом воспитании детей с нарушением слуха.

Уровень развития мелкой моторики существенно влияет на развитие артикуляционной моторики и, как следствие, на овладение речью, потому что любое недоразвитие речи или ее задержка отрицательно сказываются на развитии коммуникативных способностей человека, а недостаток общения со сверстниками и взрослыми отрицательно сказывается на психическом развитии ребенка, создает информационный голод, снижает активный словарь.

Анализ зарубежной литературы также подтверждает необходимость поиска путей развития координационных навыков с целью повышения уровня эмоционального, психического и физического развития ребенка; получения им возможностей ориентировки в пространстве, коммуникации со сверстниками и взрослыми, а в итоге – повышения в целом социальной адаптации детей с нарушенным слухом [10; 11; 12].

Целью данного исследования явилось апробация подходов и методов повышения социальной адаптации детей с нарушенным слухом путем развития у них координационных навыков с помощью специально подобранных упражнений.

Материал и методы исследования

В ходе теоретического анализа состояния проблемы выявлено, что на сегодняшний день достаточно большое количество детей страдает нарушением слуховых функций. По статистике, практически 7 % населения земного шара лишены полноценного слуха. Каждый год данный показатель увеличивается, по данным Всемирной организации здравоохранения, к 2050 году нарушением слуха будет страдать каждый четвертый житель планеты². Снижение слуха негативно влияет на всестороннее развитие ребенка. Страдает физическое развитие, ориентация в пространстве, психическое, эмоциональное развитие, коммуникабельность и другие. Ребенок становится замкнутым, неуверенным в себе, его пугает возможность не услышать и не понять других людей. Чем дольше откладываются коррекционные мероприятия, тем сложнее становятся особенности в развитии детей с нарушением слуха, которые со временем проявляются достаточно сильно.

Дети с нарушением слуха, как правило, обучаются в специализированных учебных заведениях, в которых созданы специальные условия для развития слабослышащего ребенка, всестороннего формирования его личности. Но появляется другая проблема – таким детям сложно социализироваться в силу того, что их познавательная деятельность замедлена, ограничен объем внешней информации и возникают сложности восприятия внешнего мира без специальных условий. Соответственно, дополнительная задача данного исследования – установить пути комфортной для детей и постепенной их социализации в ходе специальных занятий. Для этого мы отобрали специальные упражнения, которые предлагали данной группе детей в образовательной организации г. Магнитогорска.

С целью повышения мотивации к увеличению двигательной активности занятия с детьми с нарушениями слуха выстраивались таким образом, чтобы сохранялась высокая моторная плотность при разном уровне двигательного развития детей. Применялись разные средства и методы проведения упражнений, в частности, проводились различные игры, чтобы не концентрировать внимание детей на сложности того или иного движения. Ребенок в игре познавал новое и выполнял новые движения. Высокий эмоциональный фон, поддержка взрослых и сверстников помогала ему справляться со всеми трудностями, повышая самооценку ребенка и мотивацию к занятиям.

При подборе игр и упражнений нами учитывались особенности снижения слуха, время потери или снижения слуха (в раннем детстве или дошкольном возрасте), уровень слуха у родителей и окружения ребенка, индивидуальные физические возможности ребенка, его выносливость, уровень разви-

² Vos T, Barber RM, Bell B, et al. Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 301 acute and chronic diseases and injuries in 188 countries, 1990–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *Lancet*. 2015.

тия координационных навыков, особенности психического развития и уровень развития мотивации. Общий объем и величина нагрузки рассчитывался так, чтобы упражнения были доступны и имели оздоровительный и развивающий эффект, не вызывали излишнюю усталость и перенапряжение. Также учитывалось время проведения упражнений, так как одной из особенностей детей с нарушенным слухом является их быстрая утомляемость. На фоне усталости значительно снижается ожидаемый эффект занятия, а иногда это приводит к тому, что ребенок технически неправильно выполняет задание, возникает перенапряжение, которое приводит к обострению заболеваний, потере мотивации, снижению самооценки и прочим негативным последствиям в физическом и психическом развитии ребенка. В конечном счете страдает процесс социализации ребенка в среде сверстников.

В теоретической части исследования нами решались следующие задачи:

1) изучить физические, психические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, а также особенности эмоциональной сферы, мотивации и работоспособности;

2) проанализировать и доработать общеоздоровительные задачи физического воспитания слабослышащих детей в образовательных организациях;

3) разработать специальные средства и методы физического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Нами осуществлен анализ публикаций специалистов по адаптивной физической культуре: С. П. Евсеева и О. Э. Евсеевой [1], Е. В. Исаевой [2], И. А. Михайлова [4], коллектива исследователей из Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Кудесница» компенсирующего вида Петроградского района Санкт-Петербурга» (Т. В. Воробьева, Ю. В. Кочневская, Ю. В. Федоренко, О. Ю. Баранова, И. А. Халько, К. В. Ларионова, В. И. Садовская, И. А. Андреева, И. А. Фомичева, Т. С. Лебедева), Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (С. О. Филиппова, Н. Л. Петренкина, Т. В. Соловьева, Г. Г. Лукина, А. Е. Митин, Н. Л. Умнякова, С. Л. Фетисова, А. М. Фокин, А. И. Вегера, А. В. Шишкин, В. В. Суворова), Санкт-Петербургского научно-исследовательского института физической культуры (Е. Ю. Баханова, А. М. Егорова, А. Д. Карпунина, Ю. В. Филиппов) [6] и др. В ходе теоретической проработки степени изученности проблемы было установлено, что для развития координационных способностей необходим комплекс упражнений, направленных на их развитие, улучшение и стабилизацию. Это, в свою очередь, способствует более уверенной социализации ребенка в обществе. Соответственно необходимо сосредоточить внимание на укреплении мышц туловища, стопы (удерживающих стабилизирующих мышц), развитии брюшного и диафрагмального дыхания, улучшении координации и ориентировки в пространстве [6].

Для наибольшего эффекта физических упражнений был выбран такой вид спорта как дзюдо. Выбор не случаен и объясняется факторами, необходимыми для построения тренировочного процесса детей с нарушенным слухом: высоким уровнем координационных упражнений, большой моторной плотностью занятий при частой смене задач. Упражнения на разные мышечные группы и высокий эмоциональный фон помогают ребенку незаметно повышать свой уровень овладения нужными физическими качествами.

Изучение основных изменений в двигательной сфере детей анализируемой группы позволило подобрать специальные упражнения дзюдо таким образом, чтобы технически сложные упражнения проводились в паре с другим ребенком, что способствует улучшению коммуникативных навыков ребенка, создает благоприятный эмоциональный фон, ускоряет социальную адаптацию детей.

Перед построением учебно-тренировочного процесса был определен ряд методических требований к проведению занятий [3; 7]. Занятия носили не спортивный, а оздоровительный характер, но при этом спортивная составляющая была необходима для повышения мотивации и интереса к выполнению физических упражнений.

Отбор средств и методов развития координационных способностей детей опирался на принцип доступности. Важно было не только повысить уровень развития моторных навыков и координации, но и сделать это наиболее комфортным способом, чтобы повысить уверенность ребенка в своих силах и желание становится лучше.

Исследование развития физических и психических качеств детей дошкольного возраста с нарушением слуха было проведено в начале экспериментальной работы. Данные свидетельствуют, что указанные качества находились у детей на достаточно низком уровне. Эмоциональный и мотивационный уровни тоже были низкими.

Диагностика координационных навыков детей с нарушением слуха выявила, что наиболее низкий уровень продемонстрирован при оценке статической координации (по пробе Ромберга) и точно-

сти движений мелкой моторики (тест на точность движений), при том что и динамическая координация оказалась на уровне ниже среднего.

Проведение психологического теста (Лесенка) показал повышение самооценки у детей с нарушенным слухом, включенных в экспериментальное обучение.

Специальную работу планировалось проводить не только с детьми, но и их родителями. Необходимо было объяснить суть исследования и его основные параметры, заручиться поддержкой взрослых, снабдить их доступными методами и средствами поддержки их детей, чтобы процесс повышения детской мотивации и самооценки не прерывался. С этой целью был разработан отдельный комплекс упражнений на развитие координации движений у детей с нарушением слуха, который может выполняться в выходные, праздничные дни и в дни пропуска занятий. «Домашняя» работа должна стать для ребенка дополнительным стимулом к развитию и не должна позволить ему отстать от всей группы.

Результаты экспериментального исследования

В исследовании были задействованы 12 детей в возрасте 5-6 лет с диагнозом «нарушение слуха», занимающиеся на занятиях дзюдо в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Спортивная школа № 8 г. Магнитогорска». Работа по развитию координационных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха на занятиях дзюдо проводилась в период с 01.09.2022 по 15.05.2023 тренерским составом данной спортивной школы.

Все дети, участвующие в эксперименте, имели различные степени и виды тугоухости, разный порог слышимости, измеряемый в децибелах (см. таблица 1). Эксперимент предполагал полную прозрачность, все дети находились в одинаковых условиях на начальном этапе эксперимента. У большинства испытуемых тугоухость носила врожденный или наследственный характер, то есть была получена вследствие патологии беременности, родов или была передана генетическим путем. Все данные детей были зашифрованы в связи с защитой личных данных.

Таблица 1 – Степень тугоухости и порог слышимости у детей в исследуемой группе

Зашифрованное имя ребенка	Вид тугоухости	Степень тугоухости	Порог слышимости, децибелы
№1	смешанная	легкая	28
№2	кондуктивная	легкая	26
№3	смешанная	глубокая	81
№4	кондуктивная	средняя	48
№5	нейросенсорная	легкая	24
№6	кондуктивная	тяжелая	66
№7	смешанная	средняя	47
№8	кондуктивная	средняя	31
№9	нейросенсорная	глубокая	88
№10	нейросенсорная	тяжелая	57
№11	смешанная	тяжелая	54
№12	нейросенсорная	легкая	22

Экспериментальное исследование проведено в три этапа.

На первом этапе (с сентября 2022 года по октябрь 2022 года осуществлен анализ научно-методической литературы по исследуемой проблеме, определены цель, задачи и методы исследования, подобраны диагностические тесты для проведения педагогического эксперимента, разработан комплекс специальных упражнений для развития физических и координационных способностей у детей дошкольного возраста с нарушением слуха, была выбрана база исследования и вид спорта.

На втором этапе (с конца октября 2022 года по апрель 2023 года) проводилась основная часть исследования, которая заключалась в организации и проведения диагностики и непосредственного проведения учебно-тренировочной работы.

Диагностическое тестирование включало в себя исследование силы мышц туловища (пресса и спины), силы мышц рук, ног и стоп. Кроме того, оценивались развитие координационных навыков в статическом и динамическом состоянии (удержание позы и выполнение точных движений).

В процессе занятий на развитие координации у детей с нарушением слуха использовался специально разработанный комплекс упражнений, направленный на развитие мелких стабилизационных

мышц, а также на активацию проведения нервных импульсов. Упражнения проводились в определенной последовательности с постепенным усложнением, увеличением длительности упражнений и количества повторов. В конце этого этапа было проведено контрольное тестирование.

На третьем этапе (с мая 2023 года по июнь 2023 года) была проведена математическая обработка данных и анализ полученных результатов, сравнение результатов первого диагностического и второго контрольного среза; сформулированы выводы.

Для определения показателей координационных навыков детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в начале педагогического эксперимента проводилась диагностика на основе следующих четырех тестов В. Б. Шестакова и С. В. Ерегиной [5].

Тест №1 «Развитие координационных способностей при воздействии на вестибулярный анализатор-1»: выполнение кувырков вперед с открытыми глазами (5 раз), далее перемещение в центр круга и выполнение прыжков на одной ноге, находясь в обозначенной зоне. Результат определялся по наибольшему отклонению от центра круга в сантиметрах.

Тест №2 «Развитие координационных способностей при воздействии на вестибулярный анализатор-2»: максимально быстрое выполнение кувырков вперед (три повтора). Результат учитывался в секундах.

Тест №3 «Развитие координационных способностей при сбивающем воздействии на двигательный анализатор-1»: метание теннисного мяча на точность на расстоянии 15 метров правой и левой рукой из положения стоя. Результат определяется по количеству попаданий в мишень из 3 возможных.

Тест №4 «Развитие координационных способностей при сбивающем воздействии на двигательный анализатор-2»: выполнение прыжка в длину с места из исходных положений лицом вперед и спиной вперед. Результат данного теста определялся в сантиметрах.

В ходе проведения диагностики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха соблюдались правила и требования, предъявляемые к педагогическому тестированию: для всех детей перед началом тестирования проводились подготовительные общеразвивающие упражнения на все мышечные группы, условия для тестов были одинаковы для всех, учитывался режим дня, соблюдался режим отдыха между упражнениями.

В процессе экспериментального исследования было проведено 60 учебно-тренировочных занятий с детьми дошкольного возраста с нарушением слуха, из них 3 занятия были отведены на диагностику физических, координационных и эмоционально-психических качеств детей (по одному занятию на каждое тестирование). Далее 53 занятия были непосредственно посвящены учебно-тренировочному процессу, а последние 3 занятия – итоговому тестированию. Учебно-тренировочные занятия начинались с 40 минут (первые три занятия) и увеличивались на 5 минут каждое последующее. Последние 10 занятий в цикле экспериментальной работы проводились по полтора часа. Это связано с тем, что тренированность детей постепенно улучшалась и возникла необходимость постепенного увеличения физической нагрузки. Таким образом, за десять месяцев занятий постепенно удалось увеличить нагрузку с 40 минут до 1 час 30 минут. Регулярность занятий составляла 4 раза в неделю, что определялось по физическим и психическим показателям детей. Данное количество занятий и их продолжительность были достаточными для развития необходимых навыков, и дальнейшее их увеличение привело бы к избыточному утомлению и недостаточному восстановлению физического и эмоционального состояния.

Специально разработанные упражнения проводились в основной части занятий после ряда подготовительных упражнений. Основная часть длилась от 8 минут на первых занятиях до 25 минут к концу тренировочного цикла. Упражнения проводились в игровой форме с элементами соревнования. Игровая форма проведения занятий обеспечивала ребенку дошкольного возраста интересный формат занятий, снимала психологическое напряжение, а соревновательные элементы повышали эмоциональный фон и способствовали тому, что ребенок старался сделать упражнение технически правильно, с максимальной для себя скоростью и наилучшим результатом. Также соревновательный момент способствовал быстрому улучшению результатов за счет мотивирующей составляющей. Эмоциональная поддержка тренерского состава также оказывала положительное влияние.

Во время диагностического тестирования применялись упражнения на силу мышц пресса и спины (количество раз), удержание равновесия на правой и левой ноге (секунд), челночный бег (количество отрезков за равный период времени), прыжки на месте и с поворотом, кувырки в различных сочетаниях (вперед, назад, с открытыми и закрытыми глазами).

В процессе следующих десяти занятий (с 4 по 14) были использованы упражнения, направленные

ные на развитие координационных способностей. Использовались игры с набивными мячами, кувыр-ки, перевороты, удержание различных положений в статике и динамике. Упражнения выполнялись сериями. Каждая серия составляла 1 минуту. Отдых между сериями – 30 секунд.

С 15-го по 20-е учебно-тренировочные занятия применялись упражнения, направленные на развитие координационных способностей, которые включали прыжки, лазание, стойки на руках и голове, кувыр-ки и другие упражнения, которые проводились в игре с элементами соревнований.

С 21-го по 26-е учебно-тренировочные упражнения осложнились поединками с противником. Цели и задачи на каждый поединок ставились различные, что повышало интерес и мотивацию.

С 27-го по 34-е учебно-тренировочное занятие повышался общий двигательный и координационный уровень детей и, соответственно, усложнились поединки с расширенным уровнем движений и набором технически сложных двигательных актов. Внимательность, сконцентрированность, быстрая реакция на действия противника, обдуманность действий и тактическая игра, отличали этот цикл занятий и выводили детей на новый уровень развития координационных способностей.

С 35-го по 40-е учебно-тренировочное занятие дополнительно использовались упражнения с различными предметами и умение действовать с ними в разных ситуациях, моделирование ситуации с элементами противоборства.

С 41-го по 46-е учебно-тренировочное занятие подключались упражнения в парах с целью действовать вместе, одновременно; задавать темп движений, с одной стороны, и поддерживать его, с другой; угадывать действия соперника, действовать, опираясь на внутренние ощущения, предвидеть направление и скорость его движений.

С 47-го по 57-е учебно-тренировочное занятие применялись упражнения, направленные на развитие координационных способностей: кратковременные (интервальные) схватки, схватки с форой, схватки с нарастанием времени (прогрессивные), схватки с соперником меньшего веса.

После всех диагностических тестирований и фиксирования результатов, было выявлено, что на начальном этапе экспериментальной работы уровень развития координационных навыков у испытуемых детей достаточно низкий. Детям было сложно найти равновесие после выполнения нескольких кувырок подряд, попасть в мишень мячом, выполнить прыжки в длину с места.

Далее было проведено обучение детей дошкольного возраста с нарушением слуха на занятиях дзюдо с применением специализированных упражнений на развитие координационных навыков. На этапе начальной подготовки начинающих дзюдоистов приоритетными стали воспитательная и физкультурно-оздоровительная работа, направленная на разностороннюю физическую подготовку и овладение основами техники и тактики дзюдо, ставилась задача привлечения к систематическим занятиям спортом максимально возможного числа детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Задачами и соответствующими специализациями учебно-тренировочного процесса в группах начальной подготовки по дзюдо явились:

- 1) развитие координационных навыков;
- 2) укрепление здоровья, улучшение физического развития;
- 3) овладение основами техники выполнения физических упражнений;
- 4) приобретение разносторонней физической подготовленности на основе разносторонних занятий;
- 5) привитие стойкого интереса к занятиям дзюдо;
- 6) воспитание спортивного характера.

В начале экспериментальной работы необходимо было договориться с детьми об основных жестах и мимике, которые будут использоваться в течение всех проводимых занятий. Слуховые аппараты использовались детьми только в начале занятия, когда объяснялись основные цели и задачи, и в конце, когда подводились итоги. На протяжении остальной части занятия слуховые аппараты не использовались, с целью избежания их повреждения. За основу общения была взята программа «Макатон», наиболее часто используемые жесты из этой программы представлены на рисунке 1.

Диагностика проводилась в начале и в конце экспериментального исследования (сентябрь 2022 года и июнь 2023 года). Измерялись показатели физического, психического развития ребенка, уровень развития координационных навыков; оценивалась мотивационная составляющая.

На первом этапе все дети показали низкий уровень развития данных навыков. Низким был эмоциональный фон, прослеживалась неуверенность в себе, неумение общаться со сверстниками, страх общения со взрослыми. Многие дети, принимавшие участие в экспериментальном исследовании, не

имели представления о дзюдо как виде спорта.

В процессе занятий большое внимание уделялось индивидуальному подходу, а именно учитывалось не только развитие физических качеств, но и готовность работать в группе, проводить упражнения с напарником, желание соперничать и т. д. Готовность к соревновательной деятельности проявилось у большинства детей спустя 2 месяца занятий.
















нет 	пожалуйста 	спасибо 
еще 	все 	помогите 
играть 	пожалуйста, тише 	медленно 
не надо 	слушать 	я готов 
хорошо 	привет 	пора 

Рисунок 1 - Основные жесты программы «Макатон»

Основным принципом в данный момент было не навредить: лучше, чтобы ребенок прогрессировал медленно, но уверенно, постепенно вникая в процесс, привыкая к занятиям, к новой для себя роли, привыкая и чувствуя желание приходить на последующие занятия. Рост мотивации подкреплялся результатами и поддержкой со стороны взрослых. Также был внедрен обязательный ритуал поощрения в конце занятия. Каждый ребенок получал поощрение за любое достижение на занятии – правильно выполненное упражнение, победу в мини схватке, правильную позицию или готовность проведения разминки.

Установка на развитие и совершенствование без сравнения ребенка с другими детьми лежала в основе занятий. Каждый ребенок понимал, что даже если он проиграет схватку, но проявит при этом свои лучшие качества и будет стараться, его обязательно отметят в конце занятия. Задача тренерского состава было провести занятие таким образом, чтобы каждого ребенка можно было похвалить и отметить за какое-то достижение. Постоянный рост мотивации был основополагающим во время проведения занятий.

В конце исследования отмечен рост результатов по всем показателям, что говорит об эффективности проведенной работы. Сопоставление данных оценки показателей координационных навыков детей с нарушениями слуха, участвующих в экспериментальном обучении, представлены в таблице 3 в разбивке по каждому тесту на первом и последнем этапах диагностирующего тестирования.

Одновременно проводилось диагностическое тестирование сил мышц пресса и спины (количество раз), удержание равновесия на правой и левой ноге (секунд), челночный бег (количество отрезков за равный период времени), прыжки на месте и с поворотом, кувырки в различных сочетаниях (вперед, назад, с открытыми и закрытыми глазами). Улучшение физической подготовки и развитие координационных навыков после десяти месяцев занятий не вызывает сомнений, результаты всех тестов значительно увеличились (от 20 до 50 %).

Таблица 3 – Общий результат группы в начале и в конце экспериментальной работы

Номер теста	Балл (по группе) в начале эксперимента/ максимальное количество баллов	Процентное соотношение от максимального количества баллов по тесту	Балл (по группе) в конце эксперимента/ максимальное количество баллов	Процентное соотношение максимального количества баллов по тесту
1	16/26	61,5	23/26	88
2	4/12	33	10/12	83
3	13/26	54	26/26	100
4	17/26	65	23/26	88

Максимальные результаты отмечались по 3 тесту (упражнение на точность движений). За период подготовки детям удалось улучшить данный показатель практически в 2 раза и продемонстрировать максимальный результат. Надо отметить, что во время подготовки внимание уделялось не только технике движений при броске, но и тактильным (сила и скорость отскока мяча от пола и определение правильной траектории полета) и слуховым ощущениям (звуковое сопровождение при попадании мяча в цель).

Уровень взаимодействия со сверстниками и взрослыми измерялся на каждом занятии по пятибалльной системе, где 0 баллов означало, что ребенок замкнут, отстранен, с неохотой общается, а 5 – максимальное раскрепощен и готов коммуницировать с детьми и взрослыми. В начале эксперимента у 7 % детей уровень коммуникации был ниже среднего, остальные 93 % очень тяжело шли на контакт и уровень их коммуникабельности оценивался как очень низкий. В конце экспериментальной работы 95 % детей имели уровень коммуникабельности выше среднего, 5 % обучающихся – высокий. Ни одного ребенка не осталось на низком уровне, что говорит о правильном эмоциональном фоне, который присутствовал на занятиях, благодаря готовности тренерского состава поддерживать каждого ребенка, повышая уверенность в себе и желание идти на контакт.

За время проведения работы систематически диагностировалось психологическое состояние детей. Использовалась доступная и простая методика «Лесенка», которая быстро проводилась и легко оценивалась (листки с рисунком лесенки лежал на столе, и ребенок выбирал ступеньку от 1 до 7 и складывал в свой конверт). Оценивание проходило по следующей схеме: 1 ступень – это завышенная самооценка, 2, 3 – адекватная, 4 – заниженная, 5, 6 – низкая, 7 – максимально заниженная самооценка. В конце экспериментальной работы был подведен итог измерения самооценки за весь период обучения. Результаты отражены нам в таблице 4.

Таблица 4 - Уровень самооценки детей в начале и в конце экспериментальной работы

Ступени самооценки	Количество детей в начале эксперимента на данной ступени (в%)	Количество детей в конце эксперимента на данной ступени (в%)
1	0	1
2	0	18
3	0	58
4	1	23
5	41	0
6	28	0
7	30	0

Можно констатировать, что за время экспериментальной работы повысилась самооценка у детей: все обучающиеся, участвующие в эксперименте, перешли с нижних «ступеней» самооценки на более высокие, что говорит о постепенном росте их уверенности в своих силах.

Также выявлено улучшение психологических показателей и уровня речевого развития: дети стали более раскрепощены в общении, увеличился их словарный запас, страх перед коммуникацией исчез, общение стало естественным, а дети стали более уверенными в речевом взаимодействии.

Кроме того, нами были отмечено, что у детей с нарушением слуха появились нетипичные навыки помощи более слабым детям и принятие помощи от других.

Заключение

Таким образом, анализ показателей развития координационных навыков в экспериментальной

группе детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в ходе экспериментальной работы показал, что использование подготовленного комплекса специализированных упражнений, направленных на развитие координационных способностей обучающихся, позволило существенно и достоверно улучшить показатели физического развития детей.

Изменились психологические характеристики дошкольников: улучшилось взаимодействие между детьми, увеличился словарный запас, повысилась самооценка, появилась уверенность в своих силах и желание совершенствоваться. Все перечисленные изменения положительно сказались на социальной адаптации детей с нарушенным слухом и возможности их дальнейшего их полноценного развития.

Специально разработанный комплекс физических упражнений показал свою эффективность при развитии координационных функций у детей дошкольного возраста с нарушением слуха: подтверждены улучшение физического состояния, более быстрое и точное выполнение технических заданий, большая уверенность детей при нахождении в группе сверстников и уверенное общение со взрослыми.

Результаты эксперимента подтвердили гипотезу, что при правильно построенной работе с детьми данной группы возможно улучшение их координационных навыков, повышение физических показателей, которые положительно сказываются на развитии речевых функций, коммуникативных способностях ребенка, формируют нужный эмоциональный фон и мотивацию к дальнейшему развитию и занятию спортом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евсеев С. П., Евсеева О. Э. Новые горизонты развития адаптивного спорта в России // Адаптивная физическая культура. 2014. № 2 (58). С. 2–7.
2. Исаева Е. В. Воспитание и обучение детей со сложными нарушениями развития : учеб.-метод. пособие. Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с титул. экрана. URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2821.pdf&show=dcatalogues/1/1133041/2821.pdf&view=true> (дата обращения: 25.02.2023).
3. Королев С. А. Методика воспитания двигательного-координационных способностей глухих и слабослышащих детей 4–7 лет в специальных дошкольных учреждениях: дис. ... канд. педагогич. наук : 13.00.04 / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. Москва, 2004. 151 с.
4. Михайлов И. А. Особенности занятий адаптивным спортом при нарушениях слуха [Электронный ресурс] // Состояние, опыт и перспективы развития физкультурного движения Якутии: сборник региональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию физкультурного движения в Российской Федерации : г. Якутск, 18 декабря 2013 г. / М-во спорта Республики Саха (Якутия), Федеральное гос. автономное образовательное учреждение высш. проф. образования «Северо-Восточный федеральный ун-т им. М. К. Аммосова», Ин-т физической культуры и спорта ; /под. ред. М. Д. Гуляева и др. Киров : МЦНИП, 2014. С. 776–779.-1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (дата обращения: 11.03.2023).
5. Мицан Е. Л. Технология физического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие. Магнитогорск : МГТУ, 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с титул. экрана. URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2926.pdf&show=dcatalogues/1/1134556/2926.pdf&view=true> (дата обращения: 11.03.2023).
6. Физкультурно-оздоровительная работа с дошкольниками, имеющими нарушения слуха [Электронный ресурс] / под ред. С. О. Филипповой, Т. В. Воробьевой. Санкт-Петербург : Лингвистический центр «Тайкун», 2019. URL: https://www.herzen.spb.ru/img/files/ffk275/22-10-2019-22-23-53_74.pdf (дата обращения: 26.02.2023).
7. Чернов В. Е. Методические рекомендации по воспитанию координационных способностей обучающихся с нарушением слуха [Электронный ресурс] // Образование и воспитание дошкольников. 2022. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-po-vozpitaniiyu-koordinatsionnyh-sposobnostey-obuchayuschih-s-narusheniem-sluha> (дата обращения: 26.02.2023).
8. Шестаков В. Б., Ерегина С. В. Теория и практика дзюдо : учебник для образовательных учреждений высшего профессионального образования. Москва : Отечественный спорт, 2021. 448 с.
9. Шохин В. Е. Развитие двигательного навыка в процессе освоения сложно-координационных упражнений [Электронный ресурс] // Право и практика. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-dvigatel'nogo-navyka-v-protse-osevaniya-slozhno-koordinatsionnyh-uprazhneniy> (дата обращения: 20.03.2023).
10. Monteiro L. Analysis of rate force development, power and resistance explosive strength indicators in top elite vs. elite male judokas. Proceedings book: 3rd european science of judo research symposium & 2nd scientific and professional conference on judo: «Applicable research in judo», Editors: Hrvoje Sertic, Sanda Corak and Ivan Segedi, Porec, Croatia, June 20–21, 2016, pp 36–39.
11. Franchini E. Specificity of performance adaptations to a periodized judo training program. Andaluzade Medicina del Deporte, 2015, № 8(2), pp.67–72.

12. Santos, L. Perceptions of Top-Level Judo Coaches on Training and Performance. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2015, Vol. 10, iss. 1, pp. 145–158.

*E. L. Mitsan (Magnitogorsk, Russia),
I. I. Sunagatullina (Magnitogorsk, Russia)*

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT VIA COORDINATION SKILLS DEVELOPMENT

Abstract. The most frequent problem of preschool children with hearing impairment is the difficulty of social adaptation. Social adaptation depends on psychological and physical peculiarities of children's development, such as the development of coordination skills, orientation in space, self-esteem level, attitude to their defect, ability to communicate with peers and adults in particular. All these and many other factors fold into a single puzzle and reflect the child's social adaptation level. Decreased or lost hearing in a child affects changes in his or her vestibular apparatus, that is bad for the motor skills and orientation in space. The most pronounced disorders noticed in any activities are disturbances in static and dynamic balance, inaccuracy in movements, spatial disorientation, and slow learning of the pace and rhythm of movements. Hearing loss provokes a number of secondary impairments and often appears in delayed speech development. Communication and speech act as a means of people interaction. Reduced communication leads to a decrease in cognitive abilities and a decline in the amount of information received. Consequently teaching any movements to children with hearing impairment is of great importance in oral speech acquiring. The development of the auditory analyzer is closely related to the level of motor sphere development. Signals from all analyzer systems, including auditory and visual ones, affect the accuracy of fine movements, spatial orientation and general coordination. Violation of the vestibular apparatus leads to a decrease in motor activity and changes in the development of all functions and systems of a body. So in order to increase the motor activity of a child with impaired hearing, it is necessary to use special methods and techniques to improve his or her coordination skills, to raise the mastery of a body, providing more opportunities in any sphere of life activity. Thus, the development of coordination skills is a particular stage for the full physical and mental development of children, as well as their successful socialization

Keywords: socialization, social adaptation, children with hearing impairment, development of coordination skills, adaptive physical education, psychomotor development, motor activity, large motor skills, fine motor skills.

REFERENCES

1. Evseev S. P., Evseeva O. E. *Novye gorizonty razvitiya adaptivnogo sporta v Rossii*, Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura, 2014, no. 2 (58), pp. 2–7.
2. Isaeva E. V. *Vospitanie i obuchenie detei so slozhnymi narusheniyami razvitiya [Elektronnyi tekst]: ucheb.-metod. posobie*, Magnitogorsk, MGTU, 2017, 1 elektron. opt. disk (CD-ROM). Zagl. s titul. ekrana. URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2821.pdf&show=dcatalogues/1/1133041/2821.pdf&view=true> (accessed 25 March 2023).
3. Korolev S. A. *Metodika vospitaniya dvigatel'no-koordinatsionnykh sposobnostei glukhikh i slaboslyshashchikh detei 4–7 let v spetsial'nykh doshkol'nykh uchrezhdeniyakh: dis. ... kand. pedagogich. nauk : 13.00.04, Ros. gos. un-t fiz. kul'tury, sporta i turizma*, Moscow, 2004, 151 p.
4. Mikhailov I. A. *Osobennosti zanyatii adaptivnym sportom pri narusheniyakh slukha [Elektronnyi tekst]*, Sostoyanie, opyt i perspektivy razvitiya fizkul'turnogo dvizheniya Yakutii: sbornik regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 90-letiyu fizkul'turnogo dvizheniya v Rossiiskoi Federatsii : g. Yakutsk, 18 dekabrya 2013 g. / M-vo sporta Respubliki Sakha (Yakutiya), Federal'noe gos. avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya «Severo-Vostochnyi federal'nyi un-t im. M. K. Ammosova», In-t fizicheskoi kul'tury i sporta, pod red. M. D. Gulyaeva i dr., Kirov, MTsNIP, 2014, 1 elektron. opt. disk (CD-ROM) (accessed 11 March 2023).
5. Mitsan E. L. *Tekhnologiya fizicheskogo razvitiya doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyi tekst]: ucheb.-metod. posobie*, Magnitogorsk, MGTU, 2017, 1 elektron. opt. disk (CD-ROM). Zagl. s titul. ekrana. URL: <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=2926.pdf&show=dcatalogues/1/1134556/2926.pdf&view=true>: (accessed 11 March 2023).
6. *Fizkul'turno-ozdorovitel'naya rabota s doshkol'nikami, imeyushchimi narusheniya slukha [Elektronnyi tekst]*, pod red. S. O. Filippovoi, T.V. Vorob'evoi, Saint Petersburg, Lingvisticheskii tsentr «Taikun», 2019, URL: https://www.herzen.spb.ru/img/files/ffk275/22-10-2019-22-23-53_74.pdf (accessed 26 February 2023).
7. Chernov V. E. *Metodicheskie rekomendatsii po vospitaniyu koordinatsionnykh sposobnostei obuchayushchikhsya s narusheniem slukha [Elektronnyi tekst]*, *Obrazovanie i vospitanie doshkol'nikov*, 2022, no. 7, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-po-vospitaniyu-koordinatsionnyh-sposobnostey-obuchayuschih-sya-s-narusheniem-sluha> (accessed 26 February 2023).
8. Shestakov V. B., Ereghina S. V. *Teoriya i praktika dzyudo : uchebnik dlya obrazovatel'nykh uchrezhdenii vysshego professional'nogo obrazovaniya*, Moscow, Otechestvennyi sport, 2021, 448 p.
9. Shokhin V. E. *Razvitie dvigatel'nogo navyka v protsesse osvoeniya slozhno-koordinatsionnykh uprazhnenii [Elektronnyi tekst]*, *Pravo i praktika*, 2018, no. 2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-dvigatel'nogo-navyka>

v-protresse-osvoeniya-slozhno-koordinatsionnyh-uprazhneniy (accessed 20 March 2023).

10. Monteiro L. Analysis of rate force development, power and resistance explosive strength indicators in top elite vs. elite male judokas. Proceedings book: 3rd european science of judo research symposium & 2nd scientific and professional conference on judo: «Applicable research in judo», Editors: Hrvoje Sertic, Sanda Corak and Ivan Segedi, Porec, Croatia, June 20–21, 2016, pp 36–39.

11. Franchini E. Specificity of performance adaptations to a periodized judo training program. *Andaluzade Medicina del Deporte*, 2015, no/ 8(2), pp.67–72.

12. Santos, L. Perceptions of Top-Level Judo Coaches on Training and Performance. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2015, vol. 10, no. 1, pp. 145–158.

Мицан Е. Л., Сунагатуллина И. И. Социальная адаптация детей с нарушением слуха посредством развития координационных навыков // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 38–48.

Mitsan E. L., Sunagatullina I. I. Social Adaptation of Children with Hearing Impairment Via Coordination Skills Development, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2023, vol. 7, no. 4, pp. 38–48.

Дата поступления статьи – 21.08.2023; 1,1 печ. л.

Сведения об авторах

Мицан Елена Леонидовна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; mitsan77@mail.ru

Сунагатуллина Ирина Ириковна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; vocxod@list.ru

Authors:

Elena L. Mitsan – Assistant Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education of the Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; mitsan77@mail.ru.

Irina I. Sunagatullina – Assistant Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education of the Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; vocxod@list.ru.

ОСОБЕННОСТИ ТРУДА ИНВАЛИДОВ В МАГНИТОГОРСКЕ В 1930-е ГОДЫ

Аннотация. В статье на архивных источниках Магнитогорского городского архива исследуется опыт организации труда лиц с ограниченными возможностями здоровья в строящемся Магнитогорске. Исследования, посвященных трудоустройству инвалидов в 1930-е гг. в Советском Союзе немало. Часть из них посвящена социальному обеспечению инвалидов, другая – особенностям организации их труда. Большая часть исследований проведена в рамках истории повседневности на локальном уровне. Настоящее исследование не будет уникальным с точки зрения методологии, однако проявит еще одну грань проблемы: выявит особенности труда и социальной поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях строящегося города. Отсутствие жилья, коммуникаций и снабжения, накладывало на условия существования инвалидов в Магнитогорске 1930-х гг. дополнительный отпечаток, формировало иные социальные, бытовые и психологические условия. Строящийся город был основным источником пополнения артели инвалидов новыми кадрами, а следовательно, и нес определенную ответственность за них. В статье последовательно изучаются вопросы организации артели инвалидов, ее цели и задачи, производственные особенности и разнообразие ассортимента услуг и трудовых ресурсов, обучение и условия труда, условия приема-увольнения работников, социальные гарантии и трудности бытового устройства. Основание, поддержка и развитие предприятия инвалидов с момента создания, преодоление трудностей объективного характера, связанных со строительством Магнитогорска, и субъективных, базирующихся на особенностях трудового коллектива, дают возможность проанализировать опыт прошлого для решения современных проблем интеграции лиц с ограниченными возможностями не только в социальную среду, но и в трудовые отношения.

Ключевые слова: инвалиды, Магнитогорск, индустриализация, сталинизм, пятилетка.

Введение

Проблема интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в жизнедеятельность общества сегодня является актуальной и, несомненно, требует решений. Не менее актуальной она была и в 1930-е годы в СССР. Пережив множество испытаний начала XX века, страна Советов стремилась найти возможности трудоустройства для всех граждан, в том числе и инвалидов. Иждивенчество не приветствовалось, каждый гражданин должен был вносить свой вклад в общее дело построения нового государства.

Вопросам интеграции инвалидов в структуру общественных отношений посвящено немало исследований историков [2; 12]. В основном они ведутся на локальном уровне и представляют собой срез опыта трудового устройства [1; 5] и социальной поддержки [7] лиц с ограниченными возможностями здоровья. Хронологически историография проблемы также не является целостной: активно изучаются 1930-е гг. советской истории [6]. Также исследовательский интерес вызывает период военного и послевоенного времени [8; 11]. Изучение альтернатив решения подобной проблемы во вновь строящемся городе со сложными жилищными условиями, лишенном элементарных коммуникаций, налаженной системы снабжения и здравоохранения, будет весьма полезным и дополнит существующую историческую картину.

Для проведения исследования использовались неопубликованные источники, представленные документами артели инвалидов «Инвалид на страже» (позднее название меняется на артель имени «15-й годовщины Октября»¹ – конец 1931 г. и артель инвалидов «имени Кирова»² – 1936 г.), сохранившимися в МКУ «Городской архив» Магнитогорска в фонде № 17, а также делопроизводственной документации Горисполкома г. Магнитогорска фонда № 10. Очерченный круг источников позволяет оценить производственные возможности магнитогорской артели инвалидов, выявить особенности трудовых ресурсов, проблемы предприятия и его достижения.

Настоящее исследование традиционно с точки зрения методологии: ключевыми подходами являются локальная история и история повседневности, позволяющие увидеть особенности трудовых практик лиц с ограниченными возможностями здоровья, реализованных в строящемся Магнитогорске.

¹ МУ МГА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 60. Л. 84.

² МУ МГА. Ф. 17. Оп. 1. Д. 20. Л. 1.

1. Структура артели и особенности кадров

В строящийся Магнитогорск в начале 1930-х гг. стекалось огромное количество людей. Кто-то приезжал сам, кого-то вербовали на строительство, кого-то ссылали. В разношерстном по целям, квалификации, приспособленности к жизни населению отдельный пласт составляли люди с ограниченными возможностями здоровья. Очевидно, что занять достойные рабочие места на строящемся металлургическом заводе у них не было возможности. Их профессиональной нишей становится сфера обслуживания, которая в Магнитогорске 1930-х гг. в основном была представлена промышленными артелями. Одним из таких предприятий являлась артель инвалидов, основанная в мае 1931 г. и получившая звучное имя «Инвалид на страже»³.

Указанное предприятие являлось добровольной кооперативно-трудовой организацией, цель которой заключалась в *«использовании своего труда на дело социалистического строительства, чтобы этим содействовать подъему народного хозяйства и одновременно улучшить свое материальное положение и повысить культурный уровень»*⁴. В соответствии с целью артель определяла текущие задачи, такие как «организация и развитие промыслов, всемерное расширение производства высококачественных предметов широкого потребления, улучшение обслуживания бытовых нужд трудящихся, организация труда своих членов, используя производимые продукты и сырье, в первую очередь, для снабжения артельщиков и предприятий кооперации инвалидов»⁵. Указанная цель и задачи были зафиксированы в уставе артели «Инвалид на страже».

Помимо этого, Устав предприятия четко прописывал обязанности артельщиков. Условно их можно разделить на производственные: *«...Всемерно увеличивать выпуск предметов широкого потребления, повышать производительность труда, полностью использовать помещения и оборудование артели, выполнять и перевыполнять новые технические нормы выработки, всемерно содействовать изобретательству и внедрять его в производство артели, осваивать различные образцы предметов широкого потребления»*⁶; и бытовые: *«...Создавать культурные условия на производстве, проводить мероприятия по санитарии и гигиене, а также по технике безопасности, наилучшим образом организуя рабочее место»*⁷.

Организованная в 1931 г. артель «Инвалид на страже» представляла собой небольшое предприятие, на котором трудились на 15 декабря 1933 г. всего 142 рабочих. Учитывая специфику трудовых ресурсов, деятельность артели имела две характерные черты: разноплановость оказываемых услуг, так как кадры подбирались не по профессиональному признаку, и низкую производительность, несмотря на поставленные цели. В целом артельщики обслуживали 7 разнородных мастерских (сапожную, портновскую, музыкальную, одеяльную, живописную, трикотажную, гармонную), а также кондитерский цех, цех бытового ремонта и фотографию⁸. Специализация мастерских определялась их названием. Так, портновская мастерская принимала заказы на индивидуальный пошив и реставрацию одежды. Одеяльная – занималась изготовлением матрасов и одеял. Сапожная – выпускала обувь для мужчин и женщин. Музыкальная – ремонтировала музыкальные инструменты⁹.

Ассортимент артели инвалидов не отличался особым разнообразием. Несмотря на то, что артель изготавливала дефицитные для строящегося города товары ширпотреба, индивидуальных заказов она получала немного. Первостроители предпочитали за подобными услугами обращаться в другие артели («Уралшвей», «Коопремонт» и др.), где ассортимент и производительность были выше. Поддержку артели инвалидов оказывали администрация строящегося металлургического завода и КБО треста «Магнитострой». Половина выполняемых артелью заказов приходилось именно на эти предприятия. Артель производила для них переработку утиля (рукавиц, валенок, варежек), занималась пошивкой и починкой спецодежды, спецобуви и пр.

2. Трудовая повседневность и особенности работы

Начало деятельности артели «Инвалида на страже» было достаточно сложным. Несмотря на поддержку ключевых предприятий и высокую социальную значимость предприятия, в декабре 1933 г. оно было вынуждено приостановить прием на работу инвалидов, потерявших трудоспособ-

³ МКУ «ГА» Магнитогорска. Ф. 10. Оп. 1. Д. 31. Л. 31.

⁴ Устав промысловой артели «Инвалид на страже». МКУ «ГА» Магнитогорска. Ф. 17. Оп. 1. Д. 20. Л. 17.

⁵ Там же.

⁶ Там же. Л. 18.

⁷ Там же.

⁸ Производство товаров широкого потребления, продуктов питания и услуг для населения в Челябинской области. Отчет Челябинской областной плановой комиссии. Челябинск, 1940. С. 158–159.

⁹ Там же.

ность. Причин несколько.

Первая причина – плохое состояние здоровья рабочей силы, что было вполне объяснимо в условиях строящегося города: помещения, где располагались мастерские, в холодное время года практически не отапливались, к тому же, они были очень маленькими и тесными. Часто в одной небольшой комнатке ютились гармонная, музыкальная и живописная мастерские, а также мастерская бытового ремонта. Незначительные улучшения в тепловом режиме артельных мастерских произошли только в 1934–1935 гг., когда председателем правления артели «15-й годовщины Октября» являлся Н. А. Футман. Он уделял пристальное внимание отоплению помещений, где трудились и жили рабочие, требовал отчеты о своевременной выписке дров для артели¹⁰.

Вторая причина связана с коммуникациями, связывающими место жительства артельщиков с местом их работы. Дело в том, что жилые бараки располагались порой в 5–8 км от места работы (например, мастерские в поселках Туковый и Магнитный). Учитывая, что «75% рабочих не имели ног и передвигались на костылях»¹¹, в артели процветало систематическое опоздание, что отрицательно сказывалось на приобретении новых заказов и, соответственно, заработной плате.

Оплата труда в артели «15-й годовщины Октября» на протяжении 1930-х гг. была различной, но в большинстве своем скудной. Так, в 1938 г. главный бухгалтер получал 400 руб./мес., заведующий мастерской – 200 руб./мес., контролер фотографии 100 руб./мес., сторож 100–110 руб./мес., коновозчик со своей лошадью – 400 руб./мес., уборщица – от 65 руб./мес., чистильщик уборной – 30 руб./мес.¹² Для стимулирования труда работников не часто, но все-таки применялась практика поощрений. Премии были редкими и выписывались не только деньгами, но и товарами: валенками, часами, юбками, одеялами, жакетами, костюмами¹³. Последние ценились в большей степени, так как в строящемся городе наблюдался товарный дефицит.

Трудовой распорядок дня в артели инвалидов выстраивался постепенно. Первоначально члены артели работали и в ночное время, и в выходные дни. В 1935 г. по распоряжению Челябинского областного кооперативного союза, членом которого являлась Магнитогорская артель инвалидов¹⁴, на предприятии был введен фиксированный рабочий день. Теперь, работу по всем мастерским утром начинали в 8 часов и заканчивали в 16 часов¹⁵. Таким образом, не возникало проблемы, что кто-то уйдет домой раньше, а кто-то будет привлечен к сверхурочным работам. Условия стали для всех равными.

Скудные доходы артели сказывались на бытовом обслуживании работников. Так, имевшаяся в 1933 г. «раздатка для цехового питания» вмещала не более 10 человек, что вело к тесноте, грязи, «недообслуживанию», а развернуть дополнительное питание не представлялось возможным. Культурно-массовая работа вовсе отсутствовала, т. к. не было культмассовика и помещения для проведения мероприятий.

Учитывая социальную значимость артели и одновременно ее экономическую несостоятельность, осуществлялись попытки всячески помочь этому предприятию. Директор комбината А. П. Завенягин в 1933 г. выделил артели инвалидов помещения по улице Ай-Дарлы для мастерских и один барак вблизи места работы инвалидов, который предназначался для жилья и красного уголка. В свою очередь, Горсовет обязал Городское коммунальное хозяйство выделить стройматериалы для расширения «раздатки» самостоятельной столовой за счет средств артели инвалидов. К тому же, предприятию выделили 25 га земли и необходимое количество семян пшеницы и овса для засева данного земельного участка. Решение злободневных проблем облегчило существование артельщиков, а главное, позволило вновь принимать в свои ряды инвалидов, нуждавшихся в трудоустройстве.

В силу того, что артель формировалась не по профессиональному, а по социальному признаку, ее трудовой коллектив был очень разнородным. Основную часть артельщиков составляли трудоспособные инвалиды различных групп. В большинстве своем это были люди, которые, получив увечья на Магнитострое, пользовались, согласно трудовому законодательству, правом социальной поддержки в форме трудоустройства. Однако, следует отметить, что помимо людей с ограниченными возможностями здоровья, на предприятии трудилась «здоровая рабочая сила». Условно она была представлена тремя категориями работников: во-первых, вполне здоровые люди, избранные на руководящие должности в артели инвалидов общим собранием; во-вторых, трудоспособные вдовы инвалидов

¹⁰ МКУ «ГА» Магнитогорска. Ф. 17. Оп. 2. Д. 1. Л. 8.

¹¹ Там же. Ф. 10. Оп. 1. Д. 60. Л. 84.

¹² Там же. Ф. 17. Оп. 2. Д. 1. Л. 1, 2, 23.

¹³ Там же. Д. 6. Л. 1, 2.

¹⁴ Там же. Д. 16. Л. 24.

¹⁵ Там же. Д. 1. Л. 12.

войны; в-третьих, трудоспособные лица, на попечении которых находились инвалиды, не имевшие возможности обходиться без посторонней помощи. «Здоровая» категория артельщиков позволяла предприятию держаться на плаву и выполнять свои социальные функции. К тому же, возможность принимать в артель «здоровую рабочую силу» была неким регулятивным механизмом. Так, в 1935 г., когда артель оказалась в кризисном положении, руководство нашло единственный приемлемый выход для ее «оздоровления»: предоставление артели права кооперирования недостающего числа артельщиков «здоровой силой». При полном наборе как инвалидов, так и «здоровой силы» ожидалось увеличение выпуска продукции и выполнения плана производства. Результатом решения стало паритетное соотношение инвалидов и «здоровой силы» в артели¹⁶.

Специфика формирования трудового коллектива артели инвалидов приводила еще к одной проблеме – высокой степени текучести рабочей силы. Для Магнитостроя первой половины 1930-х гг. текучка кадров не была чем-то особенным [3, с. 342; 4, с. 73]. Впрочем, в артели «15-й годовщины Октября» эта проблема усугублялась тем, что у артельщиков часто не было требуемой квалификации. Например, в 1935 г. в трикотажной мастерской значилось всего два квалифицированных специалиста¹⁷. Рабочие, получившие увечья на Магнитострое, не готовы были работать в мастерских артели за предельно низкую плату ни психологически, ни профессионально. Чтобы адаптировать инвалидов к новому виду работы, артели приходилось заниматься их переобучением.

Подготовка рабочих для мастерских предприятия осуществлялась через кооперативные школы и путем индивидуально-практического обучения (ученичества). Для повышения практических знаний работников без отрыва от производства организовывалось обучение техническому минимуму. К обучению учеников привлекались наиболее опытные работники. По окончании такой профессиональной подготовки сдавались экзамены в пределах требований¹⁸. Особое внимание уделялось подготовке бухгалтеров, плановиков¹⁹, так как на них лежала материальная и финансовая ответственность за всю артель. Однако порой обучение затягивалось и ученики, которые должны были обучаться всего 6 месяцев, обучались 7, а то и 8 месяцев так и не получали должной квалификации²⁰. Такие случаи являлись следствием пьянства и безответственности мастеров, а также психологической подавленности самих обучаемых.

Отдельно следует охарактеризовать процедуру приема-увольнения в артели «15-й годовщины Октября». Чтобы стать полноправным артельщиком, необходимо было написать заявление. Последнее рассматривалось общим собранием или по его поручению правлением артели. Утверждалось решение о приеме только общим собранием при предоставлении полного пакета документов, свидетельствующих о праве лица вступить в артель. Если при рассмотрении заявления правление отказывало претенденту во включение в члены артельщиков, то это решение могло быть обжаловано общим собранием. После рассмотрения документов для претендента, желающего вступить в артель, мог быть установлен испытательный срок продолжительностью не более чем два месяца. На этот срок претендент становился кандидатом в артельщики. Если кандидат по истечении срока испытания не был принят в члены артели и не был уволен, то он считался перешедшим на положение лица, работавшего по найму. Наемная рабочая сила практически постоянно присутствовала в артели, однако, согласно распоряжению правления, она не могла превышать 15 человек²¹.

Вопросы увольнения также решались общим собранием. Чаще всего увольнению подвергались артельщики, действовавшие в ущерб интересам предприятия²². Например, за «самовольный отрыв от работы и хождение по мясным ларькам» работники артели инвалидов Китнуев и Куликов получили строгий выговор, который был записан в их личные дела. Руководство предупредило, что в случае повторения подобного поведения последует исключение из артели «горе-работников», как «дезорганизаторов трудовой дисциплины»²³. Впрочем, поводов для увольнений в артели было много. Самым большим бедствием для предприятия был процветавший алкоголизм. Так, в 1933 г. «ввиду неудовлетворительной работы и систематического пьянства» был уволен первый председатель Магнитогорской артели инвалидов Мальцев²⁴. Аналогично был решен вопрос относительно одного

¹⁶ МКУ «ГА» Магнитогорска. Ф. 17. Оп. 2. Д. 1. Л. 11.

¹⁷ Там же. Л. 55.

¹⁸ Юдин П. К., Кистанов Я. А. 40 лет советской потребительской кооперации. — Москва, 1957. С. 217.

¹⁹ МКУ «ГА» Магнитогорска. Ф. 17. Оп. 2. Д. 1. Л. 36.

²⁰ Юдин С. Кто руководит артелью инвалидов // Магнитогорский рабочий. — 1938. — 22 января.

²¹ МКУ «ГА» Магнитогорска. Ф. 17. Оп. 1. Д. 1. Л. 14.

²² Там же. Д. 20. Л. 20.

²³ Там же. Д. 1. Л. 4.

²⁴ МКУ «ГА» Магнитогорска. Ф. 17. Оп. 1. Д. 57. Л. 18.

из заведующих мастерской Селезнева. На общем собрании артели имени «15-й годовщины Октября» было вынесено заключение об увольнении Селезнева, так как из-за алкоголизма в артели расшатывалась трудовая дисциплина. Селезнев был объявлен *«вредным элементом»*, *«врагом рабочего класса»* и *«врагом артели инвалидов»*²⁵.

Еще одной проблемой артели и для увольнения из нее работников были мошенничество и хищения. Во многом способствовало тому надомное производство. Имея увечья, не позволявшие перемещаться на большие расстояния, артельщик мог заниматься надомным трудом. Оказавшись неподнадзорным, работник злоупотреблял разного рода махинациями. Например, завывшалось число лиц, якобы работающих на дому для получения большего числа карточек на хлеб. Другим типом мошенничества были приписки, подпольное (неучтенное) производство, хищения. Следует отметить, что и в других магнитогорских артелях подобные нарушения также были не единичны [9, с. 471; 10, с. 185]. Подобная ситуация объяснялась скудной заработной платой и бытовой неустроенностью рабочих. В артели инвалидов ситуация усугублялась еще и большей возможностью скрыть свои неблагоприятные поступки.

Естественно, правление артели пыталось бороться с подобными явлениями: воспрещались любые торговые операции без нарядов, приказов и распоряжений, отпуск изделий с баз, складов, цехов. Предлагалось практиковать в артели внезапные ревизии, недостатки взыскивать с виновных по рыночным и коммерческим ценам в пятикратном размере. Параллельно была развернута компания по укреплению трудовой дисциплины. Нарушителей вызывали на заседание правления, им выносили замечания и выговоры, подвергали штрафам, увольняли. Причем именно увольнение для инвалидов было самым тяжелым наказанием, так как устроиться на другую работу было практически невозможно. При увольнении можно было потерять и дополнительные социальные льготы, которые обеспечивались артельщику-инвалиду. Среди них обязательное страхование по случаю временной или постоянной потери трудоспособности, рождению, кормлению ребенка, медицинское обслуживание за счет артели, 18-дневный отпуск в течение календарного года, с увеличением его до 24 рабочих дней во вредных производствах с оплатой по среднему заработку.

Следует отметить, что артельщики, проработавшие на предприятии более 2-х лет, могли пользоваться дополнительным отпуском по одному дню за каждый проработанный год (но, в общей сложности, не более 6 дней)²⁶. Например, такой отпуск был дан сторожу А. П. Зайцеву: к 18 рабочим дням отпуска ему было прибавлено 6 дней за выслугу лет²⁷. Помимо вышеуказанного, члены артели могли получить бесплатное обучение техминимуму и повышение квалификации. Они имели возможность бесплатно пользоваться учреждениями культуры и заниматься в художественных и других кружках²⁸.

Заключение

К 1940-м гг. артель инвалидов уже имела много различных мастерских в разных районах города²⁹. Появились мастерские по ремонту часовых механизмов, мастерские мехбытремонта, гвоздильный цех, валяно-войлочное производство, мастерские по пошиву белья, верхней одежды, мастерские индивидуального и массового пошива, мастерские по ремонту обуви и одежды и пр. Ассортимент продукции стал разнообразнее. К этому времени только в швейном производстве значился пошив: пальто, полупальто, рукавиц; изготовление блузок, юбок, жакетов, рубашек, брюк, фартуков, а также пододеяльников, наволочек, простыней и пр.³⁰. Расширились виды предоставляемых услуг. В городе появились парикмахерские, принадлежавшие артели инвалидов, где за небольшую плату можно было привести свои волосы, брови и бороду в порядок. Рост ассортимента артели, во многом связан с увеличением рабочих разных специальностей. Впрочем, их квалификация по-прежнему оставляла желать лучшего.

Подводя итог, следует сказать, что трудовое устройство инвалидов в г. Магнитогорске в 1930-е гг. являлось не до конца отлаженным механизмом, требовавшим доработок и заметных усилий со стороны городского руководства и предприятий – основных поставщиков рабочей силы в артель. Предприятие, предназначавшееся непосредственно для трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья, по ряду причин работало с перебоями и не всегда качественно. Однако, явля-

²⁵ МКУ «ГА» Магнитогорска. Ф. 17. Оп. 1. Д. 1. Л. 21.

²⁶ Там же. Д. 16. Л. 19.

²⁷ Там же. Д. 6. Л. 3.

²⁸ Там же. Д. 16. Л. 19.

²⁹ Там же. Л. 40.

³⁰ Там же. Д. 20. Л. 119.

ьясь социально и экономически значимым образованием, артель инвалидов все же удерживалась на плаву, обеспечивая работой людей, потерявших трудоспособность, и вносила свой вклад в развитие местной промышленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарин В. В. Производственная деятельность промысловой артели инвалидов «Красный север» в 1940–1950 гг. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 8 (82). С. 13–15.
2. Лазаренко Е. И. Деятельность Брянского губернского объединения артелей инвалидов войны // История. Общество. Политика. 2021. № 2 (18). С. 65–73.
3. Макарова Н. Н. Магнитогорск как социокультурный проект советской власти в 1930–1950-е гг. Магнитогорск : Магнитогорский дом печати, 2021. 532 с.
4. Макарова Н. Н. Механизмы формирования населения нового города в условиях форсированной индустриализации (по материалам Магнитогорска) // Уральский исторический вестник. 2011. № 1 (30). С. 71–76.
5. Морозов Н. М. Организация труда инвалидов в Кузнецком округе во второй половине 1920-х–1930е гг. // Известия Алтайского государственного университета. 2021. № 3 (119). С. 24–28.
6. Печалова Л. В. Кооперация Северного Кавказа в период индустриализации (1926–1941 гг.) // Современная научная мысль. 2017. № 1. С. 67–72.
7. Русаков С. Н. Государственная социальная поддержка кировских инвалидов и пенсионеров в 1938 – июне 1941 гг. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 9. С. 72–79.
8. Ткачева Г. А. Местная промышленность и промысловая кооперация дальневосточного региона в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) // Клио. 2020. № 5 (161). С. 92–99.
9. Чернова Н. В. Организация и работа кооперативной артели в условиях строящегося города (на примере магнитогорской артели «Уралшвей») // Мобилизационная модель экономики: исторический опыт России XX века : сб. материалов Всерос. науч. конф. Научный совет РАН по проблемам российской и мировой экономической истории, Челябинский государственный университет, Центр экономической истории / под ред. Г. А. Гончарова, С. А. Баканова. Челябинск : Энциклопедия, 2009, С. 470–476.
10. Чернова Н. В. Ударничество и стахановское движение в магнитогорской артели «Уралшвей» (1933–1939 гг.) // Социалистический город и социокультурные аспекты урбанизации: сб. материалов Междунар. конф. / под ред. Н. Н. Макаровой, Н. С. Фроловой. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского гос. ун-та, 2010, С. 172–187.
11. Чеснокова Ю. В. Правовое регулирование и организация социального обеспечения инвалидов войны в 1941–1945 гг. // Право и практика. 2019. № 2. С. 44–47.
12. Чуха А. Р. Производственная деятельность артелей промысловой кооперации и кооперации инвалидов на Кубани в 1943–1945 гг. // Известия Сочинского государственного университета. 2013. № 1–2 (24). С. 85–88.

N. V. Chernova (Magnitogorsk, Russia)

DISABLED PEOPLE LABOUR PECULIARITIES IN MAGNITOGORSK IN 1930s

Abstract. The article, based on archival sources of Magnitogorsk City Archive, examines the experience of organizing the work of people with disabilities in Magnitogorsk under construction. There are quite a lot of researches on the employment of disabled people in the 1930s in the Soviet Union. Some of them are devoted to the social security of people with disabilities, others - to the peculiarities of the organization of their work. Most of the researches were carried out within the framework of the everyday life history at the local level. This study will not be unique from a methodological point, but it reveals another facet of the problem: the characteristics of work and social support for people with disabilities in the terms of a city under construction. The lack of housing, utilities and supplies affected the living conditions of disabled people in Magnitogorsk in the 1930s. Other social, everyday and psychological conditions had additional impact. The city under construction became the main source of replenishing the artel of disabled people with new personnel, and, therefore, bore a certain responsibility for them. The article consistently studies the issues of organizing an artel of disabled people, its goals and objectives, production features and diversity, training and working conditions, terms for hiring and firing workers, social guarantees and everyday life challenges. The founding, support and development of an enterprise for people with disabilities from the very beginning, overcoming the difficulties of an objective nature associated with the construction of Magnitogorsk, and subjective ones based on the characteristics of the workforce, make it possible to analyze the experience of the past to solve current problems of integrating people with disabilities not only into the social environment, but also in labor relations.

Keywords: disabled people, Magnitogorsk, industrialization, Stalinism, five-year plan.

REFERENCES

1. Aksarin V. V., Proizvodstvennaya deyatel'nost' promyslovoi arteli invalidov «Krasnyi sever» v 1940–1950 gg., *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvo-vedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and law sciences, culturology and study of art. Issues of theory and practice], 2017, no. 8 (82), pp. 13–15.
2. Lazarenko E. I., Deyatel'nost' Bryanskogo gubernskogo ob'edineniya artelei invalidov voyny, *Istoriya. Obshchestvo. Politika* [History. Society. Policy], 2021, no. 2 (18), pp. 65–73.
3. Makarova N. N., Magnitogorsk kak sotsiokul'turnyi proekt sovetskoi vlasti v 1930–1950-e gg., Magnitogorsk, Magnitogorskii dom pečati, 2021, 532 p.
4. Makarova N. N., Mekhanizmy formirovaniya naseleniya novogo goroda v usloviyakh forsirovannoi industrializatsii (po materialam Magnitogorska), *Ural'skii istoricheskii vestnik* [Ural Historical Journal], 2011, no. 1 (30), pp. 71–76.
5. Morozov N. M. Organizatsiya truda invalidov v Kuznetskom okruge vo vtoroi polovine 1920-kh–1930e gg., *Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta* [Izvestiya of Altai State University], 2021, no. 3 (119), pp. 24–28.
6. Pechalova L. V., Kooperatsiya Severnogo Kavkaza v period industrializatsii (1926–1941 gg.), *Sovremennaya nauchnaya mysl'* [Modern Scientific Thought], 2017, no. 1, pp. 67–72.
7. Rusakov S. N., Gosudarstvennaya sotsial'naya podderzhka kirovskikh invalidov i pensionerov v 1938 – iyune 1941 gg., *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* [Herald of Vyatka State University], 2014, no. 9, pp. 72–79.
8. Tkacheva G. A., Mestnaya promyshlennost' i promyslovaya kooperatsiya dal'nevostochnogo regiona v gody Velikoi Otechestvennoi voyny (1941–1945), *Klio*, 2020, no. 5 (161), pp. 92–99.
9. Chernova N. V. Organizatsiya i rabota kooperativnoi arteli v usloviyakh stroyashchegosya goroda (na primere magnitogorskoj arteli «Uralshvei»), Mobilizatsionnaya model' ekonomiki: istoricheskii opyt Rossii XX veka : sb. materialov Vseros. nauch. konf. Nauchnyi soviet RAN po problemam rossiiskoi i mirovoi ekonomicheskoi istorii, Chelyabinskii gosudarstvennyi universitet, Tsentr ekonomicheskoi istorii / pod red. G. A. Goncharova, S. A. Bakanova, Chelyabinsk, Entsiklopediya, 2009, pp. 470–476.
10. Chernova N. V., Udarnichestvo i stakhanovskoe dvizhenie v magnitogorskoj arteli «Uralshvei» (1933–1939 gg.), Sotsialisticheskii gorod i sotsiokul'turnye aspekty urbanizatsii: sb. materialov Mezhdunar. konf., pod red. N. N. Makarovo, N. S. Frolovoi. Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorskogo gos. un-ta, 2010, pp. 172–187.
11. Chesnokova Yu. V. Pravovoe regulirovanie i organizatsiya sotsial'nogo obespecheniya invalidov voyny v 1941–1945 gg., *Pravo i praktika* [Law and practice], 2019, no. 2, pp. 44–47.
12. Chukho A. R. Proizvodstvennaya deyatel'nost' artelei promyslovoi kooperatsii i kooperatsii invalidov na Kubani v 1943–1945 gg., *Izvestiya Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Izvestiya Sochi state university], 2013, no. 1–2 (24), pp. 85–88.

Чернова Н. В. Особенности труда инвалидов в Магнитогорске в 1930-е годы // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 49–55.

Chernova N. V., Disabled People Labour Peculiarities in Magnitogorsk in 1930s, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2023, vol. 7, no.4, pp. 49–55.

Дата поступления статьи – 24.09.2023; 0,75 печ. л.

Сведения об авторе

Чернова Нина Викторовна – доцент, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия, nina_chernova@mail.ru.

Author:

Nina V. Chernova, Associate Professor, Candidate of History, Associate Professor of the Department of World History, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; nina_chernova@mail.ru.

В. И. ЛЕНИН ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Аннотация. В статье рассматривается процесс организации трудовой политики советского государства через призму взглядов его главного идеолога В. И. Ленина. Автор анализирует причины введения ряда законодательных актов о труде, а также изменения взглядов вождя. Изучение работ В. И. Ленина является особенно интересным и важным в связи с тем, что именно с них начинается становление трудовых отношений в государстве. В статье рассматриваются основные ленинские идеи, которые больше всего повлияли на создание первого советского трудового законодательства и формирование основ советской модели мобилизационной экономики. Автором проанализирована работа вождя пролетариата над проектами декретов, определивших первоочередные задачи экономики в условиях военного коммунизма, такие как организация всеобщей трудовой повинности, создание трудовых армий, проведение субботников, введение рабочего контроля, создание профсоюзов, организация социалистических соревнований, оплата труда и ее виды. В итоге автор статьи приходит к выводу, что первоначальные способы выхода из экономического кризиса, определенные в работах В. И. Ленина как временные, постепенно превратились в тот фундамент, на котором в первые годы советской власти строилась система трудовых отношений и в стране в целом, и в каждом ее регионе с учетом местной специфики. Анализ работ В. И. Ленина, его выступлений, декретов, постановлений и других источников, в которых затрагиваются вопросы социалистической организации труда, позволяет считать его одним из главных идеологов создания основ советского трудового права.

Ключевые слова: трудовое законодательство, ленинские идеи, организация труда, всеобщая трудовая повинность, уравнительность, субботник, трудовая армия, производительность труда, соревнование.

Введение

Необходимость обращения автора к работам В. И. Ленина объясняется тем, что изучение истории трудовых отношений в нашей стране неразрывно связано с теми идеями, которые он продвигал в разное время. Сама тема организации трудовых отношений в первые годы советской власти не нова. Современная историография богато представлена работами, посвященными отдельным аспектам организации советской трудовой политики, как на общегосударственном уровне, так и на примере отдельных регионов [1; 2; 4; 7; 8; 12; 13; 14]. Однако по-прежнему существует необходимость анализа истоков формирования трудового законодательства с точки зрения ключевых идеологов создания нового советского государства. Несмотря на постепенное угасание исследовательского интереса к работам В. И. Ленина, из числа публикаций, появившихся не так давно, можно выделить работы по организации экономики, права и трудовых отношений в первые годы советской власти Е. В. Бородулиной [3], А. А. Добровольского [8], В. Ю. Войтовича [6], Б. Е. Рощина [11]. Благодаря изучению позиции В. И. Ленина, которая трансформировалась непосредственно в историческом моменте, появляется возможность проследить изменения его взглядов по вопросам организации труда, что в итоге позволит дать более объективную и полную оценку действиям власти того времени.

Статья основана на многочисленных работах и выступлениях В. И. Ленина, опирается на принцип историзма и объективности в рамках историко-генетического метода исследования.

1. Ленинские идеи формирования государственной политики в сфере организации труда и трудовых отношений

Общеизвестно, что В. И. Ленин затрагивал вопросы, связанные с трудовыми отношениями, более сотни раз в своих выступлениях. Как отмечал в своей монографии А. А. Илюхов: «Мысли и идеи В. И. Ленина по поводу политики в сфере труда часто высказывались на злобу дня. В них не теория, а практика» [9, с. 47]. Уже в 1918 г. вождем были определены главные принципы организации труда: «...Хозяйничай экономно, не лодырничай, не воруй, соблюдай строжайшую дисциплину в труде»¹. Дисциплину он считал одним из важных способов для увеличения производительности труда, который, однако, потребует несколько лет, потому что это «очень длительный процесс»², и наличия опре-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч.: в 55 т. Москва : Политиздат, 1974. Т. 36. С. 89.

² Ленин В. И. Очередные задачи советской власти. Москва : Политиздат, 1969. С. 36.

деленных условий, а именно: материальной основы для крупной промышленности, определенного уровня образования и культуры среди населения, а также качественной организации дисциплины на предприятиях. Прежде всего рабочего надо обучить правильно работать, ибо *«русский человек – плохой работник по сравнению с передовыми нациями»*³. По мнению Д. А. Баевского, «Ленин умел смотреть правде в глаза. Он верил в рабочий класс, но не идеализировал рабочую массу» [1, с. 269]. В 1920 г. В. И. Ленин определял диктатуру пролетариата, как руководство и объединение рабочих трудящихся масс, сплоченных единой волей и дисциплиной, которые может обеспечить только пролетариат и армия⁴. Пролетариат будет политическим и трудовым локомотивом народа. Именно на эти высказывания опирались многие исследователи в поиске причин появления тех или иных законодательных актов по организации труда.

Еще весной 1918 г. В. И. Ленин выдвинул тезис о необходимости введения трудовой повинности исключительно для имущих (прежде всего буржуазии), отмечая, что бедные и так достаточно заняты работой, а профсоюзы и постараются поднять производительность труда и ввести трудовую дисциплину. Решение задачи по установлению трудовой дисциплины он возлагал, прежде всего, на профсоюзы, которые первыми взяли на себя ответственность за процесс восстановления трудовых отношений⁵. Профсоюзы, по мнению В. И. Ленина, должны вобрать в себя все элементы рабочей массы – и авангард рабочего класса, и простых трудящихся. Они должны были выработать методы работы с пролетариатом, отказавшись от принуждения и отстаивая не только их материальные, но и духовные интересы. Роль профсоюзов, по замыслу В. И. Ленина, заключалась в воспитании, вовлечении, обучении управлению, хозяйствованию. Такая особенная «школа коммунизма»⁶.

Постепенно к 1919 г. взгляды В. И. Ленина на процесс организации труда в стране меняются. Экономическая разруха достигает невиданных масштабов, что заставляет привлекать к работам практически всё трудоспособное население с помощью введения поголовной мобилизации, которая должна применяться практически везде и на постоянной основе. Как следствие, трудовая повинность стала совершенно нормальной и естественной в тех обстоятельствах, в которых находилось государство. Предлагая ввести трудовую повинность для буржуазии, В. И. Ленин отмечал потребность использования ее в отношении всех граждан с той лишь разницей, что для пролетариата ключевой задачей становится организация и *«установление трудовой дисциплины и самодисциплины»*⁷. Сюда были включены не только меры по поддержанию дисциплины в отраслях, предприятиях и коллективах, но и контроль за производством, создание специальных судебных органов, которые могли привлечь к ответственности ярых нарушителей дисциплины труда.

Можно сделать вывод, что и трудовая повинность, и трудовые мобилизации воспринимались вождем в первую очередь как способ управления громадными рабочими массами, которые до этого момента не были мотивированы работать в условиях революционного и военного времени; и только во вторую очередь как метод восстановления разрушенного хозяйства страны.

Признавая отсутствие специалистов на предприятиях, В. И. Ленин обращал внимание на то, что нужно использовать знания тех специалистов, которыми располагает советская республика, то есть не пренебрегать квалифицированными работниками царской России и *«строить социализм немедленно из того материала, который нам оставил капитализм со вчера на сегодня»*⁸. Коммунисты должны были доказать, что способны построить новое государство в тех условиях, которые существуют в данный момент. Более того, В. И. Ленин допускал присутствие в среде специалистов, помогающих большевикам, и меньшевикам, и эсеров, предлагающих свою помощь советской республике. *«Этих людей надо поощрять, давая им практические работы преимущественно по техническому содействию красной Армии в тылу, при строгой проверке этой работы»*⁹. Необходимо было организовывать работу так, чтобы вместе могли работать и представители старой буржуазии, и простые рабочие, то есть необходимо было сглаживать различия между классами и видами деятельности.

3. Субботники и идея коммунистического труда

³ Ленин В. И. Полн. собр. соч.: в 55 т. М., 1974. Т. 36. С. 189

⁴ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 40. С. 184.

⁵ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 36. С. 183.

⁶ Там же. С. 203.

⁷ Там же. С. 145.

⁸ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 38. С. 54.

⁹ Там же. С. 274.

Первые проведенные субботники тут же окрестили коммунистическими, однако идеологи и организаторы вынуждены были оговаривать в целом ряде статей, что изначально вкладывалось в понятие «коммунистический труд», и в какой мере субботники являются той самой формой труда. В декабре 1919 г. В. И. Ленин говорил, что первые субботники никак не давали повода считать, что из них вырастет какое-либо серьезное движение и что они просуществуют долго. Субботникам он дал следующее определение: «...*Бесплатный, ненормированный никакой властью, никаким государством труд отдельных лиц на общественную пользу в широком масштабе. Это труд, производящий на общегосударственные потребности, организованный в широком масштабе и бесплатный*»¹⁰. Сам Владимир Ильич признавал отсутствие информации об исключительной роли субботников в организации труда, об их эффективности и целесообразности. Однако он утверждал, если в стране и есть что-то коммунистическое, то это именно субботники, которые могут быть доказательством того, что большевики сейчас осуществляют «*что-то коммунистическое*»¹¹. Но справедливым это высказывание можно считать только на первом этапе проведения таких трудовых акций, когда действительно сохранялся принцип добровольчества и отсутствия нормированности. В марте 1920 г. было создано положение о субботниках, в котором В. И. Ленин сформулировал идею «*пропаганды трудовой повинности и самоорганизации рабочего класса*». В этом документе уже шла речь о нормах выработки и ее перевыполнении рабочими¹², то есть добровольное желание сменилось на обязательность (*должен*), полностью уничтожалась первоначальная идея субботника.

Роль субботников в организации труда для В. И. Ленина заключалась в практической помощи государству в спасении его от экономической разрухи, а также очищении рядов партии от «лишних элементов». Субботники стали рассматриваться как мера не временная, а рассчитанная на многие десятилетия или даже постоянная.

4. Идея Красной трудовой армии

Уже в конце марта 1919 г. В. И. Ленин впервые говорит о создании Красной трудовой армии. По мнению вождя, она будет эффективна в условиях высокой трудовой дисциплины и грамотного распределения работы, «*бешеной энергии и готовности трудящихся на самопожертвование*»¹³. В. И. Ленин, понимая, что гражданская война в самом разгаре, что освободившиеся резервы Красной армии еще могут понадобиться, не предлагал перевести все воинские части в разряд трудовых армий. Более того, создание трудов армий он считал мерой временной и нужной только для решения экстравагантных экономических задач. Главной ее задачей на тот момент были сбор хлеба и транспортировка его в центр «*путем создания трудовой армии, путем напряжения всех сил рабочих и крестьян*»¹⁴. Давая интервью одной из американских газет по этому поводу, В. И. Ленин говорил о деятельности I Трудовой Армии и оценивал ее как «*изумительный подвиг Красной армии*», который возможен только «*в стране, которая борется за высокий идеал*»¹⁵.

К 1921 г. вождя интересует не только состав, численность, работа и отчетность в трудов армиях, но и отношение к ним местного населения¹⁶: к этому моменту трудовые армии состояли уже в большей части из местного населения, и производительность напрямую зависела от народного настроения.

5. Размер и способы оплаты труда

Отдельное внимание В. И. Ленин уделял размеру и способам оплаты труда в новых условиях. В конце 1920 г. на пленумах ЦК были приняты решения о переводе ударников к уравнительной системе оплаты труда¹⁷. По этому поводу В. И. Ленин сетует, что приходится совмещать несовместимое – «*уравнительность*» и «*ударность*». Но в силу того, что правительство вот уже почти три года вынуждено «*сочетать несочетаемое*», то это мероприятие не станет исключением, и переход будет осуществлен. Ленин не отрицал, что сам процесс будет болезненным и сложным. Еще в январе 1918 г, когда создавался первый проект постановления о заработной плате шла речь о так называемом

¹⁰ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 40. С. 37.

¹¹ Там же.

¹² Там же. С. 288.

¹³ Ленин В.И. Указ. соч. Т. 38. С. 240.

¹⁴ Там же. С. 79.

¹⁵ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 40. С. 155.

¹⁶ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 43. С. 287.

¹⁷ Известия ЦК РКП. 1920. 20 декабря.

мом уравнивании размеров зарплаты по всем профессиям без исключения, вне зависимости о каком регионе страны идет речь¹⁸. То есть уже тогда В. И. Ленин рассматривал реальную возможность уравнивания граждан в оплате труда.

Зарплата стала не только уравнивающей, но и очень быстро переросла в систему натуральных пайков. Ленин предложил ввести только один паек за проработанное время с учетом количества труда. В апреле 1920 г. В. И. Ленин внес свои замечания в проект декрета о трудовом продовольственном пайке. Первое, что он предложил, – изменить название, таким образом, сразу же делая акцент на том, что трудовой паек отныне становится основой всей продовольственной системы. Более того, паек должен отныне выдаваться только за проработанные дни. Далее были обозначены конкретные размеры пайка в зависимости от производства и от степени тяжести работы, вводя три категории: 1 – умственный и конторский труд, 2 – физический, 3 – особо тяжелый. Все эти нормы были действительны только для тех, кто работал исключительно в советских учреждениях. Таким образом, возможно было скинуть балласт в виде безработных. В декрете однозначно была высказана мысль: *«Мы кормить тех, кто не работает в советских предприятиях, ни в советских учреждениях, не будем»*¹⁹. Ее можно считать основной в представлении В. И. Ленина о поощрении труда.

Отметим, что премирование, несмотря на уравнивательность, все же было сохранено. По новому законодательству натурпремии в жесточайших условиях военного коммунизма были чуть ли не единственным способом повысить производительность на предприятиях. Премии были положены только тому, кто строго выполнял все условия: проявлял героизм, исполнительность, преданность и талант, значительно перевыполняя трудовые нормы²⁰.

В своих замечаниях о премировании рабочих и служащих от 1 февраля 1920 г. В. И. Ленин подчеркивал необходимость установления итогового отчета о высоте премий. Определялась общая норма выработки в 50 %. Владимир Ильич считал ее произвольной и необъективной, так как на разных предприятиях отличаются условия труда, что касается и географической разницы регионов. Да и сам проект В. И. Ленину совершенно не нравился. Он считал его *«абстрактным, размашистым и неделовитым»*²¹.

6. Коммунистические соревнования

Трудовую дисциплину и производительность, по мнению В. И. Ленина, можно было поднять, в том числе, с помощью организации соревнования между коммунарами. Уже в декабре 1917 г. Владимир Ильич говорил о необходимости создания такой формы трудовой деятельности. И если в капиталистических странах способом поднятия производительности являлись конкуренция и частная предприимчивость производителя, то при социализме гораздо успешнее в этом направлении должна работать новая форма трудовой деятельности – соревнование. Именно так рабочие в полной мере смогут проявить свои способности и таланты. Основой для проведения подобных мероприятий должны были стать заводы и фабрики, где нет частного владельца, и рабочие могли бы теперь без боязни проявить свои способности. Образцовые предприятия будут примером для остальных, а печать станет действенным проводником для ознакомления со всеми деталями успеха первых. В целях увеличения производительности труда и популяризации соревнования можно использовать статистику²².

Соревнование должно было стать, во-первых, работой на себя, во-вторых, изменить представления о труде, потому что это не тяжелая повинность и ее не следует воспринимать как возможность *«курвать кусок побольше и удрать»*²³. Соревнование – это способ учета и контроля за количеством труда, производством и распределением заработной платы между рабочими.

Знаменитая формула *«кто не работает, тот не ест»* понималась В. И. Лениным следующим образом: *«Что б хлеб был у каждого, что б все ходили в крепкой обуви и не драной одежде, имели теплое жилье, работали добросовестно, чтобы ни один жулик не гулял на свободе, а сидел в тюрьме или отбывал наказание на принудительных работах тяжчайшего вида, чтобы ни один богатый <...> не мог уклониться от участи жулика»*²⁴. Любое социалистическое соревнование должно руковод-

¹⁸ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 35. С. 315.

¹⁹ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 35. С. 383.

²⁰ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 43. С. 285.

²¹ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 40. С. 82.

²² Ленин В. И. Очередные задачи советской власти. Москва : Политиздат, 1969 С. 42.

²³ Ленин В. И. Указ. соч. Т. 35. С. 199.

²⁴ Там же. С. 203.

ствоваться в своей деятельности решением следующих вопросов: 1) учет количества голодных, безработных и представителей неработающей буржуазии; 2) учет коммун по степени участия их в деле повышения производительности труда; 3) обеспечение жильем бедноты в домах бывшей буржуазии; 4) создание некоторых дополнительных льгот для бедных семей.

В мае 1921 г. В. И. Ленин предложил ввести практику отчета местных отделов наркомтруда для изучения их опыта по усовершенствованию общей практики трудовых мобилизаций. Хотя к этому времени трудовые мобилизации сходили на нет, становясь не столь частым явлением, Владимир Ильич требовал от профсоюзов пристального внимания к проблемам трудмобилизованных.

Заключение

Подводя итог, отметим, что проблему привлечения населения к труду В. И. Ленин считал важнейшей в процессе строительства социализма, а политику «военного коммунизма» признавал как меру временную, не естественную для создания социалистического государства. Выступая на X съезде РКП (Б) в марте 1921 г. Владимир Ильич подчеркивал, что только при условии овладения новым государством основными фондами продовольствия возможно будет его восстановление и обеспечение медленного, но неуклонного развития²⁵. Глава Советского государства прекрасно понимал, что, пока нечем кормить рабочих, никакие принудительные меры организации труда не будут эффективными. По мнению Э. Карра, «Ленин столкнулся с ситуацией, когда старая государственная машина была сломлена, а условия для построения социалистического порядка не созрели» [10, с. 201].

Анализируя работы В. И. Ленина, написанные в разное время, можно выделить основные способы, предложенные им для организации труда в условиях гражданской войны. Прежде всего, это поголовное привлечение трудоспособного населения к труду, причем с использованием механизма принуждения до тех пор, пока выполнение рабочих задач, возложенных государством на трудоспособное население, не будет восприниматься как естественная работа на себя.

Хозяйство страны, безусловно, должно быть милитаризовано, необходимо применять механизмы планирования, строгого учета и контроля. Отдельно в организации труда должны участвовать профсоюзы, широко использоваться пропаганда всех вышеуказанных мер. Именно эти положения легли в основу трудового советского законодательства и позволили обеспечить правовое регулирование труда в сложнейших условиях военного коммунизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баевский Д. А. Рабочий класс в первые годы советской власти (1917–1922 гг.). Москва : Наука, 1974. 336 с.
2. Борисова Л. Б. Трудовые отношения в советской России (1918–1924 гг.). Российская Акад. наук; Институт российской истории. Москва : Собрание, 2006. 280 с.
3. Бородулина Е. В. Вынужденная мера или обходной путь к социализму? (В. И. Ленин о восстановлении промышленности и развитии кооперации в 1921–1922 гг.) // Современная научная мысль. 2021. № 2. С. 40–50.
4. Буряк Е. М. Некоторые аспекты состояния промышленности Урала в годы гражданской войны // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 52–58.
5. Буряк Е. М. Рабочий в условиях гражданской войны в России 1918–1921 гг. // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции; ответственный редактор С. В. Пыхтунова. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2019. С. 244.
6. Войтович В. Ю. Теоретические идеи, право и принципы государственного управления // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2021. № 3. С. 528–533.
7. Гимпельсон Е. А. Становление и эволюция советского государственного аппарата управления 1917–1930 гг. Москва : Ин-т рос. истории РАН. 2003. 210 с.
8. Добровольский А. А. Теоретико-идеологическая основа российского законодательства о дисциплине труда в первые годы советской власти // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2013. № 23. С. 169–173.
9. Илюхов А. А. Политика советской власти в сфере труда. 1917–1922 г. Смоленск, . и., 1998. 305 с.
10. Карр. Э. История советской России. Большевицкая революция (1917–1923гг.) Т. 1. Москва : Прогресс, 1990. 520 с.

²⁵ Ленин В. И. О союзе рабочего класса и крестьянства. Москва : Госполитиздат, 1954. С. 671.

11. Рощин Б. Е. Генезис советского трудового законодательства в свете ленинских идей (к 145-летию со дня рождения В. И. Ленина) // Вестник Костромского государственного университета. 2014. № 7. С. 181–185.
12. Соколов А.К. Драма советского рабочего класса и перспективы рабочей истории в современной России // Социальная история. Ежегодник. Москва, 2004. 315 с.
13. Хазиев Р. А. Централизованное управление экономикой на Урале в 1917–1921 гг. : хаос, контроль и стихия рынка. Москва : РОССПЭН, 2007. 232 с.
14. Цысь В. В. к вопросу о доктринальных предпосылках милитаризации труда в период военного коммунизма // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2007. № 1. С. 250–253.

E. M. Buryak (Magnitogorsk, Russia)

V.I. LENIN ON LABOR ORGANIZATION IN EARLY YEARS OF SOVIET POWER

Abstract. The article examines the labor policy organizing process of the Soviet state through the views of the chief ideologist V. I. Lenin. The author analyzes the reasons for the introduction of certain legislative acts on labor, as well as changes in the views of the leader. The study of V. I. Lenin's works is particularly interesting and important due to the fact that he is considered to begin the formation of labor relations in the state. The article describes the main Leninist ideas that had an overly large impact on the creation of the first Soviet labor legislation, the formation of the bases of Soviet mobilization economy model. The author studies the leader's work on draft decrees that defined the priority tasks of the economy in the conditions of war communism, such as: the organization of universal labor service, the creation of labor armies, the conduct of subbotniks, the introduction of labor control, the creation of trade unions, the organization of socialist competitions, remuneration and its types. As a result, the author of the article comes to the conclusion that the initial ways out of the economic crisis identified in V. I. Lenin's works as temporary ones eventually turned into the foundation on which the system of labor relations in the country, in each region and area, taking into account local specifics, was built in the first years of Soviet power. The analysis of V. I. Lenin's works, his speeches, decrees, resolutions and other sources, touching upon the issues of socialist labor organization, allows us to consider him to be the one of the main ideologists of the creation of the Soviet labor law foundations.

Keywords: labor legislation, Leninist ideas, labor organization, universal labor conscription, equalization, subbotnik, labor army, labor productivity, competition.

REFERENCES

1. Baevskii D. A., *Rabochii klass v pervye gody sovetsoi vlasti (1917–1922 gg.)*, Moscow, Nauka, 1974, 336 p.
2. Borisova L. B., *Trudovye otnosheniya v sovetsoi Rossii (1918–1924 gg.)*, Rossiiskaya Akad. nauk; Institut rossiiskoi istorii, Moscow, Sobranie, 2006, 280 p.
3. Borodulina E. V., *Vynuzhdennaya mera ili obkhodnoi put' k sotsializmu? (V. I. Lenin o vosstanovlenii promyshlennosti i razvitiu kooperatsii v 1921–1922 gg.)*, *Sovremennaya nauchnaya mysl'* [Modern scientific thought], 2021, no. 2, pp. 40–50.
4. Buryak E. M. *Nekotorye aspekty sostoyaniya promyshlennosti Urala v gody grazhdanskoi voyny*, *Gumanitar-no-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, vol. 1, no. 2, pp. 52–58.
5. Buryak E. M. *Rabochii v usloviyakh grazhdanskoi voyny v Rossii 1918–1921 gg.*, Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya. Tezisy dokladov 77-i mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii; otvetstvennyi redaktor S. V. Pykhtunova, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G. I. Nosova, 2019, pp. 244.
6. Voitovich V. Yu. *Teoreticheskie idei, pravo i printsipy gosudarstvennogo upravleniya*, *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Ekonomika i pravo»* [Bulletin of Udmurt University], 2021, no. 3, pp. 528–533.
7. Gimpel'son E. A. *Stanovlenie i evolyutsiya sovetsoi gosudarstvennogo apparata upravleniya 1917–1930 gg.*, Moscow, In-t ros. istorii RAN, 2003, 210 p.
8. Dobrovol'skii A. A. *Teoretiko-ideologicheskaya osnova rossiiskogo zakonodatel'stva o distsipline truda v pervye gody sovetsoi vlasti*, *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoi akademii MVD Rossii* [Legal science and practice: journal of Nizhny Novgorod academy of the Ministry of internal affairs of Russia], 2013, no. 23, pp. 169–173.
9. Ilyukhov A. A. *Politika sovetsoi vlasti v sfere truda. 1917–1922 g.*, Smolensk, [s. n.], 1998, 305 p.
10. Karr. E. *Istoriya sovetsoi Rossii. Bol'shevistskaya revolyutsiya (1917–1923 gg.)*, T. 1. Moscow, Progress, 1990, 520 p.
11. Roshchin B. E. *Genezis sovetsoi trudovogo zakonodatel'stva v svete leninskikh idei (k 145-letiyu so dnya rozhdeniya V. I. Lenina)*, *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Kostroma state university], 2014, no. 7, pp. 181–185.
12. Sokolov A. K. *Drama sovetsoi rabochei klassa i perspektivy rabochei istorii v sovremennoi Rossii*, *Sotsial'naya istoriya. Ezhegodnik*, Moscow, [s. n.], 2004, 315 p.
13. Khaziev R. A. *Tsentralizovannoe upravlenie ekonomikoi na Urale v 1917–1921 gg. : khaos, kontrol' i stikh-*

iya rynka, Moscow, ROSSPEN, 2007, 232 p.

14. Tsys' V. V., К вопросу о доктринальных предпосылках милитаризации труда в период военного коммунизма, *Vesnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* [Tyumen state university herald. Humanities research. Humanities], 2007, no. 1, pp. 250–253.

Буряк Е. М. В. И. Ленин об организации труда в первые годы советской власти // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 56–62.

Buryak E. M., V. I. Lenin on Labor Organization in Early Years of Soviet Power, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2023, vol. 7, no. 4, pp. 56–62.

Дата поступления статьи – 20.09.2023; 0,67 печ. л.

Сведения об авторе

Буряк Елена Михайловна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия; lench81@inbox.ru.

Author:

Elena M Buryak – Associate Professor, Candidate of History, Associate Professor of the Department of World History, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; lench81@inbox.ru.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ НЕОМИФОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М. ЭТВУД «ПЕНЕЛОПИДА»)

Аннотация. В статье рассматривается проблема перевода современной художественной литературы, в частности, постмодернистской неомифологической прозы. Постмодернизм определяется как направление, характеризующееся довольно широким спектром отличительных черт, включающих в себя гетероглоссию, пастиш, интертекстуальность, мифологию, метатекст, фрагментарность, деконструкцию и др. В ряде постмодернистских произведений ядром повествования становится неомиф, определяемый как результат проекции мифологического мышления на современную жизнь, и его авторская интерпретация. Постмодернистский неомиф получил широкое распространение в последние двадцать лет в форме феминистского истолкования традиционных мифологических сюжетов, часть из которых вышла в серии «Canongate Myth Series», в их числе и роман «Пенелопида» канадской англоязычной писательницы Маргарет Этвуд, который уникален своей комбинацией постмодернизма, неомифологизма и феминизма и представляет значительные трудности для перевода. Новизна исследования заключается в отсутствии переводоведческих работ, сфокусированных на передаче анахронизмов в контексте постмодернистского неомифологического произведения. Целью данной статьи является исследование особенностей перевода постмодернистского неомифа на материале романа М. Этвуд «Пенелопида». Для достижения данной цели был сформулирован ряд задач: определить художественные особенности постмодернистского неомифа; проанализировать и вычленил художественные особенности романа «Пенелопида»; провести анализ анахронизмов в романе и предложить рекомендации по переводу подобного рода художественных произведений. Основным методом исследования является сравнительно-сопоставительный анализ текстов оригинала и перевода, а также этимологический анализ анахронизмов. Теоретическая значимость работы состоит в систематизации и анализе стилистических особенностей постмодернистского неомифологического романа; практическая – в разработке подхода к выявлению и анализу анахронизмов в постмодернистском неомифологическом произведении. Автором было установлено, что для решения указанных сложностей перевода рекомендуется проведение глубокого стилистического и этимологического анализа с целью выявления наиболее точной с художественной точки зрения для передачи речи героев романа; что переводчику целесообразно использовать методы подбора соответствующих эквивалентов и аналогов, а также уподобления и модуляции.

Ключевые слова: перевод, неомиф, постмодерн, феминизм, гетероглоссия, метатекст, интертекст, идиоматика.

Введение

На протяжении всей истории человечества литература была тесно связана с мифологией как генетически, так и на уровне интерпретаций и переосмыслений. Согласно оценке С. П. Белокуровой, «мифы, их мотивы и образы, стали источником для создания произведений изобразительного искусства и художественной литературы, продолжающие использоваться даже в настоящее время» [3, с. 184]. Для человеческой цивилизации мифотворчество являлось одной из важнейших ступеней развития [11, с. 23]. По мнению А. Ф. Лосева, «античная мифология является отражением человеческой жизни, ее потребностей и стремлений, ее отношения к настоящему, прошедшему и будущему, ее идеалов и вообще всех ее материальных и духовных сил» [7, с. 27].

Не вызывает сомнений, что современная литература, рожденная XX и XXI веками, как никакая другая стала зеркалом противоречивых и подчас трагических событий, которые требовали переосмысления. Модернизм и постмодернизм, обращаясь к сокровищнице мировой мифологии, предлагают неожиданные ракурсы восприятия знакомых сюжетов и создают новые связи между культурным наследием и объективной реальностью.

Актуальность данного исследования обусловлена уникальной комбинацией постмодернизма, неомифологизма и феминизма в тексте романа М. Этвуд «Пенелопида», что представляет значительный вызов для переводчика, поставившего перед собой задачу как можно точно передать нюансы столь комплексного произведения. Новизна исследования заключается в отсутствии переводоведческих работ, сфокусированных на передаче анахронизмов в контексте постмодернистского неомифоло-

гического произведения. Роман представляет собой интерпретацию мифа об Одиссее с точки зрения его жены Пенелопы. Традиционно плоский образ верной жены обрастает собственным мифом, где обсуждаются вопросы взаимоотношения полов, супружеского долга и верности, интерпретируемых по-разному в зависимости от того, к кому из супругов они приписываются. Особое место в романе занимает положение рассказчика – Пенелопы – вне места и времени, в качестве наблюдателя за человеческим прогрессом. Текст романа изобилует анахронизмами, необходимыми для пастишизации повествования и создания интертекста, что создает определенные сложности для перевода на русский язык

Целью данной статьи является исследование особенностей перевода постмодернистского неомифа на материале романа М. Этвуд «Пенелопиада». Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: определить художественные особенности постмодернистского неомифа; проанализировать и вычленив художественные особенности романа «Пенелопиада»; провести анализ анахронизмов в романе и предложить рекомендации по переводу подобного рода художественных произведений.

Основным методом исследования является сравнительно-сопоставительный анализ текстов оригинала и перевода, а также этимологический анализ анахронизмов.

1. Постмодернистский неомиф

И. П. Ильин определяет постмодернизм как направление, обладающее такими чертами как: ирония, интертекстуальность, метатекст, фрагментарность, мифология, гетероглоссия, деконструкция реальности и так далее, а также он включает в себя все предыдущие направления [5, с. 32]. Это накладывает отпечаток на средства художественной выразительности в постмодернистских произведениях, которые становятся сложными для восприятия даже на родном языке. К этим средствам Н. В. Киреева причисляет: появление уникальных литературных тропов; цитатно-пародийное многоязычие, пастишизация; фрагментарность, коллаж, монтаж, применение готового или расчлененного литературного текста; растворение голоса автора в используемых дискурсах; игра с кодами разных культур; использование многоуровневой организации текста [6, с. 38].

Задача усложняется, когда в союз с постмодернизмом вступает неомиф. С. П. Белокурова определяет неомифологизм как «специфическую для XX века форму художественного мышления, предполагающую особое отношение к мифологическим сюжетам, образам и символам, которые не столько воспроизводятся, сколько проигрываются или пересоздаются, тем самым рождая новые мифы, соотносимые с современностью» [3, с. 147].

Е. М. Мелетинский считал, что неомифология XX века основана на категории транспозиции, которая направлена на новую редакцию мифологических аспектов и их перенесение в новые временные периоды [8, с. 28].

Таким образом, неомиф – это авторский миф, созданный писателем как своего рода аналог классического мифа; это результат проекции мифологического мышления на современную жизнь [4, с. 64]. Естественным художественным результатом создания неомифа является неомифологизм в широком смысле слова – следствие «ремифологизации культуры и литературы», в более узком смысле – целый набор специфических свойств текста, возникающих под влиянием ремифологизации литературы [8, с. 151].

Авторское мифотворчество как литературный жанр представляет собой сложную систему, которая непосредственно оказывает влияние на содержание произведения. Выделяют два типа повествовательной структуры – тип «скелета» и тип «ткани». Благодаря использованию структуры «скелета» миф становится идеологической основой романа, а структура «ткани» предполагает рассеяние мифологических элементов по всему тексту. В авторском мифе может быть использовано сразу оба типа, но наиболее распространенным является использование типа «ткань». Что касается англоязычной неомифологической литературы, она традиционно проявляет себя большей степенью вольности обращения с оригинальным материалом, причем последний может даже подменяться и игнорироваться, а второстепенные персонажи выходят на первый план, что мы и рассмотрим в дальнейшем [1, с. 211].

2. Женские интерпретации постмодернистского неомифа

Особый интерес в последнее время вызывает феминистский неомиф, где представлены интерпретации мифов, чаще греческих, с точки зрения женских персонажей, которые в оригинале выполняют функцию второстепенных. Такими произведениями являются: «Ариадна» Дж. Сэинт, «Кассандра. Медея» Кр. Вольф, «Цирцея» и «Галатя» М. Миллер, а также рассказ «Обоньяки Элизиума»,

стихотворения «Цирцея: стихи из грязи» и «Елена Троянская танцует на столешнице» и романы «Невеста-разбойница» и «Пенелопиада» М. Этвуд.

Роман М. Этвуд «Пенелопиада» увидел свет в 2005 году как часть серии книг «Canongate Myth Series» – серии романов, в которой, по задумке Дж. Бинга – владельца независимого Шотландского издательства Canongate Books, античные мифы переосмыслены и переписаны современными авторами.

Анализируемый роман интерпретирует классический миф о Пенелопе, жене Одиссея, которая представлена как древняя богиня, окруженная 12 верными спутницами, готовыми ради нее на все. Повествуя из Аида о своей судьбе, Пенелопа говорит с современным читателем, демонстрируя как архаичность исходного мифа, так и понимание современных реалий, поскольку история человечества все это время разворачивалась у нее перед глазами. Таким образом, интертекст выходит на первый план в ряду художественных приемов и требует особого внимания переводчика, перед которым стоит задача транслировать тщательно сбалансированную комбинацию древнего и современного.

Переводчику постмодернистских текстов требуется распознать и эффективно расшифровать различные типы межтекстовых связей, а также передать их на языке перевода [2, с.28]. Следовательно, задачей переводчика является не только передача буквального смысла, но и передача контекста и эстетики текста, которые значительно зависят от межтекстовых связей в оригинале [9, с. 43].

3. Перевод анахронизмов в романе М. Этвуд «Пенелопиада»

Рассмотрим переводческие приемы, к которым пришлось прибегнуть автору российской версии романа «Пенелопиада» А. И. Блейз при работе с анахронизмами. С этой целью будем использовать сравнительно-сопоставительный анализ и этимологический анализ трансформированных единиц перевода.

Одним из наиболее распространенных стал прием уподобления, необходимый для создания важных для интертекста связей между новым повествованием и его архаичным источником. Примером уподобления может служить перевод названия произведения – «Пенелопиада», в оригинале “The Penelopiad”, которое является отсылкой и феминистической версией названий произведения Гомера «Одиссея» и «Илиада».

Другим интересным аспектом перевода А. И. Блейз является работа с устойчивыми выражениями и идиомами. Пенелопа говорит с современным читателем понятным ему языком, используя такие фразеологические единицы как, например, *a dime a dozen*¹, что в буквальном переводе означает «дюжина за десять центов». В буквальном переводе оборот нехарактерен ни для эпохи, в которую жила Пенелопа, ни для русскоязычного читателя, поэтому данная идиома была передана эквивалентом *нруд нруди*², который, сохраняя значение, теряет при этом свою анахроническую парадоксальность.

Модуляция, как переводческая трансформация, тоже используется как инструмент работы с анахронизмами в неомифологическом контексте. Рассмотрим следующий пример: «*But perhaps this shroud-weaving oracle idea of mine is baseless*»³ – «*Может, никакого пророчества о саване и не было*»⁴. В данном отрывке от *shroud-weaving* (в дословном переводе «ткачество саванов») остался лишь один элемент из словосочетания, а именно *саван*, так как значение – создание знаменитого савана для мужа Пенелопы, Одиссея, как отвлекающего маневра сватающихся к Пенелопе мужчин, – стало возможно сузить благодаря предположению, что читатель/слушатель уже знаком с оригинальной историей из контекста. Также в этом примере мы можем заметить другую модуляцию – перевод *oracle idea* как *пророчество*, что дает возможность переводчику избежать использования слова *оракул*, потенциально незнакомого читателю и требующего дополнительного контекста или переводческого комментария.

Приведем еще один пример того, как переводчику пришлось работать с анахроничностью речи персонажа: «*She thought I was being pawnd off on an uncouth dolt who would haul me off to a dreary backwater, and she was not displeased*»⁵ – «*Она думала, что меня сбывли на руки неотесанному болвану, который увезет меня в какую-нибудь унылую глухомань, и это ее вполне устраивало*»⁶. Выражение *a dreary backwater* – «унылая глухомань» появилось в английском языке в середине XIX века и было переведено в романе соответствующим русским эквивалентом. Другим примером разговорного ана-

¹ Atwood M. The Penelopiad. Vintage Canada. 2006, P. 38.

² Этвуд М. Пенелопиада /пер. с англ. А. Блейз. Москва : Лайвбук, 2022., С. 45.

³ Atwood M. Указ. соч. С. 17.

⁴ Этвуд М. Указ. соч. С. 24.

⁵ Atwood M. Указ. соч. С. 53.

⁶ Этвуд М. Указ. соч. С. 67.

хронизма также является оборот *goody-goody girl*⁷ (возник также в середине XIX века), который был переведено эквивалентом *девушка-недотрога*⁸. В случае перевода сочетания “*the gloomy halls of Hades*⁹ – *мрачные чертоги Аида*¹⁰ очевидно использование эквивалентного архаизма с частичной конкретизацией, так как *halls* в английском языке имеет ряд значений и только в одном из них он соотносится с русским *чертоги* «пышное великолепное здание, дворец».

М. Этвуд создает связь между рассказчиком и современным читателем путем создания ситуаций невольного узнавания, когда наивность Пенелопы, имеющей ограниченное представление о современной жизни, сочетается с ее пронизательностью, выкованной как непростой судьбой, так и веками в Аиде. Здесь можно отметить необходимость соблюдения прецедентности в лингвистике повседневности – то, что обыденно для современного читателя и адресата исповеди героини, может являться экзотизмом для последней [10, с. 421]. Комментируя жизнь современного читателя – ее слушателя, она указывает на неизменность человеческой природы даже в эпоху технического прогресса. Ее оценка телевидения как *illuminated surfaces that serve as domestic shrines*¹¹ – *светящиеся плоскости, что ныне служат людям домашними алтарями*¹² как в оригинале, так и в переводе использует преимущественно знакомую ей лексику, без терминов и неологизмов.

Иногда переводчик меняет стилистику оригинала с нейтральной на разговорную и архаичную, чтобы компенсировать преимущественно нейтрально-современный тон большей части повествования и напомнить читателю, что рассказчик – очень «древнее существо»: *I knew he was tricky and a liar*¹³ – *Я знала, что он каверзник и враль*¹⁴. Рассмотрим еще один пример, где фраза *busybody ready to regale a child with the awful things*¹⁵ была переведена как *кумушка, которую хлебом не корми – дай попотчевать ребенка сплетнями обо всяких ужасах*¹⁶. Глагол *regale*, вошедший в английский язык в начале XVII века в значении «угощать лучшими яствами» и использующийся в современном английском преимущественно иронически, в переводе сохраняет свою архаичность и просторечность без дополнительного подтекста в силу того, что рассказчик сам не принадлежит современному миру и привычно использует устаревшие обороты.

Заключение

Задача, которая стояла перед переводчиком романа М. Этвуд, относилась к разряду нестандартных: постмодернистский текст неомифологической направленности, главный герой которого находится вне времени, обращается к современному читателю, рассказывая свою трехтысячелетнюю историю.

Текст оригинала насыщен анахронизмами как на уровне реалий, так и на уровне идиоматики, и их перевод требовал последовательного подхода, а именно использования лексики в языке перевода сходной этимологии. Тем не менее, в ряде случаев пришлось прибегнуть к модуляции, контекстным эквивалентам, аналогам и описательному переводу, а также использованию нейтральной лексики для устранения лишней экзотичности текста и избегания необходимости делать переводческий комментарий.

Проанализированные примеры перевода указывают, что каждый постмодернистский текст требует особого внимания в части предпереводческого анализа в целях выявления стилистической и художественной доминанты, и эта работа должна вестись постоянно в поисках оптимального решения для передачи всех оттенков смысла оригинала и сохранения доступности текста для читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова М. В., Тулина Е. В. Мифологическое, историческое и личное: история создания дилогии Мэри Рено «Тесей» // Научный диалог. 2020. № 2. С. 209–221.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. Москва : URSS, 2023. 240 с.

⁷ Atwood M. Указ. соч. С. 76.

⁸ Этвуд М. Указ. соч. С. 87.

⁹ Atwood M. Указ. соч. С. 196.

¹⁰ Этвуд М. Указ. соч. С. 200.

¹¹ Atwood M. Указ. соч. С. 89.

¹² Этвуд М. Указ. соч. С. 97.

¹³ Atwood M. Указ. соч. С. 69.

¹⁴ Этвуд М. Указ. соч. С. 75.

¹⁵ Atwood M. Указ. соч. С. 74.

¹⁶ Этвуд М. Указ. соч. С. 83.

3. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. Санкт-Петербург : Паритет, 2007. 314 с.
4. Еренчинова Е. Б., Чуманова Н. А., Шакирова Т. В. Генезис неомифологизма : философский аспект // Общество: философия, история, культура. 2022. № 1 (93). С. 61–66.
5. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. Москва : Интрада, 1996. 255 с.
6. Киреева Н. В. Постмодернизм в зарубежной литературе. Москва : Флинта: Наука, 2019. 200 с.
7. Лосев А. Ф. Самое само: Сочинения. Москва : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. 1024 с.
8. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. Москва : Академический проект, Мир, 2012. 336 с.
9. Нестерова Н. М. Текст и перевод в зеркале современных философских парадигм. Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 2005. 202 с.
10. Тулина Е. В. Прецедентность в аспекте лингвистики повседневности // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тезисы докладов 78-й Междунар. науч.-технич. конф., Магнитогорск, 20–24 апреля 2020 г. Том 2. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. С. 421.
11. Элиаде М. Аспекты мифа. Москва : Академический проект, 2010. 256 с.

M. V. Artamonova (Magnitogorsk, Russia)

ON TRANSLATION OF NEOMYTHOLOGICAL POSTMODERN PROSE (BASED ON “PENELOPIAD” BY M. ATWOOD)

Abstract. This article deals with the problem of translation of contemporary fiction, in particular, postmodernist neo-mythological prose. Postmodernism is defined as a movement characterized by a rather wide range of distinctive features, including heteroglossia, pastiche, intertextuality, mythology, metatext, fragmentation, deconstruction, etc. The postmodernist works are defined as the core of the narrative. In a number of postmodernist works, neomyth becomes the core of the narrative, defined as the result of the projection of mythological thinking on modern life and its author’s interpretation. Postmodern neomyth has become widespread for the last twenty years in the form of feminist interpretations of traditional mythological stories, some of which were published in the Canongate Myth Series, including the novel *Penelopiad* by a Canadian writer M. Atwood. The relevance of the study is due to the unique combination of postmodernism, neomythologism and feminism in the text of M. Atwood’s novel “*The Penelopiad*”, which presents a significant challenge for the translator who has set themselves the task of conveying the nuances of such a complex work as accurately as possible. The novelty of the study lies in the absence of studies focused on the rendering of anachronisms in the context of a postmodern neo-mythological work. The aim of this article is to study the peculiarities of translation of postmodern neomyth on the material of M. Atwood’s novel “*The Penelopiad*”. To achieve this goal the following tasks were set: to determine the artistic features of postmodern neomyth; to analyze and isolate the artistic features of the novel “*The Penelopiad*”; to analyze the anachronisms in the novel and to offer recommendations for the translation of this kind of fiction. The main method of research is comparative analysis of the texts of the original and the translation, as well as etymological analysis of anachronisms. The theoretical significance of the work consists in the systematization and analysis of the stylistic features of the postmodern neo-mythological novel. The practical significance of the work lies in the development of an approach to identifying and analyzing anachronisms in the postmodern neo-mythological work. The novel is an interpretation of the myth of Odysseus from the point of view of his wife Penelope. The traditionally flat image of the faithful wife is framed by its own myth, which discusses the relationship of the sexes, marital duty and fidelity, interpreted differently depending on to which spouse these virtues are attributed. A special role in the novel plays the position of the narrator, Penelope, outside of place and time, as an observer of human progress. Consequently, the text of the novel abounds with anachronisms necessary to pastiche the narrative and create intertext, which presents certain issues for translation into Russian. As a result, it was determined that in order to solve these problems, it is recommended to carry out a deep stylistic and etymological analysis in order to convey the speech of the novel’s characters in the most accurate way from the artistic point of view, as a rule by selecting appropriate equivalents and analogues, as well as likening and modulation.

Keywords: translation, neomyth, postmodernism, feminism, heteroglossia, metatext, intertext, idioms.

REFERENCES

1. Artamonova M. V., Tulina E. V. Mifologicheskoe, istoricheskoe i lichnoe: istoriya sozdaniya dilogii Meri Reno «Tesei», *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue]. 2020, no. 2, pp. 209–221.
2. Barkhudarov L. S. Yazyk i perevod. Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda, Moscow, URSS, 2023, 240 p.
3. Belokurova S. P., Slovar' literaturovedcheskikh terminov, Saint Petersburg, Paritet, 2007, 314 p.
4. Erenchinova E. B., Chumanova N. A., Shakirova T. V., Genezis neomifologizma : filosofskii aspekt, *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* [Society: philosophy, history, culture], 2022, no. 1 (93), pp. 61–66.
5. Il'in I. P. Poststrukturalizm. Dekonstruktivizm. Postmodernizm, Moscow, Intrada, 1996, 255 p.
6. Kireeva N. V., Postmodernizm v zarubezhnoi literature, Moscow, Flinta, Nauka, 2019, 200 p.

7. Losev A. F., *Samoe samo: Sochineniya*, Moscow, ZAO Izd-vo EKSMO-Press, 1999, 1024 p.
8. Meletinskii E. M., *Poetika mifa*, Moscow, Akademicheskii proekt, Mir, 2012, 336 p.
9. Nesterova N. M., *Tekst i perevod v zerkale sovremennykh filosofskikh paradig*, Perm, Perm. gos. tekhn. un-t, 2005, 202 p.
10. Tulina E. V., *Pretsedentnost' v aspekte lingvistiki povsednevnosti, Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya : tezisy dokladov 78-i Mezhdunar. nauch.-tekhnich. konf.*, Magnitogorsk, 20–24 aprelya 2020 g., Tom 2, Magnitogorsk, Magnitogorskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. G.I. Nosova, 2020, p. 421.
11. Eliade M., *Aspekty mifa*, Moscow, Akademicheskii proekt, 2010, 256 p.

Артамонова М. В. Особенности художественного перевода постмодернистской не-омифологической прозы (на материале романа М. Этвуд «Пенелопиада») // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 4. С. 63–68.

Artamonova M. V. On Translation of Neomythological Postmodern Prose (Based on “Penelopiad” by M. Atwood), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2023, vol. 7, no. 4, pp. 63–68.

Дата поступления статьи – 09.10.2023; 0,5 печ. л.

Сведения об авторе

Артамонова Мария Валериевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия; m.artamonova@magtu.ru

Author:

Maria V. Artamonova, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; m.artamonova@magtu.ru

ГОДОВОЙ УКАЗАТЕЛЬ ОПУБЛИКОВАННЫХ МАТЕРИАЛОВ 2023 г.

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Профессиональное образование

Е. Н. Рашикулина, А. Р. Антонова МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ НА ОСНОВЕ НАРОДНЫХ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ	2023	1	6-13
Е. Н. Макарова ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА ПУТЕМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»	2023	2	6-13
С. Лайш ВЛИЯНИЕ ПОКАЗАТЕЛЯ ДИСТАНЦИИ ВЛАСТИ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК-УЧИТЕЛЬ» В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ	2023	2	14-22
А. Л. Солдатченко АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	2023	3	6-12
К. М. Дидрих ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА	2023	4	6-12
Н. В. Калганова ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ВУЗА К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	2023	4	13-18
Т. Ю. Залавина ПРЕИМУЩЕСТВА ИНТЕГРАЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	2023	4	25-31

Коррекционная педагогика

Е. Л. Мицан, И. И. Сунагатуллина СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ	2023	4	38-48
--	------	---	-------

Теория и методика обучения и воспитания

Ж. К. Либанео, Л. де Суоза Кавальканти ПОЛИТИКА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ, ГЕОПОЛИТИКА И ПРЕПОДАВАНИЕ ГЕОГРАФИИ В БРАЗИЛИИ	2023	4	32-37
---	------	---	-------

Обучение иностранным языкам

А. И. Асташенко ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА В СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ	2023	1	14-18
А. М. Барышникова, Ю. В. Барышникова ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	2023	3	13-20
О. С. Исмагилова, Ю. Б. Мелехова РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	2023	4	19-24

II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Отечественная история

М. Н. Потемкина, А. Б. Буссеруэль ПРОПАГАНДА ГЕРОИЧЕСКОГО ТРУДА В ТЫЛУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРЕССЫ)	2022	1	19-25
Ю. Д. Коробков ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РАБОЧИХ И КРЕСТЬЯН ГОРНОЗАВОДСКОГО УРАЛА О БЕДНОСТИ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК)	2023	2	23-29
Л. М. Конев, Н. С. Королёв ЦЕНА УЧАСТИЯ В ПРОТЕСТНОМ ДВИЖЕНИИ УЧЕНИЦ УРАЛЬСКОЙ ЖЕНСКОЙ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА	2023	2	30-35
В. В. Филатов	2023	3	21-30

УСЛОВИЯ ПРОЖИВАНИЯ СПЕЦПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ В УРАЛЬСКОЙ ССЫЛКЕ В НАЧАЛЕ 1930-х ГОДОВ			
Е. М. Буряк В.И. ЛЕНИН ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ	2023	4	56-62
Н. В. Чернова ОСОБЕННОСТИ ТРУДА ИНВАЛИДОВ В МАГНИТОГОРСКЕ В 1930-Е ГОДЫ	2023	4	49-55
Этнология, антропология и этнография			
В. В. Медведев, М. В. Попов ОПЫТ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	2023	1	26-30
Всеобщая история			
К. Н. Карабаева ЖЕНЩИНЫ КЫРГЫЗСТАНА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ (1991–2021)	2023	3	39-44
Историография, источниковедение, методы исторического исследования»			
А. Г. Иванов КРАУДСОРСИНГ В ЦИФРОВЫХ ПРОЕКТАХ В ОБЛАСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ: ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ	2023	3	31-38
III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ			
Языкознание			
Д. А. Новиков, С. Г. Шулержкова СВЕРХСЛОВНЫЕ НЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «НАПРАВЛЕНИЕ», РОЖДЕННЫЕ В ХОДЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ	2023	1	31-39
Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика			
Н. С. Соловьева, О. М. Седярова ПЕРЕВОД ГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА КАК РАЗНОВИДНОСТИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ТЕКСТА	2023	1	40-53
Н. И. Коробкина ДИАЛЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ АККОМОДАЦИИ	2023	2	36-41
О. Е. Чернова КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В ГАЗЕТНЫХ ПУБЛИКАЦИЯХ О ЗДОРОВЬЕ	2023	2	42-48
К. Колар HVALA (TI/VAM), ZAHVALJUJEM, TENKS: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ХОРВАТСКИХ ВЕРБАЛЬНЫХ МАРКЕРОВ ВЕЖЛИВОСТИ	2023	3	45-49
Литературоведение			
А. А. Аксёнова СТИХИИ ВОДЫ И ОГНЯ В СТИХОТВОРЕНИИ Ф. СОЛОГУБА «НЕ ИССЯКЛИ ТВОРЧЕСКИЕ СИЛЫ»	2023	1	54-59
Е. А. Черемина ПОЗИТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ В ФИЛОСОФИИ И ЛИТЕРАТУРЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА	2023	3	50-54
М. А. Жиркова ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ ГЕРОЯМИ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА В РАССКАЗЕ САШИ ЧЕРНОГО «БУБА»	2023	3	55-60
М. В. Артамонова ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ НЕОМИФОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М. ЭТВУД «ПЕНЕЛОПИАДА»)	2023	4	63-68
Журналистика			
А. М. Максимова ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА ИНФОРМАЦИОННОЙ ЗАМЕТКИ В НОВОСТНЫХ TELEGRAM-КАНАЛАХ	2023	2	49-54
IV. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ			
ПАМЯТИ ДАРЬИ СЕРГЕЕВНЫ БУЖИНСКОЙ [1972–2023]	2023	1	60
А. А. Осипова «УЧИТЕЛЬ! ПЕРЕД ИМЕНЕМ ТВОИМ ПОЗВОЛЬ СМИРЕННО ПРЕКЛОНИТЬ КОЛЕНИ...»: С. А. ЩУЛЕПНИКОВ – ПЕДАГОГ, ПРОСВЕТИТЕЛЬ, ЭНТУЗИАСТ	2023	2	55-58