

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Гладилина И.П., Погудаева М.Ю., Григорьева М.Ю.
Управление изменениями в сфере образования столичного мегаполиса и развитие экономики города..... 4

Кувшинова Е.Е. Дистанционное обучение в условиях кризиса 2020 (на примере Финансового университета при Правительстве РФ) 8

Дроздова З.Н., Наумова Н.Н., Шварева И.С. Научно-экспедиционный туризм как средство развития экологического мировоззрения молодежи..... 16

Павлюк Л.В. Гендерные перспективы развития сферы образования..... 20

Россолова О.А., Галактионова П.В. Создание условий проектной деятельности в учебном процессе 24

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Есина Л.С. Обучение аудированию с помощью цифровых ресурсов в группах бакалавров направления подготовки «Прикладная информатика» 30

Мусаелян И.Ф. Понятие «система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков..... 38

Черкашина Е.Л. К вопросу о методике обучения русскому языку как иностранному на материале аутентичных текстов (предмагистерская подготовка) 42

Чжан Цзин. Об обучении аудированию русской речи на начальном этапе в китайских вузах 48

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Боровкова М.В. Роль мотивации в учебной деятельности студентов юридического вуза при дистанционном обучении: опыт и перспективы..... 51

Евграфова И. В., Бабаев В.С., Сегаль И.Ф. Реализация метапредметных связей на примере исследования прохождения периодического сигнала несинусоидальной формы через четырехполосник 55

Иванченко Е.С., Бобков А.И., Нежкина Л.Ю. Развитие экзистенциального качества ответственности в условиях философской неопределенности педагогического взаимодействия 60

Ильин В.Н. Фрустрация, ее свойства и особенности ее возникновения в воинских коллективах 67

Кожунов К.А. Экспериментальная работа по формированию гражданской ответственности и патриотизма у курсантов военного вуза... 72

Корнеева А.В., Губернаторова Э.В., Кузина Е.В., Сметанина М.Ю., Усвят Н.Д. Коммуникативные и организаторские компетенции студенческой молодежи 76

Аношина Т.В., Шаренкова Л.А., Мищенко И.В., Репицкая М.Н., Смолина В.С. Сравнительный анализ оценки мотивации к занятиям физической культурой студентов со сколиозом и студентов основной группы здоровья 83

Морохова О.А. Организационные и содержательные аспекты риторического образования в США 87

Попова Т.В. Рациональное питание – фактор здоровьесберегающей среды высшего учебного заведения..... 90

Учредитель: Компания «КноРус»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
E-mail: s.p.o@list.ru
Сайт: www.spo.expert

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджияв Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бедик Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного педагогического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАО, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солоница Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:

Гладилина Ирина Петровна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 28.04.2020 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию

<i>Семиполец А.А.</i> Разработка профессионального стандарта «Специалист по производству изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением»	97	<i>Ваганов А.В.</i> Контекстуальные связи латинских слов и устойчивых оборотов в произведениях А.П. Чехова	157
<i>Чуносков М.А., Таранин М.А.</i> Оптимизация процесса формирования профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел к экстремальным условиям выполнения служебных задач	100	<i>Гао Чуньюй.</i> Православная культура в контексте преподавания русского языка в университетах Китая	162
НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ		<i>Ерофеев Ю.В.</i> Вербализация цифровой фрустрации немецкого общества в интернет-картинках про Алексу	166
<i>Данилова И.С.</i> Теоретико-методологическая основа практик компетентного родительства в зарубежном образовании родителей	105	<i>Косянова О.М.</i> Индивидуально-авторское использование фразеологических единиц в произведениях Н.С. Лескова	174
<i>Зотова И.В., Бутвина О.Ю.</i> Подготовка будущих воспитателей к формированию социально-коммуникативной компетентности дошкольников	111	<i>Лашко Ю.В., Король Е.В.</i> Психолингвистический анализ личности хоккейного арбитра (на материалах англоязычного и русскоязычного спортивных дискурсов)	178
<i>Кожевникова Э.П.</i> Результаты исследования изменения эмпатических тенденций у педагогов в зависимости от стажа работы в школе	114	<i>Ли Фугуй.</i> Исследование сюжета «цветы и птицы» в технике могухуа	183
<i>Ноговицын В.П.</i> Проектная деятельность как фактор совершенствования экологического просвещения школьников	117	<i>Ли Янь, Халяпина Л.П.</i> Анализ лингвистических особенностей в бизнес-коммуникации на китайском и русском языках	187
<i>Ильясов Д.Ф., Буров К.С., Севрюкова А.А., Селиванова Е.А.</i> Развитие готовности учителей общеобразовательных организаций к использованию метода кинопедагогики	123	<i>Ловяникова В.В., Колиева И.Г., Демидович Е.С.</i> Экспрессивность немецкого публицистического текста на лексико-семантическом уровне	193
<i>Толмачева А.А.</i> Социализация и компоненты социальной компетентности дошкольника	131	<i>Мартыненко Е.В., Колотило Е.М.</i> Принцип историзма в формировании политического контента британских печатных СМИ	199
<i>Худенева М.Г.</i> Проблемы взаимодействия молодых педагогов с родителями	134	<i>Мехдиев Х.М.</i> Злой символ в стихотворной драматургии (на основе творчества Иоганна Вольфганга Гёте и Гусейна Джавида)	203
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА		<i>Подгорнова А.В., Романюк М.А., Щепотьева Е.В.</i> Трансформация восприятия русских антропонимов на основе возникающих стереотипных ассоциаций	207
<i>Сорокина И.Р., Глухов Д.Н.</i> Специфика профилактики эскапизма в подростковой среде в условиях общеобразовательной школы	140	<i>Зубаирова К.Ф., Ползунова М.В.</i> Прагматика сверхъестественного в художественном дискурсе	213
<i>Ковязина И.В., Остякова Г.В.</i> Психолого-педагогические условия подготовки волонтеров к работе в инклюзивной среде	144	<i>Полонская О.Ю., Кушнарёва Т.В.</i> Концепт «Cyberwarfare»: актуализация в публицистическом дискурсе	219
ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ		<i>Пустовалова В.В.</i> Инфографика как средство визуализации учебной информации	222
<i>Балаганов Д.В.</i> Динамика когнитивных механизмов в синхронном переводе	149	<i>Сизинцев П.В.</i> Антропология прп. Иосифа Волоцкого и роль в ней личностных свойств человека	229
		<i>Сунь Дамань, Фань Сяосяо.</i> Изучение русскоязычного перевода драмы Цао Юя «Гроза»	234
		<i>Чэнь Сюэцин.</i> Трудности усвоения видов русского глагола для китайских учащихся: сравнительный анализ	239

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Gladiлина I.P., Pogudaeva M. Yu., Grigorieva M. Yu.</i> Management of changes in the education sector of the metropolitan city and the development of the city's economy	4
<i>Kuvshinova E.E.</i> Distance learning in crisis 2020 (on the example of the Financial University under the Government of the Russian Federation).....	8
<i>Drozhdova Z.N., Naumova N.N., Shvareva I.S.</i> Scientific expedition tourism as a means of developing the ecological outlook of young people	16
<i>Pavlyuk L.V.</i> Gender perspectives of development of the education sector	20
<i>Rossolova O.A., Galaktionova P.V.</i> Creating conditions for project activities in the educational process	24

TEACHING AND EDUCATION TECHNIQUE

<i>Esina L.S.</i> Listening training using digital resources in bachelors groups of the applied-informatics training direction	30
<i>Musaelyan I.F.</i> The set of activities and its classification in foreign language teaching methodology.....	38
<i>Cherkashina E.L.</i> To the question of the method of teaching the Russian as a foreign language on the material of authentic texts (pre-master training)	42
<i>Zhang Jing.</i> About elementary russian listening teaching in chinese universities	48

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Borovkova M.V.</i> The role of motivation in the educational activities of law students in distance learning: experience and prospects.....	51
<i>Evgrafova I.V., Babaev V.S., Segal I.F.</i> Implementation of meta-object links using the example of studying the passage of a periodic signal of a non-sinusoidal form through a four-terminal network.....	55
<i>Ivanchenko Y.S., Bobkov A.I., Nezhkina L. Yu.</i> Developing existential quality of responsibility in conditions of philosophical uncertainty of pedagogical interaction.....	60
<i>Ilin V.N.</i> Frustration, its properties and features of its occurrence in military collectives	67
<i>Kozhunov K.A.</i> Experimental work on the formation of citizenship and patriotism in cadets of military higher educational institutions	72
<i>Korneeva A.V., Gubernatorova E.V., Kuzina E.V., Smetanina M. Yu., Usvyat N.D.</i> Communicative and organizational competences of students.....	76
<i>Anoshina T.V., Sharenkova L.A., Mischenko I.V., Reptytskaya M.N., Smolina V.S.</i> Comparative analysis of the assessment of motivation for physical training of students with scoliosis and students of the main health group	83
<i>Morokhova O.A.</i> Organizational and content aspects of the rhetoric education in the USA	87
<i>Popova T.V.</i> Rational nutrition is a factor of health-saving environment higher education institutions.....	90
<i>Semipolets A.A.</i> Development of professional standard «specialist in production of products from composite polymer materials by injection molding»	97
<i>Chunosov M.A., Taranin M.A.</i> Optimization of the process of forming professional readiness of employees of bodies of the internal affairs to extreme conditions of performance of official tasks	100

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Danilova I.S.</i> Theoretical and Methodological Basis of the Practices of Parenting Competences in Foreign Parental Education	105
---	-----

<i>Zotova I.V., Butvina O. Yu.</i> Preparing future teachers for the formation of social and communicative competence of preschool children.....	111
<i>Kozhevnikova E.P.</i> Research results of changes in empathic trends in teachers depending on the experience of work at school	114
<i>Nogovitsin V.P.</i> Project activity as a factor of improving environmental education of schoolchildren	117
<i>Ilyasov D.F., Burov K.S., Sevrukova A.A., Selivanova E.A.</i> Development of readiness of teachers of general education organizations to use the cinema pedagogics method	123
<i>Tolmacheva A.A.</i> Socialization and components of social competence of a preschooler.....	131
<i>Khudeneva M.G.</i> Problems of interaction of young teachers with parents.....	134

SPECIAL PEDAGOGY

<i>Sorokina I.R., Glukhov D.N.</i> The specifics of the prevention of Escapism in adolescents in a Secondary School	140
<i>Kovyazina I.V., Ostyakova G.V.</i> The psychological and pedagogical directions of training volunteers for inclusive activities.....	144

LANGUAGE AND LITERARY STUDIES

<i>Balaganov D.V.</i> Dynamics of the cognitive mechanisms in simultaneous interpretation	149
<i>Vaganov A.V.</i> Contextual coherence of Latin words and phraseological units in A.P. Chekhov's works	157
<i>Gao Chunyu.</i> A Study on the Role of the Orthodox Culture in Promoting Russian Teaching in Chinese Universities	162
<i>Erofeev Yu.V.</i> Verbalisation of digital frustration in German-language internet memes about Alexa	166
<i>Kasyanova O.M.</i> Individual author's use of phraseological units in the works of N.S. Leskov	174
<i>Lashko Yu.V., Korol E.V.</i> Psycholinguistic analysis of the personality of a hockey referee (based on materials from english and russian sports discourses).....	178
<i>Lee Fugui.</i> Plot study "flowers and birds" in mogwahua technique	183
<i>Li Yan, Khalyapina L.P.</i> Analysis of linguistic features in business communication in Chinese and Russian	187
<i>Lovyanikova V.V., Koliyeva I.G., Demidovich E.S.</i> Expressiveness of the german journalistic text at the lexical and semantic level	193
<i>Martynenko E.V., Kolotilo E.M.</i> Historicism principle in the formation of political content of british print media.....	199
<i>Mehdiyev H.M.</i> A Symbol of evil in dramaturgy in verse (on the base of Johann Wolfgang Goethe`s and Huseyn Javid`s creative activity)	203
<i>Podgornova A.V., Romanyuk M.A., Shchepoteva E.V.</i> Transformation of perception of Russian anthroponyms based on emerging of stereotypical associations.....	207
<i>Zubairova K.F., Polzunova M.V.</i> Pragmatics of the supernatural in artistic discourse	213
<i>Polonskaya O.Y., Kushnareva T.V.</i> The concept of «Cyberwarfare»: actualization in publicistic discourse	219
<i>Pustovalova V.V.</i> Infographics as a means of visualizing educational information	222
<i>Sizintsev P.V.</i> Anthropology of the St. Joseph Volotsky and the role of personal properties of a person in it.....	229
<i>Sun Daman, Fan Xiaoxiao.</i> A study on the Russian translation of Cao Yu's drama «Thunderstorm»	234
<i>Chen Xueqing.</i> Difficulties in learning the types of Russian verb for Chinese students: a comparative analysis.....	239

Управление изменениями в сфере образования столичного мегаполиса и развитие экономики города

Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы им. Ю.М. Лужкова»
E-mail: gladilinalP@edu.mos.ru

Погудаева Марина Юрьевна,

доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы им. Ю.М. Лужкова»
E-mail: poguaeamy@edu.mos.ru

Григорьева Марина Юрьевна,

Магистрант кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы им. Ю.М. Лужкова»
E-mail: ugmz@mag.yandex.ru

Экономическое развитие города Москвы является первостепенной задачей в ситуации современных вызовов, в том числе технологических. Эффективность управления цифровой экономикой требует понимания особенностей цифровых инноваций. Мы сегодня являемся участниками формирования нового содержания любой профессиональной деятельности, основанной на использовании современных технологий. Искусственный интеллект, робототизация и многие другие технологии будущего ставят нас перед выбором: как готовить кадры? При этом необходимо не только ориентироваться в имеющихся и зарождающихся технологиях, но уметь оценивать возможные риски востребованности на рынке труда той или иной профессии. Кадровое обеспечение новой экономики требует быстрых и решительных действий, которые мы рассмотрим на примере столичного мегаполиса. Целевая политика Департамента образования и науки города Москвы – государственное управление и государственная политика в сфере образования с учетом региональных особенностей города Москвы и в интересах жителей города Москвы – способствует устойчивому экономическому развитию города через подготовку выпускников образовательных организаций всех уровней подготовки, способных противостоять современным вызовам и эффективно вести разнообразную профессиональную деятельность. Образовательная система, как одно из главных направлений деятельности государства в подготовке будущих специалистов, требует своего постоянного обновления в соответствии с потребностями общества. Современная образовательная среда, управление изменениями в сфере образования столичного мегаполиса позволяют формировать у выпускников образовательных организаций готовность к активному участию в развитии экономики города. Выпускники образовательных организаций города Москвы обладают широким спектром компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в сложной и взыскательной, а порою и агрессивной, окружающей среде.

Ключевые слова: сфера образования, столичный мегаполис, информационно-образовательная среда, цифровая образовательная среда, управление изменениями, цифровые навыки выпускников, экономическое развитие города.

Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ 19-010-00014.

Экономическое развитие города требует решения многих острых задач. Но каждая задача подразумевает целый комплекс подзадач. И целевая политика Департамента образования и науки города Москвы – государственное управление и государственная политика в сфере образования с учетом региональных особенностей города Москвы и в интересах жителей города Москвы – способствует устойчивому экономическому развитию города через подготовку выпускников образовательных организаций всех уровней подготовки, способных противостоять современным вызовам и эффективно вести разнообразную профессиональную деятельность. Образовательная система, как одно из главных направлений деятельности государства в подготовке будущих специалистов, требует своего постоянного обновления в соответствии с потребностями общества. От эффективности и своевременности внедрения новых государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ напрямую зависит экономическое, социально-политическое и духовное развитие государства в целом и каждого региона в частности. Постепенный переход общества в информационно-образовательную среду, а сейчас и цифровую, позволяет утверждать, что на первый план выходят процессы по созданию и быстрому распространению новейших знаний, закреплению новых навыков. Достичь социальных и экономических эффектов развития сферы образования возможно при преобразовании всей образовательной системы.

Современная образовательная система столичного мегаполиса непрерывно развивается, совершенствуется ее структура, сферы межобразовательного взаимодействия, подходы к обучению на всех уровнях образования и т.д. Зарубежные ученые (Lewin A.Y., Massini S., Peeters C.) отмечают, что за последнее десятилетие в западных странах возник серьезный недостаток в квалифицированных сотрудниках, способных замещать вакансии в области STEM (science, technology, engineering and math – наука, технологии, инженерия и математика)[8]. Московские школы повсеместно внедряют программы инженерных классов. Уроки робототехники – одно из самых востребованных направлений как общеобразовательного плана, так и в рамках дополнительного образования. Цифровая трансформация образо-

вательной среды позволяет решать вопросы привлечения опытных преподавателей, экспертов.

Цифровизация в сфере образования требует разговора на одном понятийном языке. Наиболее часто зарубежные и отечественные источники в исследуемом направлении содержат термины «цифровая грамотность» (digital literacy), «цифровые навыки» (digital skills), «навыки в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)» (ICT skills), «цифровую компетентность» (digital competence), «медиа грамотность» (media literacy), «навыки в области интернета» (internet skills). Новым направлением в употреблении терминов цифровизации стала концепция навыков в области социальных медиа (social media skills).

Остановимся на управлении изменениями в сфере образования. Первой волной образовательных изменений можно назвать апробацию двухуровневой системы высшего образования (внедрение института бакалавриата и института магистратуры). Сейчас идёт вторая волна изменений, которая затрагивает все образовательное уровни, от дошкольного до высшего и, особенно, послевузовского. Обучение на протяжении всей жизни потеряло свою декларативность и стало очень жесткой реальностью.

В государственной программе города Москвы «Развитие образования города Москвы («**Стличное образование**»)» (в редакции постановления Правительства Москвы от 4 июня 2019 г. № 627-ПП) выделяются следующие направления развития образовательной системы столицы, которые предполагают расширение спектра образовательных услуг:

- доступность образования;
- высокий уровень профессионализма работников образовательной системы;
- высокий уровень качества оказываемых образовательных услуг.

Рассмотрим более подробно эти направления и особенности их претворения в образовательной среде учебных заведений столицы. Под образовательной средой принято понимать психолого-педагогическую реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и, намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности обучающегося. В широком смысле под образовательной средой можно понимать «любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности» [5].

С целью расширения доступности образования в связи с неравномерным распределением школ по территории столицы в 2011 году была начата программа по созданию школ – комплексов. Именно их создание позволило оказывать полный цикл образовательных услуг (дошкольное образование, среднее образование, дополнительное образование и средне-специальное образование), и дало возможность ученикам плавно продвигаться по образовательной лестнице.

После внедрения государственной программы, общее число учебных заведений увеличилось более чем в два раза. Число учеников в государственных общеобразовательных учреждениях увеличилось на 13%. Так же, стоит отметить увеличение числа негосударственных образовательных учреждениях (около 2% школьников учатся в частных школах) [9].

Рассмотрим следующее направление, а именно, кадровый состав сотрудников общеобразовательных учреждений. На 2011 г. число сотрудников общеобразовательных учреждений составляло 118978 человек, из них 12% были руководители и 65% – преподавательский состав, остальные вспомогательные работники. К 2017 г. это соотношение значительно изменилось. Общее число сотрудников общеобразовательных учреждений составило 154849 человек, из них 2% – занимали руководящие должности и 72% – преподавательский состав [9]. Из этого следует, что апробация системы комплексных учебных заведений привело к значительному уменьшению руководящего состава.

Среди положительных моментов совершенствования работы учебных заведений среднего образования можно отметить увеличения количества дополнительных образовательных услуг, в которые вовлечены школьники. На базе каждого школьного комплекса апробировано не менее шести направлений дополнительного образования. За счёт этого решается проблема распределения учебных заведений, оказывающих дополнительные образовательные услуги в Москве.

Интерес представляет система среднего специального образования в Москве. Статистическая информация о направлениях популярности среди получивших основное и среднее общее образование школьников показывает, что государственные колледжи занимают лидирующую роль, по сравнению с негосударственными

В период с 2013 по 2018 гг. в системе высшего образования г. Москвы общее количество учебных заведений сократилось всего на 9 пунктов в государственном секторе, и 145 в негосударственном. В большинстве случаев, сокращение числа высших учебных заведений связано не с закрытием, а с объединением нескольких ВУЗов в один. С одной стороны, тенденция объединения высших учебных заведений даёт возможность сохранить их лучшие черты, с другой, выявить различные варианты оптимизации работы. Чем крупнее высшее учебное заведение, тем больше направлений обучения и бюджетных мест оно может предложить, что в свою очередь повышает его привлекательность в глазах абитуриента. Помимо основных направлений, при объединении вуза, расширяется сфера дополнительных программ обучения.

Как и любой крупный город, столица имеет огромный потенциал для трудоустройства. Так статистические данные говорят о том, что больше половины абитуриентов московских вузов – это выпускники региональных колледжей и школ, ко-

торые могут одновременно сочетать учебу и работу.

Число работников, занятых на преподавательских должностях столичных вузов превышает отметку в 44 000 человек. Из них – 19% имеют ученую степень доктора наук, а 51% – кандидата наук. Можно отметить тенденцию повышения уровня конкурентного отбора среди педагогических работников, что в свою очередь, постепенно приводит к улучшению качества обучения студентов в системе высшего образования города Москвы.

В целях стимулирования повышения качества работы школ в городе внедрена система грантов мэра Москвы. Подходы и критерии отбора лауреатов заложены в основе Рейтинга московских школ, который составляется на основе данных о результатах деятельности школ. Результаты качества общего образования отражаются в информационных системах Департамента образования и науки г. Москвы.

Критерии рейтинга выстраиваются по нескольким блокам и учитывают показатели эффективности работы школы:

- по обеспечению качественного массового среднего образования;
- по созданию условий по развитию талантов максимального количества учащихся;
- по обеспечению качества знаний, подтверждаемого внешней оценкой; по профилактике правонарушений;
- по работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности;
- по использованию социокультурных ресурсов города в обучении.

Все это позволяет повысить качество формирования и развития личности обучающегося, сформировать у выпускников готовность к постоянному стремлению получить новые знания, готовность к самообучению. Анализ зарубежных практик показывает, что с ростом использования аналитики больших данных, социальных медиа платформ и мобильных устройств, появились запросы работодателей, еще более расширившие требования к уровню профессионализма, цифровых навыков. Современная образовательная среда, управление изменениями в сфере образования столичного мегаполиса позволяют формировать у выпускников образовательных организаций готовность к активному участию в развитии экономики города. Выпускники образовательных организаций города Москвы обладают широким спектром компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в сложной и взыскательной, а порою и агрессивной, цифровой среде.

Литература

1. Государственная программа города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» (в редакции постановления Правительства Москвы от 4 июня

2019 г. № 627-ПП). – [Электронный ресурс]: – Режим доступа: СПС «КонсультантПлюс».

2. Азарьева В.В. Независимая оценка качества образования: проблемы, перспективы//Качество образования в Евразии.2018. № 6.
3. Опыт города Москвы в развитии региональной системы оценки качества образования//Качество образования в Евразии.2017.№ 2.
4. Шубина И.В. Деятельностная стратегия подготовки педагогических кадров к руководящей деятельности в условиях современной образовательной среды: монография/ И.В. Шубина. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2017. – 212 с.
5. ECORYS2016, Digital skills for the UK economy, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/492889/DCMSDigitalSkillsReportJan2016.pdf
6. Lewin, A.Y., Massini, S., & Peeters, C. (2009). Why are companies offshoring innovation? The emerging global race for talent. *Journal of international business studies*, 40(6), 901–925.
7. Spitzer, B, Jerome, B, Valerie, M & Subrahmanyam, K 2013, The Digital Talent Gap: Developing Skills for Today's Digital Organizations. Capgemini Consulting, viewed 14 Dec 2016,
8. Департамент образования и науки города Москвы. – [Электронный ресурс]. – <https://www.mos.ru/donm/>

MANAGEMENT OF CHANGES IN THE EDUCATION SECTOR OF THE METROPOLITAN CITY AND THE DEVELOPMENT OF THE CITY'S ECONOMY

Gladilina I.P., Pogudaeva M. Yu., Grigorieva M. Yu.

Moscow city University of management Of the government of Moscow named after Yu.M. Luzhkov

The economic development of the city of Moscow is a paramount task in the situation of modern challenges, including technological ones. The effectiveness of managing the digital economy requires an understanding of the features of digital innovation. Today we are participants in the formation of the new content of any professional activity based on the use of modern technologies. Artificial intelligence, robotization, and many other technologies of the future pose us with a choice: how to prepare personnel? At the same time, it is necessary not only to navigate the existing and emerging technologies, but also be able to assess the possible risks of the demand for a particular profession on the labor market. The staffing of the new economy requires quick and decisive action, which we will consider as an example of the metropolitan metropolis. The target policy of the Department of Education and Science of the city of Moscow – state administration and state policy in the field of education, taking into account the regional characteristics of the city of Moscow and in the interests of the residents of Moscow – contributes to the sustainable economic development of the city through the training of graduates of educational organizations of all levels of training, able to withstand modern challenges and effectively conduct a variety of professional activities. The educational system, as one of the main directions of the state's activity in the training of future specialists, requires its constant updating in accordance with the needs of society. The modern educational environment, the management of changes in the education sector of the capital's metropolis make it possible for graduates of educational organizations to form a willingness to actively participate in the development of the city's economy. Graduates of educational organizations in Moscow have a wide range of competencies necessary for effective professional activity in a complex and demanding, and sometimes aggressive, environment.

Keywords: education, metropolitan metropolis, information and educational environment, digital educational environment, change management, digital skills of graduates, economic development of the city.

References

1. The State program of the city of Moscow "Development of education in the city of Moscow ("Capital education")" (as amended by the decree Of the government of Moscow of June 4, 2019 No. 627-PP). – [Electronic resource]: – access Mode: SPS "ConsultantPlus".
2. Azaryev V. Independent evaluation of the quality of education: problems and prospects//Quality of education in Eurasia.2018. # 6.
3. Experience of the city of Moscow in the development of a regional system for assessing the quality of education//Quality of education in Eurasia.2017.№ 2.
4. Shubina I.V. Deyatelnostnaya Strategiya podgotovki pedagogicheskikh cadres to guide activities in conditions of modern educational environment: monograph/ I.V. Shubina. – Moscow: Plekhanov Russian University of Economics, 2017, 212 p.
5. ECORYS2016, Digital skills for the UK economy, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/492889/DCMSDi_gitalSkillsReportJan2016.pdf
6. Lewin, A.Y., Massini, S., & Peeters, C. (2009). Why are companies offshoring innovation? The emerging global race for talent. *Journal of international business studies*, 40(6), 901–925.
7. Spitzer, B, Jerome, B, Valerie, M & Subrahmanyam, K 2013, The Digital Talent Gap: Developing Skills for Today's Digital Organizations. Caggemini Consulting, viewed 14 Dec 2016,
8. Department of education and science of Moscow. – [Electronic resource]. – <https://www.mos.ru/donm/>

Дистанционное обучение в условиях кризиса 2020 (на примере Финансового университета при Правительстве РФ)

Кувшинова Екатерина Евгеньевна,

кандидат исторических наук, доцент, доцент Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
E-mail: katiekuvshinova@gmail.com

В статье рассматриваются сложности, с которыми пришлось столкнуться преподавателям высшей школы в момент массового перехода на дистанционное обучение в момент кризиса. Дается краткая история появления и развития дистанционного обучения и ресурсы, которые оказались наиболее востребованными в данной ситуации. Формулируются проблемы, которые оказались выявлены в процессе обучения. В заключении автор формулирует вывод, что эксперимент прошел успешно и выявил доказал способность преподавателей адаптироваться к новым реалиям.

Ключевые слова: дистанционное обучение, виртуальная обучающая среда, дисциплина, компьютерные навыки.

Вспышка коронавируса (COVID-19) в мире в декабре 2019-начале 2020 гг. привела к изменению графиков работы в Российской Федерации и массовому использованию обучающих дистанционных технологий. 16 марта 2020 г. Министерство образования Российской Федерации в связи с неблагоприятной обстановкой «рекомендовало вузам организовать обучение студентов с использованием цифровых образовательных технологий вне места нахождения организаций» [1]. Приказ был подписан министром образования РФ В.Н. Фальковым.

Для облегчения перехода на дистанционное и онлайн обучение и решения вопросов, связанных в процессом перехода, была организован «горячая линия» keep-learning.globaluni.ru.

Буквально на следующий день многие вузы объявили о переводе на дистанционную форму обучения и перевод профессорско-преподавательского состава на работу в электронной информационно-образовательной среде: МГТУ им. Н.Э. Баумана перешел на онлайн обучение с 23 марта, МГИМО (Университет) МИД России с 17 марта, МГМУ им. Сеченова Минздрава России – с 16 марта, Финансовый государственный университет при Правительстве Российской Федерации – с 17 марта, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ) объявил о постепенном переходе на дистанционное обучение (в зависимости от технической возможности и надлежущего методического обеспечения факультетов), Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского перешел на обучение в электронном формате с 16 марта.

История появления и развития дистанционного образования

Прообраз дистанционного образования появился в 1836 году, в Соединенном королевстве, когда был создан Лондонский Университет (University of London). С 1858 года, Лондонский университет сделал экзамены открытыми для студентов из других стран. Такой подход привел к появлению колледжей, которые готовили студентов по программе университета, но задания рассылались по почте.

Интересно то, что до возникновения Лондонского университета были предложения обучения по почте – например, в 1728 году Калед Филип предлагал обучать стенографии желающих по почте. В 1856 году появился институт заочной формы образования в Берлине. Затем возникли заочные школы в США (общество Тикнор для женщин), вскоре Чикагский университет и Канадский Коро-

левский университет стали предлагать обучение на расстоянии.

С возникновением новых технологии дистанционное образование развивалось, например, распространение радио привело к разработке радиокурсов для студентов, которые впервые появились в Университете штата Пенсильвания, начавшего транслировать свои курсы с помощью новой технологии.

Телевидение было изобретено в первой половине XX века [2], а уже в 1926 была создана Комиссия аккредитации дистанционного обучения, носившая на том момент название National Home Study Council (NHSC), но название изменится в 1942 году на Distance Education and Training Council, а с 2014 установится нынешнее название. Целью этой организации было установить стандарты заочного (дистанционного) образования, а ныне является аккредитатором институтов дистанционного образования.

Б. Хольмберг, один из основоположников теории дистанционного обучения, описывает причины появления телевизионных курсов для обучения – университеты применяли эти курсы для людей, которые испытывали трудности при изучении печатных материалов (Theory and Practice of Distance Education) [3]. Позже телевизионные курсы широко распространились в американских и европейских университетах. Интересно применение телефона – университет Висконсина, например, в 1965 использовал формат телевизионного преподавания для врачей.

Все это привело к тому, что в 1960-е годы ЮНЕСКО стало активно развивать дистанционное образование. В 1969 году королева Елизавета подписала указ о основании Открытого университета, который оказал существенное влияние на дистанционное образование. Он был разработан на основе идей М. Янга и Г. Вильсона, пропагандировавших использование теле- и радиовещания для заочного обучения взрослых работающих людей.

Следующей образовательной технологией стал интернет. В 1960 году университет штата Иллинойс стал применять интернет для предоставления студентам доступа к записанным лекциям и материалам курса. Компания IBM создала уникальную программу под Coursewriter, которая более десяти лет использовалась для проведения различных видов занятий на 17 учебных курсах университета Алберты, США. Колледж Костлайн Коммюнити (Coastline Community College) был создан в 1976 году. Это был первый «виртуальный колледж», который обучал по программе Coastline. Преподавание на курсе (полностью) использует посредством использования телекоммуникационных технологий (телефон, телевидение, радио). Этот колледж не имеет традиционного кампуса, преподавание ведется на 50 площадках Coast Community College District. Программа Coastline создавала и распространяла учебные фильмы, которые не только использовались в высших учебных заведениях, но и транслировались по телевидению.

В 1985 году Юго-Восточный университет Нова (Nova Southeastern University) предложил первую аккредитованную онлайн программу для обучения бакалавров, в 1989 году его примеру следует университет Феникса (University of Phoenix). В 1992 году университет Мичигана предложил разработанную им программу индивидуального онлайн обучения.

В 1999 году начались разработки одной из наиболее известных программ – виртуальной среды Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая на данный момент является одной из самых распространенных. В 2001 году на ее базе был создан первый сайт, а сейчас их число выросло до 1 миллиона по всему миру. Moodle позволяет создавать уникальные образовательные системы и очень популярен в российских вузах (например, в МГУ, МИФИ, НГУ, МФТИ).

В 2011 году более 160 000 человек записались на онлайн-курс «Введение в искусственный интеллект», предложенный университетом Стэнфорда (совместно Know Labs (Udacity), закончили курс около 23 000 человек, но этот успех привел к созданию веб-сайта Udacity, ставшего одним из крупнейшим разработчиком онлайн-курсов.

Utacity предлагает пятиминутные видео лекции, тесты и материалы для домашнего задания (вопросы + кейсы), форумы для проведения консультаций в форме вопроса-ответа. Доступ к курсам не лимитирован по времени, доступ к ним возможен в любое время после их выпуска (например, доступ к этому курсу возможен по ссылке <https://www.udacity.com/overview/Course/cs271>, с которой можно перейти на программы курсов по AI – Artificial Intelligence).

Так как курсы Udacity собирали огромное количество слушателей, появились и другие компании, которые стали разрабатывать и предлагать образовательные онлайн программы, такие как Coursera и EDX.

Программа Coursera также была создана учеными университета Стэнфорда. Coursera предлагает более 3900 программ и специализированных курсов (courses and specializations), более 20 отдельных онлайн-модулей из магистерских программ (degrees and MasterTrack certificates) и более 13 профессиональных сертификаций (Professional certificates).

На примере курсов по английскому языку рассмотрим структуру курса.

Специализация – Повысьте свой уровень владения английским языком. Write and speak more professionally in English to increase your business success Курс начинается 28 марта 2020 года. Участие бесплатное. Зарегистрировано 82 075 человек. Доступна финансовая помощь.

Специализация включает несколько курсов – 4: Write Professional Emails in English, Speak English Professionally: in Person, Online and On the Phone, Build Your Professional ePortfolio in English, Take Your English Communication Skills to the Next Level. [4]

Обучение может быть как платным, так и бесплатным, но для того, чтобы понять, согласен ли студент платить, можно пройти недельный бесплатный курс. Некоторые курсы также предоставляют возможность подать заявку на финансовую помощь.

Лекции и задания бесплатные, но за подтверждающий документ окончания программы (сертификат) нужно заплатить.

Эти лекции и задания разбиты по понедельно. В конце обучения необходимо либо сдать финальный экзамен, либо выполнить проект.

edX – некоммерческая организация, но в 2018 году компания объявила, что слушатели должны платить за сертификаты, которые подтверждают прохождение курса (оплатить можно в любой момент прохождения курса, но до его окончания, или прослушать его бесплатно, но тогда сертификат выдан не будет). По популярности среди предлагаемых курсов (практически во всех областях знаний) лидируют компьютерные технологии, на втором месте – естественные науки, на третьем – экономика и менеджмент. Партнерами edX являются ведущие американские и европейские университеты, но и азиатские университеты представлены в достаточном количестве.

Предлагаются MicroBachelors Programs (программы микро бакалавриата), MicroMasters Program (программы микро магистратуры), Professional Certificate (программы профессионального сертификата), Online Master's Degree (онлайн программа магистратуры), Global Freshman Academy (программы обучения индивидуалов онлайн по программам традиционных вузов), XSeries (программы углубленного изучения предмета). Структура программы типична: лекции и задания.

Дистанционное обучение

Следует отметить, что дистанционное обучение в российских вузах существует с 30 мая 1997 года (Приказ Минобразования России № 1050 от 30.05.1997 г. «О проведении эксперимента в области дистанционного образования»). [5] Но для начала кратко напомним историю дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – это в первую очередь взаимодействие учащихся и учителя между собой на расстоянии (дистанционно), при этом такое ДО отражает практически все присущие учебному процессу компоненты (методы, цели, организационные формы, содержание, а часто и средства обучения) и реализуемое специфическими средствами телекоммуникационных технологий, предусматривающими интерактивность процесса обучения [6].

Дистанционное обучение рассматривалось в трудах Р.М. Деллинга (R.M. Delling), Б. Хольмбега (B. Holmberg) М. Аллена (E-learning: Как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным, ООО «Альпина Паблишер», 2006), М.Г. Моора (M.G. Moore), Ф. Сабы (F. Saba), В.А.

Сухомлина (Виртуальный национальный университет IT-образования: от концепций к реализации, Прикладная информатика № 3 (15), 2008). В статье преподавателей Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета рассматривалась подготовка студентов педагогических вузов к работе с онлайн-платформами [7].

Достаточное интересное исследование по дистанционному обучению в университетах Российской Федерации было проведено в 2014 году Пеккер П.Л., по результатам которого была опубликована статья «Дистанционное обучение: опыт университетов» [8]. В статье был проанализирован опыт ведущих университетов Москвы. Среди сложностей, которые перечисляли преподаватели и студенты, занятые в процессе дистанционного обучения, отмечалась не востребованность этой формы обучения в Российской Федерации. Как видно из опыта, именно эта форма оказалась неожиданно единственно доступной вуза и школам в скором времени – весной 2020 года.

В Финансовом Университет при Правительстве Российской Федерации существует Институт заочного образования, основанный на базе ВЗФИ (Всероссийский заочный финансово-экономический институт, основанный в 1930 году, в 2011 году был реорганизован путем присоединения к Финансовому университету при правительстве Российской Федерации), который предлагает дистанционное обучение. Это обучение осуществляется в основном посредством работы на Форуме – в чатах, выполнением домашнего задания дома и проверкой его преподавателями. В предлагаемой форме отсутствует обучение лицом к лицу, обсуждение вопросов и заданий занятия выполняется довольно формально, в низком темпе. Также студенты выполняют большой объем письменных заданий. Вполне возможно, что для некоторых предметов того достаточно, но для преподавания иностранного языка такой способ дистанционного обучения не подходит.

Также используется электронная почта группы, которая создается сразу после зачисления студентов в группу. Но она служит в основном для рассылки учебных материалов или отчетов в письменной форме.

Также на сайтах университета выкладываются видео лекции по некоторым предметам. Появляются постепенно электронные приложения к учебникам, созданным преподавателями университета и создаются онлайн курсы.

В то же время, сейчас университеты предлагают и более интерактивные формы обучения, используют компьютерные технологии, например, проводят видео лекции, записывают вебинары. Это позволяет студентам записать необходимый лекционный материал или использовать уже записанный университетом для дальнейшего более внимательного изучения.

Однако, в момент перехода на дистанционное обучение ВСЕХ школ и вузов Российской Федерации, эта система оказалась недостаточной.

В настоящее время существует огромное множество сервисов для разработки онлайн курсов: MOODLE, eDX, iSpring, TeachBase, GoogleClassroom, Udemy; платформ для проведения вебинаров: Tutorium, Webinar, ClickMeeting; конструкторы курсов: articulate, Lectoralnspire, CourseLab, iSpring; диалоговые тренажеры: Branchtrack, iSpring; презентации: Google Slides, Prezi, PowerPoint, Sway; опросы и тесты: Kahoot!, ProProofs, essay Test Makes, Let's Test, Mentimeter; интерактивные объекты для курсов: Learningapps.org, Raptivity, HSP; видео: VideoScribe, animoto.com, moovly, PowToon; подкасты: VoiceThread, Audacity, и многое другое.

Онлайн курсы являются неотъемлемой частью обучения на современном этапе. Некоторые сервисы для опросов и тестов (Kahoot!, Mentimeter) широко используются для обучения новым лексическим единицам (при обучении иностранному языку), PowToon – для создания презентаций в необычном формате и др. Но надо отметить, что все эти инструменты используются в основном индивидуально, не всегда создаются реально большие курсы, которые можно было бы применять в течение целого семестра, сочетая виде, аудио инструменты, презентации, тесты в едином курсе.

Достаточно интересным, но, вероятно, еще недостаточно распространенным ресурсом является IDroo для Skype (бесплатный плагин виртуальной электронной доски для Skype, однако есть и платный контент, например, загрузка документов). Существует также и IDroo онлайн, само название которой означает. Что программу не надо скачивать, ее можно применять для работы онлайн. Этот ресурс предлагает панель редактирования с набором инструментов для рисования, имеется редактор формул. Учащийся может сохранять выполненное в программе iDroo домашнее задание в виде файла, который и загружается во время урока для проверки преподавателем в режиме онлайн.

Российским аналогом этой программы является wikiwall (wiki – веб-сайт, содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом), который используется в школах.

В свете последних событий, Яндекс объявил о создании платформы для дистанционного обучения школьников («ЯндексУчебник»). Эта платформа предоставит возможность школьникам 5–11 классов заниматься по всем предметам, не только по русскому языку и математике, как сейчас.

Наиболее популярные программы для дистанционного обучения в марте 2020 года

На примере Финансового университета при правительстве Российской Федерации рассмотрим трудности, с которыми пришлось столкнуться преподавателям при стремительном переходе на дистанционное образование в момент кризиса.

Следует отметить, что решение о переходе на дистанционное обучение было принято очень быстро (в первый же рабочий день, когда бы-

ла распространена Рекомендация Минобрнауки РФ о переходе на дистанционное образование) [9] и вначале внесло некоторый беспорядок в выбор приемлемой программы для дистанционного обучения. Преподаватели предпочли обратиться к уже знакомым формам дистанционного обучения.

Как уже говорилось выше, в Финансовом университете есть программа дистанционного обучения, потому в первый момент преподаватели инстинктивно обратились к уже имеющемуся и хорошо знакомому им ресурсу. Однако вскоре выяснилось, что некоторым предметам (или формам обучения) в очной среде этот ресурс не подходит. Тогда обратились к другим программам, одним из первых стал Skype.

Прежде всего, большинство преподавателей имели опыт преподавания в достаточно старой известной программе Skype. Skype позволяет осуществлять видеозвонки, передавать аудио и видео файлы, документы, показать свой рабочий стол и одновременно с со звонком осуществлять общение в чате. рабочего стола или комнатами чата, записывать аудиофайлы запись в режиме видео невозможна). Программа известная и, следовательно, не вызывает необходимости осваивать дополнительно новый материал, кроме того, многие студенты и преподаватели уже имели эту программу на своих компьютерах и не потребовалось скачивать ее.

Еще одной востребованной программой оказалась ZOOM. «По данным исследовательской фирмы Apptopia, 11 марта 343000 человек во всем мире загрузили приложение ZOOM, из них 60000 только в США. Всего два месяца назад этот показатель составлял 90000 человек во всем мире и 27000 в США», сообщает журнал Forbes [10]. Главным недостатком послужило то, что программа в бесплатном режиме работа 40 минут, потом необходимо повторно начинать занятие (пара обычно длится 90 минут, что означает, что придется запускать программу трижды) и присоединяет до 100 человек. Платная программа стоит чуть меньше 15 долларов в месяц.

ZOOM позволяет не только осуществляет видеосвязь, но и вести ее запись (до 40 минут). Количество видеозаписей не ограничено. Сервис в бесплатной версии обеспечивает видеосвязь с 50-ю участниками. Функция «Делиться экраном» (“screensharing”) осуществляется со звуком и позволяет делиться не полностью, а отдельными приложениями. Также можно развести студентов по мини-конференциям и дать задания только для этих мини-групп (остальные участники слышать их не могут, только преподаватель имеет возможность контролировать процесс).

Разумеется, имеются и недостатки, к одним из них относится то, программа менее известна, чем Skype, соответственно, при первом использовании это может создать трудности как для преподавателей. Так и для студентов (конечно, этот недостаток быстро исчезает, но при лимите вре-

мени на освоение программы, это может ухудшить качество использования ZOOM. Вторым недостатком является то, что после 40 минут программа автоматически отключается, для более длительной конференции необходимо использовать платный контент.

Однако, следует отметить, что с началом периода массового использования сервисов для онлайн обучения, появились другие проблемы. Платные услуги на ZOOM возросли в цене в марте 2020 года на 30% [11]. Многие пользователи заявляют, что программа вредоносная, и утверждают, что компания намеренно использует свою популярность для искусственного завышения цены и лишают пользователей права выбора (многие компании требуют устанавливать только ZOOM).

В результате было принято решение, что преподаватели должны использовать MS Teams. MS Teams позволяет мгновенно переключаться из режима группового чата в режим видеоконференции, в режиме же реального времени работать с программами Word, Excel и PowerPoint. MS Teams имеет функцию управление звонками и возможность интеграции с АТС.

Интересен тот факт, что на сайте <https://www.skype.com/ru/business/> прямо говорится «Microsoft® Teams приходит на замену Skype для бизнеса Online в качестве профессионального решения Майкрософт для собраний в сети».

Для бизнеса MS Teams действительно предлагает огромное количество функций: Совместное редактирование документов; автоматическая синхронизация данных (файлов и почты) при повторном подключении к интернету; высокий уровень безопасности; выход на связь с любых мобильных устройств. На этом разработчики не останавливаются, они запускают в тестовом режиме функцию «Рация» (push-to-talk), очень полезная для тех, кто работает с людьми (продавцы, врачи).

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации выбрал для своих преподавателей и студентов программу MS Teams как единый сервис для всех департаментов и факультетов. Программа оказалась простой в применении и не встретила сопротивления даже со стороны тех, кто привык к использованию других ресурсов.

Для запуска программы преподавателям и учащимся достаточно зайти на сайт университета в личное расписание (или расписание занятий группы- для студентов) и начать занятие. Все функции MS Teams изложены в инструкции, предоставленной преподавателям и сотрудникам для облегчения знакомства и работы.

Трудности при дистанционном обучении

Дистанционное образование предполагает наличие определенных компьютерных навыков, а эти навыки во многом зависят от возрастного уровня преподавателей. По данным на 2014 год, приведенным Пугач В.Ф., больше всего преподавателей

(24,4%) в возрасте 30–39 лет, немного меньше (20,2%) в возрасте 50–59 лет, и дальше по убывающей – 40–49 лет (18,9%), старше 65 лет (17,7%), 60–65 лет (10,0%), до 30 лет (8,9%) [12]. Даже учитывая некоторые изменения в статистике (естественная текучка кадров за прошедшие 5 лет), в целом понятно, что преобладающее количество преподавателей среднего возраста, старше 30 лет. Возраст от 30 до 50 лет считается продуктивным и проблемы в основном связаны с тем, что преподаватели старше 45 лет не имеют хороших технологических навыков (в силу отсутствия массового применения компьютерных технологии в России, а скорее, СССР). Разумеется, в современных условиях все преподаватели владеют компьютером и имеют опыт работы с различными системами дистанционного образования, но в целом, их уровень все же ниже уровня их студентов. Именно недостаток технических знаний вызывает дискомфорт у преподавателей и создает определенное препятствие в использовании электронных средств обучения.

Так как к преподавателям, как к любым специалистам, применимы требования по соответствию занимаемой должности и в них входит умение работать с компьютерами и современными образовательными электронными платформами, определенный опыт их применения имеется (кроме того, преподавателям оказывается техническая поддержка). Следует отметить, что в первую неделю некоторые преподаватели предпочли вести занятия не из дома, а приехать в университет и разобраться с помощью специалистов, как именно им работать с ресурсом и решать возникавшие проблемы. Однако, решив технические трудности, нельзя забывать о другом – ставится вопрос о культуре преподавания с использованием видео конференций.

Итак, оставив в стороне технический аспект, поговорим о тех вещах, которые, казалось бы, должны быть само собой разумеющимися, но которые внезапно всплыли на поверхность в период дистанционного обучения – культура проведения занятий.

Культура преподавателей неоднократно служила темой исследования. Впервые понятие «педагогическая культура» появилось у В.А. Сухомлинского, впоследствии его идеи развивались и дополнялись, рассматривалась, например, профессиональное педагогическое мастерство преподавателей вузов (А.А. Деркач. В.А. Слостенин), культура военных педагогов (В.А. Барабанщиков), и др.

Дисциплина и культура в широком смысле необходима особенно при дистанционном обучении. Психологические аспекты работы из дома (удаленной работы) рассматриваются, например, в статье В.Б. Орлова и Е.И. Бураншиной «Удаленная работа как новая реальность трудовых отношений: анализ факторов предрасположенности к удаленной работе» [13]. Разумеется, именно широкий выбор различных платформ и онлайн

курсов позволяет преподавателям подобрать наиболее подходящие для их темперамента и методов преподавания. Но в условиях кризиса все преподаватели вынуждены перейти на дистанционное обучение и особенности психотипа в данном случае роли не играют. Однако, это позволяет отметить, что помимо перестройки всей методики обучения, преподаватель должен преодолевать субъективные особенности характера, чтобы полноценно проводить занятия и достигать поставленных целей. Если молодое поколение испытывает страх перед личной коммуникацией, то у некоторых преподавателей, особенно старшего поколения, присутствует страх перед виртуальной средой.

В статье корреспондента BBC М. Райан (M. Ryan) "Teleworking: The myth of working from home" [14] отмечается, что удаленная работа (в нашем случае, дистанционное обучение) имеет определенные недостатки, одним из которых является отсутствие личного контакта работников друг с другом и как следствие, некоторое снижение креативности, а работа преподавателя достаточно творческая. Вторым моментом является проблема дисциплины – соблюдение сроков, своевременное выполнение заданий и т.д.

Необходимость присутствия на рабочем месте действительно дисциплинирует, например, требуется соответствующий внешний вид (не зря во многих компаниях существует дресс-код). Часто преподаватели не понимают, что во время видео конференций на внешний вид нужно обращать еще больше внимания. К сожалению, уже были случаи, когда преподаватели позволяли себе вести занятия в домашней одежде. С одной стороны, это характеризует преподавателя (что, наверное, следует принять во внимание работодателю), с другой стороны, это расхолаживает студентов, создавая у них впечатление, что дистанционное обучение не совсем «полноценное» обучение.

Также следует вспомнить некоторые правила относительно интерьера. Рабочее место не должно отвлекать внимание студентов от учебного процесса, поэтому желательно, чтобы студенты видели простой однотонный фон (даже наличие книжных полок может отвлекать внимание, во всяком случае несколько дополнительных минут внимание может быть рассеянным – добавляется также любопытство относительно частной жизни человека, которого они привыкли видеть только в строго определенной ситуации). Конечно, можно сказать, что всегда есть возможность отключить камеру, что во время лекционного занятия не всегда желательно, т.к. слушать «радио трансляцию» довольно скучно, и, как результат, мы имеем непродуктивное занятие. Во время практического занятия (или семинара) тоже желательно иметь зрительный контакт со студентами, которые отвечают на вопросы преподавателя.

При работе из дома преподаватели как будто часто забывают о том, что они «присутствуют»

на занятиях, пусть и в ином формате. Процесс подготовки к занятиям занимает даже больше времени, необходимо учитывать не только возможные типичные проблемы (неподготовленное домашнее задание, не усвоение какого-то материала и необходимость уделить его объяснению дополнительное время и т.п.), но и чисто технические проблемы, такие как плохая видео или аудио связь, посторонние шумы, обрыв соединения, а также недостаток практики работы с программой, что замедляет темп урока и ухудшает качество занятия. Преподавателю следует не только подготовить дополнительный материал, но и быстро загрузить его, т.е., применить навыки работы на компьютере.

Желательно следить и за дисциплиной студентов – из-за того, что многие программы устанавливаются и на мобильных телефонах, студенты могут выходить на связь не только из дома, но и находясь на улице или в дороге, что снижает качество занятия. Отсутствие видео изображения также позволяет студентам во время урока отправлять сообщения в социальных сетях, например.

Проводился опрос студентов 1 курса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (направление «Бизнес информатика» и «Прикладная информатика») и преподавателей английского языка (Департамент языковой подготовки), работающих на этих направлениях.

По результатам опроса студентов можно сделать следующие выводы (табл. 1).

Таблица 1. Отношение студентов (%) к дистанционному образованию (ДО)

Отношение к ДО	
положительное	отрицательное
87%*	13%*
Причины	
не тратится время на поездки на транспорте	уходит больше времени на выполнение домашнего задания
нет необходимости переходить из одной аудитории у другую	сложности с подключением к нужной группе
уверенная работа с различными платформами	некоторые сложности у преподавателей (в т.ч. технические и психологические) – создание нервной атмосферы
удобство работы с мобильных устройств	проблемы с изображением (звук), особенно с текстовыми материалами
выход в интернет из любого места	проблемы со связью

*Также следует отметить, что со временем число студентов, у которых отмечалось отрицательное отношение к дистанционному обучению, возросло. Основной причиной называлось повышение нагрузки при данной форме обучения и отсутствие личного контакта с преподавателями и студентами их группы.

По опросу преподавателей получены следующие результаты табл. 2.

Таблица 2. Отношение преподавателей (%) к дистанционному образованию (ДО)

Отношение к ДО	
положительное	отрицательное
60%	40%
Причины	
не тратится время на поездки на транспорте	уходит больше времени на подготовку и проверку домашнего задания
нет необходимости переходить из одной аудитории у другую	сложности с подключением к нужной группе
освоение новых ресурсов	недостаток опыта работы в виртуальной обучающей среде
удобство работы с мобильных устройств	меньшее количество устройств в «активе» преподавателей (перегрузка компьютеров и проблемы со связью)
выход в интернет из любого места	проблемы с изображением (звуком), неспособность устранить неполадки без помощи извне

Выводы

Преподаватели высшей школы, а именно, Финансового университета при Правительстве РФ, вполне успешно справились с переходом на дистанционное обучение и не сорвали учебный процесс. Однако, надо отметить, что такой массовый переход средних и высших учебных заведений на дистанционное обучение, не обошелся без трудностей. Проанализировав этот опыт будет возможно более качественно проводить занятие в режиме онлайн, и обратить внимание на повышение квалификации преподавателей именно для работы со средствами дистанционного обучения. В то же время важно, что преподаватели приобретают уверенность в своих силах и будут использовать новые ресурсы в своей работе. Понимание того, что в критической ситуации преподаватели справились с возросшей нагрузкой, в том числе психологической, поднимает репутацию преподавателей, причем как в собственных глазах, так и в глазах студентов, которые, возможно, увидели своих преподавателей с новой стороны.

Естественно, присутствовали и определенные проблемы. Во-первых, преподаватели были вынуждены выполнять большой объем работ, т.к. возросла роль письменных заданий, следовательно, временные затраты сильно возросли. Также увеличилось время на подготовку к занятиям: все, что преподаватель мог проговорить устно или написать на доске во время занятия, потребовалось передавать студентам, например, в виде дополнительных материалов (в виде файлов). Также студенты должны были больше заниматься самостоятельно, т.к. дистанционное обучение предполагает большой объем самостоятельной работы, а преподаватели, в свою очередь, были вынужде-

ны проверять домашнее задание в возросшем количестве.

Во-вторых, преодоление страхов перед новыми формами работы со студентами, когда преподаватели испытывали большую эмоциональную нагрузку, которая могла сказаться на качестве работы. Возможно эта проблема была главной на первом этапе перехода к дистанционному обучению.

Вероятно, эмоциональными проблемами можно объяснить тот факт, что некоторые преподаватели не обратили внимание на должное обустройство своего рабочего места и форму одежды. Однако, в дальнейшем, следует обращать особое внимание на вопросы дисциплины и самодисциплины и воспитательную функцию процесса обучения.

Многообразии онлайн программ и ресурсов вначале тоже не могло считаться положительным моментом. Пришлось привести их к единому знаменателю, т.е., к использованию в рамках университета одной образовательной платформы, в случае финансового университета, MS Teams.

И наконец, само качество связи (пропажа звука, прерывистый видеосигнал, «зависание» изображения, различные сложности с подключением к сети интернет и др.) также добавляло проблем.

Несмотря на все вышеперечисленные, можно прийти к выводу, что быстрый переход на дистанционное обучение и проведение занятий в режиме онлайн в течение длительного срока, прошел довольно успешно. Благодаря современным технологиям процесс обучения не прерывается, но даже становится более разнообразным, а практическое применение тех знаний, которые преподаватели получают на различных курсах повышения квалификации помогает совершенствовать процесс обучения и применять новые формы, которые в противном случае, возможно, были бы отложены на потом. Преподаватели и студенты в целом оказались способны быстро перестроиться и адаптироваться к новым реалиям и продолжить процесс обучения (и самообучения). В будущем возможно более широкое применение новых образовательных онлайн ресурсов в процесс обучения преподавателями старшего поколения.

Литература

1. https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2472 [дата обращения 20.03.2020].
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki> [дата обращения 20.03.2020].
3. <https://books.google.ru/books?id=DayIAgAAQBAJ&dq=television+correspondence+courses&hl=ru> [дата обращения 18.03.2020].
4. <https://ru.coursera.org/specializations/improve-english> [дата обращения 23.03.2020].
5. Приказ Минобрнауки России от 30.05.1997 № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования».
6. <https://www.sciencedebate2008.com/chto-takoye-distantsionnoye-obucheniye/> [дата обращения 05.02.2018].

7. Забродина И.В., Козлова Н.А., Фортыхина С.Н, подготовка студентов педагогического вуза к работе с образовательными онлайн-платформами. Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 113–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studentov-pedagogicheskogo-vuza-k-rabote-s-obrazovatelnyimi-onlayn-platformami> [дата обращения 23.03.2020].
8. Пеккер П.Л. Дистанционное обучение: опыт университетов, 2015, С. 88–93.
9. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации».
10. <https://www.forbes.ru/milliardery/395573-glavnyy-servis-na-vremya-pandemii-kak-zoom-popal-v-troyku-samyh-skachivaemyh> [дата обращения 21.03.2020].
11. <https://medialeaks.ru/3103lug-zoom-is-bad/> [дата обращения 28.03.2020].
12. Пугач В.Ф. Возраст преподавателей в российских вузах: в чем проблема? // Высшее образование в России, 2017, № 208 (№ 1), С. 47–55.
13. Орлов В.Б., Бураншина Е.И. Удаленная работа как новая реалья трудовых отношений: анализ факторов предрасположенности к удаленной работе Вестник Югорского государственного университета, 2014 г. Выпуск 4 (35). С. 40–46.
14. Ryan, M. Teleworking: The myth of working from home/ BBC News, February 27, 2013 <https://www.bbc.com/news/magazine-21588760> [дата обращения 10.01.2018].

DISTANCE LEARNING IN CRISIS 2020 (ON THE EXAMPLE OF THE FINANCIAL UNIVERSITY UNDER THE GOVERNMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION)

Kuvshinova E.E.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The article describes difficulties which emerged when all school and universities of the Russian Federation had to switch to distance learning. The article contains a short history of origins and evolution of distance education. Some challenges were discovered in the process of adaptation. It is concluded that the experiment was a success and proved the ability of the faculty to adapt to new reality.

Keywords: distance learning, learning platform, discipline, computer skill.

References

1. https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2472 [accessed 20.03.2020].
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki> [accessed 20.03.2020].
3. <https://books.google.ru/books?id=DaylAgAAQBAJ&dq=television+distance+learning+courses&hl=ru> [accessed 18.03.2020].
4. <https://ru.coursera.org/specializations/improve-english> [accessed 23.03.2020].
5. Order of the Ministry of education of Russia No. 1050 of 30.05.1997 “On conducting an experiment in the field of distance education”.
6. <https://www.sciencedebate2008.com/chto-takoye-distantsionnoye-obucheniye/> [accessed 05.02.2018].
7. Zabrodina I. V., Kozlova N.A., Fortygina S.N., preparation of students of pedagogical University to work with educational online platforms. Baltic humanitarian journal. 2019. Vol. 8. No. 2(27). Pp. 113–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studentov-pedagogicheskogo-vuza-k-rabote-s-obrazovatelnyimi-onlayn-platformami> [accessed 23.03.2020].
8. Pekker P.L. Distance learning: experience of universities, 2015, P. 88–93.
9. Order of the Ministry of science and higher education of the Russian Federation of March 14, 2020 No. 397 “on the organization of educational activities in organizations that implement educational programs of higher education and related additional professional programs, in order to prevent the spread of a new coronavirus infection on the territory of the Russian Federation».
10. <https://www.forbes.ru/milliardery/395573-glavnyy-servis-na-vremya-pandemii-kak-zoom-popal-v-troyku-samyh-skachivaemyh> [accessed 21.03.2020].
11. <https://medialeaks.ru/3103lug-zoom-is-bad/> [accessed 28.03.2020].
12. Pugach V. f. Age of teachers in Russian universities: what is the problem? // Higher education in Russia, 2017, № 208 (№ 1), Pp. 47–55.
13. Orlov V. B., Buranshina E.I. Remote work as a new reality of labor relations: analysis of predisposition factors to remote work Bulletin of Ugra state University, 2014 Issue 4 (35). Pp. 40–46.
14. Ryan, M. telework: the myth of working from home/ BBC News, 27 February 2013 <https://www.bbc.com/news/magazine-21588760> [accessed 10.01.2018].

Научно-экспедиционный туризм как средство развития экологического мировоззрения молодежи

Дроздова Зоя Николаевна,

заместитель директора по научной работе,
ФГБУ «Национальный парк» Мещера»
E-mail: zndrozdova@mail.ru

Наумова Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор кафедры коммерции и гостеприимства, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
E-mail: nnaumova@list.ru

Шварева Ирина Станиславовна,

кандидат химических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, экологии и химии, Ковровская государственная технологическая академия им. В.А. Дегтярева
E-mail: IShvar@yandex.ru.

Статья посвящена исследованию роли научной экспедиции туризма в формировании экологического сознания школьников. Наша страна имеет значительный потенциал для развития этого вида туризма. Мы накопили большой опыт в проведении детских образовательных экспедиций. Следующие факторы способствуют формированию экологического сознания и его высшей формы экологического мировоззрения у участников экспедиции: длительное пребывание в гармоничной природной среде, постоянное общение с учеными на местах, хорошо структурированные образовательные программы, независимые наблюдения и исследования, защита окружающей среды и реставрационные работы.

Ключевые слова: научно-экспедиционный туризм, детская экологическая экспедиция, экологическое сознание, экологическое мировоззрение.

В последние годы в нашей стране все большую популярность приобретает научно-экспедиционный туризм. Этот вид деятельности предполагает участие туристов в различного рода экспедициях: археологических, геофизических, ботанических, зоологических, экологических, географических, этнографических, космических (полет американского туриста на борту российского космического корабля) и др.[2,8] Выделяют две формы научного туризма – активный научный туризм, когда в экспедициях на коммерческой основе участвуют профессионалы, и пассивный научный туризм, предполагающий участие в полевых исследованиях всех желающих.[3] В первом случае своеобразными туристами становятся ученые, которые хотят участвовать в исследовательской работе экспедиций в других регионах мира или других научно – исследовательских учреждениях.[7] При этом ученые могут либо продолжать свои исследования, например, зоопланктолог, специалист по водной фауне Сибири и Дальнего Востока, может пополнить свои зоологические коллекции, изучая зоопланктон Североамериканских озер; либо специализироваться совершенно в иной отрасли, тот же зоопланктолог может с удовольствием изучать высшую водную растительность болот Бразилии. Самое главное, что этот специалист уже имеет опыт научных исследований и его не нужно обучать азам научно-экспедиционной работы. Иное дело пассивный научный туризм, здесь от участника экспедиции не требуется особых знаний или навыков, в ходе научного путешествия он получает необходимую подготовку и выполняет определенные функции. [3]

Россия, в частности Центральный и Северо-Западный регионы, обладают большими ресурсами для развития этого вида туризма, об этом свидетельствует наличие уникальных научно-исследовательских заведений (научно-исследовательских институтов системы РАН, университетов, различных отраслевых НИИ), прекрасных ученых-полевиков, множества интересных и недостаточно хорошо изученных природных, природно-культурных и культурных объектов исследования. [5,9]

Социологический опрос, проведенный студентами Владимирского университета в 2017 г среди ученых Зоологического и Ботанического институтов РАН, показал, что 57% опрошенных на возражают, если в их экспедиции примут участие туристы в качестве наблюдателей и обслуживающего персонала, а 36% согласны принять участие в обучающих экспедициях (т.е. в экспедициях, в основном детских, основная задача которых обучение

туристов основам той или иной науки). Наибольшее число желающих 71% был среди кандидатов и докторов наук, возраст которых составил 30–40 лет. Но были желающие и из старшей возрастной группы 65–75 лет.

Неоднократно отмечалось, что экспедиционный туризм является мощным средством формирования личности молодых людей в нем участвующих, особенно важен данный вид деятельности для развития экологического сознания школьников и студентов.[1,8] Участие в экспедиции любой тематики формирует систему знаний о природе и месте человека в ней, развивает природофильные ценностные ориентации, однако комплексные естественнонаучные, экологические экспедиции и специализированные эколого-образовательные экспедиции обладают наибольшим потенциалом развития экологического сознания экоцентрического плана. [7]

В нашей стране накоплен значительный опыт организации детских образовательных экспедиций. Одной из первых, снискавших всесоюзную популярность, стала детская экспедиция «Живая вода», организованная в середине 80-х годов XX века журналом «Костер». Учащиеся 6–10 классов в течение лета под руководством ученых ленинградских (потом Санкт-Петербургских), московских вузов и НИИ исследовали географию, гидрологию и биологию ряда российских водоемов – Байкала, верховьев Волги, озер Карелии, карстовых озер Вепского леса и т.д. Результаты наблюдений обрабатывались или на месте (в хорошо оснащенном палаточном лагере) или в течение года детьми под руководством ученых и публиковались в специальных сборниках, докладывались на всевозможных конференциях.

В начале 90-х годов XX века на Северо-Западе России функционировало около десятка ежегодных детских исследовательских экспедиций, главным образом экологических, археологических и этнографических. Наиболее крупными из них (одновременно принимало участие свыше 100 человек) были экологические экспедиции клуба «Чистые воды Невы» (Шведско-Российский проект), эколого-мониторинговые экспедиции клуба аспирантов, студентов и школьников Балтийско-Ладожского региона, геологические, затем эколого-археологические экспедиции клуба «Непоседа». В этих экспедициях принимают участие крупные ученые Санкт-Петербургских университетов и академических институтов, в экспедиции «Непоседы» – ученые Пулковской обсерватории, Эрмитажа, научно-производственных организаций Санкт-Петербурга. Все они, кроме обширных теоретических знаний, имели большой опыт практической экспедиционной работы по своему научному направлению и желательны опыт игровой деятельности с детьми. Разнообразен не только состав научных работников экспедиций, экспедиции собирали школьников из Санкт-Петербурга, Москвы, из Вологодской, Ленинградской, Псковской областей и др.

Аналогичные экспедиции по различным программам широко осуществлялись в Московской, Ярославской, Вологодской, Нижегородской, Пермской, Свердловской, Челябинской и других областях. Бесспорно, опыт этих экспедиций должен быть проанализирован и обобщен, их исследовательские программы тщательно изучены, их методические наработки тиражированы.

Анализ учебно-экспедиционной работы последних тридцати лет показал, что лучшими местами для проведения детских экспедиций являются национальные парки, поскольку сотрудники этих организаций не только обеспечивают высокий профессиональный уровень любой экспедиции, но и гарантируют ее максимальную безопасность.[10] Выявлены факторы, необходимые для разработки и реализации детских научных туров в национальных парках. Во-первых, для организации полноценной увлекательной экспедиции необходимы интересные в научном плане объекты, при этом наиболее аттрактивными являются малоизученные и неизученные природные экосистемы и их отдельные элементы.[4] Вторым условием является наличие определенной материально-технической базы у национального парка, это могут быть обустроенные рекреационные площадки вдоль всего маршрута следования; научный стационар, подготовленный как для комфортного проживания туристов, так и для проведения научных исследований, который можно использовать в качестве системообразующего центра для организации радиальных маршрутов. Хорошо оборудованный туристский лагерь позволяет участвовать в составе экспедиции возрастным ученым, обеспечивающим передачи уникального опыта и традиций русской научной школы молодым исследователям. Третьим фактором, необходимым для осуществления полноценных исследовательских программ во время экспедиции является присутствие высококвалифицированных сотрудников национального парка, способных выполнять функции гидов-натуралистов, проводников, обеспечивать безопасность участников научного путешествия. Важной миссией научного персонала парка является помощь в обработке и публикации данных, полученных в ходе экспедиции.

Национальный парк «Мещера» обладает всеми необходимыми ресурсами для проведения детских экологических экспедиций и в течение последних десяти лет общественное движение «Школа природы» использует этот большой рекреационный потенциал парка для организации летних образовательных путешествий. Главная цель экспедиций – развитие экологической культуры и ее компонентов (экологического сознания, мировоззрения, этики) у всех участников. Экспедиции объединяют ученых из университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Коврова, школьных учителей, студентов и школьников 6–11 классов. Основными объектами для исследований являются водно-болотные экосистемы национального парка: реки Поль и Бужа, Святое озеро, раз-

личные типы болот. Центральной базой экспедиции на 10–14 дней становится палаточный лагерь, расположенный на специально оборудованной площадке на берегу реки Бужи вблизи деревни Ягодино. Лагерь оснащен гидрохимической и гидробиологической лабораториями, помещениями для проведения занятий, театральной сценой, спортивными площадками, костровой, летней столовой и всем необходимым для достаточно комфортной жизни в полевых условиях. Каждый день ребята со своими старшими наставниками совершают путешествия, в ходе которых проводятся гидрологические, гидрохимические, ботанические и зоологические исследования, собираются гербарии, производится отбор проб для дальнейшего исследования в лабораториях. Ребята сами выбирают направление научной деятельности и под руководством ученых-кураторов определяют темы своих исследовательских работ. При выборе тем большое внимание уделяется работам, связанным с продолжительными наблюдениями за различными элементами биогеоценозов, поскольку подобное взаимодействие развивает чувственную сферу личности ребенка, развивает субъектное отношение к миру природы.[6] Особое внимание уделяется изучению методов исследования экосистем. Дети знакомятся с методиками экологического мониторинга водоемов и водотоков, учатся определению растений и животных, анализу численности популяций.

Одним из важнейших условий, способствующих формированию экологического сознания школьников, является хорошо структурированный лекционный курс, адаптированный к психо-возрастным особенностям слушателей. Центральной темой курса является учение об экосистеме, рассматриваются различные типы природных и природно-антропогенных экосистем, изучаются основные законы, обсуждаются механизмы, обеспечивающие устойчивость экосистем во времени и пространстве. Особый интерес у слушателей вызывают вопросы, связанные с обсуждением места и роли человека в эволюции Биосферы, сценариями дальнейшего развития живой оболочки нашей планеты.

Обязательным пунктом программы экспедиций является изучение деятельности национального парка «Мещера» как научного учреждения. Специалисты парка проводят занятия в активных формах, в ходе которых школьники узнают о роли парка в сохранении и восстановлении болотных экосистем различного типа, о методах наблюдения за популяциями растений и животных, об особенностях осуществления рекреационной деятельности в этой особо охраняемой природной территории. Организуются экскурсии по экологическим тропам и музеям парка.

Один день в любой экспедиции посвящен волонтерской деятельности, это может быть работа по благоустройству рекреационной площадки, ремонт экологических троп, сбор мусора вблизи туристских стоянок, очистка леса от валежника,

работы по восстановлению болот и т.п. Осознанная природоохранная деятельность является свидетельством достаточно развитого экологического сознания, поскольку отражает реальную готовность личности к выполнению регуляторных и репаративных функций в социоприродных экосистемах.

Итогом каждой экспедиции становится заключительная конференция, в ходе которой каждый участник представляет результаты своей работы, при этом сообщения подготавливают как маститые ученые, так и юные исследователи. Наиболее увлеченные ребята на основе собранного летом материала и полученных знаний продолжают исследование в период учебного года, участвуют в ученических научно-исследовательских конференциях и конкурсах.

За последние десять лет в национальном парке «Мещера» было организовано более сорока детских экспедиции, в них участвовало около тысячи школьников. Наши наблюдения свидетельствуют, что длительное пребывание в ненарушенных гармоничных экосистемах парка, сотворчество с ведущими учеными, участие в разнообразных образовательных программах экспедиции, исследовательской и волонтерской деятельности способствуют формированию у большинства подростков экологического сознания экоцентрического типа, для которого характерно субъектное отношение к природе, осознание ответственности перед природой и обществом за свои дела и поступки.

Литература

1. Артеменко Б.А., Калашников Н.В. Эколого-краеведческая экспедиция как средство организации работы по формированию культурно-экологической компетенции школьников // Вестник ЮУр ГГПУ. 2014. № 5.
2. Зорин А.И. Научно-экспедиционный туризм: цели, аспекты и критерии // Вестник РМАТ. 2013. № 2 (8)
3. Карчевский М.Ф., Петрова Н.А. Научный туризм // Культура и наука Санкт-Петербурга и Ленинградской области – важнейшие факторы развития туризма на Северо-Западе России, Региональная научно-практическая конференция. – С-Пб., 2003. – С. 167–178.
4. Колбовский Е.Ю. Экологический туризм и экология туризма: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования/ Е.Ю. Колбовский. – 3-е изд., – М.: Издательский центр «Академия», 2011–256 с.
5. Колотова Е.В. Рекреационное ресурсоведение. Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент». – М.: РМАТ, 1999. – 135 с.
6. Методы экологических исследований для школьников: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Наумова, И.С. Шварева, Г.Н. Лаврова и др.; под ред. Н.Н. Наумовой, И.С. Шваревой – Ковров: Маштекс, 2007. –346 с.

7. Павлов, В.П. Научный туризм: накопленный опыт и перспективы развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intacadem.ru/statji/nauchnyy-turizm-nakoplennyuyopyt-i-perspektivy-razvitiya.html/>.
8. Трофимов Е.Н. Научно-экспедиционный туризм современное средство изучения и освоения культурного и природного наследия // Вестник РМАТ. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-ekspeditsionnyy-turizm-sovremennoe-sredstvo-izucheniya-i-osvoeniya-kulturnogo-i-prirodnogo-naslediya> (дата обращения: 19.01.2020).
9. Холодильникова Ю.Е. Ресурсный потенциал региона как основа развития научного туризма // Вестник ОГУ. 2012. № 8 (144). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursnyy-potentsial-regiona-kak-osnova-razvitiya-nauchnogo-turizma> (дата обращения: 22.01.2020).
10. Чижова В.П. Развитие туризма в охраняемых природных территориях / В.П. Чижова // Проблемы региональной экологии. – 2000. № 4. С. 28–35.

SCIENTIFIC EXPEDITION TOURISM AS A MEANS OF DEVELOPING THE ECOLOGICAL OUTLOOK OF YOUNG PEOPLE

Drozdova Z.N., Naumova N.N., Shvareva I.S.

National Park "Meshchera", Vladimir state University named after Alexander and Nikolai Stoletovs, Kovrov state technological Academy. V.A. Degtyareva

The article is devoted to the problems of developing the ecological outlook of young people by means of scientific expedition tourism. Our country has a significant potential for the development of this type of tourism. We have accumulated a lot of experience in conducting children's educational expeditions. The following factors contribute to the formation of the ecological outlook of the expedition participants: long-term stay in harmonious natural environments, constant communication with field scientists, well-structured educational programs, independent observations and research, environmental protection and restoration activities.

Keywords: scientific expedition tourism, children's ecological expedition, ecological outlook

References

1. Artemenko B.A., Kalashnikov N.V. Ecological and local history expedition as a means of organizing work on the formation of cultural and environmental competence of schoolchildren // Bulletin of the SOUTH Ural state UNIVERSITY, 2014, no. 5.
2. Zorin A.I. Scientific expedition tourism: goals, aspects and criteria // Vestnik Rmat. 2013. № 2 (8)
3. Karchevsky M.F., Petrova N.A. Scientific tourism // Culture and science of Saint Petersburg. and the Leningrad region – the most important factors in the development of tourism in the North-West of Russia, a Regional scientific and practical conference. – S-Pb., 2003. – P. 167–178.
4. Kolbovsky E. Yu. Ecological tourism and ecology of tourism: textbook for students of higher vocational education institutions/ E.Y. Kolbowski. – 3rd ed., – Moscow: publishing center "Academy", 2011–256 p.
5. Kolotova E.V. Recreational resource studies. Textbook for students studying in the specialty "Management". – Moscow: rmat, 1999. – 135 p.
6. Methods of environmental research for school children: Educational and methodological guide / N.N. Naumova, I.S. Shvareva, G.N. Lavrova et al.; edited by N.N. Naumova, I.S. Shvareva-Kovrov: Mashtex, 2007. –346 p.
7. Pavlov, V.P. Scientific tourism: accumulated experience and development prospects [Electronic resource]. – Mode of access: <http://intacadem.ru/statji/nauchnyy-turizm-nakoplennyuyopyt-i-perspektivy-razvitiya.html/>.
8. Trofimov E.N. Scientific and expedition tourism modern means of studying and mastering cultural and natural heritage // Bulletin of the rmat. 2015. # 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-ekspeditsionnyy-turizm-sovremennoe-sredstvo-izucheniya-i-osvoeniya-kulturnogo-i-prirodnogo-naslediya> (accessed: 19.01.2020).
9. Kholodilina Yu.E. Resource potential of the region as the basis for the development of scientific tourism // OSU Bulletin. 2012. # 8 (144). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursnyy-potentsial-regiona-kak-osnova-razvitiya-nauchnogo-turizma> (accessed: 22.01.2020).
10. Chizhova V.P. Development of tourism in protected natural territories / V.P. Chizhova // Problems of regional ecology, 2000, no. 4, Pp. 28–35.

Гендерные перспективы развития сферы образования

Павлюк Лариса Владимировна,

доцент кафедры иностранных языков, Государственный университет управления
E-mail: 9653316273@mail.ru

Данная статья посвящена гендерному анализу образовательных возможностей. Исследование неравенства образовательных возможностей (НОВ) выявило некоторые ключевые механизмы социальной стратификации в современном обществе. В то же время, изучение гендерных диспропорций в сфере образования выявило важные аспекты гендерного неравенства и акцентировало внимание на необходимости разработки политики для его преодоления. Взаимосвязь между социальной стратификацией и гендером в контексте неравенства в образовании еще недостаточно изучена, возможно, в связи с тем, что мало что известно о том, в какой степени неравенство образовательных возможностей является гендерным.

В настоящем исследовании этот пробел устраняется путем анализа изменений в НОВ между мужчинами и женщинами в период многогранных трансформаций: расширения возможностей получения образования, растущего спроса на квалифицированную рабочую силу на рынке труда и растущего числа женщин в рабочей среде. Все это – гендерные процессы. Их влияние на неравенство образовательных возможностей различно у мужчин и женщин. С точки зрения уровня образования эти процессы в основном приносят пользу женщинам из неимущих семей.

Растущий объем исследований, посвященных успеху женщин из социально «неблагополучных» семей, свидетельствует о том, что у них больше возможностей добиться успеха, чем у мужчин того же происхождения. В нормальной ситуации это не влияет на общее НОВ. Во времена расширения масштабов деятельности женщины из неимущих слоев населения могут выиграть воспользовавшись новыми возможностями по сравнению с мужчинами и улучшить свое образовательное положение, что приводит к снижению уровня НОВ для женщин, поскольку женщины из более высоких слоев населения уже успели занять соответствующие позиции.

Ключевые слова: сфера образования, неравенство образовательных возможностей (НОВ), гендерные различия.

Введение

Образование высоко ценится как за его внутреннее наполнение, так и за подготовку индивидов к взрослой жизни и экономической независимости. Оно рассматривается как выгодная инвестиция, которая улучшает возможности для экономического успеха и повышения социальной мобильности. Это справедливо как для отдельных лиц, желающих улучшить свое положение в системе стратификации, так и для правительств и политиков, стремящихся повысить социальную мобильность в обществе в целом (Schultz, 1961) [26]. Поэтому вопрос о том, является ли образование в равной степени доступным для всех людей, имеет огромное значение. Когда система образования не может быть равной для всех, или, другими словами, когда система регулярно обеспечивает лучшее образование детям из более обеспеченных семей, тогда образование является причиной социального воспроизводства, а не мобильности.

Изложение основного материала исследования

Исследователей НОВ интересует связь между социальными слоями и уровнем образования. Исследования НОВ восходят к эпохальным работам Blau and Duncan (1967)[3], а также к работам, связанным с висконсинской моделью (Featherman et al., 1975 [11]; Sewell and Hauser, 1992 [25]) к более поздним работам, которые переосмыслили старые модели в свете последних социальных изменений (Bernardi and Ballarino, 2016 [2]; Goldthorpe, 2013a, b[12]). Все это говорит о том, что передача образовательных преимуществ между поколениями является важным механизмом в процессе стратификации. Родители из богатых слоев общества помогают своим детям получить образование, которое позволило бы им обрести престижные профессии и сохранить семейный статус на протяжении многих поколений.

Наиболее распространенной политикой, направленной на сокращение НОВ, является увеличение предложения и доступности образовательных возможностей, исходя из того, что это поможет детям из неблагополучных слоев населения получить более высокий уровень образования (Bar-Haim and Shavit, 2018 [1]). Однако, такая политика зачастую не отвечает целям в плане содействия большему равенству возможностей.

Хотя влияние происхождения на получение образования хорошо освещено (Boudon, 1974[4]; Mare, 1980[19]), гендерные различия в НОВ, в основном, игнорируются. Гораздо большее внимание в научных кругах уделяется «возрастанию роли женщин» в высшем образовании (DiPrete and Buchmann, 2013[10]). В то время как большин-

ство исследований по НОВ учитывают гендерный фактор, они обычно рассматривают его как контрольную переменную, а не как основной анализируемый фактор. Неудивительно, что теория перспектив развития гендерных различий в НОВ не до конца доказательна.

Общий ответ на этот вопрос заключается в том, что мужчины и женщины различаются в своих жизненных траекториях, опыте, предпочтениях и в том, чего от них ожидает общество (DiPrete and Buchmann, 2013[10]; Wood et al., 2007[31]; Colley et al., 1994[8]). В результате, логично предположить, что уровень образования сыновей и дочерей не всегда связан с социально-экономическим статусом их родителей. Говоря более конкретно можно утверждать, что три взаимосвязанных процесса, происходящие в большинстве индустриальных и постиндустриальных обществ в последние десятилетия являются гендерными и имеют решающее значение для понимания уровня образования и НОВ. Эти процессы включают в себя: 1) растущий спрос на образованных участников рынка труда; 2) расширение участия женщин на рынке труда; и 3) расширение возможностей получения образования и повышение уровня образования для женщин.

В течение последних десятилетий спрос на квалифицированных и образованных работников на рынке труда возрос, и образование стало основополагающим фактором для поиска хорошей работы и возможностей выстраивания перспективной карьеры. В то время как спрос на высокообразованных работников рос в престижных профессиях, аналогичный рост наблюдался и в менее престижных профессиях. Налицо академизация «полупрофессиональных профессий» (Harwood, 2010[14]; Laiho. A 2010 [17]) и растущая тенденция нанимать выпускников высших учебных заведений на непрофессиональные рабочие места, такие как, например, административные должности (Gornitzka and Larsen, 2004[13]). Следует отметить, что растущий спрос на наличие высшего образования в менее престижных профессиях сосредоточен в профессиях с преобладанием женщин (например, медсестер и преподавателей) и менее характерен для синих воротничков, где доминируют мужчины (Jacobs, 1989[16]; Chauvel et al., 2017[6]). Это имеет различные последствия для образовательных траекторий мужчин и женщин.

Вторая трансформация, имеющая отношение к настоящему исследованию, заключается в резком росте количества женщин в общей доле рабочей силы. За последние несколько десятилетий XX века изменения в социальном статусе женщин и наличие экономического давления заставили женщин, представителей различных социальных слоев, работать на рынке труда в течение более длительного периода времени и возвращаться к работе непосредственно после родов. Это повлекло за собой многочисленные последствия как на рынке труда, так и за его пределами. Сообразно прогнозам, современные молодые женщины

станут более активными и постоянными участниками современного рынка труда и займут ряд наиболее престижных профессий (Stier and Herzberg-Drucker, 2017[29]). Помимо роста влияния женщин на рынок труда, в последние десятилетия наблюдается значительное снижение уровня гендерной сегрегации (Preston, 1999[22]). Поскольку женщины все чаще работают на должностях, ранее занимавшихся только мужчинами, спрос среди молодых женщин на образование, которое позволило бы им занять такие должности, растет.

В течение последних нескольких десятилетий во всем мире наблюдался резкий рост спроса на получение высшего образования. В 2013 году примерно 30% выпускников школ по всему миру получили высшее образование по сравнению с 10% в 1971 году (Marginson, 2016[20]). По меньшей мере в 51 стране показатели зачисления превышают 50% – ный порог (Marginson, 2016[20]). Эта тенденция объясняется растущим спросом на образование, который последовал за общим стремлением к повышению социального уровня, повышением спроса на образованных сотрудников на рынке труда и растущим предложением образовательных возможностей, вытекающим из политики правительств и реформ в области образования.

В этом контексте особенно примечательно расширение участия женщин в системе высшего образования (Vincent-Lancrin, 2008[30]). В большинстве западных стран гендерный разрыв в высшем образовании был ликвидирован, поскольку женщины получали академическое образование более высокими темпами, чем мужчины, и Россия, в данном случае, не является исключением. Наиболее распространенные объяснения резкого роста уровня образования женщин связаны с изменением отношения к женщинам и особенностями рынка труда (Rury, 2004[24]).

Несмотря на различный процент участия мужчин и женщин на рынке труда и в системе высшего образования, лишь в нескольких исследованиях рассматривается вопрос о гендерных различиях в НОВ. В Японии Yamamoto and Brinton (2010) [32] провели оценку влияния различных форм семейных ресурсов на получение высшего образования мужчинами и женщинами. Они обнаружили, что для каждого пола важны различные виды ресурсов. По результатам исследования стало очевидно, что экономические ресурсы в большей степени затрагивают мужчин, в то время как культурные ресурсы родителей являются более существенными для женщин. В США Дипрет и Бухман (DiPrete and Buchmann, 2006[9]) обнаружили, что в годы после Великой депрессии семьи из низших слоев населения вкладывали больше средств в образование своих сыновей, а не дочерей. Напротив, семьи из высших слоев общества вкладывали более или менее равные средства в образование детей обоего пола. В результате, неравенство в возможностях получения образования было выше среди женщин, чем среди мужчин. Эта тенденция изме-

нилась для тех, кто родился после 1960-х годов, когда родительское происхождение оказывало одинаковое влияние на оба пола. Аналогичный результат был получен в Италии и Польше. В ряде других европейских стран эта тенденция не прослеживается. В последнем случае более сильное влияние происхождения на уровень образования, более характерное для женщин, не менялось с течением времени (Breen et al., 2009[5]). Ichou and Vallet, (2011) [15] обнаружили, что во французской системе образования классовое неравенство в отношении шансов на получение степени бакалавра возросло для мужчин и осталось стабильным или снизилось для женщин. McDaniel (2013) [21] обнаружил, что, за исключением Германии, европейские страны не показали никаких гендерных различий в НОВ для молодого поколения.

Заключение

Нынешнее исследование расширяет данное направление исследований, прослеживая гендерные различия в связи с семейным происхождением и уровнем образования в контексте описанных выше недавних социальных преобразований. Мы выделяем несколько факторов, которые позволяют нам предполагать, что женщины пользуются новыми возможностями в системе образования в большей степени, чем мужчины, и, что более вероятно, что разрыв между женщинами, выходцами из высших и низших слоев населения, уменьшится по сравнению с мужчинами.

Во-первых, ожидается, что расширение участия женщин в рабочей среде наряду с возрастающим спросом на образованных женщин в сфере труда будет стимулировать спрос на получение ими высшего образования. Дополнительным стимулом для получения женщинами высшего образования является мнение о том, что образование служит не только путем к мобильности, но и к экономической (а, следовательно, и социальной) независимости (Ichou and Vallet, 2011[15]). Это, само по себе, не означает, что неравенство между женщинами должно уменьшаться. Однако тот факт, что существует «более высокий спрос на высшее образование в профессиях «розовых воротничков» по сравнению с профессиями «синих воротничков», где доминируют мужчины, говорит о том, что, если речь заходит о людях из низших слоев общества, женщины с большей вероятностью, чем мужчины, инвестируют в высшее образование, тогда как мужчины все еще имеют возможность получить «достойную работу без высшего образования» (DiPrete and Buchmann, 2013[10]). Таким образом, можно предположить, что расширение образовательных возможностей позволит сократить НОВ среди женщин – представительниц различных социальных слоев.

При обсуждении гендерных различий в НОВ в период расширения образовательных возможностей следует учитывать два дополнительных фактора. Во-первых, в широком смысле, привилеги-

рованные группы находятся в лучшем положении, чем группы более низкого социального уровня. Поэтому, следуя гипотезе Rafferty and Hout (1993) [23] и гипотезе максимально поддерживаемого неравенства (МПН), неравенство возможностей, с большей вероятностью, будет снижаться в отношении уровней образования, в которых верхние слои достигли точки максимума. Поскольку мужчины и женщины следуют различным образовательным траекториям, вполне вероятно, что среди высших классов один пол достиг максимума, а другой – нет. В этом сценарии мы ожидаем снижения НОВ среди полов, достигших максимума.

Исследование гендерных различий в сфере образования среди семей с низким уровнем доходности неизменно обнаруживало, что женщины из более низких социальных слоев населения обладают более высоким потенциалом для образовательной мобильности. Они более мотивированы, чем их коллеги-мужчины (Shu and Marini, 1998[27]; Solorzano, 1992[28]). К сожалению, они не могут успешно конкурировать с мужчинами и женщинами из высших социальных слоев на доступных площадках высшего образования. Даже при увеличении доступности образования, гипотеза МПН предполагает, что они все равно не смогут существенно увеличить долю своего участия (Chesters and Watson, 2013[7]). Однако, при возникновении равных условий для получения высшего образования для мужчин и женщин с низким социальным уровнем, более вероятно, что этой возможностью воспользуются женщины благодаря имеющемуся у них преимуществу в образовательном потенциале.

Во-вторых, расширение сферы образования часто происходит за счет открытия новых институтов, а не за счет расширения существующих (Liu et al., 2016[18]). Специфика этих новых возможностей имеет важное значение для оценки гендерных различий. Например, если новые учебные заведения предлагают в основном традиционно «женские» области знаний (гуманитарные науки, преподавание), то НОВ, скорее всего, сократится среди женщин. В этом случае следует ожидать «снижения НОВ» только в тех областях образования, в которых расширение имело «качественный аспект».

GENDER PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SECTOR

Pavlyuk L.V.

State University of Management

This article is devoted to the gender analysis of educational opportunities. The study of inequality of educational opportunities has revealed some key mechanisms of social stratification in modern society. At the same time, the study of gender disparities in education revealed important aspects of gender inequality and highlighted the need to develop policies to overcome it. The relationship between social stratification and gender in the context of educational inequality is not yet well understood, perhaps because little is known about the extent to which educational inequality is gender-based.

This study addresses this gap by analyzing changes in the gender gap between men and women at a time of multi-faceted transformations: expanding educational opportunities, increasing demand for

skilled labor in the labor market, and an increasing number of women in the work environment. All these are gender processes. Their impact on educational inequality varies between men and women. In terms of educational level, these processes mainly benefit women from poor families.

A growing body of research on the success of women from socially «disadvantaged» families shows that they are more likely to succeed than men from the same background. In a normal situation, this does not affect the overall IEO. In times of expansion, women from the poor can benefit from new opportunities compared to men and improve their educational status, which leads to a lower level of education for women, since women from higher levels of the population have already taken up positions.

Keywords: education, inequality of educational opportunities (IEO), gender differences.

References

- Bar-Haim E. and Shavit Y. (2018) 'Higher Education, Economic Inequality and Inequality of Opportunities', *Megamot* 53(1): 99–124 (in Hebrew)
- Bernardi, F. and Ballarino, G. (eds.) (2016) *Education, Occupation and Social Origin: A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Blau, P. and Duncan, O. D. (1967) *The American Occupational Structure*, New York: Wiley.
- Boudon, R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley-Interscience.
- Breen, R., Luijckx, R., Muiler, W. and Pollak, R. (2009) 'Non-persistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries', *American Journal of Sociology* 114(5):1475–1521.
- Chauvel, L., Hartung, A. and Bar-Haim, E. (2017) *Closing or Persisting Gender Gap? A Cohort Analysis of Education and Wages in the United States and Europe*. Paper presented at the Population Association of America-PAA Annual Meeting 2017; 27 April, Chicago, USA.
- Chesters, J. and Watson, L. (2013) 'Understanding the persistence of inequality in higher education: evidence from Australia', *Journal of Education Policy* 28(2): 198–215.
- Colley, A., Comber, C. and Hargreaves, D.J. (1994) 'Gender effects in school subject preferences: a research note', *Educational Studies* 20(1): 13–18.
- DiPrete, T.A. and Buchmann, C. (2006) 'Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion', *Demography* 43(1): 1–24.
- DiPrete, T. and Buchman C. (2013) *The Rise of Women*, New York: Russell Sage Foundation.
- Featherman, D.L., Jones, F.L. and Hauser, R.M. (1975) 'Assumptions of social mobility research in the US: the case of occupational status', *Social Science Research* 4(4): 329–360.
- Goldthorpe, J.H. (2013) 'Understanding and misunderstanding social mobility in Britain: the entry of the economists, the confusion of politicians and the limits of educational policy', *Journal of Social Policy* 42(3): 431–450.
- Gornitzka, A. and Larsen, I.M. (2004) 'Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities', *Higher Education* 47(4): 455.
- Harwood, J. (2010) 'Understanding academic drift: on the institutional dynamics of higher technical and professional education', *Minerva* 48(4): 413–427.
- Ichou, M. and Vallet, L.A. (2011) 'Do all roads lead to inequality? Trends in French upper secondary school analysed with four longitudinal surveys', *Oxford Review of Education* 37(2): 167–194.
- Jacobs, J.A. (1989) *Revolving Doors: Sex Segregation and Women's Careers*, Stanford: Stanford University Press.
- Laiho, A. (2010) 'Academisation of nursing education in the Nordic Countries', *Higher Education* 60(6): 641–656.
- Liu, Y., Green, A. and Pensiero, N. (2016) 'Expansion of higher education and inequality of opportunities: a cross-national analysis', *Journal of Higher Education Policy and Management* 38(3): 242–263.
- Mare, R.D. (1980) 'Social background and school continuation decisions', *Journal of the American Statistical Association* 75(370): 295–305.
- Marginson, S. (2016) 'The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems', *Higher Education* 72(4): 413–434.
- McDaniel, A. (2013) 'Parental education and the gender gap in university completion in Europe' *Demographic Research* 29(Article 3): 71–84.
- Preston, J.A. (1999) 'Occupational gender segregation trends and explanations', *The Quarterly Review of Economics and Finance* 39(5): 611–624.
- Raftery, A.E. and Hout, M. (1993) 'Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–1975' *Sociology of Education* 66(1): 41–62.
- Rury, J. (2004) *Education and Social Change: Themes in the history of American schooling*, Abingdon: Routledge.
- Sewell, W. and Hauser, R. (1992) 'The influence of the American occupational structure on the Wisconsin Model', *Contemporary Sociology* 21 (5): 598–603.
- Schultz, T.W. (1961) 'Investment in human capital', *The American Economic Review* 51(1): 1–17.
- Shu, X. and Marini, M.M. (1998) 'Gender-related change in occupational aspirations', *Sociology of Education* 71(1): 43–67.
- Solorzano, D.G. (1992) 'An exploratory analysis of the effects of race, class, and gender on student and parent mobility aspirations', *The Journal of Negro Education* 61 (1): 30–44.
- Stier, H. and Herzberg-Druker, E. (2017) 'Running ahead or running in place? Educational expansion and gender inequality in the labor market', *Social Indicators Research* 130(3): 1187–1206.
- Vincent-Lancrin, S. (2008) 'The reversal of gender inequalities in higher education: an on-going trend', *Higher Education* 102030 (1): 265–298.
- Wood, D., Kaplan, R. and McLoyd, Y.C. (2007) 'Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth: the role of parents and the school', *Journal of Youth and Adolescence* 36(4): 417–427.
- Yamamoto, Y. and Brinton, M.C. (2010) 'Cultural capital in East Asian educational systems: the case of Japan', *Sociology of Education* 83(1): 67–83.

Создание условий проектной деятельности в учебном процессе

Россолова Оксана Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга
E-mail: oksross@mail.ru

Галактионова Полина Викторовна,

магистрант, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, учитель русского языка и литературы
E-mail: younginternetexplorer@mail.ru

Статья посвящена изучению возможностей проектного метода для активизации процесса обучения русскому языку и литературе в общеобразовательной организации. В работе рассмотрены особенности создания условий организации проектной деятельности, представлены варианты возможных видов и форм деятельности при реализации метода проектирования, описаны основные требования к реализации проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная технология, личностно-ориентированный подход, проектно-исследовательская деятельность, информационный проект, рефлексия, форма развивающего контроля.

В качестве одной из важнейших задач современного образования рассматривается достижение такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения задач теоретического и прикладного характера. В настоящее время в обществе востребованы люди умные, творческие, мобильные, активные. Современный человек должен уметь анализировать, творить, размышлять, вносить коррективы и предложения. Одним из эффективных методов, по сравнению с традиционными, носящими репродуктивный характер, является проектное обучение, которое имеет высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся к их познавательной мотивированности; развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий; приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности, межпредметная интеграция знаний, умений и навыков. Включение школьников в проектную деятельность учит их размышлять и прогнозировать, формирует адекватную самооценку. В качестве средства обучения проектная деятельность позволяет управлять как содержанием проекта, так и уровнем его сложности [3].

В настоящее время на уроках русского языка учителю рекомендуется использовать проектную деятельность, в связи с тем, что данная технология эффективно повышает интерес и мотивацию учащихся к получению знаний по этому предмету. К данной дисциплине можно применить все типы проектов: исследовательские, игровые, практико-ориентированные, информационные, творческие. На наш взгляд, наиболее продуктивны исследовательские, информационные и творческие проекты, так как они лучше всего способствуют осознанному восприятию материала. Наиболее простым в организационном плане является информационный проект. Он позволяет ученикам в рамках одного занятия самостоятельно освоить обширный материал. На уроках русского языка имеет смысл проводить подобные занятия на темы, представленные школьной программой в сжатом формате. Подобный шаг способствует полному усвоению материала и предполагает обмен знаниями между группами учеников. Учащиеся стараются объяснить материал, сопровождая примерами.

Рассмотрим методическую разработку проектной технологии на уроке русского языка в 5 классе на тему «Лексика. Культура речи», во время которой изучаются синонимы и антонимы, многозначные слова и омонимы. Этим темам в рамках школьной программы уделяется недостаточно времени, в связи с чем ученики не успевают усваивать материал и допускают ошибки на протяже-

нии всего процесса обучения, что и было учтено при составлении проектного плана урока.

Перед уроком проектной деятельности, учитель должен комплексно подготовиться: ученикам должно быть обеспечено наличие разнообразной, но не избыточной, справочной литературы, к каждой теме подбираются соответствующие художественные произведения (небольшого объема), на примерах которых ученики смогут увидеть особенности использования языковых средств художественной выразительности. Также учитель должен обладать исчерпывающими знаниями по каждой теме, для осуществления корректирующих действий.

На подготовительном этапе, согласно правилам организации проектной деятельности, перед учениками формулируется и ставится проблемный вопрос: *Знаете ли вы, что такое синонимы и антонимы и чем они отличаются друг от друга? А знаете ли вы, что такое омонимы и многозначные слова и чем они отличаются друг от друга?*

Этот проблемный вопрос вызывает затруднения у обучающихся, так как ученики 5 класса не имеют достаточных знаний по этим темам. При этом они определяют тему урока и, ориентируясь на предыдущий диалог с учителем, называют основную цель урока – освоение названных тем.

Далее должен быть осуществлен организационный момент, во время которого ученики должны получить в лаконичной и конкретной форме точные указания по планируемой деятельности. Учитель сообщает вид работы на уроке (урок-проект) и оглашает план работы и задания группам: *Сегодня необычный урок! Вам предстоит в группах создать проекты и представить их своим одноклассникам. Перед вами не ставятся строгие требования: цель проекта и способы ее достижения вы определяете самостоятельно. Главное – найти информацию по теме, отобрать необходимые факты, проиллюстрировать их примерами и сформировать проект. В качестве источников информации вы можете пользоваться учебником и интернет-источниками. Ваша работа заключается не только в поиске информации, но и в эффективном донесении ее до одноклассников, то есть вы должны хорошо и понятно представить свой проект. Всю информацию по проекту вы записываете на листы формата А4. Старайтесь делать записи аккуратно, так как эти листы сдаются учителю. На сбор и оформление информации вам дается 15 минут.*

Учитель делит класс на 4 группы: группа «Синонимы», группа «Антонимы», группа «Омонимы» и группа «Многозначные слова». Группы различаются по уровню подготовленности; учитель должен заранее продумать принцип группировки, не допуская концентрации «сильных» учеников в одной группе.

Следующим шагом для каждой группы является формулирование и представление цели своего проекта.

В силу специфики возрастной группы учащихся учитель, вне зависимости от уровня знакомства учеников с принципом проектной деятельности,

озвучивает правила работы в проекте, раздает памятки-инструкции всем группам.

Памятка-инструкция «Действия обучающихся при реализации проекта»

1. Выберите тему проекта (исследования).

2. Поставьте цель. (Для чего я это делаю? Какого результата я хочу достичь?) Запишите ответы.

3. Если это исследование, то выдвиньте предположение – гипотезу. (Сделайте свое предположение о том, какой будет результат и почему?) Запишите ответы. Если нет, то переходите к следующему пункту.

4. Выберите метод. (Что нужно сделать, чтобы получить результат?) Запишите план своих действий, время выполнения каждого шага.

5. Соберите данные (поставьте эксперименты, соберите необходимую информацию, материал, оформите его, сверьте свои действия по времени, которое определили для каждого шага).

6. Зафиксируйте результаты. (Если что-то не удалось – это тоже результат).

7. Проанализируйте результаты. (Сравните полученные результаты с данной гипотезой).

8. Сделайте вывод. Дайте оценку действиям в группе.

9. Защитите результат в коллективе. Получите общую оценку результатов.

Основная задача учеников представить проект в доступной, для одноклассников, форме. Участники групп могут пользоваться учебниками, дополнительной справочной литературой, представленной в кабинете, интернет-ресурсами, для ознакомления с которыми, ученикам разрешено задействовать компьютер и собственные мобильные телефоны, однако их использование строго регламентировано: на группу не более одного участника, занимающегося поиском информации с помощью мобильного телефона.

Основной этап: начинается работа в группах, ученики, используя различные источники информации, набирают материал по заданной им теме. Периодически они задают учителю вопросы консультативного характера, касающиеся авторитетности того или интернет-ресурса, различий в полученной информации между учебником и справочной литературой. Далее следует отбор наиболее важных фактов по теме проекта, подбор примеров. Ученики консультируются с учителем, выбирая более удачные определения и примеры. Завершающий шаг – оформление проекта: ученики записывают основные понятия, определения и примеры на лист. Следующие действия – составление мини-словарей и работа с художественным текстом (поиск примеров по теме в литературном произведении). Этап занимает 15 минут.

Завершающий этап: каждая группа по очереди представляет свой проект. Учитель комментирует и задает вопросы. Участники других групп задают выступающим вопросы. После выступления всех групп происходит обсуждение: подводятся итоги, выставляются оценки. Этап занимает 25 минут.

Данный урок предполагает активную групповую работу и распределение ролей между участниками, развернутый диалог с обсуждением проекта между учителем и группой, между группой-докладчиком и группами-слушателями, что положительно влияет на развитие коммуникативных навыков детей. Во время создания проекта ученики приучаются быть самостоятельными, улучшают навыки систематизации информации, её осознанного восприятия. При представлении проекта ученики развивают навыки устной речи и публичного выступления. Работа по составлению мини-словарей приучает учеников работать со словарями. Поиск и характеристика использования необходимых языковых единиц в художественном произведении способствует формированию навыка вдумчивого и осознанного чтения.

Помимо осуществления на уроке проектной деятельности может разрабатываться и индивидуальный внеклассный проект ученика по этой же теме (создание и защита сказки, брошюры и т.п.). Следующим шагом является планирование самостоятельной работы, которое начинается с подбора источников информации. Вместе с учителем ученик составляет список информационных ресурсов. Справочная литература анализируется, ученик выделяет основные источники. Учитель вместе с учеником определяет временной промежуток и очередность пунктов работы. Затем следует основной этап – обобщение-исследование, в ходе которого ученик уточняет слабые места в своих знаниях, обращается к конкретным орфограммам, разбитым на тематические блоки, составляются конспекты-схемы.

Периодически учитель проводит с учеником промежуточные встречи, на которых происходит обсуждение продвижения проектной деятельности, планируются дальнейшие действия ученика. Учитель в этот период выступает в роли консультанта, направляющего работу ученика и оценивающего его успехи. Завершающий этап: результат проекта был представлен в виде теста, апробированного в разных группах одноклассников, кроме того по рассматриваемым орфограммам были составлены словарные диктанты, также проверенные в классе. Предложенный проект способствует улучшению и систематизации знаний по русскому языку, а также развитию самостоятельности и ответственности ученика. Грамотная организация проекта со стороны учителя положительно влияет на его общий успех. Стоит отметить, что реализация такого проекта целесообразна преимущественно для подготовленного ученика.

В обобщенном виде технологию опыта проектного исследования можно представить следующим образом:

- анализ учителем научной/научно-популярной литературы/ художественных произведений, определение духовно-нравственной и познавательной проблемы, которую можно решить во время проектной деятельности;

- определение приемов, которые помогут подвести детей и сформулировать духовно-нравственную и познавательную проблему проекта;
- определение примерного плана проекта;
- планирование различных видов деятельности (познавательной, поисковой, художественной, прикладной);
- организация проекта, помощь в его осуществлении (мотивирование, консультирование, корректировка хода проекта);
- организация презентации проекта и его рефлексии.

Организация учебного проекта на уроках и во внеурочной деятельности позволила выявить следующие затруднения, связанные с его реализацией:

- временная продолжительность и затратность: проекты по времени занимают много времени: от 3 недель до нескольких месяцев; на каждом этапе необходимо мотивировать и стимулировать деятельность обучающихся;
- недостаточность сформированности учебных умений и навыков, которые необходимы для выполнения проекта (создание презентации, умение найти необходимую информацию, подготовить выступление и т.д.): данная проблема решалась в совместной деятельности с ребенком через выполнение проекта по образцу, по плану;
- трудности публичного выступления и представление работы: для преодоления трудностей публичного выступления использовались репетиции выступления, представление работы в узком кругу слушателей (родители, группа одноклассников).

Требования к содержанию обучения в системе проектной **деятельности**:

1. У учащегося должно возникнуть чувство неудовлетворенности имеющимися представлениями. Они должны прийти к ощущению их ограниченности, расхождения с представлениями научного сообщества.

2. Новые представления (понятия) должны быть такими, чтобы учащиеся, ясно представляли их содержание. Это не означает, что учащиеся обязаны их придерживаться сами, верить, что они описывают реальный мир.

3. Новые представления должны быть правдоподобными в восприятии учащихся; они должны воспринимать эти представления как потенциально допустимые, сочетающиеся с имеющимися представлениями о мире. Учащиеся должны быть в состоянии связать новое понятие с уже имеющимся [4].

4. Новые понятия и представления должны быть плодотворными; иначе говоря, чтобы учащиеся отказались от более привычных представлений, нужны серьезные причины. Новые идеи должны быть явно полезнее старых. Новые представления будут восприняты как более плодотворные, если они помогают решить нерешенную проблему, ведут к но-

вым идеям, обладают более широкими возможностями для объяснения или предсказания.

Метод проекта является еще и одной эффективной нетрадиционной формой развивающего контроля ЗУН. Характерной чертой данного метода является то, что учащиеся в данной деятельности оказываются в роли ученых, которые путем исследования приходят к получению новых знаний, к самообразованию.

Метод проектной деятельности реализует положительную мотивацию школьников к учебе, к добыванию знаний, так как это дает простор для раскрытия и проявления своих творческих способностей. Кроме того, данный метод организует тесную связь между учителем и учащимися, подразумеваемая под собой их тесное и дружеское сотрудничество. Грамотно выстроенная проектная деятельность создает условия, которые положительно влияют как на каждого ученика по отдельности, так и на атмосферу всего класса в целом, потому что так или иначе, но решая те или иные познавательные задачи, ребенок контактирует со своими одноклассниками.

Данная форма ведения учебной деятельности очень полезна для ребенка, потому что позволяет приобретать и совершенствовать различные навыки, особенно навык исследовательской деятельности, который включает в себя способность активного взаимодействия с источниками информации, умение анализировать ее, вычленять нужное, систематизировать факты, сопоставлять их, делать выводы.

Подобную форму урока целесообразно использовать наряду с систематическим предметным обучением (в качестве его компонента). Данная форма может быть реализована только на том этапе образовательного процесса, когда учащиеся уже имеют определенный багаж знаний по какой-либо теме (по теме будущего исследования). Для успешной реализации данной формы учебного контроля в учебной практике учителю необходимо четко организовать как свою работу, так и работу каждого учащегося. Учитель должен быть руководителем юных исследователей, а также, что немаловажно, их главным помощником и советчиком. Педагогу необходимо распределять роли каждого учащегося в работе, четко определять время, за которое должно быть сделано то или иное задание, проверять и оценивать каждый этап проделанной работы, а также учить школьников рефлексии, заключающейся в объективной оценке себя и своей деятельности, а также учить оценивать деятельность своих одноклассников.

Таким образом, урок-проект должен соответствовать следующему ходу:

- 1) постановка исследовательской проблемы;
- 2) планирование действий по ее разрешению;
- 3) исследовательская работа учащихся;
- 4) демонстрация результатов работы;
- 5) рефлексия.

В современной литературе, направленной на подобное ориентирование учебной деятельно-

сти, выделяют несколько разновидностей учебных проектов:

- по доминирующей деятельности: *информационный* (сбор информации по какому-либо вопросу), *ролевой* (учащиеся оказываются в роли какого-либо выбранного персонажа с целью его анализа и пр.), *практико-ориентированный* (должен охватывать социальные интересы учащихся), *творческий* (нетрадиционный подход в оформлении результатов: постановки, фильмы и пр.), *исследовательский* (серьезное научное исследование);
- по продолжительности: *мини-проект* (рассчитан на один урок), *краткосрочный проект* (занимает от 4 до 6 уроков), *недельный* (требует 30–40 учебных часов), *годовой* (чаще всего проводится в рамках ученических научных обществ).

Рассмотрим ход работы над краткосрочным проектом «Я люблю фразеологию!»

Этот проект адресован учащимся 6 класса, изучающих раздел «Фразеология», которые попробуют себя в качестве историков, художников и должны будут создать творческую презентацию, которая бы продемонстрировала их знания по данному вопросу.

Работа ведется в небольших группах, время на ее выполнение – два урочных часа + выполнение работы дома.

Цель проекта – познакомиться с понятиями *фразеология* и *фразеологизм*, с особенностями фразеологизмов, с историей их возникновения, убедиться в их многообразии и значимости для языка; развивать творческие способности, коммуникативную компетенцию, развивать навыки публичного выступления, учиться грамотно представлять результаты своего труда.

Задачи проекта:

- ✓ Обучение планированию (учащийся должен уметь четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели, на протяжении всей работы);
- ✓ Формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (учащийся должен уметь выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);
- ✓ Умение анализировать (креативность и критическое мышление);
- ✓ Умение составлять письменный отчет (учащийся должен уметь составлять план работы, презентовать четко информацию, оформлять сноски, иметь понятие о библиографии);
- ✓ Формировать позитивное отношение к работе (учащийся должен проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы).

1 этап «Постановка исследовательской проблемы и планирование действий по ее разрешению» (1 урочный час): на данном этапе происходит знакомство с новым изучаемым разделом русского

языка, с основными его понятиями. Учитель показывает то, насколько богат язык разнообразными фразеологизмами, как интересна история их возникновения и как порой бывает непроста трактовка некоторых фразеологических сочетаний (тут логично поработать с фразеологическими словарями). Все данные действия направлены на то, чтобы помочь учащимся расширить свои лингвистические представления о многогранности отношений и связей между словами, а также для «выработки умения анализа этих отношений в тексте, углубления их понимания» [1; с. 270]. Далее учителем формируется проблема проекта, ставятся цели и задачи. *Задачи обучающихся на этапе работы № 1:*

- 1) собрать и структурировать общую информацию о фразеологизмах, полученную на уроке, оформив ее в виде конспекта (об особенностях составления конспектов учитель кратко рассказывает в начале урока);
- 2) поработать с фразеологическим словарем, понять метод работы с ним;
- 3) разбиться на группы (под руководством учителя);
- 4) выбрать наиболее полный и качественный конспект;
- 5) дома (или в библиотеке), поработав со словарем, подумать над тем, какой фразеологизм хотелось бы взять для анализа (значение, источник, история, иллюстрация).

2 этап «Исследовательская работа учащихся» (2 урочный час): второй этап представляет собой осуществление активной и самостоятельной деятельности учащихся, где учитель оказывает только консультацию и контроль над процессом.

Задачи обучающихся на этапе работы № 2:

- 1) проконсультироваться с учителем по поводу выбранного фразеологизма;
- 2) составить устное планирование предстоящей работы и распределить роли в ней (под руководством учителя);
- 3) начать работать в соответствии с намеченным планом;
- 4) собрать воедино весь материал;
- 5) дома доделать работу, оформить презентацию и подготовиться к выступлению, распределив роли (чтобы каждый мог ответить за ту часть работы, которую совершал).

Распределение ролей:

- перенос текста конспекта в презентацию;
- работа с фразеологическим словарем, поиск значения фразеологического сочетания, фиксирование полученной информации;
- поиск информации об источнике фразеологизма (собственно русский, заимствованный), а также поиск исторических сведений о его появлении;
- создание рисунка, иллюстрирующего данный фразеологизм.

3 этап «Демонстрация результатов работы. Рефлексия» (3 урочный час): на данном этапе обобщаются и резюмируются полученные резуль-

таты, подводятся итоги, направленные на всестороннее оценивание обучения.

Заполняются специальные анкеты по рефлексии: дается характеристика своей работы и работы коллектива в целом.

Необходимо отметить, что побуждение учащихся к рефлексии – важный этап в работе, так как «рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [5; с. 213]. Кроме того, «развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека, способствует развитию критического мышления» [5; с. 213].

Примерный перечень вопросов для рефлексии (отчет может проводиться как в письменной, так и в устной форме):

1. Чему Вы научились, занимаясь исследованием? Что нового узнали?
2. Где и каким образом Вы можете использовать полученный опыт?
3. Что Вам больше всего принесло удовлетворение в работе?
4. Что было трудно? Что не получилось или не получилось так, как планировалось?
5. Как изменила исследовательская работа по лингвистике Ваше отношение к изучению русского языка?

Таким образом, для создания условий проектной деятельности в учебном процессе требуется: личностная включенность учащихся, умение работать в группах, устранение внутренних препятствий для мышления, развитие творческого потенциала. Основная цель проектного обучения, согласно проведенному исследованию, может быть достигнута только тогда, когда для этого существуют определенные условия реализации детского творчества: это и четко разработанные методы, и программы с учетом возрастных особенностей, и интересов школьника, и созданные дополнительные пространственные условия для реализации детского творчества, и творческий потенциал учителей.

Проектная деятельность основывается на гибкой организации образовательного процесса, увеличении доли самостоятельной работы учащихся в ходе приобретения знаний, формирования умений и навыков. В результате проектной деятельности реализуются современные требования к развитию личности школьника, учитываются его индивидуальные интересы и способности, при этом осваиваются не только конкретные практические навыки, но и приобретается умение решать различные конструкторско-технологические и технические задачи. Основным отличием учебной проектно-исследовательской деятельности от научной является то, что в результате её учащиеся не производят новые знания, а приобретают навыки исследования как универсального способа освоения действительности. При этом у них развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция.

Литература

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуниктивно-деятельностный подход. – М., 2007.
2. Кларин М.В. Развитие творческого и критического мышления// Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 3–5.
3. Матяш Н.В. Проектная деятельность младших школьников. – М.: Вентана-Граф, 2002.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалифик. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
5. Семушина Л.Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях. – М., 2001.

CREATING CONDITIONS FOR PROJECT ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Rossolova O.A., Galaktionova P.V.

Vitus Bering Kamchatka State University

The article is dedicated to studying the possibilities of the project method for activating the process of teaching Russian language and literature in an educational organisation. The paper considers the features of creating conditions for the organisation of project activities, presents various options for possible types and forms of activities needed in the implementation of the project method, and describes the principal requirements for the execution of project activities.

Keywords: project technology, learner-centered approach, project-research activity, information project, reflection, form of developmental control.

References

1. Antonova E.S. Methods of teaching the Russian language: communicative-activity approach. – М., 2007.
2. Clarin M.V. Development of creative and critical thinking // School technologies. – 2004. – No. 1. – S. 3–5.
3. Matyash N.V. Design activities of primary schoolchildren. – М.: Ventana-Graf, 2002.
4. New pedagogical and information technologies in the education system: a manual for students of pedagogical universities and advanced training systems. ped frames / E.S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; Ed. E.S. Polat. – М.: Publishing Center "Academy", 2002.
5. Semushina L.G. The content and technology of training in secondary specialized educational institutions. – М., 2001.

Обучение аудированию с помощью цифровых ресурсов в группах бакалавров направления подготовки «Прикладная информатика»

Есина Людмила Сергеевна,

старший преподаватель, Департамент языковой подготовки,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
E-mail: lyudmilaesina@yandex.ru,

Статья посвящена развитию и совершенствованию навыков аудирования студентов, изучающих прикладную информатику. Рассматривается концепция аудирования как рецептивного вида речевой деятельности. Акцент делается на необходимости использования аудио и видео материалов на каждом семинарском занятии по иностранному языку, так как это повышает познавательный интерес обучающихся и способствует развитию навыков говорения. Правильный отбор профессионально-ориентированных текстов и системы упражнений для аудирования обеспечивают успешное достижение промежуточных задач и практических целей обучения.

Ключевые слова. Компетенции, прикладная информатика, аудио тексты, видеофайлы, аудитивные умения и навыки, слуховая память, подкасты, цифровые образовательные технологии.

В настоящее время одной из задач обучения иностранному языку студентов бакалавриата в вузах неязыкового профиля является совершенствование коммуникативных умений, языковых навыков и умений такого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, которая является достаточной для решения коммуникативных профессиональных задач при общении с зарубежными партнерами, для работы с профессионально-ориентированной литературой на иностранном языке, а также для постоянного совершенствования знания иностранного языка. Переход Российской Федерации на двухуровневую систему высшего образования, бакалавриату и магистратуре, явился причиной возникновения новых задач обучения иностранному языку будущих бакалавров. Такой переход был обусловлен необходимостью интеграции страны в единое мировое образовательное и цифровое пространство. «Бакалавр (от лат. *baccalaureus*). В большинстве стран – первая ученая степень, приобретаемая за 4–5 лет обучения в вузе. В РФ введена с начала 90-х годов (4 года обучения)» [1, с. 27]. Кардинальной целью обучения иностранным языкам в группах бакалавриата неязыкового вуза является формирование высокого уровня коммуникативной компетенции, необходимой для межкультурного и профессионального общения.

В настоящее время одной из самых перспективных сфер современного высшего профессионального образования является подготовка бакалавров направления «Прикладная информатика». Особенность обучения студентов направления подготовки «Прикладная информатика» состоит в том, чтобы научить учащихся свободно использовать термины и понятия сферы «Прикладная информатика», грамотно порождать и оформлять высказывания в устной и письменной речи, анализировать тексты с точки зрения профессиональной значимости, черпать информацию из источников на иностранном языке для решения профессиональных задач, уметь обобщать, анализировать и систематизировать профессиональную информацию и эффективно использовать ее в своей профессиональной деятельности.

Восприятие речи на слух, безусловно, является преобладающим в нашей учебной, профессиональной и бытовой жизни, так как нам приходится воспринимать речь на слух, когда мы слушаем лекции, беседуем на профессиональные те-

мы, слушаем собеседника, много разговаривая по телефону и т.д. Однако многие аспекты обучения восприятию иноязычной речи на слух в бакалавриате неязыкового вуза являются недостаточно совершенными. Аудирование представлено в очень небольшой степени. «Учебное аудирование (англ. guided listening) – вид аудирования, являющийся средством обучения восприятию иноязычной речи на слух. На занятиях по учебному аудированию формируются навыки узнавания лексико-грамматических единиц аудио-текста, механизмы аудирования, развивается речевой слух. Для этого используются упражнения, направленные на преодоление трудностей аудирования на уровне его содержания, формы, условий предъявления текста» [1, с. 333]. Упражнений, направленных на развитие аудитивных умений и навыков, очень мало. Уникальные системы упражнений для обучения аудированию иноязычной речи в вузе были созданы Н.В. Елухиной, Е.И. Пассовой, Н.И. Гез, Е.В. Мусницкой и другими авторами. Как показывает опыт преподавания в вузе, трудности в ходе аудирования испытывают более 45% учащихся. «Аудирование до сих пор рассматривалось как побочный продукт говорения, соответственно работа над ним носит эпизодический характер и проводится на речевых сообщениях, предъявленных учителем в такой форме, которая для того или иного класса является наиболее приемлемой» [3, с. 32]. Так как проблемы восприятия английского языка на слух, которые испытывают бакалавры, затрудняют профессионально-ориентированное общение, необходимо создать условия для решения задач восприятия на слух иноязычной речи. Так как доля самостоятельной работы бакалавров превышает 40–50% на очном отделении и 70–80% на заочном отделении, то рациональное распределение аудиторной и внеаудиторной нагрузки повышает эффективность учебного процесса и совершенствует его. Вопрос формирования аудитивной компетентности в процессе самостоятельной работы бакалавров решается с помощью использования подкастов – аудио / видеофайлов, размещенных в сети в форматах MP3, FLV, MOV, OGG и других. Они содержат актуальную профессионально-ориентированную информацию. Рассмотрим, к примеру, текст для аудирования 'Big Data Systems' [11].

Big Data Systems

Many big data systems have been developed and realized to provide end user services. Also, underlying architectures and technologies of the enabling systems have been published and RAs (Registration Authorities) have been designed and proposed. Edge-5G computing is an emerging technological field, and the first products are being shipped to the markets. However, the utilization of machine learning (ML) as part of the edge computing infrastructure is still an area for further research. Particularly, it should be understood, how data is collected, and how models are developed, distribut-

ed, and deployed for decision making purposes in the edge computing infrastructure.

Recently it has been studied how development and deployment of ML models may be related to actors (e.g. Data scientist, ML engineer) at the business layer. In general, the value of RAs has been reduction of development and maintenance costs of systems, facilitation of communication between important stakeholders, and reduction of risks. Also, when a system is designed without a RA, an organization may accumulate technical debt and end up with a complex and non-optimal implementation architecture. The presented reference architecture (RA) has been created inductively based on 16 published implementation architectures developed for edge/distributed environments. The RA has been extended based on an earlier published RA for big data systems. Particularly, model development and deployment have been focused on in edge computing environments. High level and deployment environment views of the RA may facilitate architecture design of new edge computing systems in the future.

Перед прослушиванием текста снимаем лексические трудности:

Registration Authorities (RAs) – центры регистрации;

enabling systems – обеспечивающие системы;

edge-5G computing – система связи пятого поколения;

edge computing infrastructure – современная вычислительная инфраструктура;

edge/distributed environments – пограничные / распределенные среды.

Создаем вопросы, на которые студенты должны ответить после прослушивания текста: Why have big data systems been developed and realized? What is Edge-5G computing? What happens if a system is designed without a RA? What have model development and deployment been focused on? What may high level and deployment environment views of the RA facilitate? После того, как на вопросы будут даны ответы, можно попросить студентов передать основное содержание текста на английском, а затем на русском языке.

Если говорить об эффективных навыках слушания, речь идет не столько об ушах, сколько о наблюдательности. «Слушай» – это именно то слово, которое имеет существенный смысл. Хороший слушатель получает информацию, обрабатывает ее, выдает обратную связь для ясности и решает, как действовать с полученной информацией – и все это происходит в одно мгновение. Когда речь идет об обучении эффективным навыкам слушания, речь идет не столько об ушах, сколько о наблюдательности. «Слушай» – это одно слово с такими значительным смыслом. Хороший слушатель получает информацию, обрабатывает ее и решает, как будет действовать с ней – и все это происходит в одно мгновение. Слова являются символами неуловимых глубоких значений и идей. Как же научиться эффективно слушать? Вот некоторые барьеры, которых нужно остерегаться и которые

мешают развитию и оттачиванию эффективных навыков слушания. Это – отвлекающие факторы:

- 1) Множество шумов или разговоров, привлекающих ваше внимание;
- 2) Внешность может определенно отвлекать, если она вызывает чрезвычайные эмоции удовольствия или неудовольствия;
- 3) Неинтересные и неактуальные тексты вызывают скуку;
- 4) Личные привычки, такие как игра с волосами, пальцами или ручкой;
- 5) Неудовлетворенные потребности, такие как болезнь, усталость, голод, жажда или необходимость пользоваться туалетом;
- 6) Личные проблемы, которые включают в себя мечтательность или озабоченность.

Рассмотрим некоторые условия, которые сопутствуют обучению эффективным навыкам аудирования:

1. Перестаньте говорить: если вы говорите, вы не слушаете. Успокойте себя.
2. Войдите в режим прослушивания: Тихая среда. Мысленно откройте свой разум для слуха.
3. Уберите все отвлекающие факторы: отключите звук телефона.
4. Прислушайтесь к тону: иногда тон может скрывать значение слов, а иногда тон усиливает значение слов.
5. Прислушивайтесь к основным значениям, а не к словам: слушайте сначала для понимания, а затем во второй раз для идей.

Анкетирование, проведенное в группах студентов 2 курса направления подготовки «Прикладная информатика», выявило, какие аудиотексты и видеоматериалы на иностранном языке слушают и смотрят студенты в свое внеаудиторное время. Отвечая на вопросы, студенты выбирали несколько вариантов ответов. Результаты анкетирования по предпочтениям студентов, представлены в таблице 1.

Таблица 1

№ п/п	Аудио и видеоматериалы на иностранном языке, которым студенты отдают предпочтение	Число студентов 2 курса,%
1	Аудио тексты учебного плана	89%
2	Учебные видеофильмы	76%
3	Видеофайлы канала YouTube	69%
4	Художественные и научно-популярные фильмы	75%
5	Музыка и песни зарубежных авторов	93%

Аудирование является более востребованным, нежели говорение, как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Результаты исследования показали, что «взрослый человек, используя четыре коммуникативных умения, в своей личной и общественной жизни чаще всего пользуется умением восприятия и понимания речи со слуха (42%), затем говорения (32%), чтения

(15%) и письма (11%)» [7, с. 72]. Обучение аудированию предполагает поэтапное формирование необходимых знаний и умений на основе использования аутентичных аудио и видео текстов на иностранном языке. Работа с аудиотекстом делится на три этапа: предтекстовый этап, текстовый этап и послетекстовый этап. Текстовый этап – это этап слушания аудиотекста. На этом этапе происходит обучение «разным видам (стратегиям) аудирования, предусматривающим: глобальное (общее) понимание информации, понимание конкретной информации; полное (детальное) понимание информации; понимание как результат поиска отдельных фактов, сведений; понимание информации с целью ее критической переработки. На данном этапе происходит как формирование умений, относящихся к той или иной стратегии аудирования, так и развивается способность переключения с одной стратегии восприятия и понимания звучащего текста на другую» [2, с. 263]. Для обучения полному (подробному) пониманию аудиотекста перед студентами могут быть поставлены следующие задачи: прослушать текст и определить, какая информация является основной, а какая – вспомогательной; прослушать текст и написать план изложения информации; прослушать текст и найти факты, подтверждающие положение о ...; прослушать текст и выявить лингвокультуремы, отражающие национальные особенности говорящих и т.д. Для формирования умений критической переработки услышанной информации и развития критического мышления аудиотекст может предъявляться несколько раз с варьированием коммуникативных задач. Один и тот же текст может использоваться для целей формирования умений различных стратегий аудирования. На послетекстовом этапе аудирования осуществляется контроль уровня сформированности умений различных стратегий аудирования, контроль способности анализировать информацию и использовать ее в ходе межкультурного общения. Например, при предъявлении студентам 1 курса для реферирования на английском языке аудио текста «5G system» после первого прослушивания с задачей реферирования смогли справиться только 10% студентов. Второе прослушивание дало лучшие результаты. 30% студентов смогли кратко изложить услышанную информацию.

5G system

5G networks are the next generation of mobile internet connectivity, offering faster speeds and more reliable connections on smartphones and other devices than ever before. Combining cutting-edge network technology and the latest devices, 5G should offer connections that are multitudes faster than previous mobile technology, with average download speeds of around 1 Gbps expected to soon be the norm. The networks are expected to supercharge Internet of Things technology, providing the infrastructure needed to carry huge amounts of data that allows for a smarter and more connected world. 5G

networks have launched around the world with providers offering the connectivity tech across the US, UK and Australia, as well as a variety of other countries around the world. Many of these networks are working alongside existing 3G and 4G technology to provide speedier connections that stay online no matter where you are. You may already be able to get 5G where you live. Now 5G is available in many countries around the world. 5G is the industry standard that will supersede the current widespread 4G LTE standard, just as 4G supplanted 3G. 5G just stands for “fifth generation” – it’s the fifth generation of this standard. This standard is designed to be much faster than current 4G LTE technology. It’s not just about speeding up smartphone internet connections, though. It’s about enabling faster wireless internet everywhere for everything from connected cars to smartphones and Internet of Things (IoT) devices. In the future, your smartphone and all the other devices you have with cellular connectivity will use 5G instead of the 4G LTE technology they likely use today [11].

Процесс аудирования относится к рецептивным видам речевой деятельности, то есть это виды речевой деятельности, связанные с восприятием речи – устной (слушание) и письменной (чтение). Исследования, проведенные среди студентов 1 курса, показали, что уровень развития слуховой и зрительной памяти у студентов находятся в границах допустимой нормы. При этом уровень развития зрительной памяти на 8–9% превышает уровень развития слуховой памяти. Слуховая память относится к разновидностям образной памяти. Она помогает запоминать, сохранять и воспроизводить слуховые образы. Все люди разные и их способности к запоминанию тоже отличаются, поэтому у каждого слуховые представления закрепляются и воспроизводятся с разной степенью сложности. Аудио-упражнения развивают слуховую память. Память студентов развивается в результате выполнения тренировочных упражнений. Например, упражнение: быстро прочитайте текст и сделайте вывод о чем текст; подчеркните в каждом абзаце ключевые слова, которые выражают основные идеи; придумайте заголовки к каждому абзацу; составьте план пересказа текста; еще раз прочитайте текст, фокусируясь на основных идеях; рассмотрите важные детали текста; перескажите текст, выразите свое личное отношение к прочитанному материалу; обсудите текст в аудитории и ответьте на заданные вопросы. Таким образом, в процесс аудирования включены следующие процессы умственной деятельности: восприятие на слух, узнавание, концентрация внимания, смысловая догадка, информативный анализ, интерпретация целого сообщения.

Развитие и совершенствование навыков аудирования неразрывно связаны с обучением говорению с опорой на прослушанный текст, имеющий профессиональную ценность для обучающихся. Аудирование и говорение тесно взаимосвязаны. Преподаватель может ставить перед обучающимися следующие задачи: передать содержание предъявленного текста как на английском, так

и на русском языке; дать характеристику научным проблемам, которые были представлены в тексте; сделать прогнозы на будущее развитие событий; выразить свое собственное отношение к проблемам и т.д. То есть обучение говорению и устная учебно-научная работа базируются на прослушанном материале, который затем надо воспроизвести в той или иной форме. К классическим принципам отбора аудиотекстов относятся [5, с. 69]: «стилистическая нейтральность текстов; наличие в них минимума неусвоенного речевого и языкового материала; небольшой объем текста; доступность и простота содержания, наличие простых синтаксических структур; нормативность звучащего материала; соответствие сфере общения, тематике, ситуации; соответствие потребностям обучающихся».

Для преподавателя незаменимым является тщательный отбор аудио и видеоматериалов при подготовке к каждому семинарскому занятию по иностранному языку. «Для целей обучения аудированию, предполагающих повышенный уровень владения способностью к восприятию и пониманию иноязычной речи, который необходим для полноценной иноязычной коммуникации, применяются дополнительные к перечисленным и/или иные принципы отбора: аутентичности; профессиональной ориентированности; относительной продолжительности звучания; разнообразия форм аудируемой речи; стилистического варьирования речи говорящих. Адекватное понимание текста происходит лишь в том случае, если фоновые знания и ценности автора (говорящего) и адресата (слушающего) совпадают. Такие совпадения в межкультурном общении не являются частыми» [2, с. 257–258].

Устная учебно-научная монологическая речь базируется на прослушанном материале. Этапы обучения научной монологической речи могут быть следующими: воспроизведение прослушанного текста; отработка словообразовательных и грамматических особенностей языкового материала; отработка навыков и умений использования языкового материала; развитие навыков самостоятельного порождения монологического высказывания и т.д. Устная учебно-научная монологическая речь в некоторой степени сближается с разговорным стилем и может обладать экспрессией. «С точки зрения процесса коммуникации, экспрессивный план текста служит достижению прагматических задач речевого общения» [6, с. 183]. Говорящий может использовать экспрессивную лексику, фразеологизмы, жесты, мимику, нужную интонацию. «Экспрессивность языковых произведений – текстов и любых их отрывков (вплоть до слов) – это результат такого прагматического употребления языка, основная цель которого – выражение эмоционально воздействующего (положительно или отрицательно окрашенного) отношения субъекта речи к обозначаемому и «заражение» этим отношением адресата» [6, с. 35]. Устному научному общению характерна также конкретность, обращен-

ность к адресатам, ярко выраженная модальность. Модальность относится к разряду субъективно-объективных категорий. К широкому кругу модальных отношений относятся значения усиления, экспрессивной оценки, определенности или неопределенности, уверенности или неуверенности и т.д. Говоря о фонетических трудностях восприятия речи на слух, важно уделить большое внимание интонации. «Интонация (от лат. *intono* – громко произносить). Ритмико-мелодическая сторона речи, чередование повышений и понижений голоса, служащих для выражения смысловых и эмоциональных различий высказываний. Интонация членит речевой поток на смысловые отрезки, противопоставляет предложения по цели высказывания. В качестве составных элементов интонации выступают: 1) мелодика речи, осуществляемая повышением и понижением голоса во фразе (ср. произнесение повествовательного и вопросительного предложений); 2) ритм речи, т.е. чередование ударных и безударных, долгих и кратких слогов (ср. речь прозаическую и речь стихотворную); 3) интенсивность речи, т.е. сила или слабость голоса при произнесении, связанные с усилением или ослаблением выдоха (ср. речь в небольшом помещении и на площади); 4) темп речи, т.е. скорость протекания речи по времени и величина пауз между речевыми отрезками (ср. речь замедленную и речь скороговоркой); 5) тембр речи, звуковая окраска, придающая речи те или иные эмоционально-экспрессивные оттенки (например, голос «бархатный», «металлический», «дребезжащий», «звонкий» и др.); 6) фразовое и логическое ударение, служащие средством выделения речевых отрезков или отдельных слов во фразе» [1, с. 87]. По интонации различаются типы предложений: повествовательные, вопросительные, восклицательные, повелительные.

Существуют также трудности, обусловленные языковыми особенностями материала: незнакомая лексика, идиоматические выражения, разговорные клише, специальные профессиональные термины, употребление слов в переносном значении, многозначность и т.д. Считается, что количество незнакомых слов может составлять 3–5% от всех слов предъявляемого текста. Незнание идиоматических выражений или идиом вносит дискомфорт в процесс понимания речи на слух или учебного текста для аудирования. «Идиома (от греч. *idiōma* – особенность, своеобразие). Единица языка, представляющая собой устойчивое сочетание, значение которого не мотивируется составляющими его словами, т.е. значение частей не сводится к значению целого» [1, с. 85]. Вот примеры некоторых идиом:

- *drive a hard bargain* – быть жестким или эгоистичным в ведении бизнеса;
- *fight shy of doing something* – избегать делать что-то неприятное;
- *to freeze out competition* – торговать успешно;
- *common dialog box* – общий диалог;
- *canned program* – программный модуль.

Как переводятся те или иные идиомы надо просто знать. Понятно, что на предтекстовом этапе необходимо снять трудности, возникающие с пониманием идиом. До начала слушания необходимо вводить новые слова и словосочетания. Учащиеся должны знать тему и лексику. Все вышеперечисленные факторы могут облегчать или, наоборот, затруднять обучение аудированию.

Использование ИКТ в обучении иностранному языку базируется на дистанционном обучении и самоподготовке студентов. Количество часов, отводимых для самостоятельной работы студентов, значительно превышает количество часов аудиторной работы. Вопрос формирования аудитивной компетенции в рамках самостоятельной работы студентов решается применением подкастов – аудио- и видеофайлов, имеющихся в Интернет-сети в форматах OGG, MP3, MOV, FLV и т.д. и содержащих актуальную профессионально-ориентированную информацию. «Podcast is a multimedia file, such as a radio programme or video, that can be downloaded or streamed from the Internet onto a computer or mobile device» [8]. Подкасты постоянно обновляются. Использование подкастов в обучении иноязычному профессионально-ориентированному аудированию выполняет сразу несколько дидактических задач, так как обучение аудированию осуществляется в сочетании с другими видами речевой деятельности. Подкастовые интернет-сервисы располагают звуковыми файлами и видеофайлами, которые распространяются бесплатно через Интернет для всеобщего использования в обучении иностранному языку. Большинство из них доступны для скачиваний. Выделяют три типа подкастов: аудио-подкаст, видео-подкаст, скрин-каст. Скринкаст – это новое явление, которое сделало обучение через Интернет более простым. С помощью определенного программного обеспечения на экране компьютера записываются действия вместе с аудиокомментариями. С помощью подбора соответствующего аутентичного материала по специальности подкасты можно интегрировать в процесс обучения аудированию иностранным языкам. YouTube непосредственно связан с подкастами. Существует множество каналов в YouTube, используя которые можно изучать иностранные языки, в том числе и английский язык. Некоторые из них – Learn English with English Class 101.com.; Learn English Conversation – Oxford English Daily Conversation; English Conversation. Learn English. Speaking English; British Council; Voice of America; ESL; Better at English; Business Update; Learnamericanenglish; Engvid; EnglishMeeting; Learn English in 30 Minutes; Improve Speaking Skills; BBC Learning English; Understand Fast English и т.д. Студенты могут даже создавать свои собственные подкасты с помощью соответствующего программного обеспечения. Аудирование и создание подкастов позволяет студентам совершенствовать свою профессиональную аудитивную иноязычную компетенцию, а в результате – стать хорошими экспертами

в своей области. Используя сервис YouTube в Интернете, преподаватель может подобрать очень интересные актуальные видео материалы по соответствующему направлению обучения. Например, для направления подготовки «Прикладная информатика» YouTube содержит следующие видеоматериалы по новейшим научным аспектам: Nano computer technology / Nanotechnology in computer science / Nano computer systems; Nano-Biological Computing – Quantum Computer Alternative! The End of Silicon & Future of Computing; Organic Computing; The Most Realistic Robots!; All Best Advanced Humanoid Robots Until 2019 Ep. 03 II Male Version; Artificial Intelligence: Mankind's Last Invention.

Возьмем, к примеру, видеофайл 'What is Artificial Intelligence (AI) Exactly?' преподаватель может сформировать вопросы, на которые учащиеся должны ответить после просмотра видеофайла. Вот ряд их них: Who was the first scientist to coin the official idea and definition of AI? What is AI? How many areas of AI were there in 1995? What are different types of AI? What does strong AI comprise? What is machine learning? What makes up an expert system? How many forms does intelligence come in?

Вопросы для работы с видео файлами на семинарском занятии, их количество и содержание преподаватель определяет самостоятельно. Можно после просмотра предложить студентам произвести реферирование видеотекста на английском и на родном языке. Хорошими коммуникативными упражнениями являются дискуссии по предъявленным видео темам с обсуждением вопросов, составленных самими учащимися. Использование подкастов позволяет студентам получать актуальную аутентичную профессиональную информацию на иностранном языке, совершенствовать свои аудитивные и когнитивные навыки. Изучение английского языка с помощью сервиса YouTube предоставляет возможность: включать аутентичные тексты и видеоматериалы сети, озвученные носителями языка; самостоятельно изучать английский язык, ликвидировать пробелы в знаниях; совершенствовать свои умения и навыки; осуществлять поиск в сети учебной и научной информации. Материал, тщательно подобранный для проведения семинарских занятий и основанный на использовании компьютерных технологий, мотивирует студентов к формированию более активного учебного подхода к учебной деятельности, что способствует максимальному проявлению творческих способностей и освоению больших объемов учебной информации, а в результате повышению уровня владения иностранным языком.

Интернет-канал 'English Listening Skills Practice – British Council' содержит много интересных аудиоматериалов для развития и тренировки аудитивных навыков для разных уровней студентов. Для уровня A2: 'Stop wasting time'; 'Free time'; 'Taking notes'; 'Travelling abroad'; 'Work' and etc. Для уровня B1: 'Advice for exams'; 'Amazing facts'; 'Organising your time'; 'Favourite things'; 'Getting an ID card' and

etc. Для уровня B2: 'How to study'; 'How to improve your memory'; 'New inventions'; 'The best job in the world'; 'What kind of student are you?' and etc. Для уровня C1: 'Living online'; 'How false information spreads'; 'Sleeping for exams success'; 'The benefits of sports'; 'Help others, help yourself' and etc. [9].

Видеоаудирование повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, способствует расширению знаний о стране изучаемого языка, предоставляет возможность погружения в языковую среду и изучения речевых феноменов, а также позволяет совершенствовать навыки межкультурной коммуникации. Это является очень важным, поскольку не у каждого студента имеются финансовые возможности посетить англоязычные страны. Виртуальное перемещение в одну из этих стран резко повышает интерес учащихся к овладению иностранным языком. Сюжеты видеоматериалов предъявляются непосредственно из жизни культуры и трудовой атмосферы страны изучаемого языка. Одной из самых актуальных современных учебных тем для студентов направления подготовки «Прикладная информатика» является тема 'Big Data'. На видеоканале You tube BBC можно найти интересные учебные видеоматериалы. Например, в видео фильме 'Explaining Big Data' подробно и интересно объясняются причины создания и характеристики Big Data [10]. Преподаватель может сформировать вопросы, на которые учащиеся должны ответить после просмотра видеофильма. Вот ряд их них: What is Big Data? When was Big Data created? What are the characteristics of Big Data? Can Big Data help organizations to understand people better and allocate resources more effectively? What are the three V's? What will Big Data deal with? Why Is Big Data Important?

Хорошими коммуникативными упражнениями являются дискуссии по предъявленным видео темам с обсуждением вопросов, составленных самими учащимися. Можно после просмотра предложить студентам произвести реферирование видеотекста на английском и на родном языке. Использование подкастов позволяет студентам получать актуальную аутентичную профессиональную информацию на иностранном языке, совершенствовать свои аудитивные и когнитивные навыки. В результате помимо изучения новой профессионально-ориентированной лексики учащиеся приобщаются к культуре изучаемого языка. «Если преподаватель хочет ввести новую тему для обсуждения, то показ видеофильма будет самым лучшим средством для достижения этой цели» [4, с. 35]. Показ видеоматериалов способствует овладению коммуникации обучающимися, даже среди слабых учащихся, которые бы в другой ситуации просто промолчали бы. Внедрение ИКТ в учебный процесс позволило вовлечь студентов в ситуации межкультурной и профессиональной коммуникации, т.к. Интернет предоставляет огромный выбор возможностей для вступления в живое аутентичное межкультурное общение с носителями языка. Цифровые образовательные ресурсы ориентиро-

ваны на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий и на применение новых методов и форм обучения, таких как: электронное обучение, мобильное обучение, сетевое обучение, автономное обучение, смешанное обучение, совместное обучение и т.д. Цифровая образовательная среда – это цифровые образовательные ресурсы, хранимые и передаваемые в цифровой форме: профессионально-ориентированные тексты, аудио-, видео- материалы, мультимедийные программы образовательного назначения, электронные интерактивные тесты, банки тестовых заданий и т.д. Мультимедийность предоставила возможность предъявлять учебные профессионально-ориентированные тексты и другие аутентичные материалы в разнообразных форматах, повышая тем самым мотивацию к изучению иностранного языка и, в конечном итоге, повышать эффективность преподавания иностранного языка. Кроме того, оптимальное использование электронных средств поддержки образовательных процессов позволяет выстраивать личностно ориентированную систему обучения. Примерами источников для отбора мультимедийных аудио текстов на иностранном языке могут служить: видеоблоги; интервью с известными учеными; видеорепортажи, освещающие научные факты; документальные и научно-популярные фильмы; телевизионные викторины, игры; художественные фильмы.

При обучении аудированию аудио тексты распределяются по методу от «простого к сложному», начиная с простых учебных текстов, предназначенных для многократного прослушивания. После сформированности аудитивной компетенции можно использовать аудио и видео материалы из сети Интернет, которые включаются в процесс обучения как в ходе аудиторных семинарских занятий, так и при выполнении самостоятельной работы. Поиск интересных аудио и видео ресурсов может осуществляться студентами самостоятельно в соответствии с поставленными целями и задачами. Учащиеся должны создать не просто аудиофайл, а полноценный иноязычный ресурс с профессиональной информацией, правильный в лексико-грамматическом, стилистическом и смысловом планах. Такая креативная работа требует несомненных усилий от студентов. Целесообразно ознакомиться также с массовыми иноязычными подкастами, так как они являются аутентичными и отражают современное состояние науки и образования.

Подводя итоги, важно выделить тот факт, что обучение аудированию представляет собой довольно длительный процесс и требует непрерывного контроля. Осуществляя контроль, можно предложить учащимся достаточно много учебных заданий – от выбора ответа в тестах и упражнениях до пересказа или воспроизведения текста или ситуации. Общее понимание проверяется с помощью тестов, упражнений и вопросов. Составление подробного плана, пересказ, оценка воспринятой

информации, выражение собственного мнения и его аргументация являются компонентами развития критического мышления учащихся. Опыт присутствия международного бизнеса в российской экономике постоянно растет. Количество российских сотрудников в международных компаниях, безусловно, преобладает, однако им приходится взаимодействовать с иностранными специалистами, занимающими, как правило, топовые позиции в компании. Российский специалист, нанимающийся в иностранную компанию, должен предъявить хорошие навыки владения иностранным языком. Человек, не имеющий возможности общаться с носителями иностранного языка на должном уровне, будет испытывать значительные трудности в развитии и продвижении по карьерной лестнице. На более поздних этапах профессионального развития успешный сотрудник будет обязан являться достойным представителем компании на переговорах с партнерами и коллегами по всему миру. Прослеживается очевидная связь между владением английским языком на уровне носителя языка и карьерным ростом в компании. С использованием цифровых образовательных технологий становится возможным помочь студентам, обучающимся в вузе, выработать надежный фундамент в знаниях иностранного языка, повысить профессиональную компетентность, и, что очень важно, развить навыки самостоятельного изучения и совершенствования иностранного языка в будущем для карьерного роста и эффективного достижения профессиональных целей.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009–448 с.
2. Бердичевский А.Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева – М.: ФЛИНТА, 2019. – 368 с.
3. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. 1981. № 5. С. 32–39.
4. Гуняшова Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2. Т. 3. С. 34–37.
5. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2.
6. Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1991. – 214 с.
7. Яковлева О.И. Методические аспекты обучения аудированию. Гуманитарные науки. Вест-

ник Финансового университета. – 2012. № 2(6). С. 72–76.

8. Macmillan dictionary online/[Электронный ресурс] режим доступа: URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/podcast>(датаобращения: 19.02.20).
9. [Электронный ресурс] режим доступа: URL: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/intermediate-b1-listening/organising-your-time> (дата обращения: 22.04.20).
10. [Электронный ресурс] режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nhbyp62X1U4> (дата обращения: 22.04.20).
11. [Электронный ресурс] режим доступа: URL: <https://www.facebook.com/bbclearningenglish.multimedia/?fref=nf> (дата обращения: 23.04.20).

LISTENING TRAINING USING DIGITAL RESOURCES IN BACHELORS GROUPS OF THE APPLIED-INFORMATICS TRAINING DIRECTION

Esina L.S.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The article deals with the development and improvement of listening skills of students studying applied computer science. The concept of listening is considered as a receptive type of speech activity. The emphasis focuses on the need to use audio and video materials at each foreign language seminar, as this increases the cognitive interest of students and helps to develop speaking skills. The correct selection of professionally oriented texts and exercises for listening ensure the successful achievement of intermediate tasks and practical learning objectives.

Keywords: competencies, applied informatics, audio texts, video files, auditory skills and abilities, auditory memory, podcasts, digital educational technologies.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). – М.: IKAR Publishing House, 2009–448 p.
2. Berdichevsky A.L. The methodology of intercultural foreign language education at the university: textbook. allowance / A.L. Berdichevsky, I.A. Giniatullin, E.G. Tareva – М.: FLINT, 2019. – 368 p.
3. Gez N.I. The role of communication conditions in teaching listening and speaking // Foreign languages at school. 1981. No. 5. S. 32–39.
4. Gunyashova G.A. The use of video materials in teaching listening in a foreign language lesson // Bulletin of the Kemerovo State University. 2015. No2. T.3.S.34–37.
5. Elukhina N.V. Learning to listen in line with a communicatively oriented methodology // Foreign languages at school. – 1989. – No. 2.
6. Telia V.N. Expressivity as a manifestation of a subjective factor in a language and its pragmatic orientation // Human factor in a language: Language mechanisms of expressivity [Text] / V.N. Telia – М.: Nauka, 1991. – 214 p.
7. Yakovleva O.I. Methodological aspects of learning to listen. Humanitarian sciences. Bulletin of the University of Finance. – 2012. No. 2 (6). S.72–76.
8. Macmillan dictionary online / [Electronic resource] access mode: URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/podcast>(accessed: 02/19/20).
9. [Electronic resource] access mode: URL: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/intermediate-b1-listening/organising-your-time> (accessed: 04/22/20).
10. [Electronic resource] access mode: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nhbyp62X1U4> (accessed date: 04/22/20).
11. [Electronic resource] access mode: URL: <https://www.facebook.com/bbclearningenglish.multimedia/?fref=nf> (accessed: 04/23/20).

Понятие «система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков

Мусаелян Инесса Феликсовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Департамента языковой подготовки, Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации
E-mail: maretti@yandex.ru

В настоящей статье рассматривается понятие «система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков. В работе отмечается, что классификация упражнений в методике преподавания иностранных языков основывается на различных критериях. Автор приходит к выводу, что существование большого количества точек зрения на проблему классификации упражнений обусловлено многогранностью данной проблемы, возможностью подхода к решению вопроса о типологии упражнений с разных сторон.

Ключевые слова: знания и навыки, обучение видам речевой деятельности, типы упражнений, продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения, методика преподавания иностранных языков, коммуникативный подход.

Система упражнений – это направленная на определенные условия обучения совокупность необходимых видов и типов упражнений с целью формирования и развития у конкретного контингента обучаемых определенного уровня и объема навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Первые попытки разработать системы упражнений в преподавании иностранных языков принадлежат известному немецкому методисту Б. Эггерту [1], который выдвинул положение о логической взаимосвязи системы упражнений с целями и задачами обучения, а также с факторами (материал языка, речевые навыки и умения), имеющими место в ходе обучения. Автор представляет структуру системы упражнений в виде подсистем обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) и различным аспектам языка (фонетика, лексика, грамматика).

Созданная английский педагогом и методистом Г. Палмером [2] система упражнений в большей степени была нацелена на формирование правильных навыков устной речи. Автор выделяет исключительно рецептивные (короткие ответы на общие вопросы), рецептивно-имитативные (повторение вслед за преподавателем отдельных слов или предложений) и репродуктивные упражнения (условная и естественная беседа). Первый тип упражнений подразделяется, в свою очередь, на сознательные (учащиеся сосредотачивают внимание на отдельные языковые явления (лексических, грамматических и фонетических). Второй тип – репродуктивные и рецептивные, подразумевает не только осознанное понимание, но и репродукцию речи учащимися.

Несомненный интерес представляет также система упражнений, разработанная крупнейшими западными исследователями Ч. Фризом и Р. Ладо. В предложенной классификации Р. Ладо [3], эклектически объединяет следующие факторы речевой деятельности: психологические (упражнения на репродукцию, воспроизведение и имитацию) и лингвистические (трансформационные и дистрибутивные упражнения). В соответствии с классификацией Р. Ладо существуют следующие виды упражнений:

- 1) Устные упражнения на имитацию;
- 2) Упражнения на составление предложений из установленного перечня слов, согласно конкретной модели в рамках определенной темы;
- 3) Упражнения на регрессивное повторение предложений («снежный ком»);
- 4) Упражнения на трансформацию;

- 5) Синтетические упражнения;
- 6) Вопросо-ответные упражнения;
- 7) Разговорная практика;
- 8) Упражнения на замены однозначные и вариативные;
- 9) Устные упражнения в аудировании, нацеленные на проверку понимания.

Из российских методистов первым, кто уделил особое внимание теоретическим исследованиям системы упражнений, была профессор И.А. Грузинская [4], строившая собственную систему упражнений, отталкиваясь от цели обучения: научить учащихся всестороннему овладению языком (чтению, письму, устной речи). Автор считает, что для этого следует создать упражнения, охватывающие все аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику) и отвечали бы психическим процессам, происходящих при его усвоении – запоминание, репродукция, узнавание. Согласно классификации И.А. Грузинской различаются четыре группы упражнений: 1) словарные; 2) грамматические; 3) фонетико-орфографические; 4) актуализирующие речевые умения (речевые). Таким образом, можно сделать вывод, что И.А. Грузинская в своей системе упражнений уделяет особое внимание языковым упражнениям, выполнив которые, учащиеся смогут овладеть письменной и устной речью в рамках требований программы. В отличие от Г. Палмера, автор вышеприведенной классификации минует в ходе освоения знаний стадию имитативного воспроизведения, заменив ее осмысленным воспроизведением, а также предложив упражнения, нацеленные на формирование активных речевых навыков.

В 60–70 гг. XX века в методике преподавания иностранных языков закрепился принцип коммуникативной направленности упражнений для активизации языкового материала. Для теории упражнений и практики преподавания важным являлось выделение языковых и речевых упражнений, а точнее обоснование и выделение второго типа упражнений как самостоятельной категории. По мнению академика И.В. Рахманова [5], языковые упражнения предназначены для начального ознакомления с новым языковым материалом, внимание учащегося в данных упражнениях акцентировано на усвоение его формы, значения и употребления. В речевых же упражнениях, тренировка касается исключительно содержательных стороны речи. Выполняя речевые упражнения обучающиеся должны быть сконцентрированы на содержание высказывания, тогда как его форма представляет собой объект непровольного внимания.

Дальнейшее исследование коммуникативно ориентированного обучения привело к появлению новой типологии упражнений в методике преподавания иностранных языков. Так, А.Д. Климентенко [6] в составе речевых упражнений выделяет речеподготовительные и собственно речевые упражнения. Собственно речевые упражнения должны носить коммуникативный, творческий и ситуативный характер. Они, главным образом, развивают

речевые умения, которые направлены на содержание коммуникативного высказывания: свободно комбинировать выученное, использовать усвоенный материал в зависимости от потребностей коммуникативного высказывания. Речеподготовительные упражнения предполагают решение двух задач: отработка языкового материала (лексики, грамматики, речевых образцов) и доведение его до степени автоматизированного владения, при этом научить обучающегося творчески использовать выученное, т.е. мыслительным процессам, посредством упражнений по аналогии. Данные упражнения, по мнению автора, еще не являются речевыми, так как содержание коммуникативного высказывания прогнозируется в формулировке задания.

Принимая за основу, параметр ситуативности и направленности на языковой материал Э.П. Шубин [7] предложил следующую типологию упражнений: а) синтетические и б) тренировочные. В тренировочных упражнениях отрабатываются конкретное языковое явление, в синтетических – учащиеся побуждаются к употреблению ранее усвоенного языкового материала в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Тренировочные упражнения чаще всего являются предкоммуникативными, в то время как удельный вес синтетических упражнений имеют коммуникативный характер. Синтетические упражнения, в свою очередь, делятся на две категории: упражнения, в которых языковые явления, прежде отработанные при помощи тренировочных упражнений в том же виде речевой деятельности, искусственно концентрируются или «навязываются» обучаемому (направленные синтетические упражнения), и упражнения, в которых данных ограничений нет (свободные синтетические упражнения).

Согласно системе М.С. Ильина [8], речевые и доречевые упражнения обладают следующими свойствами:

Речевые упражнения

1. Направленность на овладение операциями целостного акта речевой деятельности.
2. Проведение целостного акта речевой деятельности в определенных внеязыковых условиях.
3. Естественный темп совершения акта речевой деятельности.

Доречевые упражнения

1. Направленность на овладение частными операциями акта речевой деятельности.
2. Возможное отклонение усваиваемой частной операции акта речевой деятельности от внеязыковой коммуникативной ситуации.
3. Расчлененность акта речевой деятельности относительно времени его совершения.

В предложенной Б.А. Лapidусом [9] классификации упражнений лежит принцип формирования/развития речевых автоматизмов, на основании которого все упражнения делятся на два типа: доречевые упражнения (направлены на активацию языкового материала) и речевые (нерегулируемый процесс активизации языкового материала

в условиях реальной коммуникации). Подсистема доречевых упражнений включает:

1. комбинированные упражнения (беседы по заданному языковому материалу);

2. элементарные комбинированные упражнения (высказывание по предложенной структурной модели и др.);

3. чисто тренировочных упражнений.

Последующие попытки по созданию системы упражнений характеризуются вниманием к содержательной и языковой сторонам высказывания. Г.А. Битехтина [10] среди подготовительных упражнений выделила аспектные (языковые) и содержательные, которые направлены на развитие слухового восприятия, памяти и т.п.

Другие исследователи обратились ко второй составляющей системы, а именно к коммуникативным упражнениям. Рассматривая с точки зрения потребности в коммуникации, С.Ф. Шатилов [11] выделил условно-коммуникативные и естественно-коммуникативные упражнения. О.В. Сухих [12] на основе искусственности/естественности мотивации учебной ситуации делит упражнения на предкоммуникативные (условно-коммуникативные, учебно-коммуникативные) и коммуникативные (реально-коммуникативные, естественно-коммуникативные). У некоторых исследователей (например, Н.С. Обносова [13]) деление на учебно-коммуникативные и естественно-коммуникативные упражнения происходит с использованием критерия неподготовленности и подготовленности речи.

Попытку более подробной классификации предпринял Е.И. Пассов [14], предложив следующую типологию упражнений: 1) условно-речевые -упражнения для формирования навыков и 2) речевые – упражнения для развития умений. Автор выделяет типы упражнений согласно 4 основным критериям:

1) речевой задаче;

2) ситуативной соотнесенности фраз;

3) обусловленности речевых высказываний по структуре и содержанию;

4) по опорам, применяемым при составлении речевых высказываний.

В условно-речевых упражнениях осуществляется тренировка языкового материала в учебной или условной коммуникации, имитирующей естественную. Вышеупомянутые упражнения акцентируют внимание обучающихся не на форму, а на цель и содержание высказывания. На стадии формирования и развития речевых навыков могут быть применены также упражнения, обладающие всеми указанными признаками, однако ситуативность их условна. Тем не менее, их возможно охарактеризовать как условно-речевые, потому что они выполняются при наличии речевой задачи. Данные упражнения можно отнести к условно-речевым первого типа или УРУ1, в то время как настоящие условно-речевые, в которых имеется и реальная ситуативность, и речевая задача, относятся ко второму типу или УРУ2.

Упражнения, связанные с обусловленностью речевой деятельности и материала, выполняемые с какой-либо опорой, относятся к РУ1 или речевым упражнениям первого типа, а упражнения, которые не обладают указанными факторами, соответственно, к РУ2 или речевым упражнениям второго типа.

Предложенная В.Л. Скалкином [15] классификация упражнений позволяет более дифференцированно и системно представить упражнения для обучения речевому общению на уровне простых, сложных и комбинированных актов речевой деятельности. В работе автора приводится следующая типология упражнений:

1. имитативные (рецептивные без опоры на текст), в процессе их выполнении необходимо воспроизвести модель в готовом виде с использованием механизмов оперативной памяти и восприятия;

2. аналоговые (рецептивные с опорой на текст), осуществляющиеся благодаря несложному сочетанию речевых образцов (штампов, клише) с использованием механизмов памяти, представления, восприятия и мышления;

3. имитативно-аналоговые (репродуктивные) с производством лексико-грамматической адаптации, основанные на механизмах имитативных и аналоговых упражнений;

4. конструктивные (репродуктивные), которые основаны на осознанном выборе слов, с использованием уже готовой грамматической структуры предложения и строятся на основе механизмов долговременной памяти;

5. творческие, выполняемые самостоятельно, на основе плана, схем, ключевых слов, а также с использованием механизмов долговременной памяти, мышления и воображения;

6. творческие, выполняемые самостоятельно, без учета образца или каких-либо опорных элементов. Выполнение данного вида упражнений связано с механизмами грамматикализации и закрепления «грамматических обстоятельств», механизмом «грамматического упражнения» и, наконец, механизмом последовательной переработки разных прогнозов и сравнения их с программой.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать следующие выводы: классификация упражнений в методики преподавания иностранных языков проводилась на основе различных критерий: а) подготовленности и неподготовленности речи (Н.С. Обносов); б) этапов процесса овладения иноязычной деятельностью (Е.И. Пассов); г) учета процессов узнавания, осмысления, памяти и воспроизведения языкового материала (И.А. Грузинская); д) различия языка и речи (И.В. Рахманова) и т.д. Существование различных точек зрения на проблему классификации упражнений, можно объяснить многогранностью этой проблемы и возможностью подхода к ней с разных точек зрения.

Литература

1. Eggert B. *Ubuvgsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht*. Leipzig, 1911.
2. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. – М., 1960.
3. Lado R. *Language teaching. A scientific approach*. N.Y., 1964.
4. Грузинская И.А. Упражнения в V, VI, VII и VIII классах средней школы. // ИЯШ. – 1940. – № 3 – С. 16–25.
5. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М., 1980. – 120 с.
6. Климентенко А.Д. Некоторые вопросы системы упражнений, обучающих умению выражать свои мысли на иностранном языке. // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1973. – С. 43–49.
7. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгизм, 1963. – 191 с.
8. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранным языкам. – М., 1975
9. Лapidус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. / Отв. ред. Н.С. Чемоданов. – М., 1975. – Вып. 10. – С. 17–26.
10. Битехтина Г.А. Система работы по развитию речи при обучении русскому языку иностранцев // Материалы VII международного семинара преподавателей русского языка стран социализма. – М., 1964. – С. 23–28.
11. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – М., 1985. – 268 с.
12. Сухих О.В. Классификация речевых упражнений для обучения устной речи в языковом вузе: Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 26 с.
13. Обносков Н.С. Развитие устной речи (говoreния) на продвинутом этапе обучения в специальном высшем учебном заведении: Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1969. – 23 с.
14. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
15. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981. – 158 с.

THE SET OF ACTIVITIES AND ITS CLASSIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

Musaelyan I.F.

Finance University under the Government of the Russian Federation

The author of the article touches upon the issue of set of activities and its classification in foreign language teaching methodology. The paper stresses that activities are classified on the basis of different criteria in foreign language teaching methodology. The author makes a conclusion that the existence of different points of view concerning classification of activities is connected with the complexity of the problem.

Keywords: knowledge and skills, teaching language skills, types of activities, productive and receptive skills, pre-communicative and communicative activities, foreign language teaching methodology, communicative approach.

References

1. Eggert B. *Ubuvgsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht*. Leipzig, 1911.
2. Palmer G. *Oral method of teaching foreign languages*. – М., 1960.
4. Lado R. *Language teaching. A scientific approach*. N.Y., 1964.
5. Gruzinskaya I.A. Exercises in the V, VI, VII and VIII classes of secondary school. // IYASH – 1940. – No. 3-P. 16–25.
6. Rakhmanov I.V. Teaching oral speech in a foreign language. – Moscow, 1980. – 120 p.
7. Klimentenko A.D. Some questions of the system of exercises that teach the ability to Express your thoughts in a foreign language. // Current issues of teaching foreign languages in secondary schools / Ed. A.D. Klimentenko, A.A. Mirolyubova, Moscow: Pedagogika, 1973, Pp. 43–49.
8. Shubin E.P. Basic principles of teaching foreign languages. – Moscow: Uchpedgizm, 1963. – 191 p.
9. Ilyin M.S. Fundamentals of the theory of exercises in foreign languages. – М., 1975
10. Lapidus B.A. To the theory of exercises in a foreign language // Foreign languages in higher education. / Ed. N.S. Suitcases. – М., 1975. – Issue 10. – P. 17–26.
11. Bitekhtina G.A. System of work on speech development in teaching the Russian language to foreigners // Materials of the VII international seminar of teachers of the Russian language of the countries of socialism. – Moscow, 1964. – Pp. 23–28.
12. Shatilov S.F. Actual problems of teaching Russian language to foreign students. – Moscow, 1985. – 268 p.
13. Sukhoi O.V. Classification of speech exercises for teaching oral speech in a language University: autoref. ... candidate of pedagogical Sciences, Moscow, 1973, 26 p.
14. Obnosov N.S. Development of oral speech (speaking) at the advanced stage of training in a special higher educational institution: autoref. kand. PED. Sciences. – М., 1969. – 23 p
15. Passov E.I. Forty years later or one hundred and one methodical idea. – Moscow: Glossa-Press, 2006. – 240 p.
16. Skalkin V.L. Fundamentals of teaching oral foreign language speech. Moscow, 1981. – 158

К вопросу о методике обучения русскому языку как иностранному на материале аутентичных текстов (предмагистерская подготовка)

Черкашина Елена Леонидовна,

кандидат филологических наук, доцент,
Национальный исследовательский московский
государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: info@mgsu.ru

Статья посвящена вопросу реализации учебно-методических материалов по русскому языку для иностранных учащихся на этапе предмагистерской подготовки. Рассмотрен опыт в разработке предмагистерских программ и сделан вывод об отсутствии универсальных законченных программ из-за большого разнообразия направлений магистерской подготовки. Также проанализирован вопрос разработки систем упражнений ведущими отечественными методистами. Предложена система упражнений на материале научных аутентичных профессионально-ориентированных текстов в соответствии с наиболее актуальными направлениями подготовки магистратуры в Национальном исследовательском московском государственном строительном университете. Приведены примеры названий аутентичных текстов, взятых из научных журналов по строительству и архитектуре. Указаны условия, способствующие продуктивному обучению русскому языку будущих магистрантов путем создания специальных групп. Кроме того, в статье представлены трактовки понятия аутентичного текста и его отличия от адаптированного. Названы причины использования аутентичных текстов для составления упражнений. Среди важных причин использования аутентичных текстов в качестве учебных материалов является их актуальность для аудитории, целевая установка, функциональность, что способствует быстрой адаптации учащегося к восприятию информации профессиональной направленности. Показана структура заданий, выполнение которых способствует усвоению новой лексики, словообразовательными особенностями русского языка, закреплению грамматики и формированию навыков чтения, говорения и аудирования, а также отвечает основной задаче подготовки к обучению в магистратуре, то есть обеспечение готовности к пониманию информации по научной теме на русском языке. В качестве примера приведен научный аутентичный текст и тезисный план для устного ответа.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, предмагистерская подготовка, система упражнений, предтекстовые упражнения, притекстовые упражнения, послетекстовые упражнения, аутентичный текст, профессионально-ориентированный текст.

В связи с увеличением в российских вузах иностранных слушателей, готовящихся поступать в магистратуру, возникает вопрос о необходимости создания предмагистерских программ или определенной методики, способствующей успешному освоению русского языка для осуществления учебной и профессиональной деятельности. Как было отмечено Орловой Е.В., «основными мотивами изучения русского языка как средства профессионального общения является желание эффективно решать профессиональные задачи и сделать карьеру». [1, с. 174] Поэтому вопрос языковой подготовки будущих магистрантов требует тщательного анализа и изучения.

Опыт в разработке учебно-методических материалов для предмагистерских программ представлен в трудах отечественных исследователей Национального исследовательского Томского политехнического университета (ТПУ) (Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.). Кроме того, вопросами подготовки иностранных предмагистрантов занимаются и подготовительные факультеты СПбГПУ, МГТУ «Станкин» и др., однако, по их словам, «анализа законченных, разработанных программ предмагистерской и предаспирантской подготовки обнаружить не удалось [2, с. 86].

Вопрос реализации программы предмагистерской подготовки иностранных граждан на русском языке в строительном вузе (НИУ МГСУ) на данный момент не представляется возможным ввиду большого разнообразия направлений и профилей магистратуры и, в связи с этим, сложности разработки данной программы. Поэтому целью данной статьи является представление методики обучения русскому языку, способствующей формированию языковой компетенции иностранных граждан на этапе предмагистерской подготовки в виде разработки системы упражнений для освоения новой лексики, совершенствования грамматики, обучения чтению, говорению и аудированию. Под системой упражнений понимается «совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных по назначению, материалу и способу их выполнения (например, языковые, речевые, аспектные, комплексные упражнения)». [3, с. 276]. Вопросом разработки эффективной системы упражнений занимались такие отечественные ученые-методисты, как Зимняя И.А. Грузинская И.А., Пассов Е.И., Соколова Н.Б. и другие. Вишневский Е.И. выделил лингвистический, психологический и социальный аспекты упражнений для формирования речевых и коммуникативных навыков. [4, с. 58] Рахманов И.В. с целью усвоения языкового материала для устной речи разделил упражнения на языко-

вые и речевые, репродуктивные и рецептивные, переводные и беспереvodные [5, с. 86]. Ильин М.С. разработал доречевые и речевые упражнения, которые «действительны для устной и письменной форм речевой деятельности, а также и для их продуктивных и рецептивных видов, представленных в акте речи» [6, с. 118]. По мнению методиста Щукина А.Н., эффективность владения языком зависит от мотивов и стремления учащегося занять свое место в новой языковой среде. Щукин приводит наиболее важные особенности и формы обучения, широко распространенные при изучении иностранных языков. Среди данных особенностей наиболее важной для будущих магистрантов является связь содержания обучения с их будущей профессией. Здесь методист выделяет контекстное (с ориентацией на профессиональный профиль) и внеконтекстное обучение (на основе преобладания бытовой лексики и разговорной речи) материале нейтрального стиля речи). [7, с. 74.] В данной статье мы опираемся на контекстное обучение, поскольку будущих магистрантов необходимо обучать русскому языку на материале профессионально-ориентированных текстов. Разработанные языковые и речевые упражнения для устной и для письменной речи, на наш взгляд, оптимально подходят для такого типа обучения.

Для успешной реализации разрабатываемой системы упражнений, следует учитывать и определенные условия для будущих магистрантов, изучающих русский язык как средство профессиональной коммуникации. Одним из таких условий является организация группы, где обучаются только слушатели, готовящиеся к поступлению в магистратуру. В Национальном исследовательском московском государственном строительном университете (НИУ МГСУ) такие условия созданы: будущие магистранты изучают русский язык в специально созданных группах «М». Однако группы, в которых обучаются будущие магистранты не дифференцируются по направлениям, то есть в одной группе могут учиться инженеры, так и архитекторы. Наиболее популярными направлениями подготовки магистрантов в НИУ МГСУ являются «Строительство», «Архитектура» и «Градостроительство», «Менеджмент» и «Девелопмент». Поэтому преподавателю необходимо подбирать научные тексты по данным направлениям. По словам Нужы И.В., «в процессе создания материалов для той или иной группы учащихся необходимо, прежде всего, учитывать специфику профессиональной специализации данного профиля». [8, с. 336] Исследователь полагает, что тексты, являющиеся материалом, должны подбираться из научных изданий. Приведем примеры текстов, взятых из научных журналов по строительству и архитектуре и экономике: «Проблемы жилья в небоскребах», «Панорамное остекление», «Фундаменты», «Анализ проектирования железобетонных конструкций зданий для строительства», «Непрерывное базальтовое волокно», «Технологии строительства мостов», «Проектирование естественного освещения в офисных зданиях» и др.

Задачей предмагистерской подготовки иностранных граждан является обеспечение готовности будущих магистрантов к восприятию информации по научной тематике путем освоения аутентичных профессионально-ориентированных текстов, поэтому основным материалом для обучения является аутентичный научный профессионально ориентированный текст на русском языке. Текст, по определению Щукина А.Н., «обладает единством замысла и темы, относительной законченностью, связностью, внутренней структурой – синтаксической, композиционной и логической, характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю» [9, с. 334]. Аутентичный текст – это «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [3, с. 25]. Аутентичный текст предполагает отсутствие каких-либо изменений или сокращений, синонимических замен трудных для восприятия и понимания мест, без специально выделенных содержательных ремарок. Аутентичные тексты «разнообразны по стилю, тематике, отражают современные жизненные реалии». [10 с. 21]. Статус текста в методике преподавания РКИ определяется как одна из основных единиц обучения в языковом учебном процессе, а не просто как учебный текстовый материал, призванный продемонстрировать те или иные языковые единицы, речевые образцы, факты культуры, истории и т.п. Аутентичный текст создан, прежде всего, для естественных (профессиональных) целей «носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения» [11, с. 207]. При адаптации текст теряет свою основную цель, национальность, функциональность и в дальнейшем затрудняет переход к восприятию естественного научного профессионально ориентированного текста. Исследователь Гиловая Е.А. считает, что эффективно подготовить магистрантов к использованию научного стиля речи на основе адаптированных текстов не представляется возможным. По ее мнению, «необходимо создавать новые учебные материалы по научному стилю речи, основанные на аутентичных текстах по специальности. Только такой подход позволит повысить качество подготовки иностранца к учёбе в российском техническом вузе» [12].

При обучении русскому языку на этапе предмагистерской подготовки преподавателю необходимо продемонстрировать национальную специфику текста, его научность, грамматические и лексические особенности, речевые модели, а также его целевую установку. Основной целью работы с научным профессионально-ориентированным текстом является знакомство с общей научной лексикой, терминологией, с принципами словообразования русского языка, с синтаксисом научного стиля речи и синтаксисом простого и сложного предложения (выражение определительных и обстоятельственных отношений). Применение аутентичных текстов при обучении русскому языку

на этапе предмагистерской подготовки считается также очень важным этапом в методике, еще и потому, что аутентичные тексты в силу своей сложности вызывают интерес у слушателей, имеют авторский индивидуальный стиль и «иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте» [13].

Выстраивая свою систему упражнений по русскому языку для будущих магистрантов на материале аутентичных текстов, мы опираемся на предложенную в учебных пособиях методистов МГТУ им. Н.Э. Баумана систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений. Данная система разделена на три этапа: знакомство и повторение лексико-грамматического материала; выявление главной мысли текста и подробный анализ каждого абзаца [14]. В дополнении к этому мы включили в предтекстовые упражнения кроме лексических заданий на развитие языковой догадки и снятие лексических трудностей еще словообразовательные и грамматические. Например:

Найдите незнакомые слова в словаре, объясните значения словосочетаний (балка, консоль, урбанизация, арка).

Образуйте от существительных прилагательные (железо, бетон, сталь, элита).

Образуйте от прилагательных существительные со значением характеристики предмета (конфиденциальность, опасность, прочность).

Напишите глаголы, от которых образованы данные существительные (создание, перенаселение, проектирование).

Вставьте пропущенные окончания имен прилагательных и числительных в правильном падеже. (В современн... мире, в связи с глобально... урбанизацией населения стран, актуальн... вопросом стало возведение небоскребов).

Вставьте подходящие по смыслу глаголы представляют, считается, является, существует.

(По многим причинам жилье в небоскребах ... элитным. Однако ... и множество проблем, связанных с проживанием в небоскребе. Одним из важных недостатков жилья в небоскребах ... стоимость квартир).

После предтекстовых упражнений учащиеся переходят к выполнению притекстовых заданий, то есть к чтению текста. По словам Пиневиц Е.В., притекстовые упражнения «помогают сформировать коммуникативную установку на чтение» [14]. Для того чтобы успешно выполнить речевые упражнения требуется прочитать текст не менее двух раз. Примером притекстового задания служит следующее:

Прочитайте текст 2 раза.

Подчеркните в каждом предложении субъект и предикат

Ответьте на вопросы.

Задайте вопросы по тексту собеседнику

Выделите информационный центр каждого абзаца

Целью послетекстовых (речевых) упражнений является формирование у будущих иностранных магистрантов навыка сжатия текста на русском языке с опорой на тезисный план. Среди речевых упражнений, разработанных преподавателем, можно выделить следующие:

Прочитайте текст по абзацам и выделите информационный центр каждого абзаца.

Найдите в тексте предложения с конструкциями научного стиля речи и выпишите их в тетрадь (что – это что, что предназначен (-а, -о, -ы) для чего, что считается чем, что должен (-а, -о, -ы) соответствовать чему).

Напишите тезисный план текста, опираясь на информационный центр каждого абзаца.

Заключительным заданием к тексту является подготовка пересказа на основе тезисного плана, после которого собеседникам предлагается задать свои вопросы по изложенному пересказу или выразить свое согласие или не согласие с ответом, а также предложить свою точку зрения при ее наличии. Это позволяет учащимся в процессе устного пересказа активно взаимодействовать друг с другом, что способствует формированию навыков аудирования.

Приведем в таблице текст «Проблемы жилья в небоскребах», взятого из журнала научных публикаций аспирантов и магистрантов, и составим к нему тезисный план.

Таблица

Текст	Тезисный план
<p>В современном мире, в связи с глобальной урбанизацией населения стран и перенаселением городов, актуальным вопросом стало возведение небоскребов (от англ. skyscraper) – зданий высотой более 150 метров с несущим стальным или железобетонным каркасом, предназначенных для проживания и работы людей. В наше время строятся небоскребы высотой более одного километра, например, Kingdom Tower в Саудовской Аравии (1007 м, 156 этажей). В России в список жилых небоскребов входит 85-этажная (352 м) жилая башня МФК «Око» в «Москва-Сити».</p> <p>Одним из важных недостатков жилья в небоскребах является стоимость квартир. По подсчетам специалистов, жилье в небоскребах стоит на 25% дороже, чем в обычных жилых домах.</p> <p>Огромную опасность для жителей небоскребов представляет собою пожар. Эксперты утверждают, что, несмотря на высокое развитие технологий в строительстве, использование абсолютно негорюемых материалов невозможно.</p> <p>Землетрясения также представляют значительную угрозу для небоскребов. Устойчивость высотных зданий (сейсмостойкость) должна обеспечиваться застройщиком. Тщательно выбираются места для постройки небоскребов, рассчитываются</p>	<p>Возведение небоскребов- актуальный вопрос современных городов. Высота современных небоскребов более 1 километра (Kingdom Tower, МФК, «ОКО» в Москва-Сити). Общие недостатки жилья в небоскребах:</p> <p>а) высокая стоимость квартир (на 25% дороже);</p> <p>б) опасность пожаров;</p> <p>в) угроза землетрясения;</p>

Текст	Тезисный план
<p>нагрузки на них. Важную проблему для жителей небоскребов представляет собой жара. На верхних этажах здания, где из-за ветра невозможно обычное проветривание жилья, при поломке кондиционеров или отключении электричества люди оказываются в не самых благоприятных для жизни условиях</p> <p>Опровергают жители небоскребов и один из «плюсов», о которых говорят в рекламе своих зданий застройщики. «Прекрасный вид из окна» на самом деле на верхних этажах небоскребов представляет собою пелену туч, а во время грозы – еще более жуткое зрелище.</p> <p>Существуют в небоскребах и проблемы технического характера. К таковым относятся, например, слабый напор воды в трубах на верхних этажах, проблемы с лифтом, такие, как постоянная наполненность лифтов в связи с большим количеством жильцов в одном здании, поломки, долгое время поднятия на верхние этажи. В скоростных лифтах существует и проблема резкого перепада давления, отчего людям может становиться плохо.</p> <p>Одной из важнейших проблем для жильцов небоскребов является недостаток парковок для личного транспорта. Помимо большого количества жильцов жилого комплекса, в парковках, обших дорогах и проч. нуждаются посетители и работники офисов, ресторанов, салонов красоты и других организаций, которые традиционно размещается на нижних этажах здания для увеличения его рентабельности.</p> <p>Перенаселенность небоскребов порождает и проблему безопасности проживания в них для людей. Огромное количество людей в одном доме, а также посещение их друзьями и родственниками не позволяет гарантировать неприкосновенность обитателей такого рода жилья, защитить их от краж и насилия.</p> <p>Таким образом, проживание в небоскребах, которые в наше время по праву считаются элитным жильем, жильем «премиум-класса», имеет не только большое количество преимуществ, но и значительные недостатки. Потому приобретение особых удобств за счет покупки жилья в небоскребах всегда сопряжено с некоторым риском [15].</p> <p>несмотря на высокое развитие технологий в строительстве, использование абсолютно несгораемых материалов невозможно.</p> <p>Землетрясения также представляют значительную</p>	<p>Технические проблемы жилья в небоскребах.</p> <p>а) слабый напор воды в трубах;</p> <p>б) проблемы с лифтами;</p> <p>в) перепады давления влияют на здоровье людей.</p> <p>4. Проблема парковок для личного транспорта.</p> <p>5. Проблема безопасности проживания в связи с перенаселенностью небоскребов.</p> <p>6. Покупка квартиры в небоскребах сопряжено с риском.</p> <p>г) жара и ветер создают проблему для жителей;</p> <p>е) вид из окна – пелена туч.</p>

Таким образом, проанализированный опыт разработок учебно-методических материалов для

предмагистерских программ позволяет сделать вывод о том, что нет единой методики работы с будущими магистрантами, поскольку направления и профили, по которым они будут обучаться достаточно разнообразны. Вследствие этого создание единой программы предмагистерской подготовки требует тщательного анализа и изучения.

В настоящее время существует определенная методика языковой подготовки иностранных предмагистрантов – это разработанная система упражнений, на освоение лексики и терминологии, закрепления грамматики, а также формирование навыков чтения, аудирования и говорения. Выполнение данных упражнений способствует развитию профессионального мышления слушателей, что, несомненно, является важным для формирования языковой компетенции у будущих магистрантов в профессиональной сфере. Данный вид работы позволяет организовать контекстное (по определению А.Н. Щукина) обучение русскому языку как иностранному на основе аутентичных профессионально-ориентированных текстов, так как основной задачей языкового обучения на этапе предмагистерской подготовки является адаптация слушателя к восприятию информации по научной тематике.

В качестве основного материала для подготовки упражнений мы использовали аутентичный текст в классическом его понимании, так как преподавателю необходимо показать национальную специфику языка и авторский стиль каждого текста, поскольку адаптированные тексты зачастую искажают информацию и впоследствии затрудняют переход иностранного учащегося к восприятию текста, воспроизведенного носителем языка для носителя. Необходимо именно на этапе предмагистерской подготовки познакомить иностранных учащихся с неадаптированными текстами, которые имеют не учебные, а профессиональные цели.

Литература

1. Орлова Е.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Полилингвильность и транскультурные практики. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-russkomu-yazyku-i-kulture-rechi-v-meditsinskom-vuze> (дата обращения: 20.07.2019).
2. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmagisterskaya-podgotovka-inostrannyh-grazhdan> (дата обращения: 06.06.2019).
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

4. Вишневский Е.И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. С. 58–63.
5. Усачева О.В. Система упражнений как особый вид формирования компетентности учителя иностранных языков // Вопросы современной науки и практики. Симферополь: Крымский ун-т им. В.И. Вернадского, 2009. № 11 (25). С. 85–89.
6. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: Педагогика, 1975. 152 с.
7. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
8. Нужа И.В. Создание учебных материалов для обучения языку специальности // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. научных статей. Вып.3. СПб.: НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург), 2011. С. 331–341.
9. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель, 2007.
10. Мельникова Г.Т. Аутентичный текст как основная методическая единица при обучении русскому языку как иностранному. // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород, 2017. № 6 (11). С. 20–23.
11. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на практических занятиях по РКИ // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1. М. 2012. 372 с.
12. Гиловая Е.А. Соотношение когнитивной и коммуникативной составляющих смысла учебного текста с позиции преподавателя РКИ в техническом вузе на примере математических текстов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М. 2006. 188 с. URL: [https://www.dissercat.com/content/sootnoshenie-kognitivnoi-i-kommunikativnoi-sostavlyayushchikh-smysla-uchebnogo-teksta-s-pozitsii](https://www.dissercat.com/content/sootnoshenie-kognitivnoi-i-kommunikativnoi-sostavlyayushchikh-smysla-uchebnogo-teksta-s-pozitsii-prepodavatelya-rki-v-tekhnicheskom-vuze-na-primere-matematicheskikh-tekstov) (дата обращения 31.07.2019).
13. Киян О.Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. URL: <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/SECTION/4/KIYAN.htm> (дата обращения: 31.07.2019).
14. Пиневиц Е.В. К вопросу о типологии упражнений применительно к обучению чтению текстов научного стиля речи // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 3. С. 45–49
15. Джуришич С., Соколович Н. Проблемы небоскребов (жилья в небоскребах). // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов 2016. № 6. URL: <http://jurnal.org/articles/2016/archi6.html> (дата обращения: 21.07.2019).

TO THE QUESTION OF THE METHOD OF TEACHING THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE MATERIAL OF AUTHENTIC TEXTS (PRE-MASTER TRAINING)

Cherkashina E.L.

Moscow State University of Civil Engineering (MGSU)

The article is devoted to the issue of the implementation of teaching materials in Russian for foreign students at the pre-master's training stage. The experience in the development of pre-master's programs is considered and the conclusion is made about the lack of universal completed programs due to the wide variety of areas of master's training. Also analyzed is the issue of developing exercise systems by leading domestic methodologists. A system of exercises based on the material of scientific authentic professionally oriented texts is proposed in accordance with the most relevant areas of master's training at the National Research Moscow State University of Civil Engineering. Examples of the names of authentic texts taken from scientific journals on construction and architecture are given. The conditions that contribute to the productive teaching of the Russian language to future undergraduates by creating special groups are indicated. In addition, the article presents interpretations of the concept of authentic text and its differences from adapted. The reasons for using authentic texts for composing exercises are named. Among the important reasons for using authentic texts as educational materials is their relevance to the audience, purpose, functionality, which helps the student quickly adapt to the perception of professional information. The structure of tasks is shown, the fulfillment of which contributes to the assimilation of new vocabulary, the word-formation features of the Russian language, the consolidation of grammar and the formation of reading, speaking and listening skills, and also meets the main task of preparing for master's studies, that is, ensuring readiness for understanding information on a scientific topic in Russian language. An authentic scientific text and a thesis plan for an oral response are given as an example.

Keywords: Russian as a foreign language, pre-master's training, exercise system, pre-text exercises, post-text exercises, authentic text, professionally-oriented text.

References

1. Orlova E.V. Professionally oriented training in the Russian language and culture of speech at a medical University // Polylinguality and transcultural practices. 2012. # 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-russkomu-yazyku-i-kulture-rechi-v-meditsinskoy-vuz> (accessed: 20.07.2019).
2. Guzarova N. I., Kashkan G.V., Shakhova N.B. pre-Magister training of foreign citizens // Higher education in Russia. 2013. # 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmagisterskaya-podgotovka-inostrannyh-grazhdan> (accessed: 06.06.2019).
3. Azimov E. G., Shchukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: ICAR Publishing house, 2009. 448 p.
4. Vishnevsky E.I. Apparatus of exercises in the light of different approaches to teaching foreign languages // Foreign languages at school, 1983, no. 6, Pp. 58–63.
5. Usacheva O. V. system of exercises as a special type of forming the competence of a foreign language teacher // Questions of modern science and practice. Simferopol: V.I. Vernadsky Crimean Univ., 2009, no. 11 (25), Pp. 85–89.
6. Ilyin M.S. Fundamentals of the theory of exercises in a foreign language. Moscow: Pedagogy, 1975. 152 p.
7. Shchukin A.N. Teaching foreign languages. Theory and practice: studies'. manual for teachers and students. Moscow: Filomatis, 2006. 480 p.
8. Nuzha I.V. Creating educational materials for teaching the language of the specialty // Homo Loquens: actual issues of linguistics and methods of teaching foreign languages: collection of scientific articles. Vol.3. Saint Petersburg: HIGHER school of Economics (Saint Petersburg), 2011, Pp. 331–341.
9. Shchukin A.N. Linguodidactic encyclopedic dictionary. – Moscow: Astrel, 2007.
10. Melnikova G.T. Authentic text as the main methodological unit in teaching Russian as a foreign language. // World of pedagogy

- and psychology: international scientific and practical journal. – Nizhny Novgorod, 2017. no. 6 (11). Pp. 20–23.
11. Kulibina N.V. Text as a resource for teaching speech communication in practical classes on RCT // Texts of lectures and sample lessons (for teachers of Russian as a foreign language). Issue 1. M. 2012. 372 p.
 12. Gilova E. A. the Ratio of cognitive and communicative components of the meaning of the educational text from the position of a teacher of RKI in a technical University on the example of mathematical texts: dis. ... Cand. PED. nauk: 13.00.02. M. 2006. 188 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/sootnoshenie-kognitivnoi-i-kommunikativnoi-sostavlyayushchikh-smysla-uchebnogo-teksta-s-pozi> (accessed 31.07.2019).
 13. Kiyan O.N. Authenticity as a methodological category in teaching a foreign language. URL: <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/SECTION/4/KIYAN.htm> (date accessed: 31.07.2019).
 14. Pinevich E.V. On the question of the typology of exercises in relation to learning to read texts of scientific style of speech // Bulletin of the Center for international education of the Moscow state University. Philology. Culturology. Pedagogy. Method. 2014. No. 3. P. 45–49
 15. Djuricic S., Field He, N. Problems of skyscrapers (housing in skyscrapers). // Journal of scientific publications of postgraduates and doctoral students 2016. no. 6. URL: <http://jurnal.org/articles/2016/archi6.html> (accessed: 21.07.2019).

Об обучении аудированию русской речи на начальном этапе в китайских вузах

Чжан Цзин,

старший преподаватель русского языка, кандидат филологических наук, Шэньянский политехнический университет
E-mail: yuliawang4200@mail.ru

Содержание обучения русскому языку на элементарном этапе в китайских вузах в основном охватывает четыре аспекта: аудирование, говорение, чтение и письмо, среди которых навык аудирования является необходимой предпосылкой и основой обучения на данном этапе, оказывает важное влияние на формирование навыков говорения, чтения и письма. В настоящей работе делается попытка внести свое мнение и предложение по обучению китайских студентов аудированию русской речи на начальном этапе, намерены постоянно улучшать всестороннюю способность начинающих изучать русский язык путем формирования навыков аудирования.

Ключевые слова: аудирование русской речи, начальный этап, начинающие учащиеся, метод обучения, языковые навыки.

Аудирование является одним из основных видов речевой деятельности, выступающих в качестве цели и средства обучения в курсе русского языка. Цели обучения аудированию можно определить как следующие: сформировать определенные навыки; развить определенные речевые умения; обучить умению общаться; развить необходимые способности и психические функции; запомнить речевой материал; научить учащихся понимать смысл однократного высказывания; научить учащихся выделять главное в потоке информации; развить слуховую память; развить слуховую реакцию. Аудирование так же служит и мощным средством обучения иностранному языку. Оно даёт возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией; ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идёт усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом. В последние годы, с бурным развитием реформы обучения русскому языку в китайских вузах, внимание постепенно уделялось обучению аудированию различными учебными заведениями. Всекитайский тест по русскому языку – 4-й уровень предназначен главным образом для оценки и проверки уровня и способности учащихся овладеть различными языковыми, речевыми знаниями и использовать полученные базовые навыки. В последние годы в ходе экзаменационной реформы доля в части аудирования не снизилась, составив около трети от общей стоимости. Таким образом, умение аудирования являются одним из важных факторов для оценки всесторонних языковых способностей учащихся.

Русские учёные Гойхман О.Я. и Надеина Т.М. считают, что факторы, влияющие на аудирование, включают в себя в основном два аспекта: объективный и субъективный. В частности, объективные факторы включают помехи и шум для аудиоматериалов, акустические характеристики в местах общения и условия окружающей среды (например, температура, температура и т.д.); субъективные факторы включают в себя пол слушающего, тип нервной системы человека, интеллектуальный уровень [1, с. 245]. Китайские ученые Шу Динфан и Чжуан Чжисян также обобщает факторы, влияющие на аудирование, в основном в следующих областях: особенности аудиоматериалов, характеристики говорящих, признаки задания (тренировки) собственные особенности слушающих и особенности процесса аудирования [2, с. 178]. По мнению

Статья написана при поддержке проекта «Концепция Е.В. Падучевой об языковом отрицании» (№ LG201724); при поддержке программы развития образования и науки провинции Ляонин «Планы 13-й пятилетки» – «Исследование и практика стратегий подготовки талантов «специальность +иностраный язык» в рамках концепции «Один пояс и один путь» (JG18DB416).

вышесказанных ученых, мы считаем, что факторы, влияющие на аудирование могут быть обобщены как внешние факторы и факторы слушающих. В число внешних факторов входят аудиосреда, характер аудиоматериалов и т.д.; факторы слушающего в основном включают в себя собственные психологические качества слушающего, уровень владения языковыми знаниями, способность учиться и языковое чутьё.

Учебная практика показывает, что как правило, на начальном этапе изучения русского языка учащиеся очень нервничают во время проведения тренировки по аудированию, в процессе прослушивания слишком много внимания уделяют пониманию каждого слова, поэтому их внимание часто сосредоточено на отдельном слове. Как всем известно, русский язык относится к флективному языку, и его словоизменения богаты, что затрудняет начинающих учащихся быстро различать слова во время прослушивания [3, с. 35]. Если тратить слишком времени на соображение каждого слова, то скорость мышления будет отставать от скорости говорящего (диктора), и в конечном счете скажется на правильном понимании всего содержания. Из-за относительно слабой способности начинающих учащихся к самостоятельному обучению, отсутствия правильных методов обучения и нехватки необходимых грамматических знаний, отсутствия языковой среды студентам легко чувствовать себя недостаточно уверенно, нетерпеливо, не спокойно при формировании и развитии навыка аудирования на начальном этапе изучения русского языка. Можно сказать, что эта проблема является общей для всех, кто занимается иностранным языком [4, с. 56]. Таким образом, в процессе обучения русскому языку формирование и развитие навыков и умений аудирования считается одной из самых важных актуальных проблем. Особенно важную роль играет обучение аудированию русской речи на начальном этапе целого учебного процесса, поскольку начальный этап (первые 4 семестра учёбы) обучения русскому языку обеспечивает дальнейшую эффективность обучения, представляет значительную предпосылку и основу для формирования и развития базовых навыков аудирования. Это предъявляет более высокие требования к преподавателям, занимающимся обучением аудированию русской речью, при этом преподаватели должны активно думать и учиться тому, как совершенствовать свои методы обучения, чтобы постепенно улучшить навыки аудирования студентов путём прослушивания настоящей русской речи [5, с. 49].

Исходя из полученного опыта преподавания спецкурса по аудированию пытаемся внести наше мнение и предложение в данной области. В связи с тем, что ключевая задача начального этапа состоит в развитии у учащихся элементарных аудитивных навыков и умения узнавать усвоенные речевые элементы на слух, советуется на начальном этапе уделять больше внимания на прослушивание фонем, слогов, слов, словосочетаний, пред-

ложения, диалоги, микротексты. И самое важное, что все эти аудиоматериалы произнесены носителями русского языка. Навыки аудирования вырабатываются в конкретном процессе речевой деятельности, систематическая тренировка и специальные методы необходимы, а то не легко достичь точного понимания прослушанного. На первой студии начального этапа обучения аудированию предлагается нижеследующий тип тренировки:

* Слушать сопоставительные звуки, слоги и слова

ге – ки, хе – хи, са – ся, су – сю, ле – лэ, ро – рё, арь – ерь, шу – щу, дэ – де – ди, фья – фьё – фью-фье – фьи,

мы – мир, фото – фёдор, сыр – такси, ваза -Зина, рыба – рис, яблоко- яблоки, внести- унести, папа – баба, лука -рука

отец – отцы, город – города, дома – домой, дерево – деревья, счастье – счастливый, язык – языковой, муж – мужья, ухо – уши

* Слушать слова, писать их в тетради и указывать их ударение

август, дедушка, крестьянин, деньги, писать, смотреть, дежурный, геология, детство, молодёжь, отвечать, задавать

На второй студии начального этапа необходимы упражнения на различение типов интонационных конструкции:

* Слушать и повторять предложения за диктором и отмечать их ИК

ИК-1: Я преподаватель. Я родился и вырос в Харбине.

ИК-2: Мама, кто это? Скажите, пожалуйста, где находится ближайший магазин?

ИК-3: Твои? Твои комнаты? Это твои комнаты?

ИК-4: А тебя? А тебя как зовут? А его как?

ИК-5: Как хорошо! Какая хорошая погода!

На третьей студии начального этапа рекомендуется тренировка, помогающая студентам повторить и обобщить знания по лексике и грамматике.

* Прослушать слова и указать какие из них обозначают вид фруктов

самолёт, аптека, груша, часы, яблоко, виноград, бумага, письмо, банан, стол, ананас, манго, шкаф, стихи,

* Прослушать слова и указать какие из них обозначают вид животного

туфли, медведь, принтер, машина, лебедь, конь, картина, курица, свинья, пылесос, собака, университет, кошка, рыба

* Прослушать слова и указать какие из них обозначают родственные отношения

женщина, девушка, дедушка, продавец, тётя, дочка, преподаватель, доктор, тёща, племянник, зять, сосед, бабушка

* Прослушать слова и сказать, к какому роду они относятся

парк, конь, магазин, музей, улица, кухня, семья, окно, имя, кофе, кафе, ухо, время, мать, яйцо, общежитие, ночь

* Прослушать глаголы и назвать, какие личные местоимения им соответствуют

идёшь, читают, ждёте, хотим, пишут, помогает, учитесь, стоят, задаём, сижу, лежат, чищу, передаст, слышу

Формирование и развитие навыков аудирования тесно связано с умением письма. Тренировку навыков аудирования необходимо сочетать с письмом. В таком смысле, диктант считается самым подходящим таким сочетанием. Лучше начать диктант с самого простого, постепенно менять степень трудности. На четвёртой студии проводится диктант:

* Буквенный диктант

Вв, Шш, Яя, Зз, Хх, Сс, Лл, Фф, Мм, Бб, Юю, Уу, Кк, Гг, Шш

* Слоговой диктант

ща – щи, па – ба, то – до, ры – ри, ве – вэ, чи – чьи, на – ня, су – зу,

* Словарный диктант

январь, транспорт, велосипед, лодка, кафе, повар, лето

золотая осень, читальный зал, стиральная машина, студенческий билет, домашнее задание, русский писатель

Утром Антон встаёт рано, завтракает и идёт в институт.

На уроке они читают, пишут, отвечают на вопросы преподавателя.

* Интонационный диктант

– Какая сегодня погода?

– Хорошая.

– Да, какая хорошая погода.

– Что вы хотите делать?

– Я хочу гулять в парке.

*Текстовый диктант (Время диктанта рекомендуем ограничивать до 5–10 минут)

Я очень люблю свою маму и часто помогаю ей. В свободное время мои подруги любят танцевать, смотреть фильмы и разговаривать по телефону. А мне нравится вместе с мамой готовить на кухне. Я так люблю свою маму, что не могу видеть её усталое лицо, поэтому я всегда рядом с ней. По выходным дням мы вместе готовим обед, а каждую пятницу убираем квартиру. Мы с мамой чистим мебель, моем пол. У нас в квартире всегда чисто и уютно. А как доволен папа, когда приходит с работы в чистую квартиру. Мои друзья думают, что я совсем не современная девушка, но я чувствую себя счастливой.

Кроме вышесвязанных советуем преподавателям в конкретном учебном процессе побольше задать студентам вопросы и попросить их выразить собственное мнение по прослушанному, употребляя изучаемую лексику в устном или письменном виде, чтобы проверить уровень владения студентами изученным.

Вообще говоря, аудирование на начальном этапе служит основой развития навыков данной речевой деятельности на старших курсах, чтобы развить навыки и умения аудирования русской речи, требует систематической тренировки и рациональной подходящей методики. Это долгосрочный, пошаговый подход, который не может быть достигнут одним махом.

Литература

1. О.Я. Гойхман, Т.М. Речевая коммуникация. М., 2001. 145.
2. Dingfang Shu, Zhixiang Zhuang. Modern foreign language teaching theory, practice and methods [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
3. Yajun Li. Schema Knowledge and Russian Listening Strategies [J]. Foreign Language Teaching, 2004 (6): 35–38.
4. Yajun Li. The effect of schema knowledge on Russian listening [J]. Chinese Russian Teaching, 2005 (4): 56–59.
5. Wenling Xu. Linguistic constraints on Russian listening [J]. Journal of PLA University of Foreign Languages, 2005 (5): 49–53.

ABOUT ELEMENTARY RUSSIAN LISTENING TEACHING IN CHINESE UNIVERSITIES

Zhang Jing

Shenyang Ligong University

The teaching content of the basic stage of Russian language in Chinese colleges and universities mainly covers the four aspects of listening, speaking, reading and writing. Among them, listening ability is the prerequisite and basis for learning at this stage, which has an important impact on the formation of speaking, reading and writing skills. This article mainly attempts to put forward some suggestions in elementary Russian listening teaching, aiming to continuously improve the comprehensive ability of beginners to learn Russian by training students' listening skills.

Keywords: basic stage, Russian listening, beginners, teaching methods, language skills.

References

1. O. Ya. Goikhman, T. M. Speech communication. Moscow, 2001. 145
2. Dingfang Shu, Zhixiang Zhuang. Modern foreign language teaching theory, practice and methods [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
3. Yajun Li. Schema Knowledge and Russian Listening Strategies [J]. Foreign Language Teaching, 2004 (6): 35–38.
4. Yajun Li. The effect of schema knowledge on Russian listening [J]. Chinese Russian Teaching, 2005 (4): 56–59.
5. Wenling Xu. Linguistic constraints on Russian listening [J]. Journal of PLA University of Foreign Languages, 2005 (5): 49–53.

Роль мотивации в учебной деятельности студентов юридического вуза при дистанционном обучении: опыт и перспективы

Боровкова Марина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет
E-mail: mborovkova@rambler.ru

Статья посвящена особенностям организации учебной деятельности студентов в юридическом вузе с использованием дистанционных технологий. Особое значение при этом уделяется роли и проблеме повышения мотивации студентов. Автор демонстрирует опыт проведения дистанционных занятий по профессиональному иностранному языку в Уральском государственном юридическом университете. Проводится анализ различных способов повышения мотивации в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: мотивация, дистанционное обучение, платформа «Moodle», иностранный язык, коммуникативная компетентность, учебный курс.

Дистанционное обучение заняло ведущие позиции в организации образовательного процесса на сегодняшний день во многих вузах мира (в связи со сложившейся ситуацией вокруг COVID-19). И именно этот период позволяет наиболее остро ощутить все плюсы и минусы дистанционного образования.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1; С. 4].

Проблемам организации дистанционного образования посвящены современные научно-методические исследования многих ученых, таких как Е.С. Полат, Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова, В. Демкина, И.Е. Дмитриева, М.П. Карпенко и др.

В своих работах авторы раскрывают особенности работы с дистанционными технологиями, выделяют плюсы и минусы такой учебной деятельности. Основные достоинства и недостатки дистанционного обучения кажутся, на первый взгляд, очевидными. Дистанционные учебные курсы позволяют индивидуализировать процесс изучения материала, снимают «страх ошибки», развивают самостоятельность, критичность мышления, мобильность использования курса студентами, возможность одновременного общения нескольких групп (чаты, форумы, видеоконференция), высокая скорость информационного обмена. Дистанционное обучение также призвано служить непрерывному профессиональному образованию в течение всей жизни. Существующие тестовые методики и задания дают возможность осуществлять контроль, как со стороны преподавателя, так и организовать самоконтроль со стороны обучающегося. Одной из главных задач высшего образования на сегодняшний день является становление студента как активного субъекта обучения. Дистанционное обучение как раз основано, прежде всего, на принципах самостоятельной работы студентов. При этом студенты не лишены контакта с преподавателем с помощью ИКТ. Главной задачей развития и продвижения системы дистанционного обучения является предоставление всем желающим равных образовательных возможностей.

Однако на сегодняшний день можно наблюдать и ряд вопросов, которые еще необходимо решать:

вопрос подготовки педагогических кадров, владеющих техническими и методическими навыками создания электронных курсов; проблема оснащения рабочего места преподавателя (технические моменты); как мотивировать студента на активную самостоятельную учебную деятельность и др.

И вот здесь на первое место, на наш взгляд, выступает вопрос мотивации студентов в изучении предметов в дистанционной форме, а, в частности, профессионального иностранного языка.

Проблемой изучения мотивации в процессе обучения занимались отечественные ученые В.В. Давыдов, П.М. Якобсон, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.В. Белошицкий и многие другие.

В своей статье за основу берем определение мотивации А.В. Белошицкого, который рассматривает ее как «совокупность отношений студента к учению (к различным аспектам учебного процесса), как к средству достижения целей обучения, ориентированных на процесс познания (познавательные мотивы), на результат (мотивы достижения), на вознаграждение и на избегание наказаний (прагматические мотивы)» [2; с. 126].

Выделяют две группы факторов, которые помогают формировать мотивацию в учебной деятельности студентов: объективные, которые отражают специфику организации образовательного процесса, и субъективные, которые характеризуют индивидуально-психологические особенности студентов и преподавательского состава [3].

Субъективные и объективные факторы формируют внутреннюю и внешнюю мотивацию, основу которых в нашем случае будут составлять познавательные и профессиональные мотивы. Студенты, которые занимаются по программам дистанционного обучения, должны иметь высокий уровень как внутренней, так и внешней мотивации, на наш взгляд, а, следовательно, обладать высоким уровнем самоорганизации, самоконтроля, саморегуляции и самооценки.

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть основные мотивирующие факторы в организации учебной деятельности студентами в условиях дистанционного обучения, а также демонстрация опыта проведения дистанционных занятий по иностранному языку в Уральском государственном юридическом университете.

Для проведения дистанционных занятий по юридическому иностранному языку в УрГЮУ используется платформа Moodle [4, с. 11].

Moodle – это система управления обучением, виртуальная обучающая среда, позволяющая создать целостное рабочее пространство для всех участников образовательного процесса [5, с. 11]. Данная платформа является одной из самых популярных и широко используемых в вузах всего мира. Она основана на принципах сотрудничества, активного обучения, критической рефлексии и обладает большим педагогическим потенциалом для реализации различных целей образовательного процесса. В статье «Возможности

использования MOODLE в обучении английскому языку» Н.В. Ялаева выделяет следующие особенности курсов, разрабатываемых на платформе Moodle:

- 1) модульная структура (понятия «курс», «модуль», «блок»);
- 2) использование гипертекстовых технологий (ссылки внутри курса и на внешние источники);
- 3) интерактивность (реализуется в «элементах курса»);
- 4) гибкость (возможности управления и изменения контента);
- 5) доступность
- 6) широкие возможности оценивания и контроля [6, с. 152].

В общем, Moodle обладает всем необходимым арсеналом средств для проведения эффективных занятий в дистанционной форме.

К элементам общего блока относятся форум «Вопрос-ответ», где преподаватель может обсудить со студентами, волнующие их темы и вопросы.

Структура каждого модуля включает в себя определенный набор элементов ЭОР, таких как: лекции и тесты (тренировочные и контрольные). Лекции могут быть оформлены как в аудио- и видеофайлах, так и в презентациях и обычных текстовых документах. Самостоятельная работа мотивируется также таким элементом как гиперссылка на различные учебники, необходимую профессиональную научную литературу на иностранном языке, лекции зарубежных профессоров, контрольные и тренировочные тесты. Тест создается при помощи элемента курса «Тест», позволяющий разрабатывать тестовые задания разного уровня сложности. Платформа позволяет осуществлять текущий, промежуточный и итоговый контроль. Создается банк тестовых заданий. В нашем электронном курсе – это лексико-грамматические контрольно-тренировочные тесты по темам «Rechtsgebiete», «Strafrecht», «Mein Beruf». Соответственно отбор лексики определялся заданными выше темами, юридической терминологией по данным модулям. Грамматический материал определяется рабочей программой и грамматикой текста занятия. При создании тестов и заданий для студентов преподаватель задает параметры: временной лимит, количество попыток, возможность показать правильные ответы или просто представить результаты в баллах. Все результаты хранятся в ведомости, что позволяет преподавателю контролировать учебную деятельность студента. Также преподаватель может отслеживать посещаемость и активность студентов, время их работы на платформе Moodle. Студентам может быть разрешено проходить один и тот же тест несколько раз, при этом каждая попытка автоматически будет оцениваться системой оценивания. Часть тестовых заданий носит репродуктивный характер, выполнение их связано с выбором правильного ответа из числа предложенных. На данном уровне используются следующие типы вопросов: «альтернативный вы-

бор», «множественный выбор», «перекрестный выбор», «упорядочение». Другая часть тестовых заданий имеет репродуктивно-продуктивный характер: добавляются вопросы в открытой форме, ответ на которые студенты должны сформулировать сами в соответствии с заданием. Студентам предлагается самостоятельно закончить предложение, руководствуясь смыслом текста; изменить форму слова или структуры предложения в целом, изменить предложение согласно образцу. Критериями качества теста выступает определенная сумма баллов.

Возможности настройки учебного курса можно отнести к мотивирующему фактору в организации самостоятельной учебной деятельности студента. Например, можно установить ограничения доступа к заданиям, если не завершены предыдущие.

Наряду с тестами в системе Moodle в вузе успешно используют также тестовые системы INDIGO и LEMON.

Необходимо отметить, что организация дистанционного обучения в УрГЮУ проходит на хорошем уровне и данный результат показывает проведенный опрос студентов. Однако студенты отмечают, что скучают по живому общению с педагогами, интересным лекциям и семинарам, а также сложность самоорганизовать себя на учебную деятельность. Часть студентов подчеркивает, что основным мотивирующим фактором выполнения заданий была исключительно внешняя мотивация: необходимость набрать баллы по предмету и предстоящая сессия. Ни один студент не проявил познавательную и профессиональную мотивацию.

Опрос студентов также показал, что необходимыми условиями формирования положительной мотивации при изучении иностранного языка в вузах с дистанционной технологией обучения выступают: овладение студентами диапазоном технических умений; развитие высокого уровня самоконтроля и самооценки студентов; обеспечение обратной связи, построенной на новейших формах контроля и самоконтроля; подготовка учебных материалов с учетом специфики дистанционного обучения и индивидуальных особенностей студентов, поощрения за успех, использование интерактивных методов на занятии и модели Келлера. Американский исследователь систем обучения Джон Келлер предложил модель повышения мотивации к обучению ARCS, главными компонентами которой являются внимание (Attention), значимость (Relevance), уверенность (Confidence) и удовлетворение (Satisfaction). Келлер утверждал, что сначала нужно привлечь внимание обучаемого, затем нужно ему показать значимость обучения, поддержать его уверенность в себе и помочь приобрести чувство удовлетворенности учащегося [3, с. 34].

В результате работы в дистанционной форме со студентами на данном этапе пришли к выводам, что вопрос мотивации является основополагающим и данная форма работы никогда не заме-

нит и не промотивирует больше, чем живое общение преподавателя и студента.

Специалистам в области методики преподавания иностранных языков предстоит еще разработать оптимальные способы организации новых форм внеаудиторной работы в рамках данного вида обучения. Профессионально-ориентированные дистанционные учебные курсы иностранного языка, конечно, предстоит еще доработать и усовершенствовать. Ведь вне зависимости от формы обучения уровень иноязычной подготовки специалиста должен оставаться на высоком уровне и быть достаточным для осуществления коммуникации специалистов в профессиональной сфере.

Литература

1. Владимирова Л. Дистанционное обучение. Lap Lambert Academic Publishing, Saarbrücken, 2017, с. 57.
2. Белошицкий, А.В. Детерминанты профессионального развития курсантов // Мир образования – образование в мире, 2007, № 1. С. 125–131.
3. Селиверстова, С.Ю. Акмеологические условия формирования учебно-профессиональной мотивации студентов вуза экономико-управленческого профиля [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2014, № 5. URL: <http://online-science.ru/userfiles/file/jkyrmaiqc8t229uhfpdb3kyuq1hx0rwz.pdf>
4. Минеева О. А., Даричева М.В. Организация тестирования в системе MOODLE при обучении иностранному языку // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2016. 3 (13).
5. Хусаинова А.А. Педагогические условия использования системы Moodle в организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 2 (22). С. 11.
6. Ялаева Н.В. Возможности использования Moodle в обучении английскому языку // Языковое образование сегодня – векторы развития: материалы V международной научно-практической конференции-форума, 17–18 апреля 2014 года, Екатеринбург, Россия / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т иностр. яз. – Екатеринбург, 2014. – С. 151–157.

THE ROLE OF MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF LAW STUDENTS IN DISTANCE LEARNING: EXPERIENCE AND PROSPECTS

Borovkova M.V.
Ural state law University

The article is concerned with the peculiarities of organization of academic activity of law school students with the aid of distance learning technologies. Much attention is paid at that to the role and the problem of increasing the students' motivation. The author demonstrates the experience of conducting remote learning lessons in pro-

fessional foreign language at the Urals State Law University. The analysis of different ways of promoting motivation in the context of distance learning is provided.

Keywords: motivation, distance learning, the platform "Moodle", a foreign language, communicative competence, academic course.

References

1. Vladimirova L. Distance learning. Lap Lambert Academic Publishing, Saarbrücken, 2017, p. 57.
2. Beloshitsky, A.V. Determinants of professional development of cadets // World of education-education in the world, 2007, No. 1. Pp. 125–131.
3. Seliverstova, S. Yu. Acmeological conditions of formation of educational and professional motivation of students of the University of Economics and management profile [Electronic resource] // Humanities, socio-economic and social Sciences, 2014, no. 5. URL: <http://online-science.ru/userfiles/file/jkyr-maiqc8t229uhfpdb3kyuq1hx0rwz.pdf>
4. Mineeva O. A., Daricheva M.V. organization of testing in the MOODLE system when teaching a foreign language// Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. 2016. 3 (13).
5. Khusainova A.A. Pedagogical conditions for using the Moodle system in organizing independent work when teaching a foreign language to students of economic specialties // Modern research of social problems (electronic scientific journal). 2013. no. 2 (22). P. 11.
6. Elaeva N. V. the possibility of using Moodle in the teaching of English // Language education today-vectors of development: materials of the V international scientific and practical conference-forum, April 17–18, 2014, Yekaterinburg, Russia / Ural state pedagogical University, In-t Inostr. yaz. – Yekaterinburg, 2014. – Pp. 151–157.

Реализация метапредметных связей на примере исследования прохождения периодического сигнала несинусоидальной формы через четырехполюсник

Евграфова Ирина Владимировна,
кандидат педагогических наук,
Санкт-Петербургский государственный морской
технический университет
E-mail: spbmtu@yandex.ru

Бабаев Владимир Сергеевич,
кандидат физико-математических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный морской
технический университет
E-mail: babaev.vls@yandex.ru

Сегаль Ирина Фридриховна,
кафедра математики
Санкт-Петербургский государственный морской
технический университет,
E-mail: ifsegal@gmail.com

Рассматривается вопрос о метапредметных связях в высшей школе. Цель написания данной статьи – показать необходимость интеграции различных курсов, преподаваемых в технических вузах (рассмотрено применение математического и физического аппарата в курсе электротехники). Исследуется прохождение периодического сигнала несинусоидальной формы через четырехполюсник (через дифференцирующие и интегрирующие цепочки). Используется разложение в ряд Фурье этого сигнала. Рассматривается прохождение каждой гармоники с использованием амплитудно-частотных и фазово-частотных характеристик передаточных функций четырехполюсника. Восстановление сигнала, прошедшего через четырехполюсник, осуществляется посредством обратного преобразования Фурье. Предлагается процедура для определения степени сглаживания результирующей функции. Решается задача о необходимом и достаточном числе гармонических составляющих при использовании разложения несинусоидального сигнала периодической формы в тригонометрические ряды Фурье при восстановлении сигнала. При этом важным фактором является определение параметров границ полосы пропускания. Показана обширность использования математического аппарата и физических знаний при изучении курса электротехники. В связи с проведенными исследованиями задач по электротехнике показана важность систематического осуществления метапредметных связей при изучении смежных дисциплин в вузах. Одним из вариантов решения выявленной проблемы по интеграции различных курсов предлагается создание базы междисциплинарных задач. В статье перечислены требования, которым должны удовлетворять данные задачи. В качестве проверки эффективности применения такого вида задач предлагается использовать тестирование, включающие задачи различных курсов.

Ключевые слова: метапредметные связи физики, математики и электротехники; четырехполюсник; интегрирующие и дифференцирующие цепочки; прямое и обратное преобразование Фурье; амплитудно-частотная и фазово-частотная характеристика; степень сглаживания сигнала.

Сложность обучения в высших учебных заведениях у многих студентов часто связана, в большей степени, с изучением технических дисциплин. Несмотря на то, что уже много говорилось о важности математических знаний при изучении технических курсов и о необходимости прикладного характера решаемых математических задач, однако, если рассмотреть материалы смежных дисциплин и учебный материал курса математики, то становится ясно, что этот вопрос остается актуальным до сих пор.

Одним из вариантов решения проблемы является создание базы междисциплинарных задач, используемых на смежных с математикой дисциплинах в высшей школе. Такие задачи, безусловно, должны удовлетворять следующим требованиям:

- 1) не должны нарушать изложения собственно дисциплинарного материала, а наоборот, должны способствовать его усвоению;
- 2) должны полностью соответствовать программе дисциплины и учебным пособиям по содержанию используемых в процессе их решения фактов и методов (должны соответствовать реальной действительности, то есть быть правдоподобными);
- 3) должны быть сформулированы доступным и понятным для обучающихся языком.

При этом эти задачи могут быть использованы и как дополнительные задачи, и как задачи, заменяющие аналогичные, чисто дисциплинарные задачи.

Необходимость использования междисциплинарных задач можно достаточно четко увидеть на задачах курса электротехники, при изучении которого студентами высших учебных заведений технической направленности используется обширный физический и математический аппарат. Соответственно, студенты вузов должны обладать пониманием многих физических процессов, определенными знаниями и умениями в области математики, чтобы изучение электротехники происходило наиболее результативно. Поэтому важнейшей задачей организации учебного процесса является интегрирование преподаваемых курсов математики, физики и электротехники [1]. Одним из ярких примеров реализации метапредметных связей этих курсов является расчет электрических цепей несинусоидального тока.

Рассмотрим прохождение периодического сигнала через четырехполюсник, который представляет собой соединенные последовательно дифференцирующие и интегрирующие цепи. Такие цепи чаще используются в электротехнике, в отличие

от физики, где преобразования сигнала, имеющие характер дифференцирования или интегрирования рассматриваются отдельно [2].

Работа электрической цепи переменного тока описывается системой дифференциальных уравнений для мгновенных значений синусоидальных токов, напряжений и ЭДС [3]. Формулы для дифференцирования и интегрирования входного сигнала имеют вид $U_{\text{Вых}}(t) \approx \tau_d \frac{d(U_{\text{Вх}}(t))}{dt}$ и

$$U_{\text{Вых}}(t) \approx \frac{1}{\tau_{\text{И}}} \int U_{\text{Вх}}(t) dt, \text{ где константа времени } \tau_d$$

подразумевается очень маленькой, а константа интегрирования $\tau_{\text{И}}$ очень большой. Если на вход электрической цепи приложено напряжение $u(t)$,

которое представлено в виде спектра $u_k = U_{mk} \sin(k\omega t + \psi_k)$, то при дифференцировании

выходной сигнал должен иметь спектр $\omega \tau_d U_{\text{Вх}}(\omega)$,

а при интегрировании $\frac{1}{\omega \tau_{\text{И}}} U_{\text{Вх}}(\omega)$. Таким образом,

для точного дифференцирования цепь должна иметь коэффициент передачи $k_d(\omega) = \omega \tau$, а для

точного интегрирования $k_{\text{И}}(\omega) = \frac{1}{\omega \tau_{\text{И}}}$.

Реакцию системы, представляющей собой электрическую цепь, на изменение входных параметров можно описать с помощью передаточной функции. Передаточная функция – это отношение напряжения или тока на выходе четырехполюсника к соответствующим величинам на входе [4]. Формула для коэффициента передачи рассматриваемой цепи в общем случае является очень громоздкой, и использовать ее непосредственно достаточно затруднительно. Передаточную функцию можно представить в виде произведения первого и второго каскадов при соответствующем выборе полосы пропускания. Выбор нижней частоты определяется дифференцирующей цепочкой, а верхней – интегрирующей.

Исследования сигнала будем проводить на примере четырехполюсника, состоящего из RC-цепочки (интегрирующей) и RL-цепочки (дифференцирующей), изображенного на рисунке 1.

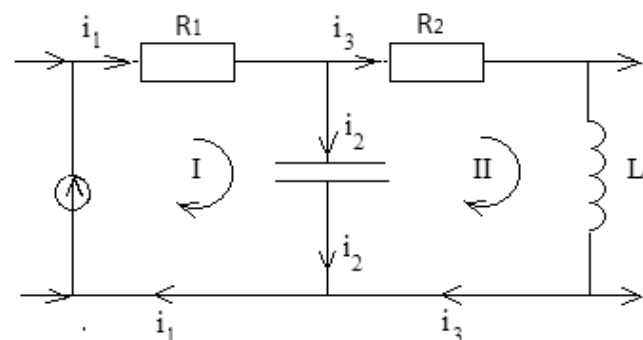


Рис. 1

Здесь взяты следующие значения: ЭДС $B = 1$, индуктивность $L = 10^{-3}$ Гн, емкость $C = 10$ мкФ, сопротивления $R_1 = 100$ Ом и $R_2 = 100$ Ом, период $T = 0.02$ с, частота $f = 50$ Гц. Подбор данных конкретных значений сопротивлений, емкости и индуктивности дифференцирующих и интегрирующих цепочек проводился из следующих соображений. Полоса пропускания этого четырехполюсника, равная разности верхней и нижней частот среза, должна позволять разложить периодическую функцию таким образом, чтобы 15 гармоник (начиная с нижней) попадали в эту полосу частот. Исходя из нижней частоты полосы пропускания определялась частота, а, следовательно, и период периодического сигнала.

График исследуемого сигнала изображен на рисунке 2.

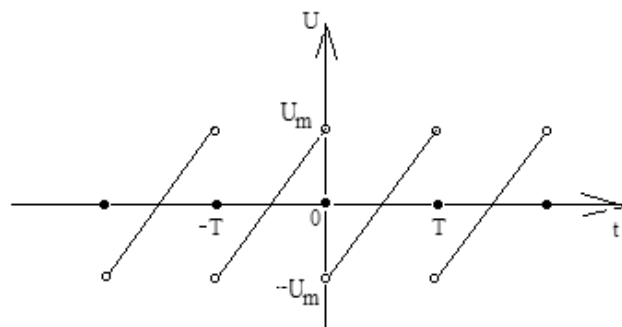


Рис. 2

Одним из наиболее удобных методов исследования прохождения несинусоидальных периодических сигналов через линейные цепи является спектральный метод, основанный на разложении функций в ряды Фурье [2]. Возможность такого разложения сводит расчет линейной цепи при воздействии на нее несинусоидальных ЭДС к расчету цепей с постоянными и синусоидальными токами. Результаты разложения рассматриваемого входного сигнала в ряд Фурье имеет следующий вид:

$$U(t) = \sum_{n=1}^N \frac{2|U_m|}{\pi n} \sin(2\pi \vartheta_n t),$$

где U_m – максимальное значение напряжения, ϑ_n – частота, значение которой кратно номеру гармоники.

В этом случае передаточная функция принимает вид $K_U = K'_U \times K''_U$, где K'_U и K''_U – коэффициенты первого и второго звеньев четырехполюсника, изображенного на рисунке. В случае гармонических колебаний отношения напряжений на входе и выходе удобно взять между комплексными величинами действующих и амплитудных значений, при этом передаточные функции также являются комплексными и зависят от частоты. Тогда для дифференцирующих цепей мы получим передаточную функцию вида:

$$K_U(\omega) = \frac{j\omega\tau_d}{1 + j\omega\tau_d} = \frac{\omega^2\tau_d^2}{1 + \omega^2\tau_d^2} + j \frac{\omega\tau_d}{1 + \omega^2\tau_d^2} = \frac{\omega^2 10^{-8}}{1 + \omega^2 10^{-8}} + j \frac{\omega 10^{-4}}{1 + \omega^2 10^{-8}}.$$

Для интегрирующих цепей данные формулы принимают вид:

$$K_U(\omega) = \frac{1}{1 + j\omega\tau_{\text{и}}} = \frac{1}{1 + \omega^2\tau_{\text{и}}^2} + j\frac{\omega\tau_{\text{и}}}{1 + \omega^2\tau_{\text{и}}^2} = \\ = \frac{1}{1 + \omega^2 10^{-6}} - j\frac{\omega 10^{-3}}{1 + \omega^2 10^{-6}}.$$

Здесь $\tau_{\text{д}}$ и $\tau_{\text{и}}$ – константы дифференцирования и ин-

тегрирования, соответственно равные $\tau_{\text{д}} = \frac{L}{R_2}$ и $\tau_{\text{и}} = R_1 C$.

После разложения в ряд Фурье получаем совокупность гармоник и для каждой из них осуществляем расчет цепи. Каждую гармонику входного сигнала умножаем на передаточную функцию и затем значения выходного сигнала получаем как сумму соответствующих гармонических составляющих. Для восстановления выходного сигнала используем обратное преобразование Фурье.

При получении выходного сигнала по рассмотренному выше алгоритму возникает вопрос о необходимом и достаточном количестве гармоник, которые необходимо взять в разложении для более точного получения результата.

В данной работе для восстановления выходного сигнала было использовано число гармоник: 3, 6, 9, 12, 15. Результаты этой процедуры представлены на рисунке 3.

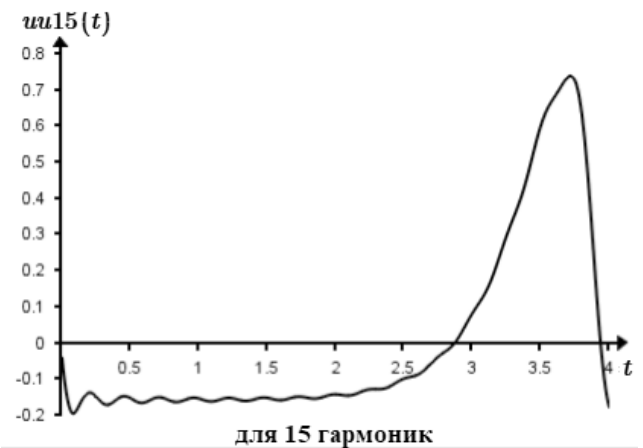
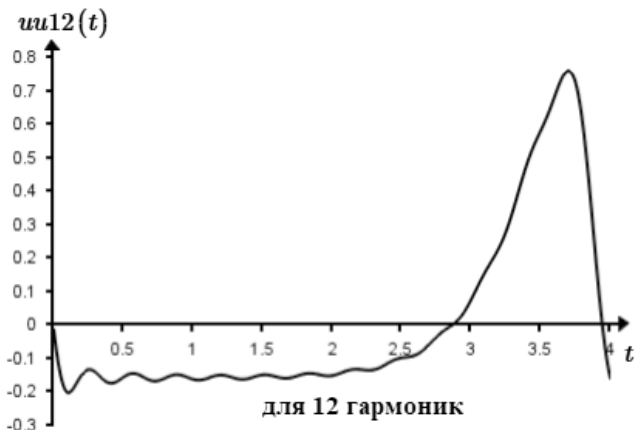
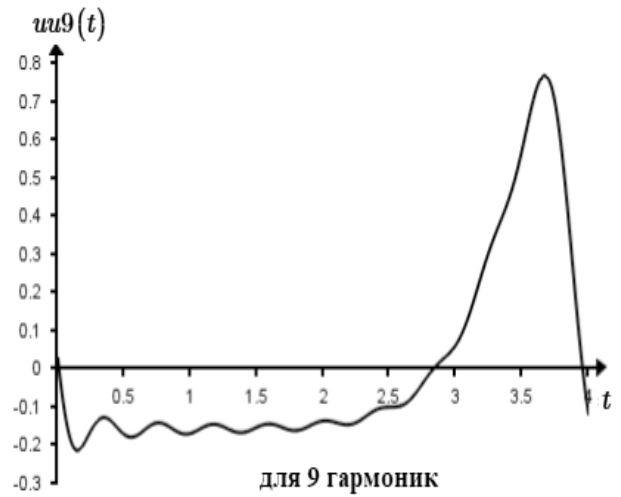
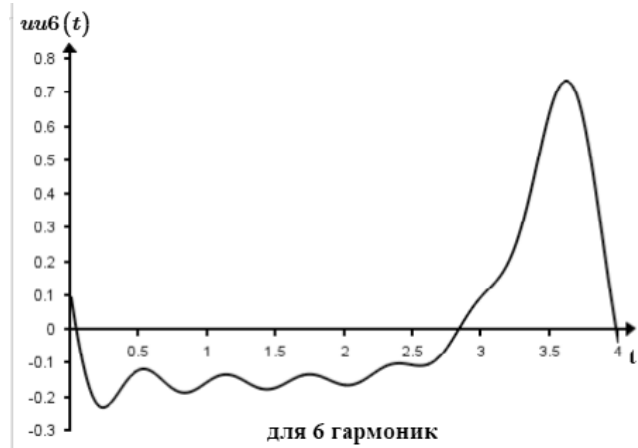
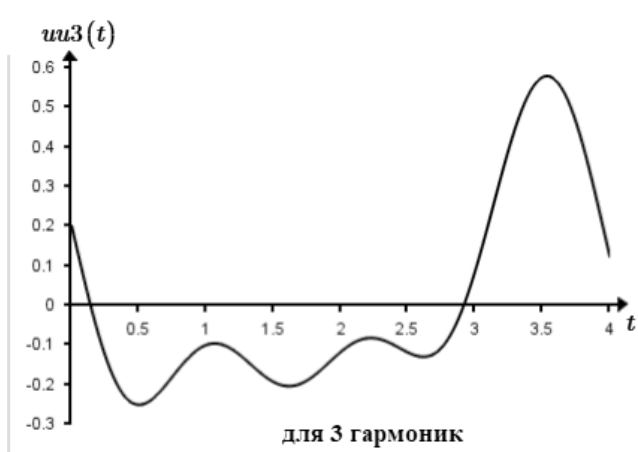


Рис. 3

Из рисунка видно, что увеличение числа гармоник приводит к более сглаженному выходному сигналу. Переход от 12 к 15 гармоникам практически не изменяет вид результирующего сигнала.

Для качественной характеристики сглаживания результирующей функции предлагается следующая процедура. Так как функция имеет не периодическое чередование вторичных максимумов и минимумов в пределах одного периода, то степень сглаживания определяется по формуле:

$$A_{\text{ср}} = \sum_{i=1}^n \frac{A_i}{n}, i = 1, 2, \dots, n,$$

где A_i – размах между максимальным и следующим за ним минимальным значением и наоборот.

На рисунке 4 приведен пример оценки размаха для случая первых максимумов и минимумов графика выходного сигнала.

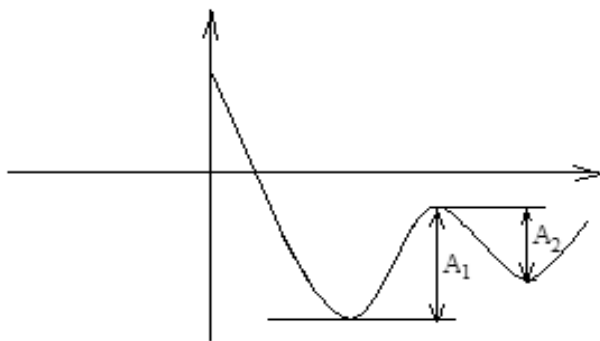


Рис. 4

Результаты вычисления по этой формуле представлены в таблице.

Таблица

n	3	6	9	12	15
$A_{ср}$	0.11	0.06	0.05	0.02	0.02

Коэффициент, предложенный для оценки сглаживания выходного сигнала естественно монотонно убывает. Для $n = 12$ и $n = 15$ эти коэффициенты совпадают в пределах погрешности измерения.

Таким образом, для данного входного сигнала и данного четырехполюсника для восстановления выходного сигнала с использованием метода прямого и обратного преобразования Фурье достаточно рассмотрения 12 гармоник. Дальнейшее увеличение их числа не имеет практического значения.

Видно, что решение данной задачи требует интегрируемых знаний, математики, физики и электротехники. Необходимо владение такими понятиями как полоса пропускания, передаточная функция, частоты среза. В свою очередь эти знания основаны на понимании физических процессов, которые происходят в электрических цепях. При сравнении выходного сигнала используются статистические методы обработки результатов измерения физических величин, которые требуют как знания физики, так и математики. Роль математики также определяется знанием теории комплексных чисел, умением применять прямое и обратное преобразование Фурье, границы которого определены теоремой Дирихле.

В качестве проверки эффективности использования междисциплинарных задач при изучении смежных дисциплин можно использовать тестирование, включающее в себя вопросы, относящиеся как к математике, так и к смежной дисциплине. Тестирование необходимо провести, для сравнения, в группе, обучающейся с использованием на практических занятиях междисциплинарных задач и в контрольной группе, которая обучалась по стандартной программе. По результатам такого тестирования можно будет сделать исчерпывающие выводы.

Внедрение такого подхода в процесс обучения позволило бы обеспечить более глубокое понимание изучаемого материала. Также такой подход может дать дополнительные знания, выходящие за границы изучаемого предмета, что в дальнейшем, несомненно, повысит уровень знаний обучающихся в данной дисциплине, а также позволит уменьшить трудоемкость освоения новых смежных курсов.

Систематическое осуществление метапредметных связей при изучении математики и смежных технических дисциплин позволяет повысить качество математических знаний обучающихся, способствует формированию представлений о методе математического моделирования как методе изучения реальных явлений, предоставляет возможности для развития познавательных интересов обучающихся.

Интерес является той базой, на которой строится процесс обучения. С позиций научно-педагогической значимости познавательный интерес – это важный фактор совершенствования процесса обучения и одновременно показатель его результативности и эффективности, так как он стимулирует самостоятельность, познавательную активность, творческий подход к изучению материала, побуждает к самообразованию. Психологи сходятся во мнении, что ядром личности как субъекта сознательной деятельности является мотивационная сфера человека и, прежде всего, его интересы и потребности [5].

Литература

1. Бабаев В. С., Евграфова И.В., Сегаль И.Ф. Междисциплинарные связи курсов физики и электротехники на примере использования метода векторных диаграмм при изучении электрических цепей синусоидального тока., Международный сборник научных статей «Физика в школе и Вузе» (Выпуск 18), РГПУ им. А.И. Герцена, СПб, 2016 г.
2. Бабаев В. С., Евграфова И.В., Сегаль И.Ф. Применение физических и математических методов при расчете четырехполюсников в курсе «Электротехника» в технических вузах., Физика в системе современного образования (ФС-СО-2019): Материалы XV Международной конференции», РГПУ им. А.И. Герцена, Спб, 2019.
3. Борисов Ю.М. Общая электротехника: Учеб. Пособие для вузов / Ю.М. Борисов, Д.Н. Липатов. – М.: Высшая школа, 1974.– 519с.
4. Бессонов Л.А. Теоретические основы электротехники. В двух томах. Том 1. Электрические цепи: учебник для академического бакалавриата – 12-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019.– 831с.– (Серия: Бакалавр. Академический курс).
5. Трубинова, К.М. Познавательный интерес и его развитие в процессе обучения в начальной школе / К.М. Трубинова. – Текст: непосредственный, электронный // Педагогика сегодня:

проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). – Казан: Молодой ученый, 2017. – С. 9–14.

IMPLEMENTATION OF META-OBJECT LINKS USING THE EXAMPLE OF STUDYING THE PASSAGE OF A PERIODIC SIGNAL OF A NON-SINUSOIDAL FORM THROUGH A FOUR-TERMINAL NETWORK

Evgrafova I.V., Babaev V.S., Segal I.F.

State Marine Technical University of St. Petersburg

The issue of meta-subject relationships in higher education is considered. The purpose of this article is to show the need for integration of various courses taught in technical universities (the use of the mathematical and physical apparatus in the course of electrical engineering is considered). We study the passage of a periodic signal of a non-sinusoidal form through a four-terminal network (through differentiating and integrating chains). Fourier expansion of this signal is used. The passage of each harmonic using the amplitude-frequency and phase-frequency characteristics of the transfer functions of a four-terminal device is considered. The restoration of a signal that has passed through a four-terminal network is carried out by means of the inverse Fourier transform. A procedure is proposed for determining the degree of smoothing of the resulting function. The problem of the necessary and sufficient number of harmonic components when using the expansion of a non-sinusoidal signal of a periodic form in trigonometric Fourier series when reconstructing a signal is solved. An important factor is determining the parameters of the bandwidth boundaries. The extensive use of the mathematical apparatus and physical knowledge in the study of the course of electrical engineering is shown. In connection with the studies of tasks in electrical engineering, the importance of the systematic implementation of meta-subject relationships in the study of related disciplines in universities has been shown. One of the options for solving the identified problem of integrating various courses is the creation of a base of interdisciplinary tasks. The article lists the requirements that

these tasks must meet. It is proposed to use testing, which includes tasks of various courses, as a test of the effectiveness of the application of this type of task.

Keywords: meta-subject connections of physics, mathematics and electrical engineering; quadripole; integrating and differentiating chains; direct and inverse Fourier transform; amplitude-frequency and phase-frequency characteristic; degree of signal smoothing.

References

1. Babaev V. S., Evgrafova I.V., Segal I. f, Intersubject connections of physics and electrical engineering courses on the example of using the vector diagram method in the study of sinusoidal current electrical circuits., international collection of scientific articles "Physics in school and University" (Issue 18), Herzen state University of physics, Saint Petersburg, 2016.
2. Babaev V. S., Evgrafova I.V., Segal I. f, Application of physical and mathematical methods for calculating four-pole conductors in the course "electrical Engineering" in technical universities., Physics in the system of modern education (FSSO-2019): Materials of the XV International conference", Herzen state University, St. Petersburg, 2019.
3. Borisov Yu.M. General electrical engineering: Textbook. Manual for universities / Yu.m. Borisov, D.N. Lipatov. – M.: Higher school, 1974.– 519s.
4. Bessonov L.A. Theoretical foundations of electrical engineering. In two volumes. Volume 1. Electric circuits: textbook for academic undergraduate – 12th ed., ISPR. and add. – M.: yurayt Publishing house, 2019.– 831s – (Series: Bachelor. Academic course).
5. Trubinova, K.M. Cognitive interest and its development in the process of education in primary school / K.M. Trubinova. – Text: direct, electronic // Pedagogy today: problems and solutions: proceedings of the II international conference. scientific Conf. (Kazan, September 2017). – Kazan: Young scientist, 2017. – Pp. 9–14.

Развитие экзистенциального качества ответственности в условиях философской неопределенности педагогического взаимодействия

Иванченко Евгений Сергеевич,

преподаватель кафедры физической подготовки,
ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт МВД России»
E-mail: ies89@mail.ru

Бобков Александр Иванович,

кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры философии, психологии и социально-гуманитарных дисциплин, ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт МВД России»
E-mail: iab71@inbox.ru

Нежкина Лариса Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, психологии и социально-гуманитарных дисциплин, ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт МВД России»
E-mail: n.l.y@mail.ru

Современная система высшего образования столкнулась с отсутствием личности учащегося и преподавателя, их ускользанием как от самости, так и от академической свободы. Все это происходит в результате отсутствия понимания ответственности за собственную образовательную и преподавательскую деятельность со стороны участников педагогического взаимодействия. Это понимание может быть обретено только в осознании необходимости мысли-поступка как принятия на себя экзистенциального характера ответственности И преподавателем, и обучающимся. Процесс самоактуализации ответственности может быть начат только в условиях научения мышлению, а не системному знанию в рамках изучения философии как способа жить.

Ключевые слова: экзистенция, экзистенциальное качество, ответственность, свобода, экзистенциальная философия, личность, мышление, поступок, самоактуализация самости, педагогическое взаимодействие.

Что мы сегодня знаем о сегодняшнем человеке? Ничего из того, что описано в теории. Ведь современные теории человека, в том числе и педагогические, говорят о вчерашнем или даже позавчерашнем дне человека. Человек притворяется, симулирует, имитирует, ускользает и самое главное не участвует в творении самого себя здесь и сейчас. Он не имеет тут бытия. Зафиксированный той или иной теорией, он обозначает себя как не несущего ответственности за сегодняшний день, за вчерашний и уж навряд ли за завтрашний. Он отказывается мыслить после того, как отказался понимать себя сегодняшнего как ответственного за свою самость и за свое я. Возврат к вчерашнему состоянию невозможен, а к завтрашнему абсурден, ведь Я определяется не самим, а самость без самоопределившегося я невозможна. Необходимость себя в данном случае и есть цель экзистенциального педагогического поиска, воплощенная в принятии ответственности за себя самого как творца собственной самости.

Сегодняшнее положение с ответственностью как экзистенциальным качеством личности учащегося можно вполне объективно обозначить как положение тотального отсутствия. Причина такого обозначения кроется и в том, что в современных условиях благодаря воле чиновника это качество сокращено вместе с академической свободой. Одновременно другой причиной выступает ситуация отсутствия учителя в силу как раз сокращения свободы и соответственно снижение демонстрации качества ответственности в педагогическом взаимодействии. Императив: «Ученики есть, учителей нет» может быть перефразирован в контексте экзистенциального анализа так: «Учителей нет, потому что нет учеников, а тех и других нет, потому что навязанная ответственность без свободы не может быть принята обеими сторонами образовательного процесса». Сегодняшний человек не определен ни как реальность, ни как идеал. Прошлый человек как основа психолого-педагогического воздействия на образующегося сегодня субъекта неэффективен в силу потери его самоидентичности сегодня и нежелания многих его идентичность реконструировать. Находясь в текучей современности невозможно определиться с идентичностью, а значит невозможно создать некую модель человека с определенной сущностью, как обладающего идентичностью. Мы вполне отдаем себе отчет в том, что сущность человека не может быть установлена окончательно, он бытийствует без сущности, но тем не менее, хоть какой-то принципиальный выбор «тут-бытия» необходимо засечь и взять ответственность за то, что это «тут – бытие» даст

«самость с Я» и «Я с самостью». Самоактуализация самости всегда происходит тогда, когда констатация факта существования без сущности ставит перед человеком вопрос о необходимости себя, то есть вопрос об окончании бегства от свободы путем принятия этой свободы вместе с ответственностью и никак иначе.

Современный миф о человеке с его разрушенными идентичностями говорит о том, что биологическое существование человека требует отказа от самотрансценденции. Метафизика вещи для человека затмевает метафизику идеи человека. Вещь для человека снижает его мышление до состояния пользователя инструментом, создающего комфорт. Дискомфорт мышления в том и состоит, что оно дискомфортно. Самым распространенным видом сегодняшнего педагогического взаимодействия выступает дрессировка одного адаптированного субъекта другим при помощи все того же тотального комфорта. Никакого экзистенциального дискомфорта быть не должно, потому что отсутствие любого экзистенциального качества приводит к самотрансценденции и отбрасыванию состояния многознания. Мышление и понимание это цель самообразования самотрансцендентного характера, а значит, свобода и ответственность принимаются и учителем и учеником добровольно, но только не в рамках сегодняшнего образовательного пространства.

Ориентация на прошлого человека происходит от того, что поле дискредитации культуры цивилизацией и превращения науки из творческого познания в процесс принудительного производства настала очередь образования. Снижение значимости философии из-за ошибочного понимания последней в качестве матери идеологии с одной стороны и революции научного менеджизма с другой снизило существенно внимание к духовности и образования, к его диалогичности. Такое положение явно снизило и влечение к самосознанию. Если раньше в стенах вуза выковывалось «Я» и «не-Я» студента в диалоге с преподавателем, ведущим к пониманию того, что в основе всего этого лежит понимание ответственности за состояние свободы и несвободы, то сегодняшнее положение все больше свидетельствует о том, что самость удалена. Удалена в силу того, что качество образования уже не определяется сотворением нового знания или умением актуализировать культурную традицию, в чем и проявляется самость и ответственность и свобода, а определяется возможностями субъекта без субъектного характера к приспособлению в текуче современности.

Отсюда необходимо понимать то, что знание в современном образовании уже не то знание, которое вело к самости и экзистенциальной ответственности. Сегодня в этом знании много системности и нет экзистенции. Разрушение личности из-за системности было обозначено основателем экзистенциализма С. Киркегором. Как отмечает П.П. Гайденок, проводя анализ философии С. Киркегора: «Действительно, соглашается Киркегор,

система есть самая совершенная форма знания, однако знание не есть та сфера, в которой можно обрести истину. Система может быть совершенной, законченной только при одном условии: если она оставляет вне поля зрения действительную экзистенцию человека, и прежде всего экзистенцию самого строящего систему» [4, с. 17].

Именно такое знание на сегодняшний день полагается основой образовательного взаимодействия без философского мышления. Точнее без экзистенциального философского мышления. Знание системы и системное знание может передаваться легко в силу того, что «Система может быть совершенной, законченной только при одном условии: если она оставляет вне поля зрения действительную экзистенцию человека, и прежде всего экзистенцию самого строящего систему» [4, с. 17].

Если мы в русле актуализации экзистенциальных качеств личности учащегося попытаемся определить современного человека, вопреки установленному факту его неопределимости, то неизбежно столкнемся с тем, что с одной стороны нам придется взять на себя ответственность за те пределы, которые мы наметим для человека сегодняшнего дня, или, наоборот, за разрушение тех пределов, которые ему были установлены. Увидев нашу готовность эту ответственность нести, более того наше стремление к этой ответственности, учащийся поймет то, что эта ответственность предустановленное условие свободы как необходимого условия самообразования во имя мышления. Мышление как самотрансценденция субъекта самообразования весьма трудное занятие для тех, кто поставил на место мышления как выражения сегодняшнего существования человека системное знание. Ведь знание если оно предложено без мышления, вопреки мышлению или до мышления ведет к тому, что самоактуализации самости не будет достигнуто. Как отмечает Д.А. Леонтьев: «Эта доминирующая уже не одно десятилетие односторонность делает ненужной мудрость и даже ум, требует от индивида, прежде всего, четкости, исполнительности, интеллекта, креативности» [6, с. 21].

Тогда возникает закономерный вопрос: «Как отличить педагогическое взаимодействие, направленное на самоактуализацию ответственности учащегося за собственное мышление, от педагогического воздействия направленного на состояние симуляции мышления при помощи знания?». Ответ на самом деле очевиден. Педагогическое взаимодействие всегда опирается на реконструкцию мыслительного процесса ведущего к внесистемному знанию с одной стороны и расширение рамок мыслительного поля субъекта с другой. Симуляция или системное знание всегда направлены на извлечение уже заранее подготовленных ответов по заранее написанной методике, основанной на приемлемом для педагога методе познания.

Ускользание от того, что в случае системного знания все равно придется нести ответственность

за блокировку мышления, достигается путем упования на то, что системное знание обновляется с такой быстротой, что применение модели прошлого в сегодняшнем «тут бытии» вполне оправдано. Безответственное, безвольное и отсюда убежавшее от свободы научение многознанию ведет к тому, что ответственность за низкий уровень образования самого субъекта улетучивается куда-то в «ничто» (Сартр). Хотя с другой стороны оно как факт объективного свойства может выступить вполне приемлемым основанием для финансирования очередной реформы образования. Можно сказать, что избегание экзистенциального качества ответственности направлено на исключение философии как смыслового фундамента преодоления симуляции образования. Ведь, по мнению Ф.И. Гиренка «философия – это не знания, а один из важных органов самопорождения человека, орудие самосозидания человеком в себе человеческого» [5, с. 20].

Однако ответственность все равно никуда не исчезнет. И для того, чтобы она привела к свободе учащегося необходимо принять его симуляцию мышления за данность и дать ему возможность осмыслить ее тупиковый характер. Это может быть достигнуто путем изменения позиций. Симулирующий учащийся должен сам помочь впадшему в состояние ускользания от мышления преподавателю выйти из этого состояния. Симулирующий педагог, как только он обнаруживается путем узнавания тех же симуляционных методов самоактуализации самости, что имеются в арсенале у избегающей ответственности за самообразование личности студента, сразу превращается в проблему. Подчинение системному адаптивному педагогическому взаимодействию приведет к тому состоянию, которое описано П.П. Гайдено в анализе проблемы отношения личности и философской системы С. Киркегором. Она в частности отмечает: «Личность человека это, согласно Киркегору, нечто принципиально несистематизируемое. Систематизация умерщвление личности, и оно совершается всякий раз, когда философы, как, например, Гегель, рассматривают ее в качестве момента в системе» [4, с. 17].

Осознание «умерщвления» личности систематизированным знанием, приводит к необходимости ответственности за собственную образовательную деятельность. Эта необходимость диссонирует с привычными адаптационными типами педагогического взаимодействия. Возникает ситуация когда вопрос о том, как получать образование есть, а ответа на него нет. Диссонансная реальность, созданная таким образом, дает понять однозначно тот факт, что актуальность сегодняшнего дня без использования собственного мышления и необходимости себя невозможна. Более того, если образование будет осознаваться как избегание ответственности, то получится ситуация вымывания ценностей. Образование превратится в производство нового шума, а не новых ценностей. Как отмечал В. Франкл: «Человеческая

ответственность всегда оказывается ответственностью за реализацию тех или иных ценностей – причем реализацию не только «вечных», непреходящих, но и «ситуативных» ценностей (по Шелеру)» [8, с. 220].

Однако мышление в «текучей современности» (З. Бауман) требует отхода от привычного измерения времени. Если установить императив сегодняшнего понимания времени, то он может выглядеть, как утверждение отсутствия актуальности вечности через самотрансценденцию. Как это отражается на мышлении? Для его постановки и ответственности за его состояние просто нет условий. Создание этих условий в той картине текучей современности невозможно, если не прибегнуть к изменению мировоззрения. В условиях отсутствия внимания к мировоззрению при господстве картины мира Нового времени (М. Хайдеггер) и вечности нет места. Значит, нет места мышлению. Как отмечает Ф.И. Гиренок: «Философия – это длящаяся вечность выговариваемого ею смысла. Это как бы уже пройденная бесконечность» [5, с. 19]. Однако, следует заметить, что это только одна из моделей мира, хотя и господствующая в силу распространенности в системе образования. Мышление и философия, сориентированные на мировоззрение, могут остановить современность через вечное возвращение. Следует отметить, что иного материала для их существования нет, ибо это их смысл и цель. Актуальность мышления прошлого в экзистенциализме выглядит совсем иначе, чем в любой другой философии. «Просвет» сущности человеческого существования, как результат ответственного мышления основанного на экзистенциально-гуманистическом мировоззрении устраняет неопределенность, текучесть сегодняшнего дня. Вечность превращает сегодняшнее положение человека в состояние возвращения мировоззрения и концепта вечности. А уже измерение времени вечностью порождает ответственность не как обузу, а как необходимую составляющую свободы. Только такое состояние мировоззрения ведет к тому, что процесс самоактуализации самости педагога ведет к процессу самоактуализации самости студента в силу того, что наконец становится очевидным, что ответственность как экзистенциальное качество осозанется через самотрансценденцию субъекта. Карл Ясперс утверждал: «Только ответственность за настоящее позволяет нам ощутить ответственность за будущее» [10, с. 165]. Это утверждение проясняется утверждением П. Адо, полагающего «Нужно прежде всего внятно уточнить, что это сосредоточение на настоящем подразумевает двойное освобождение: от тяжести прошлого и от боязни будущего» [1, с. 247].

Самотрансценденция субъекта в педагогическом взаимодействии является проблемой философского характера, поскольку требует преобразования субъекта. Преобразования основанного на том, что мышление акцентирует внимание субъек-

екта на самоизменении и следующего за этим изменением мира и мировоззрения. «Больше не проектировать себя в будущее, но рассматривать в нем самом и для него самого действие, которое мы делаем, не смотреть на мир, как на простую рамку наших действий, а смотреть на него в нем самом и для него самого. Такая установка обладает одновременно экзистенциальной ценностью и этической ценностью. Она прежде всего помогает осознать бесконечную ценность настоящего момента, бесконечную ценность сегодняшних моментов, но также бесконечную ценность завтрашних моментов, которые мы примем с благодарностью, как нечаянную удачу. Но она также помогает осознать серьезность каждого момента жизни» [1, с. 246].

Демонстрация актуализации качества ответственности у личности преподавателя при помощи фасилитации заключается в том, что он демонстрирует возможности философии на себе и для себя, утверждая необходимость себя в образовании и вызывая желание у обучающегося осознать эту необходимость. Как отмечает О.Ф. Больнов: «... тот, кто не желает полностью отказываться от упорядочивающего и формирующего построения мира, кто не желает полностью выпускать из рук ответственное планирование собственной жизни, тот не без толики веры достигает силы рассудка (*der Verstand*)» [3, с. 176].

Преображение субъекта как цель педагогического взаимодействия достигается лишь в условиях замены картины мира мировоззрением. Этот процесс осуществляемый во имя осознания того, что мудрость как фундамент образовательного взаимодействия есть процесс непрерывного целеполагания и возможен только при смене картины мира на мировоззрение. Ответственность в данном процессе как экзистенциальное качество является себя через то, что философия принимает на себя ответственность за то, что бедственное положение системы образования было допущено именно ей в силу принятия объективизма науки суть которой можно определить как исключение субъектности и культуры из образовательного процесса. Эти две важнейших составляющих мировоззрения были заменены их философской картиной мира, неопределенно существующей между религиозным мировоззрением и научной картиной мира. Философия подчинилась тому обвинению, которое, по мнению К. Ясперса, заключается в том, что «философию упрекают в том, что она также несет интеллектуальную ответственность за бедствие современной души» [10, с. 499].

Должна ли философия нести ответственность за клиповость, бессубъектность и отсутствие ответственности у участников образовательного взаимодействия? Нет. Ведь эти формы разрушения образовательной культуры актуализировались благодаря вытеснению экзистенциально-гуманистического мировоззрения как цели образовательной деятельности. Именно отмена этой цели ведет к тому, что покушение на философию

как фундамент образовательного взаимодействия когда-то приведет к успеху, если уже не привело¹.

Почему необходимость философии является синонимом необходимости себя? Ответ на этот вопрос таится в том, что экзистенциально-гуманистическое мировоззрение ею ставится как результат и одновременно как необходимое условие образовательной деятельности. Признав философию основой образования как процесса самотрансценденции субъекта, преподаватель и студент понимают вполне, что один несет ответственность перед другим и пред собой за то, чтобы этот процесс не превратился в воздействия субъекта на объект и ускользание последнего. Со всей очевидностью суть философии начинает раскрываться в данном контексте в следующем ясперсовом определении смысла философии: «Философия содержит притязание: обрести смысл жизни поверх всех целей в мире – явить смысл, охватывающий эти цели, – осуществить, как бы пересекая жизнь, этот смысл в настоящем – служить посредством настоящего одновременно и будущему – никогда не низводить какого-либо человека или человека вообще до средства» [10, с. 500].

Философия личностно центрирована. Она вызывает к поступку. Поступок обозначает в человеке и «мужество быть собой и мужество быть частью» (П. Тиллих). Отсюда цель философии в образовании это научение культур созидающему поступку. Поступку ответственности, за который не хочется избегать, ее хочется нести. Поступок это «сознание вслух», опровергающее самомнение заблуждающихся. Однако это опровержение не для того, чтобы выделиться, а чтобы заразить «сознанием вслух» всех «не-Я» (Фихте). Экзистенциализм здесь говорит о том, что педагогическое взаимодействие есть научение поступку с помощью поступка. Поступок преподавателя помогает поступку студента и тот в свою очередь вновь помогает поступку преподавателя.

Межличностное взаимодействие в экзистенциальной педагогике предусматривает то, что личность не может быть обозначена как достижение культуры без поступка. Здесь важно увидеть, то, что поступок как воплощение мысли в действии и есть выражение философии как основы воспитания духа в образовании. Поэтому позволим себе разобрать важное высказывание об ответственности и поступке М.К. Мамардашвили: «Но, ока-

¹ Симуляция философии, ее подмена голым историко-философским схематизмом, отдаляющим ее от ее необходимости сегодня вполне очевидна. Мы, к сожалению, находимся в том положении, когда «о конце философии мы слышим не только от тех, кто своей альтернативой хотят принудить нас к вере в откровение.

Конец философии провозгласил и национал-социализм, неспособный вынести независимость философского мышления. Философия должна была быть заменена биологическим мировоззрением и антропологией. И философию отвергает также любая разновидность нигилизма, объявляя ее миром иллюзий, напрасных грез, самообмана слабых людей. С точки зрения нигилизма то и другое, религия и философия, пришло к своему концу. Новым должна быть свобода человека, лишенного иллюзий, не обладающего ни почвой, ни целью» [10, с. 500].

зывается, есть еще одна вещь, без которой слово «личность» просто не существует. Эмпирические интересы, желания, удовольствие и вдруг – поступок, который не вытекает из всего этого, и тогда мы говорим: личностное основание. Поступил как личность. То есть не по удовольствию или ненеудовольствию, не по интересу, предмет которого находится вне человека, вообще не по какому-то внешнему основанию его поведения – норме, закону, обычаю. Ничего этого нет, а поступок есть – поступил лично. Он поступил, сам взяв на себя весь риск, всю ответственность, не имея на то никаких оснований кроме самого поступка» [7, с. 31].

Модель поступка выглядит в контексте экзистенциальной философии М.К. Мамардашвили следующим образом: предположим, что саморефлексия преподавателя или студента подвела его к тому, что сценарий его жизни похож на сценарии жизни остальных, его опыт очерчен рамками и не позволяет ему выйти из статуса предсказуемого субъекта. Это состояние мы можем назвать симуляцией субъектности. В нем человек постоянно чувствует себя комфортно до тех пор, пока за него мыслят другие. Иначе говоря, не происходит встречи с мыслью. Ведь отсутствует собственно то, зачем он пришел в образовательное пространство. И вдруг идет четкое осознание того, что для встречи с мыслью необходимо совершить действие, отрицающее этот комфорт. Совершить действие, когда происходит трение ума о безумие. Как отмечает Ф.И. Гиренок: «Любовным трением ума о безумие создавалась мысль. Любой философ освобождает безумие, таящееся в уме, и одновременно прививает ум безумию. Это не нравится власти и русской интеллигенции, которая пытается отделить ум от безумия, от необходимости мыслить невысказанное» [5, с. 15]. То есть совершить акт мысли, как поступок. Сложить жизнь как осмысленную череду поступков, при этом понять, что ответственность за свою жизнь есть высшее качество свободного мышления. Акт мышления-поступка, как есть возвращение мудрости туда, где до этого она была вытеснена. Жизнь без мышления есть жизнь в условиях нового варварства, когда культура в образовании вдруг перестала играть ключевую роль и была заменена цивилизацией, как господством людей маленьких, но умных (О. Шпенглер). Ведь если верить тому же О. Шпенглеру: «Культурный человек направляет свою энергию внутрь, а цивилизованный – наружу» [9, с. 59]. Отсюда следует то факт, что знание не экзистенциально и более того, ответственность идет от мышления, а не от знания. Поэтому можно сказать о том, что философия требует в повседневности борьбы с цивилизацией во имя культуры. Помощь преподавателя философии студенту заключается в том, чтобы он самоактуализируя самость пришел к тому состоянию культурного человека, выраженного М.М. Бахтиным в следующем определении мысли-поступка. М.М. Бахтин основываясь на том, что культура саморефлексии

выражается в поступке, отмечал: «Каждая мысль моя с ее содержанием есть мой индивидуально ответственный поступок, один из поступков, из которых складывается вся моя единственная жизнь, как сплошное поступление, ибо вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок: я поступаю всею своею жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни-поступления. Эта мысль, как поступок, цельна: и смысловое содержание ее и факт ее личности в моем действительном сознании единственного человека, совершенно определенного и в определенное время и в определенных условиях, т.е. вся конкретная историчность ее свершения, оба эти момента, и смысловой, и индивидуально-исторический (фактический) – едины и нераздельны в оценке ее, как моего ответственного поступка» [2, с. 8].

С целью того, чтобы определить готовность к мысли-поступку необходимо выяснить наличие понимания ответственности у обучающихся специальностям, где ответственность и свобода являются концептами, определяющими экзистенцию субъекта в профессии. К таким профессиям относятся, например, будущие сотрудники органов внутренних дел. Ведь если определять смысл их деятельности, то это как раз осознанное привлечение к ответственности тех, кто совершил поступок-преступление, а ответственности за него нести не желает. Вместе с тем ответственность как мысль-поступок ложится как раз на плечи будущих сотрудников правоохранительной системы. У них же наблюдается и системное знание, позволяющее избегать экзистенциальной ответственности.

Поэтому с целью изучения понимания экзистенциального качества ответственности будущими сотрудниками органов внутренних дел, нами проведено исследование, в котором приняли участие 60 курсантов, обучающихся в образовательной организации системы МВД России. Для изучения ответственности была использована проективная методика «Сочинение», которое называлось «Что значит для меня ответственность?». Анализ полученных сочинений показал разное понимание обучающихся ответственности и это послужило разделению полученных мнений на три уровня: «я беру ответственность за свои поступки», «размытые представления об ответственности», «не беру ответственность за свои поступки». Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Понимание обучающихся ответственности, %

Уровень понимания	Группа обучающихся
Я беру ответственность за свои поступки	48
Размытые представления об ответственности	42
Не беру ответственности за свои поступки	10

Из таблицы 1 видно, что обучающиеся в 48% случаев имеют понимание об ответственности. Размытые представления об ответственности отмечается у 42% обучающихся. Не готовы брать ответственность за свои поступки 10% респондентов. Полученные результаты очень четко отслеживаются в сочинениях обучающихся, отрывки представлены в авторском варианте.

Щ.Н. 19 лет. «...Ответственность – понятие многогранное. С одной стороны, ты несешь ответственность за себя, т.е. за свою жизнь, а с другой, ты отвечаешь за другого человека. В моей жизни ответственность играет важную роль. Я стараюсь ее выразить в оказании помощи другим, а также в выполнении сказанного мной обещания. Чем сильнее моя ответственность, тем сильнее моя жизненная позиция, тем я больше чувствую общественную полезность».

Б.Е. 19 лет. «...Ответственность для меня – это когда человек отвечает за себя самого, за свое поведение, свой выбор и за свои поступки, то насколько добросовестно и качественно он подходит к выполнению какого-либо дела».

Б.Ж. 19 лет. «...Ответственность бывает разной, бывает уголовная, бывает административная, бывает бытовая, когда нужно вымыть пол или посуду или выполнить домашнее задание по дисциплине».

С.М. 19 лет. «...Ответственность – это особое отношение между поступками человека, людей, институтов, а также оценками этих действий другими людьми или обществом».

Кроме этого проективная методика «Сочинение» позволила получить информацию о виде ответственности у обучающихся, такой как ответственность за себя, ответственность за других, нет готовности нести ответственность. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Вид ответственности обучающихся, %

Вид ответственности	Группа обучающихся
Ответственность за себя	52
Ответственность за других	8
Нет готовности нести ответственность	40

Из таблицы 2 видно, что 52% обучающихся отмечают ответственность за себя. Ответственность за других выделяет 8% респондентов. Пока не готовы нести ответственность 40% обучающихся. В отрывках сочинений проявляется то, какую ответственность готовы нести обучающиеся.

М.Ю. 19 лет. «...Для меня слово ответственность означает нести ответ за свои действия, означает быть более прилежным в своих делах, зная, что от их выполнения будет что-либо зависеть».

И.Ю. 19 лет. «...В моем понимании ответственность прежде всего ответственность перед другими людьми, в том числе за управление людьми, потому что подразумевает решение вопро-

сов, проблем, ситуаций, возникающих в процессе управления».

Д.В. 19 лет. «... В моем понимании ответственность, когда другие люди выполняют свои обязанности, обещания и т.д. От такого человека ожидаешь выполнение того, что он обещал. Он должен взять на себя обязанность. Ответственный человек выглядит собранным, сдержанным».

Проведенное исследование показало, что у многих обучающихся недостаточно сформировано понимание ответственности. Полученные результаты позволили организовать и реализовать технологии поэтапного формирования ответственности обучающихся в рамках дисциплины: «Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел» в процессе изучения тем: «Технологии и методы воспитательной работы с сотрудниками органов внутренних дел», «Индивидуальный подход в воспитании сотрудников органов внутренних дел». Технологии поэтапного формирования ответственности, включают в себя все формы, методы, средства учебно-воспитательной работы, в ходе которых происходит углубленное познание и усвоение социально-гуманитарных знаний, формирование взглядов, убеждений, ценностей, качеств ответственности обучающихся. Используются неимитационные формы и методы активного обучения: проблемного изложения материала, исследовательский метод самооценки и самоанализа ответственности; дискуссия, диалог, беседа. Кроме того применяются элементы изотерапии (рисунок), сказкотерапии, библиотерапии, позволяющие обучающимся получить глубинный опыт изучения и понимания своей внутренней сущности, высокого смысла своего жизненного пути и ответственности за себя, свои поступки и свою жизнь.

После применения данных технологий, направленных на формирование ответственности обучающихся было проведено повторное изучение ответственности с использованием проективной методики «Сочинение». Результаты динамики изменений формирования ответственности обучающихся представлены в таблице 3.

Таблица 3. Динамика изменения формирования ответственности обучающихся

Уровень понимания	Группа обучающихся	
	До эксперимента	После эксперимента
Я беру ответственность за свои поступки	48	94
Размытые представления об ответственности	42	6
Не беру ответственности за свои поступки	10	0

Отрывки сочинений после проведения технологии поэтапного формирования ответственности обучающихся представлены в авторском варианте.

Щ.Н. 19 лет. «...Ответственность – понятие многогранное. С одной стороны, я несу ответственность за себя, т.е. за свою жизнь, а с другой, я отвечаю за другого человека. В моей жизни ответственность играет важную роль. Я стараюсь ее выразить в оказании помощи другим, а также в выполнении сказанного мной обещания. Чем сильнее моя ответственность, тем сильнее моя жизненная позиция, тем я больше чувствую общественную полезность».

К.А. 19 лет. «...Ответственность я понимаю, как уважение к себе и другим людям, которое проявляется в доведении обязанных дел до конца. Ответственность предполагает трудолюбие и культуру поведения. Несомненно самый тяжелый вид ответственности является ответственность не за себя, а способность нести ответственность за других, например братьев, сестер, родителей, коллег, подчиненных. И чем сильнее и сложнее эта ответственность, тем больше человек развивается как личность и становится все более ответственным, осознавая ответственность все глубже».

Подводя итоги нашего исследования, отметим, что философия в действии является самоактуализацией самости в мысли – поступке. Именно она как выражение ответственности субъекта за обретение смысла собственной жизни и утверждения его как самоактуализации самости в себе и в другом. Поэтому воплощение ответственности как экзистенциального качества происходит лишь при обретении учащимся потребности в самостоятельном, творческом инакомыслии, ведущим к возникновению личности там, где системное знание заменило философию собой в педагогическом взаимодействии.

Список литературы

1. Адо П. Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлие и Арнольдом И. Дэвидсоном / Пер. с франц. В. А. Воробьева. – М.: СПб.: Изд-во «Степной Ветер»; ид «Коло», 2005. – 288 с.
2. Бахтин М.М. Собрание сочинений, т. 1 Философская эстетика 1920-х годов. – М.: Издательство русские словари, языки славянской культуры. 2003. – 958с.
3. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. – СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 224 с.
4. Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века». – М.: Республика, 1997. – 495 с.
5. Гиренок Ф.И. Удовольствие мыслить иначе. – М.: Академический проект, 2008. – 240 с.
6. Леонтьев Д.А. Возможность мудрости // Человек. – 2011. – № 1. – С. 20–34.
7. Мамардашвили, М.К. Необходимость себя. / Лекции. Статьи. Философские заметки. / Под общей редакцией Ю.П. Сенокосова. – М.: Издательство «Лабиринт», 1996. – 432 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Шпенглер О. Закат Европы: в 2 т. – Т. 1./ Пер. [с нем., вступ. ст. и примеч.] И.И. Маханькова. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 528 с.
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

DEVELOPING EXISTENTIAL QUALITY OF RESPONSIBILITY IN CONDITIONS OF PHILOSOPHICAL UNCERTAINTY OF PEDAGOGICAL INTERACTION

Ivanchenko Y.S., Bobkov A.I., Nezhkina L. Yu.

East Siberian Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia

The modern system of higher education faced a lack of personality of the student and teacher, their escape from both self and academic freedom. All this is due to the lack of understanding of responsibility for own educational and teaching activities on the part of participants of pedagogical interaction. This understanding can only be gained in the awareness of the need for thought –action, as taking on the existential nature of responsibility by both the teacher and the learner. The process of self –actualization of responsibility can only be started in the context of learning thinking rather than systemic knowledge as part of the study of philosophy as a way to live.

Keywords: existence, existential quality, responsibility, freedom, existential philosophy, personality, thinking, act, self –actualization of self, pedagogical interaction.

References

1. Ado P. Philosophy as a way to live: Conversations with Zhanni Karlie and Arnold I. Davidson / Per. from French A. Vorobyov. – M. ; SPb. : Publishing house “Steppe Wind”; id “Kolo”, 2005. – 288 p.
2. Bakhtin M.M. Collected Works, vol. 1 Philosophical aesthetics of the 1920s. – M. : Publishing house Russian dictionaries, languages of Slavic culture, 2003. – 958s.
3. Bolnov O.F. The philosophy of existentialism. – St. Petersburg: Publishing House “Lan”, 1999. – 224 p.
4. Gaidenko P.P. Breakthrough to the Transcendent: A New Ontology of the Twentieth Century. “ – M. : Republic, 1997. – 495 p.
5. Girenok F.I. The pleasure of thinking differently. – M.: Academic project, 2008. – 240 p.
6. Leontiev D.A. The possibility of wisdom // Man. – 2011. – No. 1. – S.20–34.
7. Mamardashvili, M.K. Need yourself. / Lectures. Articles. Philosophical notes. / Under the general editorship of Yu.P. Senokosova. – M.: Publishing House “Labyrinth”, 1996. – 432 p.
8. Frankl V. Man in search of meaning: Collection: Transl. from English and dumb. / Total. ed. L. Ya. Gozman and D.A. Leontiev; vst Art. D.A. Leontiev. – M. : Progress, 1990. – 368 p.
9. Spengler O. Sunset of Europe: in 2 vols. – Vol. 1 / Per. [c. German, entry Art. and note.] I.I. Makhankova. – M. : Iris-press, 2003. – 528 p.
10. Jaspers K. The meaning and purpose of history: TRANS. with him. – M.: Politizdat, 1991. – 527 p.

Фрустрация, ее свойства и особенности ее возникновения в воинских коллективах

Ильин Владимир Николаевич,

соискатель, старший преподаватель Центральных офицерских курсов (ЦОК), 4 Государственный центр подготовки авиационного персонала и войсковых испытаний МО РФ
E-mail: dmb93-2020@mail.ru

В статье рассматривается понятие фрустрации, выделены основные свойства фрустрации и особенности ее возникновения в воинских коллективах. В рамках исследования было установлено, что состояние фрустрации характеризуется как объективными причинами, так и свойствами самой личности. Можно сказать, что фрустрация является разновидностью психологического стресса, сопровождающегося тревожностью, раздражительностью, разочарованием и состоянием отчаяния. В процессе исследования также было установлено, что различные субъективные и объективные факторы оказывают непосредственное воздействие на формирование ситуаций фрустрации в воинских коллективах. Воинские коллективы отличаются некоторыми признаками психологического характера в зависимости от особенностей личного состава, характера деятельности и иных объективных условий. Одним из главных психологических признаков воинских коллективов считается тип общения внутри коллектива. Для преодоления фрустрации в воинских коллективах требуется формирование в них прочных личных, деловых и духовных связей между военнослужащими.

Ключевые слова: стресс, уровень фрустрации, фрустратор, фрустрации, фрустрационные ситуации.

Термин «фрустрация» в психологии определяется как состояние психики человека, которое предопределяется возможностью неудачи, или, наоборот, отсутствием возможности удовлетворить свои потребности. Это состояние возникает, когда существуют реальные или виртуальные преграды, препятствующие достижению поставленной цели.

В современном обществе довольно часто данное состояние возникает не из-за реальных препятствий, а из-за разрыва между ожиданиями (планами) и действительностью.

Если возникшую потребность или ожидание по какой-либо причине невозможно удовлетворить (например, вместо запланированного отпуска вы вынуждены продолжать работать, или искать материальные средства на этот отпуск), возникает психическое состояние, именуемое фрустрацией. При этом человек не отказывается от достижения цели, но не знает, как достичь в этой борьбе успеха. Данная ситуация весьма схожа с потерей пространственной ориентации летчиком в полете.

Стоит подчеркнуть, что ситуация фрустрации переживается в особенности тяжело, если неожиданно и внезапно возникает барьер, который мешает достижению конкретной цели. Ниже выделим основные причины, которые способствуют формированию у индивида фрустрационных ситуаций:

- физические барьеры (поломка автомобиля, ограничение свободы и т.д.);
- барьеры биологического характера (усталость, старение, болезнь и т.д.);
- психологические барьеры (неуверенность в себе, страхи, отрицательный прошлый опыт и т.д.);
- социокультурные барьеры (существующие в обществе запреты, правила и нормы).

Однако, требуется определить, почему же возникает ситуация фрустрации? Не каждое неудовлетворенное стремление порождает негативное эмоциональное состояние. Опираясь на исследования И.А. Юрова и К.И. Юровой, можно определить, что фрустрация возникает, когда:

- ощущение неудовлетворенности превышает порог, который данный человек способен вынести;
- препятствие субъективно воспринимается как непреодолимое [10, с. 112].

Состояние фрустрации характеризуется как объективными причинами, так и свойствами самой личности. Можно сказать, что это разновидность психологического стресса, сопровождающегося тревожностью, раздражительностью, разочарованием и состоянием отчаяния.

Фрустрация как явление состоит из:

- фрустратора – причины фрустрации;
- фрустрационной ситуации;
- реакции на фрустрацию.

А.Н. Анкин писал, что уровень фрустрации определяется интенсивностью действия фрустратора, состоянием человека и сформировавшихся у него форм реакции на возникающие перед ним трудности. Важную роль в подверженности личности фрустрации занимает психологическая устойчивость личности, заключающаяся в устойчивости к раздражителю, основывающейся на особенностях воспитания, способности адекватно оценить фрустрационную ситуацию и найти из нее выход [2, с. 105].

Для более глубокого понимания особенностей формирования фрустрации в воинских коллективах требуется рассмотреть способы проявления фрустрации. Зигмунд Фрейд и сторонники его учения в своих работах высказывали предположение, что фрустрация имеет прямую связь с агрессией. Современные исследователи большое внимание уделяют изучению фрустраций, возникающих в сфере межличностных конфликтов и в повседневной жизни при преодолении различного рода трудностей [9, с. 38].

Фрустрация всегда сказывается на поведении человека. Например, он может жить в вымышленном мире, не воспринимая адекватно реальность. Кроме того, отсутствие веры в успех своих действий снижает мотивацию и эффективность деятельности.

Это состояние проявляется также в:

- ощущении тревоги, отчаянья, разочарования;
- повышенной раздражительности или агрессивности;
- защитных реакциях психики (отрицании, вытеснении, переносе и др.).

Фрустрация возникает чаще у эмоциональных людей, склонных фанатично добиваться поставленной цели четко по намеченному плану. Встретив «непреодолимое» препятствие на своем пути, такие люди просто не видят других вариантов для достижения своих целей. При этом именно эти качества приветствуются и воспитываются в военной среде.

Недостаток способности к адаптации в данном случае – главная причина возникающей фрустрации. Личностная устойчивость (толерантность) к данному состоянию, позволяющая человеку справляться с трудностями в конкретной ситуации, зависит от обстоятельств, особенностей личности и некоторых других факторов.

Фрустрация и стресс обычно связаны между собой, поэтому в психологии встречается понятие стресс-фрустрации.

Стресс имеет психологические компоненты (необходимость принять ответственное решение, быстро перестроиться при резкой смене стратегии поведения и др.). Эти компоненты часто являются причинами возникновения стресса и его последствиями, а также последствиями событий и ситу-

аций, связанных с фрустрацией. Непреодолимое препятствие на пути к цели в таком случае является стрессором (фактором, вызвавшим стресс) [6, с. 331]. В такой ситуации воздействию подвергается и организм, и личность человека. Примеры воздействия стресс-фрустрации – «выгорание» представителей определенных профессий (учителя, опять же представители силовых ведомств, медики, и пр.).

При этом стресс и фрустрация имеют и существенные различия. Стресс (как выработанный в процессе эволюции адаптивный механизм) напрямую связан с выживанием, с жизненно важными функциями организма, поэтому сильный стресс поглощает фрустрацию (например, фрустрация экзистенциальная поглощается при экстремальных ситуациях). Кроме того, стрессор обычно не воспринимается человеком как непреодолимое препятствие. Появление стрессора вынуждает человека преодолевать трудности, поскольку это связано с выживанием.

Фрустратор же с выживанием обычно не связан. Стресс и фрустрация могут не иметь объективной причины – значение каждой конкретной ситуации воспринимается людьми по-разному.

В период фрустрации человек (и коллектив в целом) не способен эффективно функционировать. Фрустрация и состояние изнеможения (прострация) похожи физической и нервно-психической расслабленностью организма, поэтому люди часто путают эти явления.

В исследовании Д.А. Дориной отмечается, что в настоящее время требуется выделить стрессоры психологического и физиологического характера. Так, по мнению ученого, стрессоры физиологического характера воздействуют на ткани человеческого организма. Прежде всего, среди них можно выделить чрезмерную физическую нагрузку, высокую температуру, холод, боль и так далее. В то же время, стрессоры психологического характера представляют собой стимулы, сигнализирующие о значимости событий с социальной и биологической стороны (обида, опасность, тревога и так далее). Ученый, ссылаясь на две разновидности стрессоров, выделяет и два типа стресса: психологический и физиологический стресс. В свою очередь, психологический стресс может классифицироваться на стресс эмоционального и информационного характера [3].

В работе Е.Н. Ломковой, Р.Р. Агаевой отмечается, что стресс информационного характера может сформироваться из-за информационных перегрузок, при которых человек не может справиться с задачей, либо же не успевает в заданном темпе принимать соответствующие решения. В том случае, если нагрузка информационного характера превосходит человеческие возможности, можно говорить об информационной перегрузке [1].

Стресс эмоционального характера вызывает сигнальными раздражителями. Исследователи отмечают, что эмоциональный стресс проявляется у человека в состоянии конфликтных ситуаций,

обиды или угрозы. Также к универсальным стрессорам психологического характера ученые относят словесные раздражители.

Для человека особенное влияние имеет стресс психологического характера, потому что многие события обуславливают формирование стресса в силу объективных особенностей, в результате чего человек может воспринимать ситуацию в качестве источника стресса.

В психологии в зависимости от способности выдерживать стресс в течение долгого времени и от уровня субъективной стрессоустойчивости, можно выделить три основных личностных типов:

- индивиды, которые эффективно не могут работать в стрессовых условиях (стресс вола);
- индивиды, которые выдерживают стрессовые нагрузки относительно недолго (стресс кролика);
- индивиды, которые могут длительное время выдерживать стрессовые нагрузки, адаптируясь к стрессу (стресс льва) [5, с. 47].

Все сказанное можно отнести как к отдельной личности, так и к целому коллективу. Но в этом случае возникает ситуация коллективной фрустрации.

Одним из распространенных заблуждений в обществе является стереотип, что воинские коллективы являются исключением, не подверженные потрясениям. Со времен Советского Союза воин – это образец стрессоустойчивости.

Однако воинский коллектив – это всего лишь реплика общества, его уменьшенная копия, пусть со своими особенностями, но, в то же время, со всеми вытекающими сильными и слабыми сторонами.

Воинский коллектив обладает собственной психологической и социальной структурой. Основными элементами социально-психологической структуры воинского коллектива считаются люди, которые в деятельности и в коллективе выполняют определенные роли, занимают отдельные микрогруппы, известное положение. Указанные позиции, т.е. групповые роли индивидуального характера, связаны своеобразными отношениями.

Воинские коллективы отличаются некоторыми признаками психологического характера в зависимости от особенностей личного состава, характера деятельности и иных объективных условий. Одним из главных психологических признаков воинских коллективов считается тип общения внутри коллектива. Некоторые воинские коллективы используют деловое общение, при котором взаимодействие образует основу их коллективной деятельности. В других – общение возможно лишь в промежутках между исполнением задач, на учебных занятиях или во время отдыха. Формы коллективной и индивидуальной деятельности в большинстве воинских подразделений переплетаются, в результате чего разнообразный характер носит общение.

В исследовании А.Б. Шуриевой, К.З. Сансызбаевой отмечается, что в настоящее время коллекти-

вы также отличаются по качественным характеристикам: результатам деятельности и достижению, морально-психологическому климату, уровню коллективного мастерства, сплоченности, нравственной зрелости [8, с. 285]. В воинских коллективах умения и навыки взаимодействия заключаются в том, чтобы решать в процессе совместной деятельности общие задачи, без указаний и просьб, на основе личной оценки обстановки. Прежде всего, спецификой таких навыков считается ориентация на действия воинских товарищей, понимание развития коммуникативной ситуации. Таким образом, стремление сотрудников воинских коллективов помогать другу, действовать коллективно, осознавая взаимную зависимость, необходимость подчинения личностных интересов успеху всего коллектива. На коллективную мотивацию в воинских коллективах большое воздействие оказывают сложившиеся в воинских подразделениях взаимоотношения: равнодушие к результатам сослуживца и стремление к личным показателям, обстановка нервного соперничества, либо же ответственность за общее дело, друг за друга, «дух товарищества».

Таким образом, для предотвращения ситуаций фрустрации в воинских коллективах требуется формирование в них прочных личных, деловых и духовных связей, в результате чего будет сформирован эффективный и единый организм.

В воинских коллективах ситуации фрустрации могут быть обусловлены рядом объективных и субъективных причин. Среди объективных причин формирования ситуации фрустрации могут быть следующие причины (рис. 1).



Рис. 1. Объективные причины формирования фрустрации [4, с. 135]

В свою очередь, среди субъективных причин формирования конфликтов и ситуации фрустрации, можно выделить психологические и управленческие причины (рис. 2).

Формирование конфликтных ситуаций в повседневной жизни воинского коллектива, прежде всего, рассматривается в качестве симптома неблагополучия отношений. Именно поэтому,

заинтересованные стороны направляют все свои силы на преодоление таких ситуаций, часто без осуществления анализа причин противоречий. Использование такого подхода может привести только к временному сглаживанию конфликтной ситуации.

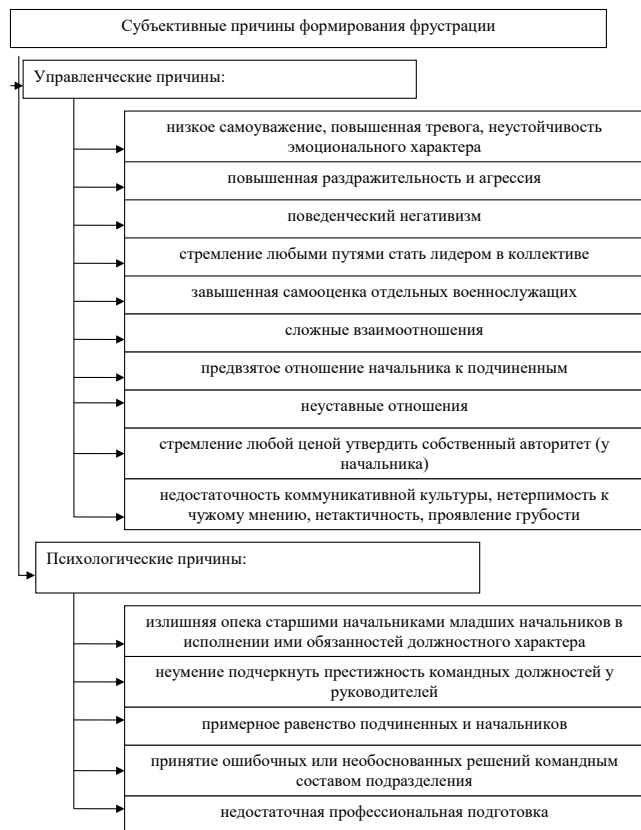


Рис. 2. Субъективные причины формирования фрустрации [7]

При рассмотрении состояния фрустрации в качестве острого стресса, можно выделить несколько методов, направленных на повышение адаптации коллектива к фрустрационным ситуациям. К примеру, использованием техник саморегуляции, приемов самоконтроля или же отказ от определенных действий. Также одним из наиболее сильных поддерживающих факторов считается проговаривание и составление формул самозащиты, т.е. позитивных формул самовнушения («Мы сможем!», «Я справлюсь!» и т.д.).

Ключевым вопросом, влияющим на эффективность процесса разрешения фрустрационных ситуаций в воинском коллективе, является личность командира, его авторитет, а также выбор им способа его разрешения. Командир, обладая соответствующими полномочиями в отношении подчиненных, может реализовать любую из ролей третьей стороны в конфликте (наблюдатель, помощник, посредник, арбитр, третейский судья), либо отложить на определенное время решение проблемы.

Стоит при этом подчеркнуть, что в любой группе могут найтись люди, которые многие противоречия практически всегда решают через конфликт. С помощью проведения анализа каждой конфликтной ситуации, руководители могут аккумулировать положительный опыт урегулиро-

вания конфликтных ситуаций, а также нарабатывать «опыт» наиболее оптимальных решений конфликтных ситуаций, осуществлять корректировку действий при разрешении конфликтов.

Проводя исследование причин формирования в коллективе ситуаций конфликта, командир воинской части должен организовывать правильно собственную деятельность по профилактике и предупреждению фрустрационных ситуаций.

Литература

1. Агаева Р.Р., Ломкова Е.Н. Информационная перегрузка // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2020. URL: <http://scienceforum.ru/2020/article/2018019518>
2. Анкин А.Н. Соотношения прогностических способностей и нервнопсихической устойчивости у студентов [Текст] / А.Н. Анкин, О.С. Стадник // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2016. – № 4. – С. 102–111.
3. Дорина Д.А. Стресс и стрессоустойчивость // Материалы X Международной научной конференции «Студенческий научный форум». 2018. URL: <http://scienceforum.ru/2018/article/2018004087>
4. Карпов О.Г. Особенности конфликта в воинском коллективе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2012. № 2 (10). С. 134–138.
5. Корнеенко Д.А., Кашин С.В., Куропаткина А.Е. – Критерии оценки информационно-психологической устойчивости it-специалиста // Кибернетика и программирование. – 2013. – № 3. – С. 43–54.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. [Текст] Л.: Медицина, 1970. С. 329–338.
7. Нургатина Е.Л., Наумлюк А.Г. Психология конфликтов. Работа начальника службы МТО по предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в подчиненных коллективах // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2018. URL: <http://scienceforum.ru/2018/article/2018004447>
8. Сансызбаева К.З., Шуриева А.Б. Особенности психологического климата в коллективе // Молодой ученый. – 2017. – № 9. – С. 284–288.
9. Шестакова Е.Г. Фрустрационные теории агрессии (к истории проблемы) // СПЖ. 2009. № 33. С. 36–41.
10. Юрова К.И., Юров И.А. Фрустрация как фактор неадекватного поведения // Гуманизация образования. 2016. № 6. С. 110–114.

FRUSTRATION, ITS PROPERTIES AND FEATURES OF ITS OCCURRENCE IN MILITARY COLLECTIVES

Ilin V.N.

4 State center for training aviation personnel and military tests of the Ministry of defense of the Russian Federation

The article deals with the concept of frustration, highlights the main properties of frustration and the features of its occurrence in military collectives. The study found that the state of frustration is characterized by both objective causes and the properties of the individual. Frustration can be said to be a type of psychological stress, accompanied by anxiety, irritability, frustration, and a state of despair. The study also found that various subjective and objective factors have a direct impact on the formation of situations of frustration in military collectives. Military collectives differ in some features of a psychological nature, depending on the characteristics of the personnel, the nature of activities and other objective conditions. One of the main psychological characteristics of military collectives is the type of communication within the team. To overcome frustration in military collectives requires the formation of strong personal, business and spiritual ties between military personnel.

Keywords: stress, frustration, frustrated, frustration, frustration of the situation.

References

1. Agaeva R.R., Lomkova E.N. Information overload // Materials of the XII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum". 2020. URL: <http://scienceforum.ru/2020/article/2018019518>
2. Ankin A.N. Correlation of prognostic abilities and neuropsychic stability in students [Text] / A.N. Ankin, O.S. Stadnik // Proceedings of higher educational institutions. Ural region. 2016. – No. 4. – S. 102–111.
3. Dorina D.A. Stress and stress resistance // Materials of the X International Scientific Conference "Student Scientific Forum". 2018. URL: <http://scienceforum.ru/2018/article/2018004087>
4. Karpov O.G. Features of the conflict in the military team // Human Science: humanitarian research. 2012. No2 (10). S. 134–138.
5. Korneenko D.A., Kashin S.V., Kuropatkina A.E. Criteria for assessing the information-psychological stability of an it-specialist // Cybernetics and programming. – 2013. – No. 3. – S. 43–54.
6. Lazarus R. Theory of stress and psychophysiological studies // Emotional stress / Ed.L. Levy. [Text] L. : Medicine, 1970. S. 329–338.
7. Nurgatina E.L., Naumluk A.G. Psychology of conflicts. The work of the head of the MTO service for the prevention and resolution of conflict situations in subordinate teams // Materials of the X International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum". 2018. URL: <http://scienceforum.ru/2018/article/2018004447>
8. Sansyzbaeva K.Z., Shurieva A.B. Features of the psychological climate in the team // Young scientist. – 2017. – No. 9. – S. 284–288.
9. Shestakova E.G. Frustration theories of aggression (on the history of the problem) // SPZ. 2009. No33. S. 36–41.
10. Yurova K.I., Yurov I.A. Frustration as a factor of inappropriate behavior // Humanization of education. 2016. No.6. S. 110–114.

Экспериментальная работа по формированию гражданской ответственности и патриотизма у курсантов военного вуза

Кожунов Константин Александрович,

преподаватель филиала Военного учебно-научного центра
военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии»
E-mail: kostya18041981@mail.ru

В статье рассматривается педагогический эксперимент по выявлению уровня сформированности гражданско-патриотических качеств у курсантов военного вуза. Определено, что эдукационное диагностирование достигнутых результатов по гражданско-патриотическому развитию курсантов может быть определено только в соответствии с педагогическими условиями их достижения. Сделан вывод об эффективности разработанных в рамках эксперимента мероприятий по включению педагогических условий, проверки функционирования разработанной модели.

Ключевые слова: педагогические условия; эдукация; патриотизм; гражданственность; модель; сформированность; качество личности.

Формирование и развитие патриотизма и гражданской ответственности у курсантов военных учебных заведений, является одной из важнейших задач современного образования, так как согласно ФГОС ВПО, каждый выпускник военного вуза должен быть культурным, высокоразвитым человеком, профессионально компетентным специалистом, подлинным патриотом и гражданином Отечества [1]. Привязанность к Родине, готовность к защите своего Отечества, глубокие нравственные и патриотические чувства, беззаветное выполнение своего гражданского и воинского долга должны стать основой воспитания курсантов военного вуза. Решение данной проблемы требует от ученых и исследователей не только поиска новых форм и методов воспитательной деятельности, но и применения разнообразной научной методологической основы исследования сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов.

Экспериментальная работа по формированию гражданско-патриотических качеств курсантов в эдукационной среде военного вуза осуществлялась нами на базе филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в городе Челябинске в период с 2015 по 2019 гг.

Педагогический эксперимент предполагал проверку влияния на результативность формирования гражданско-патриотических качеств у курсантов военного вуза педагогических условий, которые были определены нами в ходе исследования [2, 3].

1. Стимулирование внешних мотивов духовно-профессиональной подготовки будущего офицера на основе самостоятельной работы с современными источниками информации.

2. Активизация эдукационного процесса формирования гражданско-патриотических качеств у курсантов военного вуза на основе проявления собственных суждений, позиций отношений к военно-патриотическим и гражданским ценностям.

3. Самореализация как внутренний мотив, проявляющийся в стремлении курсанта выполнять гражданско-патриотические правила поведения с ориентацией на ценностные, смысловые достижения военно-профессиональных задач эдукации.

В соответствии с вышеизложенным была сформулирована гипотеза: если в процессе педагогического эксперимента будут решены все вышесформулированные задачи, то это позволит реализовать совокупности следующих компонентов разработанной модели [4]:

— когнитивно-конанивного, гражданско-патриотическую эдукацию, ориентированного

на общечеловеческие мотивы в понимании чести, долга, достоинства;

- познавательно-деятельностного, проявляющегося в отношениях курсантов к выполнению учебной и служебно-военной деятельности;
- ценностно-смыслового ответственного за самоопределение и самореализацию, патриотических устремлений и гражданских проявлений курсантов в соответствии с правилами нравственного поведения.

Для решения задач, поставленных в ходе исследования, были сформированы контрольная и экспериментальные группы курсантов, имеющие практически одинаковые учебно-познавательные и мотивационные характеристики. В качестве субъектов педагогического эксперимента выступили курсанты военного вуза, общее число которых составило 200 человек.

В соответствии с экспериментальным планом курсанты контрольных групп осваивают образовательную программу дисциплины «Боевое управление авиацией» в соответствии с её рабочей программой, составленной на основе требований новых стандартов с использованием традиционной методики обучения. Курсанты экспериментальных групп осваивают эту же программу дисциплины, но задачи обучения-воспитания решаются в соответствии с разработанной моделью формирования гражданско-патриотических качеств у курсантов в эдукационной среде военного вуза.

В первых экспериментальных группах поэтапно и последовательно проверяется решение первой, второй, третьей задачи, а в четвертой экспериментальной группе – все три. Таким образом, в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) реализуется модель и первое педагогическое условие; во второй (ЭГ-2) – модель и второе педагогическое условие; в третьей (ЭГ-3) – модель и третье педагогическое условие; в четвёртой (ЭГ-4) – модель и все три педагогические условия.

В рамках разработанной нами стратегии и логики педагогического эксперимента на первоначальном его этапе потребовалось проведение констатирующего эксперимента, целью которого являлось, прежде всего, выявление уровня сформированности гражданско-патриотических качеств у курсантов военного вуза.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на изучение состояния субъектов и объектов образовательной системы с точки зрения их готовности к профессиональной деятельности по реализации задач (образовательных, развивающих, воспитательных) в условиях эдукационного процесса. Для реализации цели констатирующего эксперимента был осуществлен анализ опыта работы вузов по формированию гражданско-патриотических качеств личности, а также подбор и реализация диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности гражданско-патриотических качеств у курсантов военного вуза. В ходе анализа результатов отобранных для исследования диагностических мето-

дик по изучению уровня сформированности патриотизма и гражданственности у курсантов, осуществлена их качественная и количественная оценка с целью выявления начального уровня сформированности гражданско-патриотических качеств курсантов в эдукационной среде военного вуза.

Организация и проведение эксперимента связаны с разработкой диагностического инструментария, который включает критерии, показатели, характеризующие результаты эдукации (обучения-воспитания).

Вслед за П.И. Подласым, к показателю, характеризующему эдукационный процесс отнесем «обучаемость-воспитуемость» [5]. Этот показатель характеризуется следующими индикаторами: потенциальными возможностями курсантов; обобщенностью мышления; темпами продвижения, т.е. временем достижения конечного результата.

Диагностика как подход к определению результатов осуществления эдукационного процесса с целью управления им, формируется с помощью специально разработанных процедур диагностирования способности человека к достижению запланированных результатов. Обучение-воспитание (эдукация) достигнутого уровня сформированности гражданско-патриотических качеств у курсантов в эдукационной среде военного вуза отражается не просто в их знаниях, умениях, то есть в констатации результатов обучения-воспитания без объяснения путей их достижения, что характерно для таких процедур проверки результатов как контроль и оценка, а в диагностировании способов их достижения. Последнее предусматривает не только контроль, проверку и оценивание, но и выявление динамики изменений на основе анализа тенденций развития показателя, характеризующего (например, гражданско-патриотические качества курсантов), прогнозирование путей совершенствования способов и средств их развития.

Диагностирование результатов обучения-воспитания, развития гражданско-патриотических качеств курсантов связано не только с контролем, но и самоконтролем как специфическим методом самовоспитания. Отметим, что эдукационное диагностирование достигнутых результатов по гражданско-патриотическому развитию курсантов может быть определено только в соответствии с педагогическими условиями их достижения.

Эдукация – это процесс обучения-воспитания способом: добывания и обработки информации; организации самостоятельной деятельности; освоения умений учиться оценивать личностные предпочтения; ориентирования на смысловые установки по самореализации и раскрытию потенциальных возможностей, творческих способностей курсантов с учетом закономерностей интеллектуального и духовного саморазвития в достижении успеха; понимания смысла инициатив, мобильности в реагировании на любые вызовы жизни по отношению к человеку, семье, Отечеству; готовности защиты общечеловеческих ценностей, в том числе гражданско-патриотических [6]. Качества же курсантов, формируемые в процессе эду-

кации, по мнению И.П. Подласого, характеризуются такими понятиями, как: обучаемость, податливость, потенциальные возможности, учебная способность, восприимчивость, воспитуемость» [5].

Вышеназванные термины позволяют заменить слово «обучаемость» на термин «обучаемость-воспитуемость». Однако эти понятия требуют более глубокого анализа, чтобы понять, что и как следует диагностировать, говоря об обучаемости-воспитуемости [7].

Применительно к процессу формирования гражданско-патриотических качеств у курсантов в эдукационной среде военного вуза, который не эпизодический, а последовательно-систематический, длительный, комплексный, а поэтому диагностируемый показатель «обучаемость-воспитуемость» для этого процесса является более применимым так как результативность его следует рассматривать как способность к достижению запланированных результатов [8]. Отметим, что для отслеживания процесса совершенствования любых компонентов духовной культуры целесообразно своевременное выявление и анализ протекания процесса в соответствии с путями и способами, темпами их достижения.

К важнейшим показателям обучаемости-воспитуемости педагог относит: потенциальные возможности человека (в нашем случае курсанта), то есть: общую эрудицию, языковое развитие, способности освоения значений, умений, профессиональных действий; обобщенность мышления, которая характеризуется мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация, самостоятельностью, глубиной суждения); темпами продвижения усвоенных знаний, умений, (временем достижения конечного результата) на которые влияют потенциальные возможности способности особенности мышления [9].

Учитывая вышеизложенное, можно заключить, что определяющей характеристикой обучаемости-воспитуемости служат темпы достижения (продвижения) в процессах формирования гражданско-патриотических качеств у курсантов военного вуза [10]. В эдукации (обучении-воспитании) результаты обучаемости-воспитуемости И.П. Подласый рекомендует диагностировать в соответствии со специальной технологией отслеживания выше-названных показателей [5].

Исходя из логики проводимого экспериментального исследования, следующим ее этапом стало выявление исходного уровня сформированности гражданско-патриотических качеств личности курсантов военных вузов, для этого нами был проведен входной диагностический срез на основе подобранной нами методик (тесты, опросники), для распределения курсантов военного вуза по уровням сформированности (высокий, средний, низкий) когнитивно-конативного, познавательно-деятельностного, ценностно-смыслового критериев, нами была привлечена экспертная комиссия, членами которой явились ведущие преподаватели, офицеры, руководители практик.

Проанализировав полученные данные, мы выяснили, что уровень сформированности гражданско-патриотических качеств личности курсантов в основном находится на низком и среднем уровне, при этом таких курсантов примерно поровну. Положительной тенденцией является тот факт, что у половины курсантов выявлен средний уровень сформированности гражданско-патриотических качеств. Однако, в связи с тем, что у половины курсантов выявлен низкий уровень гражданско-патриотических качеств личности, они не осознают значимость гражданско-патриотических качеств личности для выполнения будущей военно-профессиональной деятельности, у них не сформировано ценностное отношение к ним, не сформировано военно-патриотическое сознание, необходимо внедрение в образовательный процесс военного вуза разработанной нами модели и педагогических условий ее успешного функционирования.

В ходе эксперимента была осуществлена целенаправленная деятельность по включению специальных заданий, формирующих гражданско-патриотические качества у курсантов в процессе изучения дисциплины «Боевое управление авиацией».

Обобщенные результаты первого промежуточного диагностического среза по оценке уровней сформированности гражданско-патриотических качеств личности курсантов военного вуза представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты первого промежуточного диагностического среза по оценке уровней сформированности гражданско-патриотических качеств личности курсантов военного вуза

Группы	Кол-во человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		кол-во человек	%	кол-во человек	%	кол-во человек	%
КГ	27	12	44,44	13	48,15	2	7,41
ЭГ-1	26	7	26,92	17	65,38	2	7,69
ЭГ-2	25	9	36,00	14	56,00	2	8,00
ЭГ-3	26	8	30,77	14	53,85	4	15,38
ЭГ-4	26	5	19,23	15	57,69	6	23,08

Как видим из информации, представленной в таблице 1, больше всего курсантов с низким уровнем сформированности гражданско-патриотических качеств выявлен в группе КГ у 44% курсантов, при этом во всех экспериментальных группах количество таких курсантов уменьшилось в ЭГ-1–26,92%, в ЭГ-2–36,00%, в ЭГ-3–30,77% в ЭГ-4–19,23%. Наибольшая динамика выявлена в группе ЭГ-4, где количество курсантов с низким уровнем сформированности гражданско-патриотических качеств личности снизилось на 34,62%, что свидетельствует о результативности начатой на данном этапе целенаправленной работы по формированию необходимых качеств личности.

По итогам первого промежуточного диагностического среза у большинства курсантов выявлен

средний уровень сформированности гражданско-патриотических качеств личности в группе КГ у 48,15% курсантов, в ЭГ-1 у 65,38%, в ЭГ-2 у 56,00%, в ЭГ-3 у 53,85%, в ЭГ-4 у 57,69%. Для таких курсантов характерна устойчивая мотивация к развитию гражданско-патриотических качеств они осознают их значимость для будущей военно-профессиональной деятельности.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что разработанные мероприятия по включению педагогических условий, проверяющих эффективность функционирования разработанной модели, оказались эффективными. Это убедило в том, что необходимо продолжить педагогический эксперимент по проверке результативности разработанных мероприятий по реализации педагогических условий.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04. Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г. № 1020.
2. Кожунов, К.А. Необходимые и достаточные условия формирования патриотизма и гражданственности у курсантов военного вуза / К.А. Кожунов // Актуальные вопросы подготовки кадров для военно-воздушных сил: Материалы Вузовской научно-практической конференции филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Челябинск, 2018. – С. 67–72.
3. Кожунов, К.А. Совокупность критериев и показателей проверки педагогических условий сформированности патриотизма и гражданственности у курсантов военного вуза / К.А. Кожунов // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч. – практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 53–56.
4. Кожунов, К.А. Личностно-деятельностный подход в формировании патриотизма и гражданственности у курсантов военного вуза / К.А. Кожунов // Вестник ЮУрГГПУ. – 2016. – № 5. – С. 71–76.
5. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для прикладного бакалавриата / И.П. Подласый. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2015. – 576 с.
6. Организация работы с личным составом в Вооруженных силах Российской Федерации: приложение к приказу Министра обороны Российской Федерации от 12 октября 2016 г. № 655. – Москва 2016. – 29 с.
7. Кожунов, К.А. Сопоставительный анализ педагогических понятий-категорий с позиции их дуальности в процессе обучения – воспитания курсантов военного вуза / К.А. Кожунов // Вестник ВЭГУ. – 2017. – № 6 (92). – С. 134–144.
8. Шефер, О.Р. Методика воспитания гражданственности и патриотизма в процессе обучения физике: монография / О.Р. Шефер. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2002. – 157 с.
9. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластенин. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.
10. Ефремов, О.Н. Военная педагогика / О.Н. Ефремов. – СПб.: Питер, 2015. – 640 с.

EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF CITIZENSHIP AND PATRIOTISM IN CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Kozhunov K.A.

Military training and research center of the air force "Air force Academy"

The article discusses a pedagogical experiment to identify the level of formation of civil and Patriotic qualities in military University cadets. It is determined that educational diagnostics of achieved results in the civil-Patriotic development of cadets can be determined only in accordance with the pedagogical conditions of their achievement. The conclusion is made about the effectiveness of the measures developed in the framework of the experiment to include pedagogical conditions, check the functioning of the developed model.

Keywords: pedagogical condition; education; patriotism; civic consciousness; model; the formation; quality of personality.

References

1. Federal state educational standard of higher education in the specialty 25.05.04. Flight operation and application of aviation complexes. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation No. 1020 dated August 11, 2016.
2. Kozhunov, K.A. Necessary and sufficient conditions for the formation of patriotism and citizenship in military University cadets / K.A. Kozhunov // Actual issues of personnel training for the air force: Materials of the University scientific and practical conference of the vunc branch of the air force "VVA" Chelyabinsk, 2018. – Pp. 67–72.
3. Kozhunov, K.A. Set of criteria and indicators for checking the pedagogical conditions of formation of patriotism and citizenship in military University cadets / K.A. Kozhunov // Modern education in Russia and abroad: theory, methodology and practice: materials of the V international conference. scientific-practical Conf. (Cheboksary, 31 Dec. 2016) / editorial Board: O.N. Shirokov [et al.] – Cheboksary: CNS "Interactive plus", 2016. – P. 53–56.
4. Kozhunov, K.A. Personal-activity approach in the formation of patriotism and citizenship in military University cadets / K.A. Kozhunov // Bulletin Of The South Ural State University, 2016, No. 5, Pp. 71–76.
5. Podlasie, I.P. Pedagogics: textbook for applied baccalaureate / I. p. Podlasy. – Moscow: yurayt publishing House; yurayt publishing house, 2015. – 576 p.
6. Organization of work with personnel in the Armed forces of the Russian Federation: Appendix to the order of the Minister of defense of the Russian Federation of October 12, 2016 No. 655. – Moscow 2016. – 29 p.
7. Kozhunov, K.A. Comparative analysis of pedagogical concepts-categories from the position of their duality in the process of training and education of military University cadets / K.A. Kozhunov // Veg Bulletin. – 2017. – № 6 (92). – Pp. 134–144.
8. Schaefer, O.R. Methods of education of citizenship and patriotism in the process of teaching physics: monograph / A.R. Schaefer. – Chelyabinsk: Publishing house of Chelyabinsk state pedagogical University, 2002. – 157 p
9. Slastenin, V.A. Pedagogy: textbook for students. institutions of higher prof. Education / V.A. Slastenin. – M.: Publishing center "Academy", 2012. – 608 p.
10. Efremov, O.N. Military pedagogy / O.N. Efremov. – Saint Petersburg: Piter, 2015. – 640 p.

Корнеева Алёна Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей, Алтайский государственный университет (АлтГУ)
E-mail: korneevaalyona1@rambler.ru

Губернаторова Элина Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей, Алтайский государственный университет (АлтГУ)
E-mail: gub-ilina@yandex.ru

Кузина Елена Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей, Алтайский государственный университет (АлтГУ)
E-mail: keepsake27@rambler.ru

Сметанина Марина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей, Алтайский государственный университет (АлтГУ)
E-mail: smtmarina@mail.ru

Усвят Надежда Даниловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей, Алтайский государственный университет (АлтГУ)
E-mail: oosvyat@mail.ru

В статье проанализированы психолого-педагогические подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность». Цель статьи рассмотреть природу понятий «компетенция» и «компетентность» с разных позиций. Компетенции как совокупность знаний, умений и навыков приобретаются личностью в процессе получения образования. Коммуникативная компетентность как фактор социальной адаптации первокурсников недостаточно изучена. Актуальность данного исследования обусловлена противоречием, подготовить компетентного специалиста и недостаточным развитием коммуникативной компетентности, способствующей социальной адаптации. В исследовании определены уровни развития коммуникативных и организаторских способностей студентов первого курса экономического факультета. В период обучения в вузе происходит становление личностных черт, усиливаются сознательные мотивы поведения. Этот период необходимо использовать для укрепления тех качеств, которые недостаточно сформированы, для развития личностных и профессиональных способностей, позволяющих человеку в будущем эффективно выполнять свои функциональные обязанности в конкретной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональные компетенции, личностное становление, социально-психологические качества, коммуникативные способности, организаторские способности, высшее образование.

Введение

Современный уровень развития общества требует в любой сфере специалиста, владеющего развитой коммуникативной культурой, новыми коммуникативными технологиями. Выпускники вузов должны обладать профессиональными компетенциями и умениями, способствующими успешно вести бизнес, быть конкурентоспособными на рынке труда, постоянно повышать профессиональную квалификацию. Культура общения и коммуникативная компетентность являются важными составляющими личности профессионала, которые влияют на эффективность человека в процессе межличностного взаимодействия.

Ряд исследователей определяют коммуникативную компетентность как одну из главных качеств специалиста, так как любая профессиональная деятельность протекает при контакте с другими людьми. Способность общаться обусловлена социальной средой. Усваивая опыт, накопленный поколениями, в процессе интериоризации, личность приобретает различные формы межкультурного взаимодействия, стратегии поведения в обществе. Успешность личности зависит от умения выстраивать взаимоотношения с другими людьми, правильно оценивать их эмоции, внутреннее состояние, поступки, ситуации.

Понятия «компетенция» и «компетентность» различаются, так как, применяя знания и навыки на практике, компетенция личности формируется до уровня компетентности.

Материалы и методы

Отечественные учёные и зарубежные авторы исследуют природу данных понятий с разных позиций. Согласно мнению Зимней И.А., под компетенцией рассматриваются знания, ценности, навыки и умения, которые позволяют осуществлять определённый вид деятельности [8].

Данная дефиниция подчёркивает практическое значение результатов присвоения компетенций в процессе конкретной деятельности через категории «готовность», «способность» и «владение». Важными при этом являются умения и навыки, которые человек сможет использовать в будущей профессиональной деятельности [5].

Таким образом, компетенция – это способность личности решать определённые задачи и вопросы в какой-либо деятельности, используя практический опыт и полученные знания. Данное значение термина используется часто в профессиональной сфере для характеристики качеств специалиста.

Щукин А.Н. определяет компетенцию как совокупность знаний, умений и навыков, приоб-

ретённых человеком в процессе образовательной деятельности [23, с. 15].

Комплекс данных компонентов даёт возможность личности развиваться в определённой деятельности. Таким образом, компетенция – это приобретённые знания и опыт, личностные и профессиональные способности, позволяющие человеку эффективно выполнять свои функциональные обязанности в конкретной деятельности.

Компетентность характеризует личность, которая осуществляет деятельность, качество, обуславливающее решение конкретных задач [21, с. 15].

Равен Д. включает в понятие «компетентность» не только знания и навыки, позволяющие успешно выполнять конкретные действия в определённой предметной области, но способы мышления, а также осознание ответственности за принятие решений и своих действий [17].

Компетентность – это качество личности, которое позволяет находить решения проблем в сложных профессиональных и повседневных ситуациях. Социально-психологические качества индивида также определяют успешность в общении, но главным выступает коммуникативная компетентность, которая характеризуется владением коммуникативных навыков и умений, знанием культурных норм общения, соблюдение этикета, традиций в процессе общения, использование соответствующих норм языка [20].

Кабрин В.И. выделяет в психологической структуре личности экстракоммуникативные стратегии, которые позволяют партнёрам по общению решать определённые учебные, профессиональные, личные, производственные задачи. Культурные нормы, правила и принципы общения обладают общим свойством предписанностью и закреплены в языке. Использование коммуникативных стратегий ведёт к усвоению ценностных ориентаций и норм коммуникативного поведения, при этом коммуникативная компетентность собеседников будет зависеть от успешности актуализации своей индивидуальности и проявления духовной культуры [11].

Интеркоммуникативные стратегии основываются на принципах равенства партнёров, уважения и доверия, которые позволяют сделать процесс общения открытым и конгруэнтным. Таким образом, под коммуникативной компетентностью понимается способность личности применять коммуникативную стратегию оптимально подходящую для конкретной ситуации общения, это так же коммуникативная гибкость которая зависит от уровня сформированности коммуникативных стратегий личности и от эффективного применения коммуникативных приёмов и техник общения, соответствующих моменту самого процесса общения [13].

В научных исследованиях по психологии, лингвистике, педагогике существуют различные подходы к определению понятия коммуникативной компетентности. Л.А. Петровская характеризует коммуникативную компетентность как владение

знанием о способах коммуникации, а также практическое владение вербальными и невербальными средствами общения [15].

Автор определяет коммуникативную компетентность через качества, которые влияют на успешность процесса общения, отождествляя данные качества с коммуникативными способностями личности.

Немецкие учёные Р. Watzlawick, J. Beavin, и D. Jackson рассмотрели в своей работе «Menschliche Kommunikation» коммуникацию как обязательное условие человеческой жизни и социального взаимодействия. Человек не может не общаться, от его модели мышления и способности взаимодействовать с другими зависит прагматический эффект коммуникации в межличностном поведении [25].

Ю.Н. Емельянов трактует коммуникативную компетентность с позиции сформированности механизмов адаптации человека к любым социальным условиям и ситуациям, умение применять на себя разные социальные роли и свободно использовать вербальные и невербальные средства общения [6].

В исследованиях психологов Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Ю.М. Жукова даётся следующее определение: «коммуникативная компетентность» – это система внутренних механизмов и ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [7].

По определению А.В. Хуторского, в понятие коммуникативной компетентности входят знания, умения и навыки, необходимые для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности, также это совокупность взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, обуславливающих эффективность общения с людьми [18].

Во всех дефинициях рассматриваемого понятия существует общий признак коммуникативной компетентности, заключающийся в умении устанавливать и поддерживать контакты. Коммуникативную компетентность можно определить как целостную систему поведенческих характеристик личности, влияющих на успешность общения.

При определении компонентов коммуникативной компетентности мнения авторов расходятся. О.С. Осипчук выделяет три компонента в составе коммуникативной компетентности: когнитивный, интерактивный и перцептивный [14].

Коммуникативная компетентность зависит от усвоенных стратегий поведения и индивидуальных способностей личности и проявляется в интерактивных взаимодействиях. К. Роджерс определяет следующие способности необходимые для общения: когнитивная способность осознания опыта взаимодействия с другими – конгруэнтность; принятие своего внутреннего мира, своих ценностей, себя; умение видеть личность другого через позитивное восприятие его внутреннего мира; способ-

ность чувствовать эмоциональное состояние собеседника, эмпатическое понимание [19].

В данном определении отражается гуманистическая направленность коммуникативной компетентности, это способность чувствовать другого, эмоционально сопереживать и воспринимать собеседника, эффективно взаимодействовать, быть лично заинтересованным в положительном исходе коммуникативного акта.

Коммуникативная компетенция рассматривается в современных исследованиях как «взаимосвязь навыков, позволяющих реализовать взаимодействие на определенном языке, или более объемно – включая теоретические знания о языке» [24].

Так, Ф. Вольф, К. Борциковски в своих исследованиях коммуникативную компетентность рассматривают как комплекс определенных четко взаимосвязанных способностей коммуникации, которые необходимы для адекватного и эффективного взаимодействия молодежи, особенно людей из разных культур и социальных категорий [26].

Майкл Аргайл выделил следующие компоненты коммуникативной компетентности: правильность восприятия другого, межличностная сензитивность; умение понять внутренний мир другого, поставить себя на его место, социальная идентификация; позитивный настрой в процессе общения; умение эмоционально сохранять баланс, уравновешенность в сложных коммуникативных ситуациях [22].

Коммуникативная компетентность – предпосылка для самореализации в профессиональной деятельности и предполагает формирование базовых знаний, умений, навыков в трех областях речевой коммуникации: профессиональной культуры речи, коммуникативной культуры, коммуникативного поведения.

Ряд учёных выделяет в структуре коммуникативной компетентности: когнитивный, поведенческий, личностный и эмоциональный компоненты [12]. Проанализировав различные точки зрения, мы выделили данные компоненты коммуникативной компетентности специалиста в сфере экономики. Когнитивный компонент связан с психическими процессами, направленными на познание окружающей действительности и самого себя. Это так же лингвистические знания о системе языка, знание устных и письменных форм языка. Межкультурные знания отражают знание символических систем и правил их функционирования, используемых при коммуникации, знание специальных языковых вариантов и дискурсивных стратегий, характерных для представителей разных культур. Реализация способности общаться обусловлена индивидуальным опытом личности, кроме обмена сообщениями в процессе коммуникации, происходит воссоздание смыслов, так как они не всегда совпадают даже у представителей одной культуры. Наличие разных культур и языков осложняет данный процесс. Поведенческий компонент коммуникативной компетентности носит трансак-

ционный характер. Высказывания участников коммуникативного акта зависят от внутреннего эмоционального состояния, от социальных ролей, которые они исполняют относительно друг друга, от уровня владения коммуникативных техник, направленных на сотрудничество, совместную деятельность, кооперацию и адекватность в общении. Перцептивные умения помогают понять позицию другого в общении; правильно воспринять и оценить партнёра, его психоэмоциональные реакции и выбрать адекватную стратегию коммуникативного взаимодействия, позволяющую избежать негативных реакций. Экспрессивные умения позволяют организовать коммуникативное пространство и взаимодействие с целью создания позитивного эмоционального контакта с собеседником. Технические умения коммуникативной деятельности предполагают владение устной и письменной речью в различных жанрах, приемами ведения беседы. Эмоциональный компонент связан с умением адекватно реагировать на изменение внутреннего состояния собеседника, эффективно создавать и поддерживать позитивный настрой эмоционального контакта, для создания психологически благоприятного и комфортного общения. Личностный компонент содержит опыт взаимодействия в разных стандартных и нестандартных ситуациях, способность разрешать конфликты конструктивно, умение грамотно представить сообщение устно или письменно, подобрать оптимальные формы и техники самопрезентации.

Все компоненты коммуникативной компетентности взаимосвязаны. Всестороннее развитие всех компонентов, знание и владение стратегиями коммуникативного поведения обуславливает высокий уровень развития компетентности.

Н.Ю. Иванова, А.П. Павлов, В.Н. Сафронов подчёркивают роль коммуникативной компетентности в становлении важных качеств современного специалиста экономического профиля, поскольку различные виды деятельности в экономике – управленческая, организационная, производственно-технологическая, проектная – осуществляются в непосредственном контакте с людьми. Так как, любая профессиональная деятельность предполагает установление различных взаимоотношений с социальным окружением, то профессиональное общение – это одна из главных сторон компетентности специалиста [9, с. 176].

Компетентность специалиста проводить деловые переговоры и встречи, вести деловую переписку, обсуждать проекты и программы также предполагает развитие коммуникативных умений. Специалист-профессионал должен обладать культурой речи и деловым этикетом. Профессиональную деятельность часто рассматривают как важное условие для самосовершенствования и саморазвития личности, как возможность реализации знаний и умений в производственной сфере.

Успех специалиста в профессиональной сфере напрямую зависит от уровня развития его способностей к взаимодействию, поэтому наряду с профессиональной компетентностью, необходимы знания в области коммуникации. Чтобы быть востребованными на рынке труда, выпускники экономических специальностей должны обладать способностями ведения управленческой, организационной, планово-финансовой, предпринимательской и информационно-аналитической деятельности, поэтому будущие экономисты должны владеть коммуникативной компетентностью, которая способствует быстрой социальной адаптации, профессиональному и карьерному росту. Коммуникация является важным фактором успешности во всех сферах социальной жизни, а коммуникативные знания и умения являются обязательным компонентом современного профессионального образования [2].

Коммуникативную компетентность специалиста можно охарактеризовать как интегративное качество личности, обуславливающее личностный рост в профессиональной деятельности, а коммуникативные знания, навыки и умения, гуманистическая позиция, коммуникативная креативность и направленность являются составными компонентами [3, с. 69].

С позиции психологов любая компетентность личности – это «владение, обладание субъектом соответствующей компетентностью, включающее его личное отношение к ней и предмету деятельности». Е.И. Исаев связывает конструкт «компетентность» субъекта с его деятельностью. Такой целостности нет в конструкте «знания, умения и навыки», апеллирующем, прежде всего, к социальной или профессиональной реальности» [10].

Результаты исследования

В системе высшего образования экономического направления, будущему специалисту, предстоит взаимодействовать с людьми, использовать речь как средство воздействия. Это определяет важность формирования коммуникативной компетентности как важный компонент профессиональной компетентности. Коммуникативная компетентность как способность вести деловую коммуникацию, необходима специалисту для эффективной профессиональной деятельности.

В контексте необходимых результатов образовательной подготовки высококвалифицированного специалиста очевидна значимость формирования коммуникативной компетентности, позволяющей успешно осуществлять профессиональную коммуникацию.

Коммуникативная компетентность как фактор социальной адаптации первокурсников недостаточно изучена. Актуальность данного исследования обусловлена противоречием, подготовить компетентного специалиста и недостаточным развитием коммуникативной компетентности, способствующей социальной адаптации.

Цель исследования определить уровень развития коммуникативных и организаторских способностей студентов первого курса экономического факультета.

Студенчество – это группа молодых людей, объединённых высшим образовательным учреждением, с целью овладеть необходимыми знаниями и профессиональными компетенциями. Данная социальная группа характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии [4].

Для определения уровня развития коммуникативных и организаторских качеств были использованы следующие методы: систематизация теоретической, социологической, психологической и педагогической литературы; эмпирический (опрос, анкетирование, тестирование). Для диагностики коммуникативных и организаторских навыков использовался тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина [1]. Результаты КОС отражают реальные поведенческие характеристики личности и особенности самовосприятия человека.

Предварительное исследование уровня развития коммуникативных способностей в группах первокурсников с помощью анкетирования позволило сделать вывод о высокой степени потребности в общении, а также инициативности и активности студентов в процессе коммуникации, наличии установки на общение с другими, эмоциональной расположенности к установлению контакта.

Профессии сектора экономики связаны по своему содержанию с активным взаимодействием человека с другими людьми, при этом главными выступают коммуникативные и организаторские способности, которые определяют успех в работе. По результатам ответов первокурсников появилась возможность выявить качественные особенности их коммуникативных и организаторских склонностей. Экспериментальной базой исследования явились студенты первого курса экономического факультета, направления «Прикладная информатика».

При анализе результатов была использована шкала оценок уровня коммуникативных и организаторских склонностей испытуемого. По шкале оценок 4 и 5 высокий уровень проявления коммуникативных склонностей составили 32% испытуемых и высокий уровень проявления организаторских склонностей – 56% (рис. 1). Организаторские склонности развиты в данной группе испытуемых лучше, чем коммуникативные. Организаторские и коммуникативные склонности являются предпосылкой развития способностей в тех видах деятельности, которые связаны с общением с людьми, с организацией коллективной работы. Содержание соответствующих видов деятельности и индивидуально-психологические

особенности личности влияют на успешность социального взаимодействия и опосредуются субъективной значимостью результатов деятельности и отношением к лицам, с которыми он взаимодействует.

Выраженность коммуникативных склонностей у первокурсников

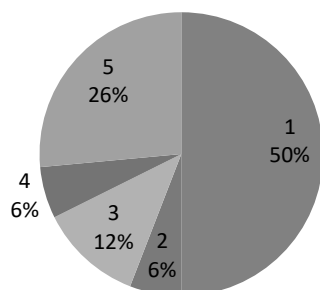


Рис. 1

При проведении исследования были получены результаты, представленные в диаграммах. Они показывают, что большая часть группы имеет средний и низкий уровни развитости коммуникативных способностей (рис. 2).

Выраженность организаторских склонностей у первокурсников

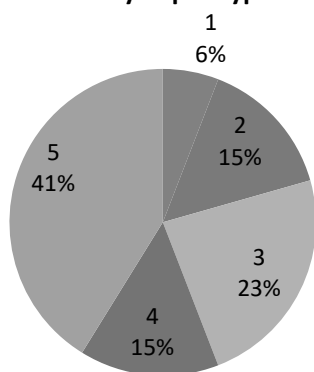


Рис. 2

Высокий уровень организаторских способностей был выявлен у большинства испытуемых (56%). Характер социальной и межличностной коммуникации, особенности взаимодействия с окружающими зависят от индивидуально-личностных особенностей человека.

Выводы

Полученные данные характеризуют следующие личностные качества будущих программистов: самодостаточность и упорство, дистанцированность от других людей, интровертированность, погруженность в собственный мир [16, с. 141]. Процесс работы за компьютером служит своеобразным заменителем социальных взаимодействий, поэтому для данной группы испытуемых характерны трудности в установлении контакта с другими людьми. Низкие показатели коммуникативных и организаторских склонностей свидетельствуют о необходимости развития данных способ-

ностей, при этом важны собственные усилия личности и преодоление коммуникативных барьеров. В период обучения в вузе происходит становление личностных черт, усиливаются сознательные мотивы поведения. Этот период необходимо использовать для укрепления тех качеств, которые недостаточно сформированы – уверенность, активность, умение владеть собой, упорство.

Уровень коммуникативной компетентности первокурсников экономического факультета можно усовершенствовать посредством изучения иностранного языка, которое развивает навыки и умения коммуникации за счёт включения в различные формы общения. Мотивация на продуктивное общение обусловлена практикой общения. Таким образом, эффективной коммуникации надо учить и учиться, это требует необходимых практик (тренингов), то есть логично выстроенной системы формирования. Деятельность образовательного учреждения в этом направлении должна быть системной.

Литература

1. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: практическое руководство. М.: Дело. 2005. – 496 с.
2. Бутырин Г.Н. Коммуникация и образование: монография / Г.Н. Бутырин, Л.Н. Жилина. М.: Гардарики. 2008.
3. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога. СПб.: Просвещение. 2004.
4. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: /Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия. 2003.
5. Дохоян А.М. Коммуникативная компетентность в свете реализации новых стандартов образования. Перспективы науки. 2015. № 3. С. 117–120. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23590335> (дата обращения: 05.02.2020).
6. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение. 1995. 183 с.
7. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.05. М., 2003. 356 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20018261> <http://fgosvo.ru/uploadfiles/pro/20120325214132.pdf> (дата обращения 04.02.2020).
9. Иванова Н.Ю. Компетентность специалиста управления в экономике: монография / Н.Ю. Иванова, А.П. Павлов, В.М. Сафронов; Ин-т гос. упр., права и инновационных технологий; под общ. ред. Н.В. Ивановой. М.: ИГУ-ПИТ. 2010.
10. Исаев Е.И. Компетенции и компетентность как новые результаты профессионального об-

- разования. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии // *Материалы Международной научно-практической конференции* (11–2 ноября 2008 г. Москва, НОУ ВПО «СФГА»). М., НОУ ВПО «СФГА». 2008. С. 12–17.
11. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. Томск. 1992.
 12. Коломенский Я.Л., Реан А.А. Социальная психология. СПб.: Питер. 1999.
 13. Муравьева О.И. Коммуникативная компетентность как проблема общей психологии. *Сибирский психологический журнал*. 2001. № 14–15. С. 27–40.
 14. Осипчук О.С. Коммуникативная компетентность современного специалиста: монография. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та. 2010. С. 33–34.
 15. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг. СПб.: Смысл. 2007. 688 с. URL: <https://www.litres.ru/larisa-petrovskaya/obschenie-kompetentnost-trening-izbrannye-trudy> (дата обращения: 13.02.2020).
 16. Плоткина Л.Н. Социально-психологический анализ профессионально-значимых характеристик специалистов в области информационных технологий. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2010. т. 12. № 5.
 17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М: Дело. 2002. 224 с.
 18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
 19. Роджерс К. Клиентоцентрированная психотерапия. Издательство: «Рефл-бук». Москва. 1993.
 20. Чанышева Г. О коммуникативной компетентности. *Высшее образование в России*. 2005. № 2. С. 148–151.
 21. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. // *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология*. 2006. № 1. С. 15–21.
 22. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М. «Институт психологии РАН». 2000.
 23. Щукин А.Н. Компетентность или компетентность // *Русский язык за рубежом*. – 2008. № 8. С. 14–20.
 24. Troth A.C., Jordan P.J., Lawrence S.A. Emotional Intelligence, Communication Competence, and Student Perceptions of Team Social Cohesion // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2012. Vol. 30. Issue 4. Pp. 414–424.
 25. Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. – Verlag: Hogrefe, 13. unveränd. Aufl., 2016. 324 S.
 26. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural Competence by International Experiences. An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018. Vol. 49. Issue 3. Pp. 488–514.

COMMUNICATIVE AND ORGANIZATIONAL COMPETENCES OF STUDENTS

Korneeva A.V., Gubernatorova E.V., Kuzina E.V., Smetanina M. Yu, Usvyat N.D.
Altai State University

The article analyzes the psychological and pedagogical approaches to the definition of the concept «communicative competence». The purpose of the article is to consider the nature of the concepts «competence» and «competency» from different perspectives. Competencies as a combination of knowledge, skills are acquired by a person in the process of receiving education. Communicative competence as a factor of social adaptation of freshmen is not thoroughly studied. The relevance of this research is determined by the following contradiction: to prepare a competent specialist and the insufficient development of communicative competence that facilitates social adaptation. The study determines the levels of communicative and organizational abilities' development of first-year students of the Faculty of Economics. During the period of study at the university, the formation of personality traits is taking place, and conscious motives of behavior are being strengthened. This period is to be used to strengthen those qualities which have not been well formed but are important for the development of personal and professional abilities allowing a person to fulfill his or her functional duties in a specific activity effectively in the future.

Keywords: communicative competence, professional competencies, personal development, socio-psychological qualities, communicative abilities, organizational skills, higher education.

References

1. Batarshv A.V. Psychodiagnostics in management: a practical guide. Moscow: Case. 2005. – 496 p. (in Russ.)
2. Butyrin G.N. Communication and education: monograph / G.N. Butyrin, L.N. Zhilin. Moscow: Gardariki. 2008. – 319 p. (in Russ.)
3. Vvedensky V.N. Professional competence of the teacher. Saint Petersburg: Education. 2004. –159 p. (in Russ.)
4. Developmental and pedagogical psychology: Reader. / I.V. Dubrovina, A.M. Prikhozhan, V.V. Zatsepin. – Moscow: Academy. 2008. – 368 p. (in Russ.)
5. Dokhoyan A.M. Communicative competence in implementing new education standards. The prospects of science. 2015. № 3. P. 117–120. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23590335> (accessed: 02.05.2020).
6. Emelyanov Yu.N. Formation theory and practice of improving communicative competence. Moscow: Education. 1995. – 183 p. (in Russ.)
7. Zhukov Yu.M. Training as a method of improving communicative competence: diss. ... of dr. of psychological science: 19.00.05. Moscow, 2003. – 356 p. (in Russ.)
8. Zimnyaya I.A Key competencies as an effective and targeted basis for a competency-based approach to education. Moscow: Research Center of the problems of the quality of specialist's training. 2004. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20018261> <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (accessed: 04.02.2020).
9. Ivanova N. Yu. Competence of an administration specialist in economic sphere: monograph / N. Yu. Ivanova, A.P. Pavlov, V.M. Safronov; Institute of Public Administration, Law and Technology Innovations; under the general. ed. N.V. Ivanova. Moscow: IPALTI. 2010. – 240 p. (in Russ.)
10. Isaev E.I. Competencies and competence as new outcomes of professional education. Competency-based approach in higher professional education: theory, methodology, technology // *Materials of the International Scientific-practical Conference* (November 11–2, 2008. Moscow, NGEI HPE «CFHA»). Moscow, NGEI HPE «CFHA». 2008. P. 12–17. (in Russ.)

11. Kabrin V.I. Transcommunication and Personal Development. Tomsk 1992. – 255 p. (in Russ.)
12. Kolomensky Ya.L., Rean A.A. Social Psychology. Saint Petersburg: Piter. 1999. – 416 p. (in Russ.)
13. Muravyova O.I. Communicative Competence as a Problem of General Psychology. *Siberian Psychological Journal*. 2001. № 14–15. P. 27–40. (in Russ.)
14. Osipchuk O.S. Communicative competence of a modern specialist: monograph. Omsk: Publishing House of the Omsk State University. 2010. P. 33–34. (in Russ.)
15. Petrovskaya L.A. Communication – competence – training. Saint Petersburg: Meaning. 2007. 688 p. URL: <https://www.litres.ru/larisa-petrovskaya/obschenie-kompetentnost-trening-izbrannye-trudy> (accessed: 13.02.2020).
16. Plotkina L.N. Socio-psychological Analysis of Professionally Significant Characteristics of Specialists in the Field of Information Technology. *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2010. vol. 12. № 5. – P. 137–144.
17. Raven J. Competence in modern society. Moscow. Delo. 2002. 224 p. (in Russ.)
18. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm // *Public education*. 2003. № 2. P. 58–64. (in Russ.)
19. Rodgers K. Client-centered psychotherapy. Publishing house: «Refl-book». Moscow. 1993. – 320 p. (in Russ.)
20. Chanysheva G. About communicative competence. *Higher education in Russia*. № 2. P. 148–151. (in Russ.)
21. Shadrikov V.D. Personal qualities of a teacher as components of professional competence. // *Bulletin of P.G. Demidov Yaroslavl State University. Psychology Series*. 2006. № 1. P. 15–21. (in Russ.)
22. Shikhirev P.N. Modern social psychology. Moscow «Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences». 2000. – 448 p. (in Russ.)
23. Shchukin A.N. Competence or competency // *The Russian language abroad*. – 2008. № 8. P. 14–20. (in Russ.)
24. Troth A.C., Jordan P.J., Lawrence S.A. Emotional Intelligence, Communication Competence, and Student Perceptions of Team Social Cohesion // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2012. Vol. 30. Issue 4. Pp. 414–424.
25. Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. – Verlag: Hogrefe, 13. unveränd. Aufl., 2016. 324 S.
26. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural Competence by International Experiences. An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018. Vol. 49. Issue 3. Pp. 488–514.

Сравнительный анализ оценки мотивации к занятиям физической культурой студентов со сколиозом и студентов основной группы здоровья

Аношина Татьяна Васильевна,

старший преподаватель, кафедры физической культуры, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»
E-mail: tupik-3@yandex.ru

Шаренкова Людмила Анатольевна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры и медицинской реабилитации, ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет»
E-mail: ludmila.voyz@yandex.ru

Мищенко Ирина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры физической культуры, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»
E-mail: i.mischenko2011@yandex.ru

Репицкая Маргарита Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры и медицинской реабилитации, ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет»
E-mail: margarita.repitskaya@yandex.ru

Смолина Виктория Сергеевна,

кандидат медицинских наук, доцент кафедры гигиены и экологии, ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет»
E-mail: smol.ros@yandex.ru

Вопрос сохранения и укрепления здоровья молодёжи является одной из основной проблемой современного общества. Современный уровень научно-технического развития является основной причиной малоподвижного образа жизни людей и студенчества, в том числе. Такой образ жизни ведёт к нарушению осанки, а, как известно, правильная осанка является залогом крепкого здоровья. Сложным и достаточно трудным педагогическим процессом является формирование заинтересованности в занятиях физической культурой у студентов. Множество факторов влияют на формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом. Это утверждение актуально и для студентов со сколиозом, так как для них необходимо не только создать оптимальный двигательный режим, но и сформировать потребность в систематической самостоятельной двигательной активности. В результате сравнительного анализа выяснили, что доминирующими мотивами для студентов со сколиозом и студентов основной группы здоровья являются: административные и оздоровительные мотивы. Соревновательно-конкурентные мотивы и эмоциональный мотив (получение удовольствия от физической активности) не являются доминирующими, но присущи только для студентов основной группы здоровья.

Ключевые слова: студенты, мотивация, физическая культура, сколиоз, основная группа здоровья.

Здоровье – одна из важнейших жизненных ценностей человека, залог его благополучия и долголетия. Действительность сегодняшнего дня заключается в преобладании студенческой молодежи с низким уровнем здоровья и двигательной активности.

В настоящее время проблема сохранения и укрепления здоровья молодого поколения является важнейшей проблемой современного общества. Гиподинамия стала неотъемлемой составляющей современного человека в связи с прогрессом науки и техники, ведущей к урбанизации и комфортной составляющей жизни. Это приводит к серьезным нарушениям осанки, а данное, в свою очередь, влечет к росту различных заболеваний позвоночника, негативной работе внутренних органов и систем.

Проведенными исследованиями различных специалистов в области медицины было выявлено, что наблюдается прямая связь между осанкой и здоровьем человека, ведь оптимальное положение тела человека при выполнении различных двигательных действий способствует сохранению и укреплению соматического здоровья. С каждым годом выявляют большее количество случаев искривления позвоночника во фронтальной плоскости (сколиоза) среди студентов первокурсников. Это является следствием воздействия, в первую очередь, долгого нахождения в сидячем положении.

Деформация осанки – это не просто физический дефект, а серьезное нарушение функциональности организма. Отмечено, что особенно пристальное внимание к своему привычному положению тела необходимо уделять девушкам, так как функциональные нарушения осанки могут привести к серьезным проблемам во время беременности и родов. Поэтому систематическая профилактика и контроль состояния позвоночника является залогом будущего без физических проблем.

Одной из главных задач процесса физического воспитания в вузе – это формирование сознательного отношения студентов к своему здоровью, развитие потребности в систематической двигательной активности и воспитание морально-волевых качеств. Гуманизация образовательной сферы «физическая культура», обращение к мотивационно-потребностной сфере физического воспитания и самооздоровления позволяют значительно увеличить двигательные возможности студентов, сформировать устойчивые интересы к физическому самосовершенствованию и сохранению здоровья [2,3,9].

Формирование заинтересованности в занятиях физической культурой у студентов – это сложный и трудный процесс. Физкультурная деятельность студента – это целенаправленная и внутренне мотивированная деятельность по самосовершенствованию. Основным компонентом любой деятельности является мотивационно-потребностная сфера личности. Мотивы являются основной движущей силой любых действий и поступков человека. Выявлено, что высокая позитивная мотивация может сыграть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Мотивация учебно-физкультурной деятельности вытекает из потребностей, которые можно разделить на три группы условно: это потребность в движении, оздоровлении и в спортивной деятельности. Одним из способов формирования мотивации является учёт и изучение взаимодействия личностных и ситуационных факторов.

К основным факторам, способствующим формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом относят:

- личностные характеристики преподавателя, а также его профессиональные возможности;
- наличие современной спортивной базы, отвечающей всем требованиям СанПин, а также обладание качественным разнообразным инвентарем и оборудованием;
- реализация образовательных программ по различным видам спорта (не только общепринятым, но и современным «молодежным», таким как чирлидинг, фитнес-аэробика, брейкинг, атлетические виды гимнастики и др.), которые соответствуют требованиям и увлечениям студентов.

Позитивный интерес к занятиям физической культурой формируется в результате внутренней мотивации, возникающей при совпадении мотивов и целей занимающегося [4,5,6,8].

Физическое воспитание, реализуемое в процессе обучения в вузе, ставит перед собой основную цель – содействие формированию физической культуры личности для сохранения и укрепления соматического здоровья, а также целостной подготовки к будущей профессиональной деятельности. Также, как и в общеобразовательной школе, в вузах юноши и девушки, имеющие отклонения в здоровье, занимаются физической культурой по специальной программе, способствующей, наряду с образовательной задачей, решаемой учебно-педагогическими планами, решать вопрос физического оздоровления. Одним из способов оптимизации мотивационной сферы к систематической физической активности может выступать повышение образованности студентов в практических вопросах использования всего арсенала физической культуры для поддержания здоровья. Для студентов, имеющих сколиоз, необходимо не только создать оптимальный двигательный режим за счет занятий, проводимых преподавателями вузов, но и сформировать у них потребность в самостоятельной двигательной активности [1,4,7].

С целью определения более точной оценки мотивации к занятиям физической культурой студентов со сколиозом и студентов основной группы здоровья, мы провели анкетирование студентов САФУ. Несмотря на сложность мотивационной сферы студентов, наиболее значимые мотивы (побуждения к деятельности) ими осознаются и могут быть выявлены методом анонимного анкетирования. Было проанкетировано 57 респондентов, из них 20 студентов со сколиозом и 37 основной группы здоровья.

Анкета состояла из 7 вопросов с возможностью выбора ответа.

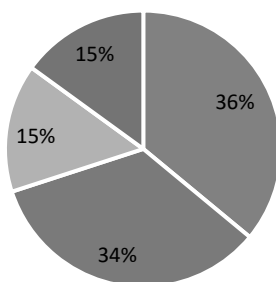
На вопрос занятия по физической культуре Вы посещаете потому, что занятия по физической культуре стоят в расписании и надо получать зачёт, положительно ответили 35% студентов со сколиозом и 38% основной группы здоровья. А на вопрос занятия по физической культуре Вы посещаете с удовольствием и надо получать зачёт, положительно ответили 60% студентов со сколиозом и 54% студентов основной группы. Доминирующими мотивами посещения занятий являются: личность преподавателя (положительно ответили 55% студентов со сколиозом и 80% студентов основной группы) и разнообразие физических упражнений и комплексов упражнений на занятиях физической культурой (55% и 57% соответственно). На вопрос влияет ли отсутствие хорошей материальной базы на посещение занятий по физической культуре, – «нет» ответили 40% студентов со сколиозом и 35% студентов основной группы здоровья. «Да» ответили 30% и 38% соответственно. Полученные результаты свидетельствуют о положительном отношении студентов к данной дисциплине в вузе.

На вопрос посещаете ли Вы спортивные секции, положительно ответили 15% студентов со сколиозом и 41% студентов основной группы. Основным мотивом для посещения спортивных секций для студентов со сколиозом является формирование и поддержание здорового образа жизни, и улучшение внешнего вида, коррекция «проблемных зон» (15%). Менее значимыми мотивами для них являются коммуникативный (5%) и эмоциональный (снятие умственного и эмоционального напряжения, профилактика стрессов) 10%. Для студентов основной группы здоровья основным мотивом для посещения спортивных секций также является формирование и поддержание здорового образа жизни и улучшение внешнего вида, коррекция «проблемных зон» (30%), укрепление здоровья и профилактика заболеваний (27%). Менее значимыми мотивами являются: стремление улучшить собственные спортивные достижения в сравнении с достижениями товарищей (16%) и снятие умственного и эмоционального напряжения, профилактика стрессов (19%). На вопрос влияет ли наличие красивой спортивной формы (одежды, кроссовок) на посещение занятий по физической культуре, положительно ответили 15% и отрицательно ответили 80% студентов

со сколиозом. Из основной группы здоровья «да» ответили 27% и «нет» 68% студентов. Как видно из ответа, наличие хорошей спортивной одежды более актуально для студентов основной группы здоровья. И на вопрос, что, по Вашему мнению, более всего мотивирует посещение занятий физической культурой – 65% студентов со сколиозом ответили – это укрепление здоровья и профилактика заболеваний. Менее значимыми мотивами для посещения занятий физической культурой для них являются: повышение уровня физической подготовки для предстоящей трудовой деятельности (15%), снятие умственного и эмоционального напряжения (10%). Для студентов основной группы здоровья наиболее значимыми мотивами для посещения занятий по физической культуре являются: укрепление здоровья и профилактика заболеваний (36%), а также улучшение внешнего вида (34%). Менее значимыми мотивами являются: получение удовольствия от физической активности (15%), снятие умственного и эмоционального напряжения (10%).

Основные мотивы посещения занятий по физической культуре (рис. 1, 2).

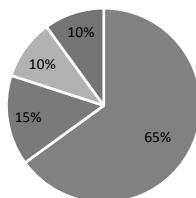
Основная группа здоровья



- укрепление здоровья
- улучшение внешнего вида
- получение удовольствия от физической активности
- другие варианты

Рис. 1

Лечебная группа здоровья (сколиоз)



- укрепление здоровья
- повышение уровня физической подготовки для предстоящей трудовой деятельности
- снятие умственного и эмоционального напряжения
- другие варианты

Рис. 2

Подводя итоги анкетного опроса, было выявлено, что административные мотивы (получение положительной оценки и избегание потенциальных конфликтов с преподавателями), оздорови-

тельные мотивы (ведение здорового образа жизни, профилактика заболеваний), являются доминирующими, как для студентов со сколиозом, так и для студентов основной группы здоровья. Эстетические мотивы (оптимизация состава веса тела, улучшение внешнего вида, коррекция «проблемных зон») также входят в число доминирующих, но в большей степени для студентов основной группы здоровья (15 и 30% соответственно). Соревновательно-конкурентные мотивы (стремление улучшить собственные спортивные достижения в сравнении с достижениями товарищей) и эмоциональный мотив (получение удовольствия от физической активности) не являются доминирующими, но присущи только для студентов основной группы здоровья. Коммуникативные мотивы (взаимоотношения со сверстниками на основе общей физкультурно-спортивной деятельности) и эмоциональные мотивы (снятие умственного и эмоционального напряжения, профилактика стрессов) являются менее значимыми, как для студентов со сколиозом, так и для студентов основной группы здоровья.

Литература

1. Аношина Т.В., Мищенко И.В., Шаренкова Л.А., Гернет И.Н., и др. Комплексный подход при организации процесса физического воспитания студентов со сколиозом. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 11 (153). С. 18–23.
2. Беляничева В.В. Формирование мотивации занятий физической культурой у студентов / В.В. Беляничева, Н.В. Грачева // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики / сб. науч. ст. Вып. 2. Саратов: Наука, 2009. 6 с.
3. Веденина О.А. Организация самостоятельных занятий студентов физической культурой в период сессии / Акмеология профессионального образования. Материалы 13-й Всероссийской научно-практической конференции 2016. С. 229.
4. Власова Т.С., Сунгатуллин Р.И., Закирова Н.М. Особенности физического воспитания студентов, имеющих отклонения в здоровье. Проблемы мотивации физкультурной активности студентов в вузе // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 441–443. –URL <https://moluch.ru/archive/85/16031/>.
5. Касаткин, А.А. Структура мотивации оздоровительной деятельности студентов Поволжской академии государственной службы [Текст] / А.А. Касаткин, О.В. Якубовская, В.Р. Развина // Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы: матер. Межд. конф. – М: МГУ, 2002. – Ч. II. – С. 117–120.
6. Макаренко В.К. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом / В.К. Макаренко // Известия Пензенского госу-

дарственного педагогического университета им. В.Г. Беллинского. 2008. № 10. С. 140–144.

7. Матвеева Т.В. Комплексная методика физического воспитания студентов специальной медицинской группы со сколиозом./ дис... канд. пед. наук. – Тула,– 2011. – ГОУ ВПО «Тульский государственный университет»,– 152 с.
8. Ревтова О.А. Исследование мотивации студентов к занятиям физической культурой // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб. статей по материалам XXII международная студенческая научно-практическая конференция № 11(22). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/11\(22\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/11(22).pdf).
9. Пятков В.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре: на материале педвузов: дис. канд. пед. наук. – Сургут, 1999. – 184 с.
10. Ханевская Г.В. Проблема популяризации физической культуры среди детей и молодежи / Сборник статей Международной научно-практической конференции 2016. С. 119–121.
11. Шаренкова Л.А., Мищенко И.В., Репицкая М.Н., Голубина О.А К вопросу о здоровом образе жизни студенчества. Интернет-журнал «Мир науки», 2018, № 3. <https://mir-nauki.com/77pdmn318.html>.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ASSESSMENT OF MOTIVATION FOR PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS WITH SCOLIOSIS AND STUDENTS OF THE MAIN HEALTH GROUP

Anoshina T.V., Sharenkova L.A., Mischenko I.V., Repytskaya M.N., Smolina V.S. Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, FGBOU VPO "Northern state medical University"

The problem of preserving and improving the health of young people is one of the main problems of modern society. The current level of scientific and technical development is the main reason for the sedentary lifestyle of people and students, including. This lifestyle leads to a violation of posture, and, as you know, correct posture is the key to good health. The formation of interest in physical education among students is a complex and difficult process. Many factors influence the formation of students' motivation to engage in physical culture and sports. For students with scoliosis, it is especially important not only to create an optimal motor mode, but also to form their need for independent physical exercises. As a result of comparative analysis, it was found that the dominant motives for students with scoliosis and students of the main health group are: administrative

and Wellness motives. Competitive-competitive motives and emotional motive (getting pleasure from physical activity) are not dominant, but are inherent only for students of the main health group.

Keywords: students, motivation, physical culture, scoliosis, main health group.

References

1. Anoshina T. V., Mishchenko I.V., Sharenkova L.A., Gernet I.N., and others. A comprehensive approach to organizing the process of physical education of students with scoliosis. Scientific notes of the p. F. Lesgaft University. 2017. no. 11 (153). Pp. 18–23.
2. Belyanicheva V.V. Formation of motivation of physical culture classes for students / V.V. Belyanicheva, N.V. Gracheva / / Physical culture and sport: integration of science and practice / SB. 2. Saratov: Nauka, 2009, 6 p.
3. Vedenina O.A. Organization of independent classes of students in physical culture during the session / Acmeology of professional education. Materials of the 13th all-Russian scientific and practical conference 2016. P. 229.
4. Vlasova T. S., Sungatullin R.I., Zakirova N.M. Features of physical education of students who have deviations in health. Problems of motivation of physical activity of students at the University // Young scientist. – 2015. – no. 5. – P. 441–443. – URL <https://moluch.ru/archive/85/16031/>.
5. Kasatkin, A.A. Structure of motivation of health-improving activity of students of the Volga region Academy of public service [Text] / A.A. Kasatkin, O.V. Yakubovskaya, V.R. Razvina // Organization and methodology of educational process, physical culture and sports work: mater. International Conf. – M: MSU, 2002. – CH. II. – P. 117–120.
6. Makarenko V.K. Formation of motivation for physical culture and sports / V.K. Makarenko// Izvestiya Penza state pedagogical University named after V.G. Belinsky. 2008. no. 10. Pp. 140–144.
7. Matveeva T.V. Complex method of physical education of students of a special medical group with scoliosis./ dis... kand. PED. Sciences. – Tula, 2011. – Tula state University, 152 p.
8. Revtova O.A. Research of students ' motivation to physical culture classes // Scientific community of students: Interdisciplinary research: collection of articles based on the materials of the XXII international student scientific and practical conference No. 11 (22). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/11\(22\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/11(22).pdf).
9. Pyatkov, V. V., Formation of motivational-value attitude of students to physical culture: on materials of teacher training universities: dis. Cand. PED. Sciences. Surgut, 1999, 184 p.
10. Khanevskaya G.V. The Problem of popularization of physical culture among children and youth / Collection of articles of the International scientific and practical conference 2016. Pp. 119–121.
11. Sharenkova L. A., Mishchenko I.V., Repitskaya M.N., Golubina O.A. On the question of healthy lifestyle of students. Mir nauki online magazine, 2018, no. 3. <https://mir-nauki.com/77pdmn318.html>.

Организационные и содержательные аспекты риторического образования в США

Морохова Ольга Александровна,

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой профессиональной языковой подготовки, Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний

E-mail: olgamorokhova@gmail.com

Цель настоящей статьи – представить результаты исследования, отражающего организационные и содержательные аспекты обучения мастерству публичной речи в США. Историко-педагогический анализ позволяет проследить цели, формы и способы организации системы риторического образования в США во внеучебной деятельности. Автор приходит к выводу, что организационные аспекты риторического образования включают развитие системы внеаудиторной работы в рамках общественных ассоциаций, лабораторий и клубов, которые охватывают всю страну. Содержательные аспекты риторического образования анализируются в контексте педагогики публичной политики. Зарубежный опыт обучения мастерству публичной речи может быть адаптирован к отечественной системе образования.

Ключевые слова: американская школа риторики; риторическое образование; коммуникативное образование; обучение публичной речи; риторические ассоциации; турниры по дебатам; педагогика публичной политики.

В современном информационном мире проблемы риторического образования также актуальны, как и тысячелетия назад. Исследованию истории и теории американской риторики посвящены отечественные исследования Бережной Т.М., Брынской О.П., Медведевой С.Ю., Радченко В.Н., Сычова О.А., Тазминой А.Т.

В основе американской системы риторического образования лежит понимание необходимости и важности развития навыков общения для самореализации человека в разных сферах жизни. Сегодня обучение публичной речи в США рассматривается как важный элемент общественных, деловых, профессиональных отношений.

Цель настоящей статьи – представить результаты исследования, отражающего организационные и содержательные аспекты риторического образования в США. В задачи исследования входило изучение системы внеаудиторной работы на примере ассоциаций, лабораторий и клубов речевой коммуникации. Особое внимание уделено сфере публичных дебатов и развитию такого направления в американской философии образования как педагогика публичной политики.

Истоки философии американской системы риторического образования восходят к американскому прагматизму, который организован вокруг идеи о том, что правда не объективна, а субъективна, и социально конструируется в диалоге. Прагматизм также подчеркивает важность опыта, а не веры [1, с. 339].

Большое влияние на становление риторического образования в США оказали работы и взгляды античных авторов. Американские исследователи ссылаются на идеи Исократа, Цицерона и Квинтилиана, когда говорят о том, что обучение мастерству публичной речи требует педагогического осмысления. Именно в недрах античной демократии были заложены идея о необходимости обучения гражданскому дискурсу в сфере судебного красноречия, эпидейктической риторики и политических речей [2].

Риторическое образование, т.е. обучение мастерству публичной речи, является неотъемлемой частью американской системы образования. Обучение мастерству публичной речи происходит как в рамках традиционной учебной деятельности, так и в рамках внеаудиторной работы.

Внеаудиторная деятельность организована на основе различных объединений: ассоциаций, лабораторий, клубов. «Национальная ассоциация речевой коммуникации» была основана в 1914 году как Национальная ассоциация преподавателей

лей публичной речи. Первым президентом Ассоциации был Дж. М. О' Нейл из университета штата Висконсин. Национальная ассоциация речевой коммуникации была создана для стимулирования и поддержки профессиональных интересов ученых, преподавателей и практиков в области научных исследований и обучения. Первоначально целью организации было проведение научных исследований в области публичной речи [3].

В 1925 году в штате Висконсин была создана Национальная лига публичной речи, которая объединила учащихся старших классов по всей стране, и вышла на международный уровень. Ассоциация организует соревнования в таких форматах как подготовленная речь, импровизированная речь, декламация поэзии или прозы, дебаты Линкольна-Дугласа, публичные дебаты, классическая ораторская речь. Свою миссию организация видит в том, чтобы привить молодым людям навыки общения для того, чтобы они стали ответственными гражданами, умелыми профессионалами и лидерами. В 2007 году в рамках Ассоциации состоялись первые международные соревнования. В 2014 году эта организация была переименована в Национальную ассоциацию публичной речи и дебатов [4].

На региональном уровне в США были созданы «Восточная ассоциация коммуникации» и «Ассоциация коммуникации южных штатов». Восточная Ассоциация коммуникации считается старейшей профессиональной организацией в Америке, она была создана в 1910 году. В сферу интересов Ассоциации входят научные исследования в таких областях как прикладная коммуникация, аргументация и публичная речь, коммуникация и технология, философия коммуникации, межличностная коммуникация на уровне бытового общения и в производственной среде, невербальная коммуникация, коммуникация в профессиональных областях (образование, юриспруденция, здравоохранение, средства массовой информации), риторика и коммуникация в разных культурах. Филиалами Ассоциации являются «Американское общество истории риторики», «Институт общей семантики», «Ассоциация экологии средств массовой информации». Цель Ассоциации коммуникации южных штатов состоит в содействии изучению, критическому осмыслению, научному исследованию, обучению и применению художественных, гуманистических и научных принципов общения.

В 1924 году была создана первая организация на уровне штата – Ассоциация преподавателей публичной речи штата Айова. Далее возникли подобные ассоциации в других штатах – Техас (1924 г.), Мичиган и Вайоминг (1925 г.), Охио (1926 г.), Северная Каролина (1928 г.), Индиана и Иллинойс (1929 г.), Оклахома и Орегон (1931 г.). Сегодня система ассоциаций, деятельность которых посвящена обучению навыкам публичной речи, охватывает все штаты [5].

Систему ассоциаций публичной речи и педагогические задачи, стоящие перед ними, рассмо-

трим на примере штата Техас. Техасская Ассоциация публичной речи объединяет учащихся старших классов всего штата. В рамках организации весь штат разделен на пять административных участков. Сфера деятельности Ассоциации носит практико-ориентированный характер и охватывает сферу публичной речи и театральное искусство. В педагогические задачи Ассоциации входят необходимость показать обществу важность речевого и театрального образования; создание площадки для обсуждения общих вопросов, касающихся речевой коммуникации и театральных представлений; обеспечение дружеских взаимоотношений между учителями и учащимися. Квалификационные мероприятия в Ассоциации включают комплекс соревнований в разных сферах: политические дебаты, дебаты Линкольна-Дугласа; дебаты в Конгрессе, публичная речь по вопросам политики зарубежных стран; классическая ораторская речь, юмористическая интерпретация, драматическая интерпретация, театральный сценический дуэт [6].

Средствами риторического образования происходит развитие лидерских навыков и навыков межличностного общения молодежи, необходимые им для выражения своей гражданской позиции и участия в политической жизни общества.

Исследования показывают, что именно внеаудиторная деятельность по обучению мастерству публичной речи позволяет молодым людям научиться принимать участие в обсуждении серьезных политических вопросов [7]. Результатом такой деятельности является политическая социализация молодых людей, т.е. формирование определенных взглядов, отношения, выработка ценностных ориентиров и, наконец, осмысление своей роли как гражданина в отношении важных политических вопросов [8].

В связи с использованием общественно значимых вопросов в риторическом образовании стало развиваться такое направление в американской философии образования как «педагогика публичной политики» [9]. Одной из ее форм является моделирование законодательных дебатов. Участие в законодательных дебатах требует особого поведения выступающих, которое характеризуется высоким уровнем вербального и невербального доминирования, агрессивного словесного поведения. Для обсуждений и выступлений выбираются актуальные общественно-значимые темы. Тематические разделы для обсуждений охватывают такие сферы общественной жизни как «Избирательный процесс», «Тестирование в образовании», «Энергетическая безопасность», «Миграционный кризис», «Расовая справедливость», «Внешняя политика США». Так, в формате «публичные дебаты» представлены такие темы как «В ответ на существующий кризис власти должны ставить интересы беженцев выше национальных интересов», «Для установления баланса в средних школах США предпочтительно использование стандартизированного тестирования» [10].

В заключении отметим, что риторическое образование в США является неотъемлемой частью системы образования в США. Организационные аспекты риторического образования включают развитие системы внеаудиторной работы в рамках общественных ассоциаций, лабораторий и клубов речевой коммуникации, которые охватывают всю страну. Содержательные аспекты направлены на поощрение и поддержку внеучебной устной коммуникации молодых людей, развитие в них качеств, востребованных в реалиях современной жизни. Формирование риторических навыков молодежи направлено на развитие у них лидерских качеств и гражданской активности.

В информационную эпоху востребованность риторических навыков значительно возрастает, поэтому практический опыт риторического образования в США в рамках внеаудиторной работы заслуживает внимания и требует адаптации к реалиям отечественного образования.

ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS OF THE RHETORIC EDUCATION IN THE USA

Morokhova O.A.

Vladimir Law Institute

The purpose of this article is to present the results of a study reflecting the organizational and substantive aspects of teaching public speaking skills in the United States. Historical and pedagogical analysis allows us to trace the goals, forms and ways of organizing the system of rhetorical education in the USA in extracurricular activities. The author concludes that the organizational aspects of rhetori-

cal education include the development of a system of extracurricular activities within the framework of public associations, laboratories and clubs that cover the whole country. The substantive aspects of rhetorical education are analyzed in the context of public policy pedagogy. Foreign experience in teaching public speech skills can be adapted to the domestic education system.

Keywords: American school of rhetoric; rhetorical education; communicative education; public speech training; rhetorical associations; debate tournaments; pedagogy of public policy.

References

1. Menand L. *The Metaphysical Club. Story of Ideas in America.* New York: Farrar, Straus and Giroux, 2001. – 521 p.
2. Rood C. *The Gap Between Rhetorical Education And Civic Discourse // Review of Communication.* № 2–3. Vol. 16. 2016. p. 135–150.
3. Gehrke P.J., Keith W.M. *A Century of Communication Studies: The Unfinished Conversation.* 2014. Routledge. 308 p.
4. Yook E.L., Atkins-Sayre W. *Communication Centers and Oral Communication Programs in Higher Education: Advantages, Challenges, and New Directions.* 2012. Lexington Books. 287 p.
5. Cossette N.A. *The Art of Debate.* 2015. 187 p.
6. Edwards R. *Competitive Debate: The Official Guide.* 2008. Penguin: p. 284.
7. Flanagan C. and Faison N. *Youth Civic Development: Implications of Research for Social Policy and Programs // Social Policy Report № 15 (1).* 2001. p. 3–14.
8. Hess R.D., Torney-Purta J.V. *The Development of Political Attitudes in Children.* 2005 Transaction Publishers. 288 p.
9. Deirde M.K. *The Public Policy Pedagogy of Corporate and Alternative News Media // Studies in Philosophy and Education.* Vol. 30, Issue 2. 2011. pp. 185–198.
10. Conover P.J., Searing D.D. *A Political Socialization Perspective // Rediscovering the Democratic Purposes of Education,* ed. by L.M. McDonnell, P.M. Timpane, and R. Benjamin. Lawrence: 2000. University Press of Kansas.p. 24–38.

Рациональное питание – фактор здоровьесберегающей среды высшего учебного заведения

Попова Татьяна Васильевна,

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра теоретических основ физического воспитания, Академия физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

E-mail: popova_tv77754@mail.ru

Статья посвящена одной из актуальных проблем современности – сохранению здоровья студенческой молодежи России. Рациональное питание является важным фактором здоровьесберегающей среды учебного заведения, компонентом здорового образа жизни, определяет в значительной степени состояние здоровья студентов.

В статье показаны результаты выборочных исследований фактического состояния питания студентов «Южного федерального университета» за последние 5 лет. При оценке питания были выявлены: несбалансированность питания по содержанию белков животного происхождения, жиров растительного происхождения, ряду минеральных веществ и витаминов. Было определено, что большая часть студентов не придерживается правильного режима питания. У значительной части студентов масса тела недостаточна.

В статье представлена информация о роли нутриентов, антиоксидантов пищи, об организации физиологической антиоксидантной системы организма человека, об основных положениях концепции сбалансированного питания по содержанию нутриентов и энергетической составляющей; об отрицательных изменениях пищевого статуса человека, алиментарно-зависимых заболеваниях.

В статье отражены мероприятия, направленные на оптимизацию питания студентов высшего учебного заведения в соответствии с современной концепцией сбалансированного питания.

Ключевые слова: студенты, высшее учебное заведение, рациональное питание, фактическое питание, здоровье.

Введение

Укрепление и сохранение здоровья студенчества – это одна из основных задач «Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [11]. Здоровье молодежи является важным показателем настоящего и будущего благополучия государства.

Порядка 60% обучающихся в Российской Федерации имеют нарушения здоровья [17]. Ежегодно среди школьников регистрируется более 5,5 млн заболеваний желудочно-кишечного тракта [14, с. 7]. В процессе обучения в высших учебных заведениях ситуация усугубляется. Только 20% студентов по окончании обучения относятся к здоровым, а у 80% имеются значительные отклонения в состоянии здоровья [9, с. 7].

Рациональное питание является важным компонентом здорового образа жизни, профилактическим и лечебным средством современной медицины [13, с. 103]. Пища влияет на важные процессы в организме: на продолжительность жизни, старение, на оптимальное время функционирования физиологических систем [19, с. 46].

Следствием нерационального питания молодых людей является возникновение эндокринных, сердечно-сосудистых, онкологических заболеваний, заболеваний желудочно-кишечного тракта и др. [2, с. 7].

В соответствии с основными положениями Концепции оптимального питания [10] энергетическая ценность рациона, содержание макроэлементов, микронутриентов, минорных и биологически активных веществ должно соответствовать физиологическим потребностям человека.

Как показали исследования ученых, 10%-15% общей суточной калорийности рациона питания студентов должно приходиться на белки, 33% на жиры [14, с. 37–39]. Доля белков животного происхождения должна быть 50%. Потребление насыщенных жирных кислот должно составлять не более 10% от калорийности суточного рациона, мононенасыщенных жирных кислот 10%, полиненасыщенных жирных кислот – 6–10%.

Необходимы в достаточном количестве и другие жизненно необходимые вещества: микроэлементы, витамины и др. вещества [10].

Минеральные вещества играют важную роль в жизнедеятельности организма. Дефицит минеральных веществ в организме приводит к следующим нарушениям: калия – к сердечной аритмии, выпадению волос, угревой сыпи; натрия – к нарушениям пигментации кожи; йода – к нарушению работы щитовидной железы, к нарушению мета-

болизма; кальция – к замедлению роста; магния – к мускульным судорогам; цинка – к повреждениям кожи, замедлению роста, замедлению полового созревания; железа – к анемии, нарушению иммунной системы; меди – к слабости артерий, нарушении деятельности печени, вторичной анемии; марганца – к бесплодию, ухудшению роста скелета и др. [5, с. 72].

Свободные радикалы, представляющие из себя аномальные молекулярные частицы с непарным электроном на последнем электронном уровне, являются причиной многих заболеваний. Защиту организма осуществляет антиоксидантная система, которая представлена витаминами А, С, Е и К, биофлавоноидами, низкомолекулярными тиолами, а также антиперекисными ферментами и др. веществами [8, с. 6–7]. Природные антиоксиданты поступают в организм с продуктами питания и синтезируются в организме.

При недостатке или отсутствии достаточного количества микронутриентов в рационе человека происходит снижение сопротивляемости организма к неблагоприятным факторам окружающей среды, формируются иммунодефицитные состояния, нарушается функционирование антиоксидантной системы защиты, повышается риск развития различных патологических состояний [15, с. 21–24].

Потребность здорового человека в воде зависит от интенсивности работы, окружающей среды и др. факторов, но должна составлять не менее 1,5–2 литров в сутки. При недостатке воды могут нарушаться пищеварение, кроветворение, кровообращение и др. [6, с. 43–45].

Цель работы: анализ фактического питания студентов «Южного федерального университета» за последние 5 лет, подготовка рекомендаций по обеспечению рациональным питанием студентов.

Материалы и методы исследования

В работе использованы материалы исследования фактического питания 511 студентов, из них 64 юноши и 447 девушек в возрасте 17–20 лет (табл. 1).

Таблица 1. Исследованные рационы питания студентов

Продукты	Пол	Рационы питания				
		2015	2016	2017	2018	2019
Количество рационов	Женщины	132	111	103	97	68
	Мужчины	29	11	12	9	3

Фактическое питание исследовали методом суточного воспроизведения питания при помощи специально разработанного опросника, фиксирующего употребленную респондентом пищу за прошедшие сутки в течение 7 дней. Обработку первичного материала и статистический анализ данных проводили с помощью программы MS EXCEL.

Оценивалось фактическое питание следующим образом [16, с. 68–85]:

1. Устанавливалось требуемое количество нутриентов и энергии.

Для этого определялась нормальная масса тела с учетом пола, возраста, роста. Производился расчет затрат энергии: $ВОО \times КФА$, где КФА – коэффициент физической активности; ВОО – величина основного обмена.

Определялась потребность в макро- и микронутриентах, пищевых волокнах.

2. Проводилась оценка усредненного суточного рациона фактического питания путем определения макро- микронутриентного состава, и энергетической ценности усредненного рациона; установления утрат макро- микронутриентов при термической и др. обработке продуктов питания, соблюдения правил режима питания.

3. Осуществлялось сравнение результатов: оценки усредненного рациона по фактической энергетической составляющей с потребностью в энергии; сравнение макро- микронутриентного состава фактического рациона питания с нормативными данными. Выполнялась оценка соблюдения правил режима питания. Формулировались выводы о фактическом рационе питания, о его соответствии потребностям организма.

Кроме этого, определялись риски нарушений здоровья по антропометрическим данным (индексу массы тела (ИМТ), кожно-жировой складке над трицепсом, окружности мышц плеча), по функциональным пробам.

Выполнялись функциональные пробы Руфье, Штанге, Генча, четырехступенчатое исследование статической координации с постепенно нарастающей трудностью выполнения, измерялось артериальное давление, определялось пульсовое давление, проводилась оценка уровня здоровья студентов по Р.М. Баевскому.

Опрос студентов проводился путем анкетирования.

Изучались и анализировались данные литературных источников.

Подготавливались рекомендации по изменению фактического питания в соответствии с требованиями по организации рационального питания.

Результаты исследования

Результаты исследований выявили, что большая часть студентов питается нерегулярно. Причем девушки более внимательно относятся к режиму питания. Если посмотреть в динамике, то показатели в течение 5 лет с каждым годом улучшались. Причина нарушения приема пищи – напряженный учебный график, перерывы, не позволяющие осуществить прием пищи, отсутствие столовых и буфетов на территории отдельных структурных подразделений университета, отсутствие денежных средств и др. (табл. 2). Часть студентов (18,3%–22,4%) питаются 1 или 2 раза в сутки.

Значительный удельный вес составляют студенты, не потребляющие продукты питания, со-

держашие белки животного происхождения. Девушек в этой группе больше.

Таблица 2. Студенты, питающиеся нерегулярно

Пол	Удельный вес студентов по годам в%				
	2015	2016	2017	2018	2019
Женщины	44	37	32	28	23
Мужчины	52	53	44	45	41

Менее 50% студентов потребляет продукты, являющиеся основным источником полиненасыщенной жирной кислоты омега-3 (льняное масло, морепродукты, зелень и др.).

Только 2–3% опрошенных знали о том, что оптимальным считается соотношение омега-6/омега-3 равное 1–10/1, в противном случае, возможно обострение хронических заболеваний, возникновение артритов, артрозов, атеросклероза и др. заболеваний [12, с. 77]. Некоторые студенты, не зная этого, употребляли целенаправленно продукты питания с большим содержанием омега-6 вместо омега-3.

Более 60% студентов не знали, что намного лучше усваивается организмом человека гемовое железо двухвалентное, которое содержится в мясных продуктах, а не трехвалентное железо, содержащееся в фруктах и овощах [3, с. 22].

Более 90% студентов знают о необходимости наличия фруктов и овощей в рационе питания, но только порядка 60%-70% студентов регулярно потребляют их.

Более 50% студентов считали, что рафинированные растительные масла лучше, чем не рафинированные. Более 90% студентов не знали о роли антиоксидантов.

Регулярно в рационе питания присутствуют молочные продукты (молоко, творог, ряженка, сметана) у 80% студентов.

Более 40% студентов потребляют постоянно консервированную продукцию – рыбные консервы, паштеты, тушенку (табл. 3).

Фастфуды (бургеры, картофель фри, гамбургеры, чипсы, хот-доги, пицца, шаурма) представлены в рационах питания 57%-65% студентов. Опрос показал, что эти студенты не знали, что в фастфудах содержится большое количество насыщенных животных жиров, транс-жиров, вредных добавок, соли. При приготовлении фастфудов часто повторно используются растительные масла, что приводит к образованию канцерогенных веществ [20].

Как показали исследования, в рационах питания студентов мало продуктов, являющихся источником йода. Более половины студентов (52%) не знали о роли йода в организме, о том, что большая часть территории Российской Федерации, в том числе Ростовская область, относятся к территориям с природным дефицитом йода, о том, что для профилактики и лечения йоддефицитных заболеваний применяется йодированная соль [16, с. 45–47][18].

Человек без воды не может существовать. Вода входит в состав цитоплазмы клеток, тканевой жидкости, крови, лимфы. Все биохимические процессы происходят в организме с участием воды [6, с. 43–45]. Несмотря на высокую значимость воды, у части студентов (8%-45%) вода отсутствует в рационе питания, вместо воды присутствуют сладкие газированные напитки.

Употребление сладких безалкогольных газированных напитков нежелательно при заболеваниях желудочно-кишечного тракта. Они содержат кроме воды, углекислый газ, сахар или его заменители, подсластители, кислоты, красители, ароматизаторы, консерванты, энергетические ингредиенты и др. Напитки способны провоцировать аллергические заболевания, сердечно-сосудистые заболевания, желчно-каменную болезнь, диабет второго типа, онкозаболевания, атеросклероз, головные боли, повреждения зубной эмали, нарушение сна и др. [4, с. 1254–1256] (табл. 3).

Таблица 3. Доля рационов питания студентов университета

В рационе присутствуют продукты питания:	Пол	Удельный вес студентов по годам в%				
		2015	2016	2017	2018	2019
источники животного белка	Женщины	79	74	76	78	75
	Мужчины	82	79	77	83	81
источники омега-3	Женщины	25	37	22	47	43
	Мужчины	19	23	41	33	29
фрукты и овощи	Женщины	76	67	68	79	75
	Мужчины	71	64	65	71	69
молочные продукты	Женщины	83	85	79	89	87
	Мужчины	81	86	81	88	86
консервированная продукция	Женщины	45	39	52	44	46
	Мужчины	52	59	63	67	54
фастфуды	Женщины	37	43	39	52	47
	Мужчины	55	54	52	61	65
источники йода	Женщины	47	54	62	45	48
	Мужчины	53	59	63	62	58
вода более 1,5л в сутки	Женщины	67	55	61	75	69
	Мужчины	86	91	77	88	92
БАД и витамины	Женщины	25	32	36	35	46
	Мужчины	21	29	31	32	43

Исследования показали, что дефицит массы тела отмечался у 8,4%-15,7% студентов с ИМТ от 17,9 до 16,3 (табл. 4).

Таблица 4. Дефицит массы тела студентов

Пол	Дефицит массы тела студентов по годам в%				
	2015	2016	2017	2018	2019
Женщины	12,4	15,7	14,9	11,7	15,4
Мужчины	7,2	5,9	8,2	5,4	8,5

При дефиците массы тела чаще наблюдаются заболевания сердечно-сосудистой системы, верхних дыхательных путей, артериальная гипотензия и др. [7, с. 97].

Избыточная масса тела зарегистрирована у 1,3%-5,1 студентов с ИТМ от 25,9 до 29,5 (табл. 5).

Таблица 5. Избыточная массы тела студентов

Пол	Избыточная масса тела студентов по годам в%				
	2015	2016	2017	2018	2019
Женщины	5,1	4,5	4,3	3,8	4,2
Мужчины	2,3	2,5	1,9	2,7	1,3

Последствиями избыточной массы тела и ожирения могут быть заболевания: сердечно-сосудистые, респираторные заболевания, сахарный диабет второго типа, гормональные нарушения, болезни желчного пузыря, рак желчного пузыря, поджелудочной железы, прямой кишки, печени и почек, радикулит, поражение суставов и др. [1, с. 8–10].

Если сравнить результаты исследования рационов питания студентов 1 и 2,3 курсов, то обращает на себя внимание то, рационы студентов старших курсов более сбалансированы, как по энергетической составляющей, так и по нутриентной.

В течение пяти лет помимо изучения рациона питания выполнялись пробы для определения функционального состояния организма.

Результаты функциональных проб Генча, Штанге, четырехступенчатое исследование статической координации с постепенно нарастающей трудностью выполнения регистрировались в пределах нормативных показателей. Определение индекса Руфье выявило, что «атлетическое сердце» наблюдалось у 12,3% –15,4%; «хорошее сердце» – у 79,7% –82,2%; сердечная недостаточность регистрировалась у 8,7%-10,3%.

При оценке уровня адаптации по Р.М. Баевскому было выявлено, что к III–IV группам (неудовлетворительная адаптация и срыв адаптации) относится от 9,3% до 11,7% студентов.

Исследование показало, что одной из главных причин, определяющих питание студентов университета является формирование неправильного пищевого поведения в стенах школы и семьи. Поэтому роль здоровьесберегающей среды и знаний, полученных в стенах университета, возрастает.

Основные недостатки питания студентов университета: не соответствие фактического питания физиологическим нормам. Студенты недостаточно потребляют продукты животного происхожде-

ния и растительные продукты. В следствие этого, недостаточное поступление энергии, необходимых макро- и микронутриентов.

В университете нет возможности оборудовать студенческие столовые на территории каждого структурного подразделения, что ограничивает возможности выбора полноценных продуктов питания студентами.

Основная задача при организации здорового питания студентов: обеспечение энергией и нутриентами в соответствие с возрастной физиологической потребностью организма студентов путем потребления качественной и безопасной продукции.

Для реализации поставленной задачи необходимо взаимодействие представителей различных уровней исполнительной власти, управленческих и педагогических кадров, ученых и производителей питания.

Алгоритм действий для совершенствования питания студентов: рациональная организация питания студентов в университете на территории всех структурных подразделений, разработка программ культуры здорового питания и включение их в образовательный процесс, информационно-просветительная работа. При организации питания студентов следует руководствоваться действующими нормативно-правовыми и методическими документами.

Выводы

Как показали исследования уровень культуры питания студентов недостаточно высок, особенно студентов первого курса. Рационы питания не сбалансированы в соответствии с физиологическими потребностями организма.

Функциональные пробы выявили сердечную недостаточность у 8,7%-10,3% студентов; неудовлетворительную адаптацию и срыв адаптации у 9,3%-11,7%. Это показывает низкий уровень здоровья у значительной части студентов.

После изучения дисциплин «Культура здоровья», «Физическая культура», получения необходимых знаний часть студентов меняет свой образ жизни: больше внимания уделяют рационам питания, занятиям физической культуры. Если нет возможности получить полноценное питание в стенах студенческих столовых, по причине их отсутствия, студенты приносят с собой пищу в контейнерах, приготовленную в домашних условиях. Вместо сладких газированных напитков используют бутилированную воду.

Можно сделать заключение, что знания, полученные на лекционных и семинарских занятиях на 1 курсе обучения, применяются на деле. Это подтверждают данные анкетирования, полученные на 2,3 курсах.

Если посмотреть на результаты исследований в динамике за пять лет, то можно увидеть, что студенты стали больше употреблять молочных продуктов, биологически активных добавок и витаминов. На такой результат, видимо, повлияли

не только занятия, но и реклама через средства массовой информации.

Для современного общества характерно снижение энерготрат, что явилось следствием гиподинамии, употребление рафинированных продуктов. Повысился уровень алиментарно-зависимой заболеваемости молодежи.

В этих условиях необходимо обеспечить непрерывное образование студенческой молодежи по основам здорового питания. Больше часов выделять на занятия, так как рациональное питание – значимый фактор здоровьесберегающей среды высшего учебного заведения.

Литература

1. Германов Г.Н., Маскаева Т.Ю. Физическая культура для студенток с избыточным весом: Учебное пособие. – М.: МГУПС (МИИТ), 2016. – 27 с.
2. Глыбочко П.В., И.Э. Есауленко И.Э., Попов В.И., Петрова Т.Н. Здоровье студентов медицинских ВУЗов России: проблемы и пути их решения // Сеченовский вестник № 2(28) 2017 г. С. 4–11.
3. Жаринов А.И., Попова М.Ю, Никитина М.А, Аграновская Е.Б. Разработка пищевых продуктов для профилактики железодефицитной анемии // Журнал Все о мясе. – 2006. – № 3. [Электронный ресурс]. -<https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-pischevyh-produktov-dlya-profilaktiki-zhelezodefitsitnoy-anemii> (дата обращения: 08.04.2020).
4. Казанцев А. В., Махонько М.Н. Сладкие безалкогольные газированные напитки современного промышленного производства и заболевания, обусловленные их употреблением // БМИК. 2014. № 11. – С. 1254–1256. – [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/sladkie-bezalkogolnye-gazirovannye-napitki-sovremennogo-promyshlennogo-proizvodstva-i-zabolevaniya-obuslovlennye-ih-upotrebleniem> (дата обращения: 09.04.2020).
5. Камилова Н.М., Садыхов Н.М., Алиев Ч.С. Диагностическое и прогностическое значение изучения влияния цинка, меди и селена на состояние здоровья человека // Биомедицина (Баку). 2016. № 4. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnosticheskoe-i-prognosticheskoe-znachenie-izucheniya-vliyaniya-tsinka-medi-i-selena-na-sostoyanie-zdorovya-cheloveka> (дата обращения: 05.04.2020).
6. Кутимская М.А., Бузунова М.Ю. Роль воды в основных структурах живого организма // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 10. С. 43–45.
7. Мальцев Р.Т. Показатели физического развития и белково-энергетического статуса у здоровых подростков и при дефиците массы тела в Республике Татарстан / С.В. Мальцев, Р.Т. Зарипова, Л.Н. Заболотная // Российский

вестник перинатологии и педиатрии. – 2009. – Т. 54, № 6. – С. 92–98

8. Мартусевич А.К., Карузин К.А., Самойлов А.С. Антиоксидантная терапия: современное состояние, возможности и перспективы // Биорадикалы и антиоксиданты. 2018. № 1. [Электронный ресурс]. -<https://cyberleninka.ru/article/n/antioksidantnaya-terapiya-sovremennoe-sostoyanie-vozmozhnosti-i-perspektivy> (дата обращения: 31.03.2020).
9. Меньшов И.В. Культура здоровья студентов // Научное обозрение. Реферативный журнал. – 2016. – № 5. – С. 45–47 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://abstract.science-review.ru/ru/article/view?id=699> (дата обращения: 09.04.2020).
10. МР 2.3.1.2432–08 «Нормы физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах для различных групп населения Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/2168105/> (дата обращения: 3.04.2020).
11. Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 года N2403-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420237592> (дата обращения: 3.04.2020).
12. Пристром М.С., Семенов И.И., Олихвер Ю.А. Омега-3 полиненасыщенные жирные кислоты: механизмы действия, доказательства пользы и новые перспективы применения в клинической практике // Международные обзоры: клиническая практика и здоровье. 2017. № 2. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/omega-3-polinenasyschennye-zhirnye-kisloty-mehanizmy-deystviya-dokazatelstva-polzy-i-novye-perspektivy-primeneniya-v-klinicheskoy> (дата обращения: 07.04.2020).
13. Подригало Л.В., Ермаков С.С., Ровная О.А., Сотникова-Мелешкина Ж.В., Ермакова Т.С. Особенности питания учащейся молодежи как фактор, влияющий на здоровье // Человек. Спорт. Медицина. – 2019. – № 4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pitaniya-uchascheysya-molodezhi-kak-faktor-vliyayuschiy-na-zdorovie> (дата обращения: 05.04.2020).
14. Сверигина Л.А., Селиванова И.В., Рязов В.Г., Мифтахов И.Ю., Никитин С.В. Рациональное питание для студентов с различной двигательной активностью: учебно-методическое пособие для студентов ВУЗов/ Л.А. Сверигина, И.В. Селиванова, С.В. Никитин, В.Г. Рязов, И.Ю. Мифтахов. – Казань: Изд.Казан.ун-та, 2018. – 76 с.
15. Спиричев В.Б., Шатнюк Л.Н. Обогащение пищевых продуктов микронутриентами: научные принципы и практические решения // Пи-

щевая промышленность. 2010. № 4. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/obogaschenie-pischevyh-produktov-mikronutrientami-nauchnye-printsipy-i-prakticheskie-resheniya> (дата обращения: 09.04.2020).

16. Степанова Т.А., Попова Т.В., Почекаева Е.И. Безопасность: Безопасность питания и здоровье населения: учебное пособие / Т.А. Степанова, Т.В. Попова, Е.И. Почекаева; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. Ч. 2–172 с.
17. «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года», утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. N1101-р. [Электронный ресурс]. – <http://docs.cntd.ru/document/902169994> (дата обращения: 05.04.2020).
18. Трошина Е.А. К вопросу о недостатке и избытке йода в организме человека // КЭТ. – 2010. – № 4. – С. 9–14 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-nedostatke-i-izbytko-yoda-v-organizme-cheloveka> (дата обращения: 08.04.2020).
19. Тутельян В. А., Разумов А.Н., Вялков А.И. и др. Научные основы здорового питания. М.: Панорама, 2010. – 816с.
20. Цыганова А.В. ФАСТ-ФУДЫ – ВРЕДНАЯ ЕДА // Старт в науке. – 2016. – № 4. – С. 37–38 [Электронный ресурс]. – <http://science-start.ru/ru/article/view?id=373> (дата обращения: 08.04.2020).

RATIONAL NUTRITION IS A FACTOR OF HEALTH-SAVING ENVIRONMENT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Попова Т.В.

Southern Federal University

The article is devoted to one of the most pressing problems of our time-the preservation of the health of students in Russia. Rational nutrition is an important factor in the health-preserving environment of an educational institution, a component of a healthy lifestyle, determines to a large extent the state of health of students.

The article shows the results of sample studies of the actual nutritional status of students of the southern Federal University over the past 5 years. When assessing nutrition, the following factors were identified: an imbalance in the content of animal proteins, vegetable fats, a number of minerals and vitamins. It was determined that the majority of students do not adhere to the correct diet. A significant proportion of students have insufficient body weight.

The article provides information about the role of nutrients, food antioxidants, the organization of the physiological antioxidant system of the human body, the main provisions of the concept of a balanced diet in terms of the content of nutrients and energy component, negative changes in the nutritional status of a person, alimentary-dependent diseases.

The article reflects the measures aimed at optimizing the nutrition of students of higher education institutions in accordance with the modern concept of balanced nutrition.

Keywords: students, higher education institution, rational nutrition, actual nutrition, health.

References

1. Germanov G.N., Maskav T. Yu. Physical Education for Overweight Students: A Study Guide. – М.: MGUPS (MIIT), 2016. – 27 p.
2. Glybochko P.V., Esaulenko I.E., Popov V.I., Petrova T.N. Health of students of medical universities of Russia: problems and solutions // Sechenovskiy Vestnik No. 2 (28) 2017, pp. 4–11.
3. Zharinov A.I., Popova M. Yu., Nikitina M.A., Agronovskaya E.B. Food development for the prevention of iron deficiency anemia // Journal of All About Meat. – 2006. – No. 3. [Electronic resource]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-pischevyh-produktov-dlya-profilaktiki-zhelezodefitsitnoy-anemii> (accessed: 04/08/2020).
4. Kazantsev A. V., Makhonko M.N. Sweet non-alcoholic carbonated drinks of modern industrial production and diseases caused by their use // ВМЖ. 2014. No. 11. – S. 1254–1256. – [Electronic resource]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/sladkie-bezalkogolnye-gazirovannye-napitki-sovremennogo-promyshlennogo-proizvodstva-i-zabolevaniya-obuslovlennyyeh-upotrebleniy> (accessed: 04.04.2020).
5. Kamilova N.M., Sadikhov N.M., Aliev C.S. Diagnostic and prognostic value of studying the effect of zinc, copper and selenium on human health // Biomedicine (Baku). 2016. No4. [Electronic resource]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnosticheskoe-i-prognosticheskoe-znachenie-izucheniya-vliyaniya-tsinko-medi-i-selena-na-sostoyanie-zdorovya-cheloveka> (accessed: 04.04.2020).
6. Kutimskaya M.A., Buzunova M. Yu. The role of water in the basic structures of a living organism // Successes in modern science. – 2010. – No. 10. S. 43–45.
7. Maltsev R.T. Indicators of physical development and protein-energy status in healthy adolescents and with a deficit of body weight in the Republic of Tatarstan / S.V. Maltsev, R.T. Zaripova, L.N. Zabolotnaya // Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics. – 2009. – T. 54, No. 6. – S. 92–98
8. Martusevich A.K., Karuzin K.A., Samoilov A.S. Antioxidant therapy: current status, opportunities and prospects // Bioradicals and antioxidants. 2018. No1. [Electronic resource]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/antioksidantnaya-terapiya-sovremennoe-sostoyanie-vozmozhnosti-i-perspektivy> (accessed: 03/31/2020).
9. Menshov I.V. Student Health Culture // Scientific Review. Abstract journal. – 2016. – No. 5. – P. 45–47 [Electronic resource]. – Access mode: 1. <http://abstract.science-review.ru/en/article/view?id=699> (accessed: 04/09/2020).
10. MP 2.3.1.2432–08 “Norms of physiological requirements for energy and nutrients for various groups of the population of the Russian Federation” [Electronic resource]. – Access mode: <http://base.garant.ru/2168105/> (accessed date: 3.04.2020).
11. On the approval of the Fundamentals of state youth policy of the Russian Federation for the period until 2025, approved. By order of the Government of the Russian Federation of November 29, 2014 N2403-r [Electronic resource]. – Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/420237592> (accessed date: 3.04.2020).
12. Pristrom MS, Semenenkov II, Olikhver Yu.A. Omega-3 polyunsaturated fatty acids: mechanisms of action, evidence of benefits and new prospects for use in clinical practice // International reviews: clinical practice and health. 2017. No2. [Electronic resource]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/omega-3-polinenasyschennyye-zhirnye-kisloty-mehanizmy-deystviya-dokazatelstva-polzy-i-novye-perspektivy-primeneniya-v-klinicheskoy> (accessed 04.04.2020).
13. Podrigalo L.V., Ermakov S.S., Rovnaya O.A., Sotnikova-Melezhkina Zh.V., Ermakova T.S. Features of nutrition of students as a factor affecting health // Man. Sport. The medicine. – 2019. – No. 4. – [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pitaniya-uchascheysyamolodezhi-kak-faktor-vliyayuschiy-na-zdorovie> (accessed 04.04.2020).
14. Sverigina L.A., Selivanova I.V., Ryuzov V.G., Miftakhov I. Yu., Nikitin S.V. Rational nutrition for students with various physical activity: a teaching aid for university students / L.A. Sverigina, I.V. Selivanova, S.V. Nikitin, V.G. Ryuzov, I. Yu. Miftakhov. – Kazan: Izd.Kazan.un-ta, 2018. – 76 p.
15. Spirichev VB, Shatnyuk L.N. Micronutrient fortification of food products: scientific principles and practical solutions // Food industry. 2010. No4. [Electronic resource]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroelementnoe-obogasheniye-pishchovykh-produktov>

berleninka.ru/article/n/obogaschenie-pischevyh-produktov-mikronutrientami-nauchnye-printsipy-i-prakticheskie-resheniya (accessed: 04/09/2020).

16. Stepanova T.A., Popova T.V., Pochekaeva E.I. Safety: Food safety and public health: a training manual / T.A. Stepanova, T.V. Popova, E.I. Pochekaeva; South Federal University. – Rostov-on-Don: Publishing House of the Southern Federal University, 2016. Part 2–172 p.
17. “Strategy for the development of physical education and sports in the Russian Federation for the period until 2020”, approved. By order of the Government of the Russian Federation of August 7, 2009 N1101-r. [Electronic resource]. – <http://docs.cntd.ru/document/902169994> (accessed date: 04/05/2020).
18. Troshina EA To the question of the deficiency and excess of iodine in the human body // KET. – 2010. -№ 4. – S.9–14 [Electronic resource]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-о-nedostatke-i-izbytkе-yoda-v-organizme-cheloveka> (accessed 04.04.2020).
19. Tutelian V. A., Razumov A.N., Vyalkov A.I. et al. Scientific foundations of a healthy diet. M.: Panorama, 2010. – 816s.
20. Tsyganova A.V. FAST FOOD – HARMFUL FOOD // Start in science. – 2016. – No. 4. – P. 37–38 [Electronic resource]. – <http://science-start.ru/ru/article/view?id=373> (accessed: 04/08/2020).

Разработка профессионального стандарта «Специалист по производству изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением»

Семиполец Анна Анатольевна,

исполнительный директор ООО «Капитал-Пласт»

E-mail: sibinfeld@mail.ru

Целью проекта на первом этапе является разработать инструментарий для проведения исследования видов трудовой деятельности в данной области; разработать квалификационные требования для данной профессиональной области, на втором этапе требуется разработать проект профессионального стандарта и провести подбор экспертов от профессионального сообщества для разработки и внесения изменений в проект профессионального стандарта, на третьем этапе требуется профессионально-общественное обсуждение проекта и внесение замечаний в профессиональный стандарт.

Задачами данной работы были: 1) разработка и актуализация трудовых функций; 2) знаний, умений; 3) трудовых действий для специалистов задействованных в «деятельности по сопровождению процесса производства на инжекционно-литьевой машине (термопластавтомате) деталей и изделий из полимеров (пластмасс)». После выполнения всех этапов работ Проект соответствует нормативной правовой базе в области производства полимерных материалов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, наноматериалы, полимерные материалы, актуализация профессионального стандарта, квалификация, трудовые функции, трудовые действия, производство, литье под давлением, термопластавтомат.

За последние восемь в России увеличилось производство и потребление полимерных материалов, таких как полипропилен, полиэтилен, полистирол и др. При этом производство полимерных материалов выросло на 55%, при увеличении спроса всего на 17,5%. В Российской Федерации ежегодно выпускается примерно 5,5 млн тонн изделий из полимерных материалов. Статистика позволяет сделать предположения что производство продукции будет увеличено до отметки 7,25 млн тонн.

Основным рынком потребления полимерных материалов является рынок производства полимерной упаковки и тары. В 2016 году из-за роста спроса на полимерную упаковку вырос спрос на полипропилен на 46%, а на полиэтилен на 71%.

Россия является одним из мировых лидеров по темпам потребления полимерной продукции, однако, в сравнении с другими государствами на душу населения используется меньшее число полимеров, а именно 7 кг на одного человека. Это говорит о том, что сегмент полимерной отрасли, несмотря на рост, недостаточно развит. Параллельно с этим российский рынок все еще развивается. Можно предположить, что такие показатели могут быть рассмотрены в качестве потенциала для развития. В связи с темпами роста полимерной отрасли необходимо и развивать квалификацию персонала, а, следовательно, и требования к специалистам. Таким образом встает необходимость разработки профессиональных стандартов в данной отрасли.

Проект разрабатываемого профессионального стандарта «Специалист по производству изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением» является инструментом определения квалификаций и компетенций, определяемых исходя из функционального содержания профессиональной деятельности.

Ответственной организацией–разработчиком профессионального стандарта «Специалист по производству изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением» является Фонд инфраструктурных и образовательных программ (РОСНАНО).

Экспертиза квалификационных требований для вида профессиональной деятельности «Сопровождение процесса производства на инжекционно-литьевой машине (термопластавтомате) деталей и изделий из полимеров (пластмасс)» может быть проведена:

- производственными предприятиями, осуществляющими деятельность, относимую по коду (ОКВЭД) 22.22 «Производство пластмассовых изделий для упаковывания товаров» при соблюдении следующих условий:
 - среднесуточный объем производимых в собственных интересах и для реализации внешним потребителям изделий из полимерных материалов составляет не менее 5000 шт в день;
- производственными предприятиями, осуществляющими деятельность, относимую по коду (ОКВЭД) 33.12 «Ремонт машин и оборудования» при соблюдении следующих условий:
 - выполнение в течение последних 5 лет не менее 10 подрядных работ в области технического обеспечения процесса производства изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением;
- научно-исследовательскими организациями, осуществляющими деятельность в области проектирования и производства изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением при соблюдении следующих условий:
 - в организации осуществляются научно-исследовательские работы по проектированию, разработке изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением с заданными свойствами;
- образовательными организациями высшего образования, осуществляющими образовательную деятельность по направлениям подготовки 08.03.01 Химическая технология (уровень бакалавриата), и (или) 08.04.01 Химическая технология (уровень магистратуры) и (или) 08.06.01 Химические технологии (уровень подготовки кадров высшей квалификации) с учетом того, что направленность (профиль) образовательных программ должен лежать в сфере производства изделий из полимерных материалов при соблюдении следующих условий:
 - при реализации образовательных программ в их содержание включены вопросы проектирования предприятий полимерной индустрии, производства изделий методом литья под давлением, оборудования по производству изделий методом литья под давлением;
 - обучающимися выполняются индивидуальные работы (в том числе – выпускные квалификационные работы) по перечисленным тематикам;
 - обучающиеся проходят производственную практику на предприятиях полимерной индустрии.

В качестве эксперта, осуществляющего экспертизу квалификационных требований для вида профессиональной деятельности «Сопровождение процесса производства на инжекционно-литьевой машине (термопластавтомате) деталей и изделий из полимеров (пластмасс)», могут выступать:

- работники промышленных предприятий, непосредственно занятые в техническом обеспечении производства изделий из композиционных

полимерных материалов методом литья под давлением;

- работники промышленных предприятий, обеспечивающие выполнение подрядных работ при техническом обслуживании и (или) ремонте оборудования для производства изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением, относимых к группам специалистов высшего и среднего уровня квалификации (в соответствии с Общероссийским классификатором занятий);
- научные работники научно-исследовательских организаций, осуществляющие деятельность в области проектирования изделий и технологий производства изделий из полимерных материалов методом литья под давлением;
- научно-педагогические работники образовательных организаций высшего образования, непосредственно осуществляющие образовательную деятельность в области проектирования изделий и технологий производства изделий из полимерных материалов методом литья под давлением

В качестве организаций-разработчиков, способных осуществить разработку и экспертизу проекта профессионального стандарта были выбраны следующие организации ООО «Завод по переработке пластмасс имени «Комсомольской правды», город Санкт-Петербург, ООО «Капитал-Пласт», город Санкт-Петербург, ООО «Ком-Пласт», город Санкт-Петербург.

Количество организаций, привлеченных к разработке профессионального стандарта, является достаточным. Оценка репрезентативности выборки привлеченных организаций является положительной, так как при разработке профессионального стандарта были привлечены сотрудники профильных производственных компаний.

В рамках данного проекта были использованы Методические рекомендации по разработке профессионального стандарта, в соответствии с которыми были выделены обобщенные трудовые функции (ОТФ) и составляющие их трудовые функции (ТФ). Для каждой трудовой функции были описаны трудовые действия, навыки и знания, необходимые для их выполнения.

Для каждой обобщенной трудовой функции в соответствии с уровнем квалификации были описаны:

- требования к образованию
- требования к опыту практической деятельности
- особые условия допуска к работе.

При разработке профессионального стандарта «Специалист по производству изделий из композиционных полимерных материалов методом литья под давлением» был разработан и использован обобщенный (типовой) классификатор трудовых функций и трудовых действий, сгруппированных по функциональным областям.

Проект профессионального стандарта выполнен на высоком уровне. Представленный документ

соответствует нормативной документации в области разработки профессиональных стандартов, но необходимо провести доработку Профессионального стандарта после проведения на третьем этапе профессионального общественного обсуждения, в соответствии с представленными замечаниями. Профессиональный стандарт может быть рекомендован к утверждению и включению в Реестр профессиональных стандартов в установленном порядке после внесения изменений и доработки с учетом замечаний

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 22.01.2013 № 23 (ред. от 13.05.2016) «О Правилах разработки и утверждения профессиональных стандартов».
2. Профессионально-квалификационные справочники (Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих, утвержденные Постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г. № 37) (с изменениями от 21 января, 4 августа 2000 г., 20 апреля 2001 г., 31 мая, 20 июня 2002 г., 28 июля, 12 ноября 2003 г., 25 июля 2005 г.), 2012 г., а также корпоративные стандарты, должностные инструкции, учебно-программная документация по подготовке специалистов в данной области.
3. Приказ Минтруда России от 29.04.2013 № 170н «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта».
4. Приказ Минтруда России РФ от 29.09.2014 № 666н «Об утверждении методических рекомендаций по организации профессионально-общественного обсуждения и экспертизы проектов профессиональных стандартов».

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL STANDARD «SPECIALIST IN PRODUCTION OF PRODUCTS FROM COMPOSITE POLYMER MATERIALS BY INJECTION MOLDING»

Semipolets A.A.
LLC Capital-Plast

The aim of the first phase of the project is to develop tools to conduct research into work activities in this area; To develop qualification requirements for this professional field, at the second stage it is necessary to develop a draft professional standard and to select experts from the professional community to develop and amend the draft professional standard, at the third stage it is necessary to discuss the project professionally and to make comments to the professional standard.

The tasks of this work were: 1) development and updating of labor functions; 2) knowledge, abilities; 3) labor actions for specialists involved in “activities to support the production process on the injection-injection machine (thermoplastics) of polymer parts and products (plastics).” After completion of all stages of works the Project complies with the regulatory legal framework in the field of polymer materials production.

Keywords: professional standard, nanomaterials, polymer materials, professional standard updating, qualification, labor functions, labor actions, manufacturing, injection molding, thermoplastics.

References

1. Resolution of the Government of the Russian Federation of 22.01.2013 N23 (ed. from 13.05.2016) «On the Rules for developing and approving professional standards».
2. Vocational qualification schedule (Qualification guide of positions of managers, specialists and other employees approved by the Decree of the Ministry of labor of Russia from August 21, 1998 No. 37) (amended January 21, 4 August 2000, 20 April 2001, may 31, June 20, 2002, July 28, November 12, 2003, July 25, 2005), 2012, as well as corporate standards, job descriptions, training and software documentation for training specialists in this field.
3. Order of the Ministry of labor of Russia of 29.04.2013 N170n «On approval of methodological recommendations for the development of professional standards».
4. Order of the Ministry of labor of the Russian Federation of 29.09.2014 N666n «On approval of methodological recommendations for the organization of professional public discussion and examination of draft professional standards».

Оптимизация процесса формирования профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел к экстремальным условиям выполнения служебных задач

Чуносов Михаил Александрович,

кандидат психологических наук, доцент, Крымский филиал Краснодарского университета МВД России
E-mail: voker.rb.sas@gmail.com

Таранин Михаил Александрович,

преподаватель кафедры специальных дисциплин, Крымский филиал Краснодарского университета МВД России

В статье актуализируется проблема совершенствования процесса профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел к деятельности в экстремальных ситуациях. Отмечено, что результативность профессиональной деятельности зависит от сформированности компонентов профессиональной готовности. Конкретизированы компоненты профессиональной готовности к выполнению оперативно-служебных задач. Акцентируется внимание на средствах оптимизации процесса формирования профессиональной готовности. Показаны направления оптимизации процесса формирования профессиональной готовности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, сотрудник органов внутренних дел, компоненты профессиональной готовности, психологическая саморегуляция, профессиональная подготовка.

Введение

Профессиональная деятельность сотрудника ОВД предъявляет высокие требования к его личностным качествам, профессиональной и физической подготовке. Воздействие психических и физических перегрузок требует от сотрудников обоснованных, решительных действий, готовности пойти на риск, способности управлять своим психическим состоянием, мобилизоваться и использовать собственные резервы. Многообразие различных форм и способов реализации преступных проявления граждан, требует адекватного правового реагирования со стороны органов внутренних дел, специфика которого находит отражение в юридической литературе, а также локальных нормативных актах регулирующих деятельность сотрудников полиции в различных оперативно-служебных ситуациях. Однако, системный анализ методологических и психолого-педагогических особенностей реализации программ профессиональной подготовки позволяет нам обозначить некоторые проблемы, которые, затрудняют качественное формирование психоэмоционального компонента профессиональной готовности: во-первых, очевидную неравномерность во времени предусмотренного на изучение дисциплин. Особенно наиболее ярко данная неравномерность проявляется при изучении дисциплин, которые направлены на подготовку сотрудника полиции к деятельности в рискованных ситуациях (экстремальные, чрезвычайные). Так, например, в учебном плане, на профессиональную подготовку выделяется приблизительно 900 часов учебного времени, при этом, на изучение дисциплин, содержание которых направлено на формирование готовности к деятельности в рискованных ситуациях, таких как «Тактико-специальная подготовка», «Физическая подготовка», и «Огневая подготовка», «Профессионально-психологическая подготовка», «Первая помощь» и др. определено 25,2% учебного времени, в частности: «Тактико-специальная подготовка» – 1,5%; «Физическая подготовка» – 10%; «Огневая подготовка» – 10%; «Профессионально-психологическая подготовка» – 1,5%; «Первая помощь» – 2,2%. Более того, на изучение тем, которые призваны формировать эмоционально-волевой компонент профессиональной готовности сотрудника полиции к выполнению оперативно-служебных задач (например: «Приемы психической саморегуляции сотрудника органа внутренних дел»), определено – 2 часа учебного времени, что составляет 0,2%. Также, наблюдается: формализм в реали-

зации междисциплинарных связей; углубленная специализация преподавательского состава в рамках отдельных дисциплин (преподают только «Физическую подготовку», только «Огневую подготовку», только «Тактико-специальную подготовку», только «психологическую подготовку» и др.), что не в полной мере позволяет реализовать психологический контекст подготовки сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач; наличие у многих преподавателей недостаточного опыта выполнения оперативно-служебных задач в рискованных ситуациях; недостаточная подготовленность преподавательского состава в плане формирования способности к поддержанию оптимального психологического состояния, посредством дополнительного изучения методов психологической саморегуляции («слоу-методы», «экспресс-методы» и психо-драйвинга (методов «запуска» поведенческих программ); недостаточная возможность в модификации существующих программ обучения, в контексте совершенствования междисциплинарного взаимодействия и др. Мы полагаем, что нивелирование данных проблем позволит оптимизировать процесс профессиональной подготовки. Таким образом наша статья рассматривает отдельные аспекты проблемы оптимизации процесса формирования профессиональной готовности к деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях несения службы.

Изложение основного материала статьи

В современных условиях немаловажное значение уделяется профессиональной подготовке. В процессе профессионально-служебной подготовки сотрудник полиции изучает алгоритмы выполнения оперативно-служебных задач и после обучения, сотрудник обладает достаточными внутренними ресурсами (теоретическими знаниями, сформированными умениями и навыками) для осуществления практических задач.

Высокая социальная значимость деятельности сотрудников органов внутренних дел повышает необходимость совершенствования процесса формирования профессиональной готовности, как условия качественного выполнения оперативно-служебных задач. В психолого-педагогической науке (Н. Болтенков [1], А. Линенко [2], Н. Левитов [3], Е. Ильин [4], Л. Григоренко [5] М. Дьяченко М. Кандыбович [6] и др.), профессиональная готовность, обобщенно, рассматривается как показатель, обеспечивающий высокие результаты в выполнении любой профессиональной деятельности. В структурном плане, профессиональная готовность содержит мотивационный, операционный и эмоционально-волевой компоненты. Мотивационный компонент профессиональной готовности характеризует сформированность у сотрудника органов внутренних дел познавательных и профессиональных установок, потребностей, интересов, убеждений о необходимости, значимости и социальной ценности своей деятельности. Опе-

рационный компонент профессиональной готовности предполагает набор знаний для реализации практической деятельности. Операционный компонент и отображается в теоретической и практической готовности. Теоретическая готовность предусматривает наличие сформированных субъективно значимых знаний, которые обеспечивают сотруднику формирование не только образа результата деятельности, но и систему средств или технологий достижения поставленной цели. Практическая готовность предполагает наличие у сотрудника умений решать оперативно-служебные задачи, применяя соответствующие средства, методы, приемы. Эмоционально-волевой компонент профессиональной готовности отражает отношение сотрудника органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач, наличие способности контроля своих эмоциональных проявлений, сформированность навыков саморегуляции.

Эмоционально-волевой компонент напрямую связан с возможностями сотрудника органов внутренних дел достигать своей цели, несмотря на объективные и субъективные трудности. Содержание эмоционально-волевого компонента предполагает наличие у сотрудника: способности управлять эмоциями, настроением; умений снимать психическое напряжение; владеть способами саморегуляции психических состояний; профессиональное владение мимикой, пантомимикой и др.

В силу специфических условий деятельности, наиболее проблемным в деятельности сотрудника органов внутренних дел считается реализация эмоционально-волевого компонента. Данное обусловлено тем, что в процессе выполнения служебных задач сотрудники сталкиваются со сложными и экстремальными ситуациями, которые оказывают непосредственное влияние на психику, что в целом может препятствовать качественной реализации тех знаний и умений, которые были усвоены сотрудниками ранее. В результате, у сотрудника возникает потребность в дополнительных действиях, позволяющих «нивелировать» негативное внутреннее состояние, используя методы психологической саморегуляции психофизиологического состояния.

Основные компоненты профессиональной готовности сотрудника полиции формируются в процессе профессионально-служебной подготовки, формируя, таким образом, профессиональную готовность выполнения оперативно-служебных задач.

Следует учитывать, что при выполнении оперативно-служебных задач, сотрудник органов внутренних дел зачастую находится в состоянии повышенного психоэмоционального напряжения, что усложняет реализацию ранее усвоенных алгоритмов поведения. Является очевидным, что в ситуациях повышенного психоэмоционального напряжения, важное значение приобретает сформированность эмоционально-волевого компонента профессиональной готовности сотрудника полиции.

Также следует учитывать, что профессиональная готовность к деятельности является категорией динамической (непостоянной) и зависит от внутренних и внешних условий, при которых в прошлом усваивались программы поведения. Внешние условия характеризуют, запечатленные в памяти характеристики места, где осуществлялось обучение (например: обучение боевым приёмам борьбы осуществлялась в условиях спортивного зала оборудованного мягким покрытием, использование резиновых макетов холодного и огнестрельного оружия, наличие партнёров которые обязательно подстраховывают, наличие специальной спортивной униформы и др., что в целом создаёт комфортную, не экстремальную обстановку). Внутренние условия, характеризуют качественные показатели внутреннего гомеостаза (давление, пульса, газовый состав крови и др.), которые преобладали в организме человека во время формирования программ деятельности (например: при обучении боевым приёмам борьбы, обучаемые обязательно должны быть «размяты», «прогреты», они готовы к выполнению поставленной задачи). В целом, внутренние и внешние условия фиксируются в памяти сотрудника полиции, а их показатели – находятся в тесной зависимости от программы деятельности. Однако, при выполнении оперативно-служебных задач, сотрудник полиции находится в другом изменённом наличном состоянии, которые может не соответствовать зафиксированному в памяти условиям т.е. возникает противоречие между качественным содержанием усвоенных ранее алгоритмов выполнения оперативно-служебных задач, и условий их формирования, с одной стороны, и наличным психофизиологическим и психоэмоциональным состоянием, которое переживает сотрудник полиции – с другой стороны. В результате, у сотрудника возникает потребность в дополнительных действиях, позволяющих «нивелировать» негативное внутренне состояние, через реализацию методов психологической саморегуляции. Проблема реализации методов психологической саморегуляции, рассматривается различными авторами (О. Бабич, В. Бодрова, Е. Долгополова, О. Конопкина, Е. Коноза, Л. Михайлова, В. Моросанова, Т. Панкратова, Е. Петухова, В. Пичугина, В. Пошехонова, Б. Смирнова Е. Царёва и др.). Нашей статье термин «психологическая саморегуляция» мы будем рассматривать в контексте реализации профессиональной деятельности сотрудниками как, обусловленную оперативной обстановкой, целенаправленную деятельность сотрудника правоохранительных органов, направленную на приведение своего внутреннего психофизиологического и психоэмоционального состояния в соответствии с условиями реализации (внутренними, внешними) усвоенных ранее, в процессе профессионально-служебной подготовки и жизнедеятельности, программ (моделей, алгоритмов) выполнения оперативно-служебных задач [7].

Мы полагаем, что применять методы психологической саморегуляции целесообразно в контек-

сте «универсального алгоритма деятельности», в котором отражена последовательность целенаправленных действий, направленных на: модификацию поведения; уменьшение психической напряженности; мобилизацию психики на выполнение практических задач; саморегуляцию психического состояния. Структурно, организация деятельности в соответствии с универсальным алгоритмом позволяет сформировать (модифицировать) сотруднику полиции поведение, адекватное ситуации выполнения оперативно-служебных задач. В целом структура универсального алгоритма, должна учитывать: специфику процесса формирования поведения, адекватного ситуации выполнения оперативно-служебных задач; содержать программы деятельности, направленные на выполнение оперативно-служебной задачи; в-третьих, способы саморегуляции психофизиологического состояния, обеспечивающие реализацию данных задач.

Универсальный алгоритм деятельности, целесообразно их конкретизировать в виде фабулы, программы действий, вербальных формул и приёмов саморегуляции, что в комплексе обеспечивают формирование адекватного поведения. Структурно, универсальный алгоритм представим в виде блок-схемы (рис. 1).

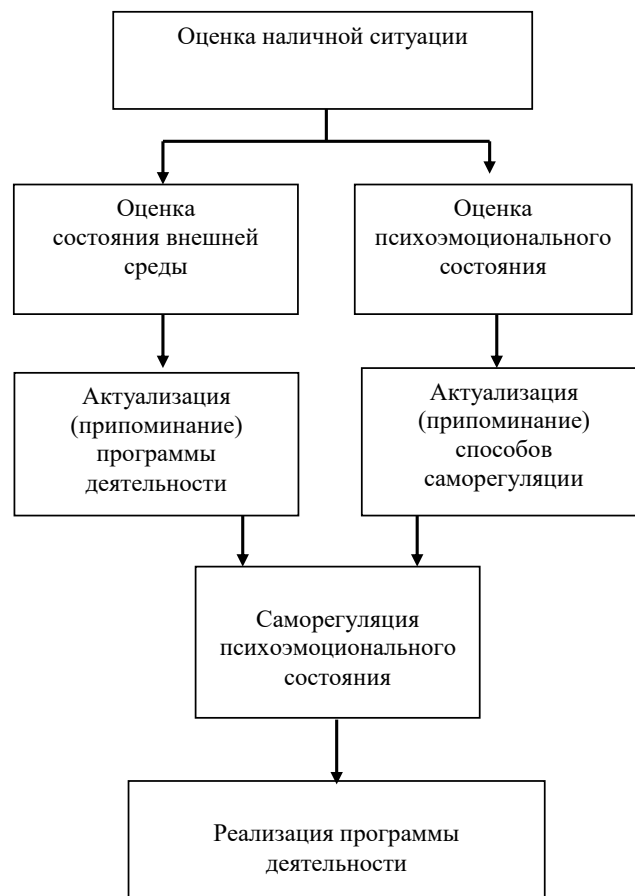


Рис. 1. Универсальный алгоритм деятельности сотрудника ОВД

Под термином «фабула» (от лат. *fabula* – рассказ, повествование) понимается описание последовательности событий в эпическом или драматическом произведении, которое положено в основу

сюжета [8]. В контексте выполнения сотрудником органов внутренних дел оперативно-служебной задачи, под фабулой понимается описательная характеристика возможного состояния внешней среды в её логической причинно-временной последовательности. Программа деятельности сотрудника полиции представляет собой набор инструкций, команд и др., описывающих процесс решения оперативно-служебной задачи (порядок действий), реализация которых приводит к вероятному достижению результата. Вербальные формулы (от лат. Verbalis – словесный) – речевая форма, содержащая специально подобранные слова, предложения, реализация которых позволит сотруднику полиции осуществлять эффективное общение и саморегуляцию в процессе выполнения оперативно-служебных задач.

В целом, универсальный алгоритм деятельности целесообразно реализовывать в следующей логике: описание ситуации, что позволяет конкретизировать проблему, «опознать» её наличие у себя, либо у других людей, что позволяет «понять» сущностные характеристики переживаемой проблемы; конкретизация проблемы создаст условия для теоретического объяснения применения той или иной программы деятельности (модели поведения) и практических рекомендаций по модификации моделей поведения, посредством реализации методов саморегуляции.

В контексте цели нашей статьи, исходя из указанной выше модели, опираясь на наш собственный практический опыт, можно утверждать, что в процессе профессиональной подготовки, усвоение алгоритмов деятельности, будет наиболее оптимальным, если параллельно будут усваиваться и методы саморегуляции, что особенно актуально при изучении дисциплин, в рамках которых осуществляется подготовка сотрудников полиции к выполнению оперативно-служебных задач: во-первых, в ситуациях повышенного риска («Тактико-специальная подготовка», «Физическая подготовка», «Огневая подготовка»); во-вторых, в ситуациях конфликтного общения («Профессиональные модули»); в-третьих, в ситуациях предполагающих оказание доврачебной медицинской и психологической помощи («первая помощь», «психологическая подготовка») и др.

Для реализации данной идеи, в целях оптимизации процесса формирования профессиональной готовности, в системе профессиональной подготовки, мы полагаем целесообразным осуществлять деятельность в следующих направлениях: во-первых, выйти с предложениями о внесении изменений в рабочие программы, расширив количество учебного времени на изучение дисциплин психологической направленности, до уровня (минимум 12 часов), что позволит на теоретическом и практическом уровнях освоить методы и способы психологической саморегуляции с целью дальнейшего внедрения усвоенных знаний при изучении дисциплин, направленных на подготовку сотрудников полиции к деятельности в рискоопас-

ных ситуациях («Физическая подготовка», «Огневая подготовка», «Тактико-специальная подготовка», «Медицинская подготовка» и др.). Во-вторых, с преподавательским составом целесообразно проводить научно-практические семинары, в ходе которых будут рассматриваться вопросы, направленные освоение методов психологической саморегуляции и овладение методологии интеграции методов психологической саморегуляции в алгоритмы выполнения оперативно-служебных задач. В-четвертых, в контексте учебных дисциплин («Правовая подготовка», «Тактико-специальная подготовка», «Физическая подготовка», «Огневая подготовка», «медицинская подготовка» и др.) разработать «банк» рискоопасных ситуаций, в которых отражены описание (фабулы) рискоопасных ситуаций, алгоритмы выполнения оперативно-служебных задачи и способы психологической саморегуляции. Наличие «банка», позволит: во-первых, расширить возможности преподавателя в контексте подготовки к занятиям; во-вторых – позволит более качественно осуществлять мониторинг качественного содержания программ обучения, что позволит оперативно вносить изменения в методические материалы занятий; в-третьих, при создании «банка», появится возможность для осуществления междисциплинарной научно-практической дискуссии, позволяющей пополнять и насыщать информационную составляющую не только научно-обусловленными моделями, но и примерами из практической деятельности; в-четвёртых, позволяет использовать материалы, входящие в «банк». в процессе самоподготовки и др. В-пятых, при разработке практических материалов дисциплин практической направленности предусматривать изучение вопросов реализации психологических технологий, в контексте психологической саморегуляции, что позволит: более отчётливо проследить междисциплинарные связи; мотивировать обучаемых к качественному изучению особенностей психологической саморегуляции, повышая, таким образом уровень эмоционально-волевого компонента профессиональной готовности; вносить изменения в перечень контрольных вопросов, отражающих особенности практической реализации методов психологической саморегуляции, что приведёт к активизации познавательной активности обучаемых.

Выводы

Таким образом, использование универсальных алгоритмов деятельности повысит эффективность усвоения изучаемого материала в процессе профессиональной подготовки, через создание условий для параллельного обучения сотрудников полиции, не только алгоритмам и программам деятельности, а также и способам психологической саморегуляции, что в целом позволит оптимизировать программы и повысить уровень практической направленности изучаемых дисциплин. В целом, реализация указанных направлений оптимизирует усло-

вия формирования профессиональной готовности сотрудника органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач.

Литература

1. Болтенков Н.В. Формирование готовности учителя к профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2009. С. 87–89.
2. Линенко А.Ф. Професійна діяльність та готовність до неї // Вісн. Одес. ін-ту внутр. справ. 1998. С. 168–170.
3. Левитов Н.Д. Психологическая характеристика. М., 1969. 424 с.
4. Ильин Е.П. Искусство общения. М., 1982. 110 с.
5. Григоренко Л.В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: дисс канд. пед. наук Харьков, 1991. 196 с.
6. Дьяченко М.И. Кандыбович М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности Минск, БГУ 1976. 176 с.
7. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов, СПб, 2006.
8. Чуносов М.А., Царёва Е.С. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников ОВД: учебное пособие. Симферополь. 2017. 108 с.

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONAL READINESS OF EMPLOYEES OF BODIES OF THE INTERNAL AFFAIRS TO EXTREME CONDITIONS OF PERFORMANCE OF OFFICIAL TASKS

Chunosov M.A., Taranin M.A.

Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia

The article actualizes the problem of improving the process of training police officers for activities in extreme situations. It is noted that the effectiveness of professional activity depends on the formation of the components of professional readiness. The components of professional readiness of police officers to carry out operational tasks are specified. Attention is focused on psychological technology as a means of optimizing the process of formation of professional readiness. The directions of optimizing the process of formation of professional readiness are shown.

Keywords: professional readiness, employee of internal affairs bodies, components of professional readiness, psychological self-regulation, professional training.

References

1. Boltentkov N.V. Formation of teacher's readiness for professional activity // Pedagogical education and science. 2009. Pp. 87–89.
2. Linenko A.F. Profesiynna diyalnist TA ready to nei // Visn. Odes. in-Tu EXT. reference 1998. Pp. 168–170.
3. Levitov N.D. Psychological characteristics. M., 1969. 424 p.
4. Ilyin E.P. Art of communication. Moscow, 1982, 110 p.
5. Grigorenko L.V. Formation of readiness of students of pedagogical higher education institution to professional activity in the process of independent work: Diss kand. ped. nauk Kharkiv, 1991, 196 p.
6. Dyachenko M.I. Kandybovich M.I. Psychological problems of readiness for activity Minsk, BSU1976. 176 p.
7. Belokurova S.P. Dictionary of literary terms, St. Petersburg, 2006.
8. Chunosov M. A., Tsareva E.S. Professional and psychological training of police officers: textbook. Simferopol. 2017. 108 p.

Теоретико-методологическая основа практик компетентного родительства в зарубежном образовании родителей

Данилова Ирина Сергеевна,

докторант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Институт педагогики, ФГБОУ ВО «Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
E-mail: danilovais@yandex.ru

Профессионально-педагогическая поддержка современных семей в настоящее время разнообразна. Она обусловлена существующими представлениями о родительстве, интерпретациями его разнообразных видов и моделей, детерминирована научными подходами, составляющими теоретико-методологическую основу просветительно-образовательных практик для родителей. Выявлены, обобщены и раскрыты ведущие подходы, которые в зарубежных практиках компетентного родительства составляют теоретико-методологическую основу. В статье даны характеристики компетентного, средового, технологического подходов, позволившие прояснить их сущность и специфику в практиках компетентного родительства. Это расширяет и обогащает научный дискурс о компетентном родительстве как педагогическом феномене, содействует развитию социогуманитарного знания о нем и более глубокому пониманию этого феномена в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: компетентное родительство, педагогический феномен, родительское образование за рубежом, образовательное пространство, профессионально-педагогическая поддержка.

Введение

Тема образования родителей не является новой в педагогических исследованиях. А сама история родительского просвещения уже обрела определенные образовательные традиции во многих странах, которые сегодня в научно-педагогическом дискурсе и образовательном пространстве все больше диверсифицируются. Во-первых, это обусловлено гуманитаризацией научного знания XXI века, которое фокусируется на проблемах семьи и общества в их человеческом измерении. Педагогический дискурс, представляющий научное восприятие и видение существующих моделей семьи и видов родительства, в современном образовании родителей признает установку на знание как на капитал компетентного родительства, которое способно раскрыть и развить созидательный потенциал этого родительства во взаимодействии с основными субъектами образовательного пространства. Во-вторых, выступая важным механизмом государственной политики в сфере детства, семьи и воспитания, в каждой конкретной стране родительское образование является интегративной частью институционально-образовательного контекста конкретного социума. В нем современное родительство реализуется, модифицируется и развивается, потому становится источником для переосмысления образовательных подходов и разработки просветительно-образовательных практик для родителей [1; 5; 11; 12; 16].

Настоящая статья является логическим продолжением научного поиска автора в контексте сравнительного педагогического исследования феномена компетентного родительства в современном образовательном пространстве, поскольку совершенно очевидно, что именно такое родительство демонстрирует, насколько глубоки и нерасторжимы связи, конкретно – школы и родителей, в широком смысле – общества и человека. Такая исследовательская ориентация обусловлена необходимостью аналитической реконструкции целостной картины компетентного родительства, которое как и современные семьи – мозаично.

Трансформации в ценностном статусе феномена родительства обусловлены происходящими изменениями, имеющими различную природу в социо-культурных сообществах. В каждом конкретном социуме существуют разнообразные представления о родителях, практиках родитель-

ства, общественном и семейном воспитании, родительской роли, функциях и компетентностях. Несмотря на существующее лингвокультурное разнообразие современных обществ, в них родительство выступает универсальным ценностным феноменом, компетентностное родительство – как феномен социальный, педагогический и как ценность, формирующие компетентно-позитивную позицию семьи и обогащающие ее воспитательную культуру.

Цель исследования – раскрыть теоретико-методологические основы развития компетентностного родительства в зарубежных просветительно-образовательных программах для родителей, выявив и обобщив научные подходы, их сущность и специфику в практиках изучаемого родительства.

Методы исследования:

- аналитический метод позволил провести отбор и анализ 125 аутентичных источников, содержащие просветительно-образовательные программы для родителей, выявить и обобщить научные подходы как ведущие в практиках компетентностного родительства в зарубежном образовании родителей;
- критический анализ как метод исследования был направлен на систематизацию и конкретизацию основных понятий, определяющих сущность и специфику научных подходов (компетентностного, средового, технологического), позволил раскрыть теоретико-методологические основы практик компетентностного родительства в родительском образовании за рубежом;
- феноменологический метод определил стратегию познания: через познание опыта компетентностного родительства в иных (зарубежных) педагогических сообществах мы пытаемся постичь педагогический смысл феномена компетентностного родительства, а не его значение как педагогического явления;
- имплицитное сравнение направлено на выявление существующих положительных тенденций в изучаемых практиках родительского образования и возможностей их перспективного применения в отечественной системе образования родителей, в совершенствовании моделей поддержки семей в современном образовательном пространстве.

Результаты исследования и их обсуждение

Профессионально-педагогическая поддержка современных семей в странах Европы и США представлена просветительно-образовательными программами, которые являются важным инструментом в родительском образовании. На протяжении длительного времени в них предлагаются родителям как контингенту обучающихся разнообразные формы и способы обучения, в т.ч. просветительские лекции, компетентностно ориентированные тренинги, родительские группы, школы и университеты (60-е – 90-е гг. XX века). Формы и способы родительского

просвещения варьируются в каждый конкретный период времени, но в целом, они нацелены на гармонизацию отношений в семье и вокруг нее, установление партнерских отношений между субъектами, формирование личностной позиции и компетентностей каждого из субъектов в образовательном пространстве. Педагогическое сообщество в каждой стране ведет постоянный поиск и разработку актуального и эффективного инструментария для того, чтобы просветительно-образовательные программы для родителей становились для них настоящим источником знания и стимулом формирования их уверенной родительской субъектной позиции в образовательном пространстве.

В целях взаимообогащения и расширения педагогического дискурса в сфере семьи, родительства и образования в данной сравнительной педагогической работе избранный исследовательский вектор отражает наш научный поиск педагогической сущности феномена компетентностного родительства. Мы входим в пределы образования и семейно-школьных отношений, т.к. семья и школа находятся на пересечении всех меридианов и параллелей общественной жизни, «оказываются вынужденными искать правильное направление движения на незнакомой местности без карты» [17, с. 72]. Именно в таком современном контексте опыт родительства формируется и развивается.

Для определения тех научных подходов, которые являются общими и ведущими в практиках компетентностного родительства в образовательном пространстве за рубежом, мы проанализировали просветительно-образовательные программы для родителей, разработанные представителями педагогических сообществ европейских стран (Франции, Испании, Италии) и Великобритании, США, Канады. Установлено, что при одновременном наличии разноплановых направлений в анализируемых программах родительского образования и отсутствии схожести в понимании родительства и оценке его роли в социализации детей, научно-педагогический дискурс о компетентностном родительстве представляется единообразным в просветительно-образовательных программах Франции, Испании, Италии, Великобритании, США, Канады. Педагогические сообщества этих стран демонстрируют единство в понимании целей этого родительства и в выборе тех научных подходов, которые составляют теоретико-методологическую основу практик компетентностного родительства. По нашему мнению, подобное педагогическое единомыслие и согласованность специалистов в сфере семьи, детства и воспитания, несмотря на их принадлежность к разным социо и лингвокультурам, придает педагогический смысл их профессиональным действиям в практиках компетентностного родительства и утверждает общее понимание их миссии в поддержке современных семей и развитии родительских компетентностей в родительстве.

В национальных и межстрановых просветительно-образовательных программах для роди-

телей зарубежных стран мы выделяем следующие ведущие подходы – компетентностный, средовой и технологический, на основе которых создаются и реализуются практики, нацеленные на формирование и развитие опыта компетентного родительства в образовательном пространстве. Конкретизация сущности и специфики этих подходов в иных (зарубежных) педагогических сообществах способствует познанию педагогического смысла изучаемого феномена компетентного родительства, что является важным в условиях современного образовательного пространства, в котором собственная позиция и компетентности родителя в сфере воспитания и образования детей необходимы и востребованы.

В рамках компетентностной парадигмы современного образования в мире, считаем объяснимым тот факт, что компетентностный подход прочно укрепился в просветительско-образовательных программах для родителей. В проанализированных нами зарубежных источниках частотность ссылок составляет 73%, в которых этот подход рассматривается и утверждается в качестве методологической основы практик образования родителей, направленных на родительские компетентности. Несмотря на существующую несхожесть (разность) педагогического дискурса о феномене компетентного родительства в европейском и англо-саксонском сообществах, передовые практики этого родительства являются конкретным откликом на запросы современных семей и «... ответом на необходимость обновления образовательной системы, включая родительское образование, в котором нуждаются научно-образовательные сообщества XXI века все стран без исключения» [15, с. 179].

В данном аспекте, именно компетентностный подход становится той основой в родительском образовании, которая объединяет и нивелирует несхожесть концептуализации родительских компетентностей в дискурсе педагогических сообществ разных стран [3; 4; 8; 9; 10], обусловленную разным восприятием родительских ролей и функций в обучении и воспитании, социализации детей. Установлено, что в предлагаемых педагогическими сообществами практиках формирования опыта компетентного родительства в зарубежном образовании родителей сущность компетентностного подхода раскрывается в его созидательных возможностях в развитии родителей как равных субъектов воспитания и образования детей и как активных субъектов современного образовательного пространства. Своеобразие данного подхода обусловлено разнообразным содержанием и оценками родительских компетентностей, представляющих научные (иногда ненаучные) позиции разработчиков практик компетентностного родительства. Едины они в том, что компетентности родителей должны приобретаться и демонстрироваться в сферах воспитания и образования детей, стать результатом родительского обучения на протяжении всей жизни (lifelong

learning). О том, какие компетентности необходимы родителям и почему в конкретном контексте; каким образом, они способствуют разрешению проблем взаимодействия семьи и школы в полисубъектном воспитательном пространстве; каковы возможности профессионально-педагогической поддержки процессе развития опыта компетентного родительства – это определяется в соответствии с национальными институционально-образовательными стандартами, проводимой семейной политикой в стране, индивидуальными педагогическими воззрениями и убеждениями педагогических сообществ. Компетентностный подход как основа практик компетентностного родительства фиксирует родительские компетентности как источник укрепления позиции родителей в современном образовательном пространстве, способствующий повышению авторитета семьи, в целом.

Тот родитель компетентный, который не только сам успешно социализирует своего ребенка, но и делает все необходимое, прежде всего, «... для создания взаимных действий, обеспечивающих успешную социализацию» [14, с. 16]. Компетентностное родительство, как родительство в целом, осуществляется во времени и пространстве, потому оно обусловлено теми событиями в социальном устройстве и трансформациями, происходящими в семье и вне ее в конкретном социуме в определенный исторический период [2; 6; 13]. Это определяет лидирующую позицию средового подхода в родительском образовании, требующего неперемного учета того контекста среды, который окружает семью, в котором опыт родительства формируется и развивается. В изученных нами зарубежных родительских программах частотность оценки этого подхода как ведущего составляет 52% в тех просветительско-образовательных практиках, которые нацелены и/или поощряют опыт компетентностного родительства.

Средовой подход определяет и отражает тот наиболее близкий семье контекст, в котором у родителей и детей, семьи в целом, происходит принятие ценностей и установок общества как своих собственных. Это мотивирует их социально приемлемое поведение не ожиданием внешних последствий, а внутренними факторами [7]. Выступая ведущим в практиках компетентностного родительства в условиях родительского образования, данный подход способствует объединению разнообразных и многочисленных субъектов образовательного пространства и окружающей действительности, представляющих разные направления деятельности на местном, наиболее близком семье уровне, но действующих совместно в интересах будущего поколения. Это определяет его сущность в образовании родителей, позволяет педагогическим сообществам на местном уровне создавать уникальные образовательные маршруты для семей, управлять индивидуальными траекториями образования родителей в целях формирования и развития их родительских компетентностей.

Именно средовой подход в практиках компетентностного родительства формирует образовательное пространство с активной динамикой, обеспечивая социальную интеграцию в конкретном небольшом сообществе в интересах детей, их развития и социализации. Своеобразие рассматриваемого подхода в практиках компетентностного родительства обусловлено национальным и региональным институциональными контекстами в сфере семьи, детства и воспитания. Оно выражается в тех направлениях профессионально-педагогической поддержки, которую социальные институты, в первую очередь – школа, предоставляют этому родительству в условиях мировой и региональной идентичности современных семей. Эта поддержка является инвариантной частью единого образовательного пространства, в нем компетентностное родительство проявляется, преобразуется, развивается, дает родителю возможность приобрести и продемонстрировать свои родительские компетентности, предопределить траекторию своего жизненного пути в таком родительстве.

Технологический подход как основа практик развития компетентностного родительства предоставляет субъектам еще больше возможностей для социального взаимодействия. Технологический подход не нов в обучении, лежит в основе образовательной политики США, стран западной Европы, развитых азиатских стран, Японии; технологическое направление в системе профессионального образования признается и поддерживается ЮНЕСКО. Однако, его теоретическое обоснование, как и широкое практическое применение в просветительско-образовательных программах для родителей недостаточно изучено и разработано, представлено фрагментарно. Хотя сегодня актуальность этого подхода все активнее обсуждается и признается в зарубежном родительском образовании.

В рамках данного исследования мы не ставим перед собой цель подробно рассмотреть все научные позиции исследователей о сущности технологического подхода в образовании родителей. Наша основная задача состоит в том, чтобы оценить суть этого подхода в зарубежных практиках компетентностного родительства. Нам удалось выявить, что в анализируемых практиках технологический подход нацелен на создание горизонтальной интеракции (интерактивности) между родителем и школой, которую одновременно выступает педагогическим ядром процесса развития родительских компетентностей. Таким образом, технологический подход вскрывает его единство с компетентностным и средовым, обеспечивая взаимодополняющую модель образования как наиболее естественную для практик компетентностного родительства. Со-воспитание и со-сколаризация детей как процессы взаимных действий, прежде всего, родителей и школы, а также всех вовлеченных субъектов, определяют сущность технологического подхода, составляющего теоретико-методологическую основу зарубежных практик компетентностного родительства.

Установлено, что разработанные на базе технологического подхода, практики предлагают два способа взаимных действий родителей и школы, а именно: «быть вместе» (англ. “to be together”, франц. “être avec”) и «делать вместе» (англ. “to do together”, франц. “faire avec”), которые, в свою очередь, подчеркивают своеобразие и отличие практик компетентностного родительства от иных, существующих в родительском образовании. Предоставляя возможность гибкого инструментального управления процессами со-воспитания и со-сколаризации, в которые вовлечены родители в логике взаимных действий, технологический подход обогащает и расширяет образовательное пространство, привлекая в него цифровой контекст. Это, с одной стороны, создает положительную тенденцию для совершенствования дистанционной профессионально-педагогической поддержки, для разработки новых способов и форм интеракции в цифровом образовательном пространстве родительского обучения. С другой – значительно диверсифицирует триаду «семья-ребенок-школа», становится предметом озабоченности педагогических сообществ в отношении качества цифрового контента образовательных ресурсов для родителей и детей. Сегодняшнее поколение родителей способно использовать цифровые услуги и ресурсы как действенные инструменты собственного и детского образования, если профессионально-педагогическая поддержка в данном направлении будет более открытой, доступной, адекватной логике развития компетентностного родительства. Это позволит каждому родителю выступать субъектом в развитии опыта собственного родительства через взаимные действия «в сети» со школой и другими родителями в интересах детей.

Заключение

1. Зарубежный научно-педагогический дискурс о родительском образовании обращен на родительство и родительские компетентности, что обуславливает наличие множества разнообразных просветительско-образовательных программ, определяющих направления в обучении родителей и предлагающих образовательные практики для этого контингента. Контекст педагогической компаративистики нашего исследования определил выбор феноменологического метода познания практик компетентностного родительства в зарубежном образовании родителей.

2. Установлено, что в зарубежном родительском образовании компетентностный, средовой, технологический подходы составляют теоретико-методологическую основу практик компетентностного родительства. Изучение каждого из них позволило нам представить их характеристику, способствовала более глубокому пониманию сущности педагогического феномена компетентностного родительства как научного-педагогического знания и как явления реальной образовательной практики. Компетентностный подход, акцентируя

вопрос: «Что?», выделяет приоритет родительских компетентностей в современном родителстве и в системе образования родителей. Средовый подход, отвечая на вопрос: «Где?», обозначает контексты формирования и развития опыта родительства, фокусируется на тот контекст, который является наиболее близкий семье. Именно в нем, школа инициирует и стимулирует практики компетентностного родительства, в которых вопрос: «Как?» актуализирует технологический подход. Он предлагает гибкое управление способами взаимных действий родителей и школы, создает формы их горизонтальной интеракции в образовательном пространстве, включая цифровое, стимулирует профессионально-педагогическую поддержку компетентностного родительства.

3. Признание уникальности опыта компетентностного родительства как нового качества отношений между семьей и школой и как цель развития личности родителя в современных условиях формата непрерывного образования «длиной и шириной в жизнь» определяет педагогическую сущность феномена компетентностного родительства в изучаемых практиках.

4. Результаты данного исследования в рамках педагогической компаративистики, считаем, содействует расширению социокуманитарного знания о феномене компетентностного родительства, способствует формированию инновационных стратегий в родительском образовании.

Литература

1. Anderson K.J., & Minke K.M. Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 2007, 100. PP. 311–323. doi:10.3200/JOER.100.5.311-323
2. Arendell T. Contemporary parenting. Challenges and issues, Sage Publications, California, 1997. P. 4.
3. Ausloos G. La compétence des familles, temps, chaos, processus, Toulouse: Erès, 2013. 173 p.
4. Budd K.S. Assessing parenting capacity in a child welfare context. *Children and Youth Service Review*, 2005 (27). PP. 429–444. doi: 10.1016/j.childyouth.2004.11.008.
5. Daly M. (Ed.). Parenting in contemporary Europe: A positive approach. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
6. Gabard J. Materner ou éduquer – Refonder l'école. Paris: Les Editions de Paris Max Chaleil, coll. Actuels, 2016. 80 p.
7. Grusec J. E., Goodnow J.J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 1994, 30. PP. 4–19.
8. Furedi F. « Foreword », in E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, J. Macvarish, Parenting Culture Studies, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014. PP. 38–45.
9. Lykken D. T. Licensing parents: a response to critics. *Journal of Personality*, 2000, 68 (3). PP. 639–649. doi: 10.1111/1467–6494.00111.
10. Martin C. Etre un bon parent, une injonction contemporaine. Rennes: Presses de l'EHESP, 2014. PP. 137–150.
11. Martin C. La pensée positive au service de la parentalité ou l'inverse? *Spirale*, 2019, n°91. PP. 61–69.
12. Nattiez L., Santiago J. Transformations de institution familiale dans l'Espagne contemporaine: De la norme à l'ouverture des possibles [Electronic resource]. *Recherches familiales*, 2018/1 n° 15. PP. 125–136. URL: <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2018-1-page-125.htm> (дата обращения: 02.03.20).
13. Neyrand G., Coum D., Wilpert M.-D. Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention. Paris: Erès, 2018. 221 p.
14. Данилова И.С. Программы по развитию компетентностного родительства: зарубежный опыт. Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: сб. материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16–18 апреля 2018 г. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018. С. 16.
15. Данилова И.С. Зарубежные передовые практики развития компетентностного родительства: конкретизация понятий современного образовательного пространства. Современное педагогическое образование. № 9. 2019. С. 179.
16. Орехова Е.Я., Лотова И.П. Семья и воспитание детей за рубежом: глобальный и национальный контексты / Психолого-педагогические особенности семьи XXI века: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 424 с.
17. Хабермас Ю. Политические работы / Пер. с немец. Б.М. Скуратова. М.: Праксис, 2005. С. 72.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE PRACTICES OF PARENTING COMPETENCES IN FOREIGN PARENTAL EDUCATION

Danilova I.S.

Herzen State Pedagogical University

Professional and pedagogical support of modern families is currently diverse. It is due to existing ideas about parenthood and parenting, interpretations of its various types and models, and it is determined by scientific approaches. They form the theoretical and methodological basis of educational practices for parents. The author identifies, summarizes and reveals the leading approaches in foreign practices of parenting competences, which form their theoretical and methodological basis. The article gives the characteristics of competency-based, environmental and technological approaches that clarify their essence and specificity in the studied practices. This extends and enriches the scientific discourse on competent parenting as a pedagogical phenomenon, contributes to the development of socio-humanitarian knowledge about it and a deeper understanding of this phenomenon in the modern educational environment.

Keywords: competent (competence) parenting, pedagogical phenomenon, foreign parental education, educational environment, professional and pedagogical support.

References

1. Anderson K.J., & Minke K.M. Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 2007, 100. PP. 311–323. doi: 10.3200 / JOER.100.5.311–323
2. Arendell T. *Contemporary parenting. Challenges and issues*, Sage Publications, California, 1997. R. 4.
3. Ausloos G. *La compétence des familles, temps, chaos, processus*, Toulouse: Erès, 2013. 173 p.
4. Budd K.S. Assessing parenting capacity in a child welfare context. *Children and Youth Service Review*, 2005 (27). PP 429–444. doi: 10.1016 / j.childyouth.2004.11.00.00.
5. Daly M. (Ed.). *Parenting in contemporary Europe: A positive approach*. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
6. Gabard J. *Materner ou éduquer – Refonder l'école*. Paris: Les Editions de Paris Max Chaleil, coll. Actuels, 2016. 80 p.
7. Grusec J. E., Goodnow J.J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 1994, 30. PP. 4–19.
8. Furedi F. "Foreword," in E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, J. Macvarish, *Parenting Culture Studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014. PP. 38–45.
9. Lykken D.T. Licensing parents: a response to critics. *Journal of Personality*, 2000, 68 (3). PP 639–649. doi: 10.1111 / 1467–6494.00111.
10. Martin C. *Etre un bon parent, une injonction contemporaine*. Rennes: Presses de l'EHESP, 2014. PP. 137–150.
11. Martin C. *La pensée positive au service de la parentalité ou l'inverse?* Spirale, 2019, n ° 91. PP 61–69.
12. Nattiez L., Santiago J. Transformations de institution familiale dans l'Espagne contemporaine: De la norme à l'ouverture des possibles [Electronic resource]. *Recherches familiales*, 2018/1 n ° 15. PP. 125–136. URL: <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2018-1-page-125.htm> (accessed: 02.03.20).
13. Neyrand G., Coum D., Wilpert M.-D. *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention*. Paris: Erès, 2018. 22 p.
14. Danilova I.S. Competency Parenthood Development Programs: Foreign Experience. *Modern childhood: psychological and pedagogical support of the family and the development of education: Sat. Proceedings of the I All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, April 16–18, 2018 M. : Federal State Budgetary Institution "Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education"*, 2018. P. 16.
15. Danilova I.S. Foreign best practices in the development of competency-based parenthood: specification of the concepts of the modern educational space. *Modern teacher education*. No. 9. 2019. S. 179.
16. Orekhova E. Ya., Lotova I.P. *Family and parenting abroad: global and national contexts / Psychological and pedagogical features of the 21st century family: collective scientific monograph / ed. ed. A. Yu. Nagornova. Ulyanovsk: Zebra, 2016. 442 s.*
17. Habermas J. *Political work / TRANS. from German. B.M. Skuratova. M. : Praxis, 2005. P. 72.*

Подготовка будущих воспитателей к формированию социально-коммуникативной компетентности дошкольников

Зотова Ирина Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного образования и педагогики, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: vip.zotova.irina@mail.ru

Бутвина Ольга Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного образования и педагогики, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: butvinaolga@rambler.ru

Статья посвящена проблеме подготовке будущих воспитателей к формированию социально-коммуникативной компетентности дошкольников. Дано определение понятий «социально-коммуникативной компетентность», «профессиональная подготовка педагога». Рассмотрена профессиональная готовность будущего воспитателя к формированию социально-коммуникативной компетенции дошкольников, под которой понимается интегральное новообразование личности педагога, которое характеризуется совокупностью теоретических, лингвистических и методических знаний по коммуникативному развитию дошкольников.

Ключевые слова: подготовки, готовность, педагог дошкольник, компетентность, подготовка, формирование социально-коммуникативной компетентности.

Реализация современной образовательной политики возможна в условиях подготовки специалиста, ориентированного не только на получение систем психолого-педагогических знаний и умений, но и на развитие профессионально значимых личностных качеств, в частности, способности к пониманию и принятию внутреннего мира ребёнка, готовности к созданию благоприятных условий для его гармонического развития. В условиях совершенствования и обновления системы дошкольного воспитания в России, а также действующей программы развития ребенка, коммуникативному развитию дошкольников придается особое значение.

Многие ученые обращали внимание на необходимость подготовки будущих воспитателей к коммуникативному развитию детей дошкольного возраста. Психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин), методисты (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.И. Яшина), которые занимались вопросами особенности подготовки будущих воспитателей к коммуникативному развитию дошкольников.

На сегодняшний день в педагогической науке остро встает вопрос о подготовке будущих воспитателей к формированию социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста в стенах высшей школы. Реализация современной образовательной политики возможна в условиях подготовки специалиста, ориентированного не только на получение систем психолого-педагогических знаний и умений, но и на развитие профессионально значимых личностных качеств, в частности способности к пониманию и принятию внутреннего мира ребёнка, готовности к созданию благоприятных условий для его гармонического развития.

Следует отметить, что именно поэтому проблема формирования профессиональной подготовки будущих воспитателей особенно остро встает в настоящее время в свете образовательной парадигмы, ориентированной на бережное отношение к личности каждого ребенка.

В педагогической подготовке будущих воспитателей дошкольной образовательной организации существенное место отводится формированию социально-коммуникативной компетентности дошкольников, так как коммуникативное развитие занимает центральное место в системе высших психических функций, а ее развитие является важнейшим педагогическим условием социализации дошкольника.

Поэтому у будущих воспитателей, организующих взаимодействие с детьми дошкольного возраста в рамках социально-коммуникативное развитие, должны быть сформированы профессиональная компетентность в педагогической деятельности, а также значимые личностные качества, определяющие профессиональную готовность к взаимодействию, основанному на личностно-ориентированном подходе к ребёнку, и успешность его осуществления.

В настоящее время остро обозначилась необходимость активного поиска путей совершенствования подготовке будущих воспитателей к формированию социально-коммуникативной компетентности дошкольников. Вопросом подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности в плане вузовского обучения занимались такие ученые, как: А.В. Артемова [1], Н.А. Глузман [2], Н.В. Горбунова [2], А.Г. Гогоберидзе [3], И.В. Головина [2], Е.А. Шумилова [4].

Общепризнанным является тот факт, что возрастает роль высших школ, осуществляющих подготовку будущих воспитателей. Одним из главных направлений по повышению качества профессиональной подготовки воспитателей является изучение и внедрение в практику новейших научных исследований и разработок. Основным фактором демократизации образовательного процесса в условиях дошкольного учреждения, влияющим на его результативность, является общение. Необходимо обратить внимание на то, что потребность в общении – первая потребность ребенка, которая не утрачивает своей значимости в процессе всей жизни человека.

По мнению Е.А. Шумиловой, – это «совокупность конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успешную реализацию в профессиональной деятельности, что выражается посредством продуктивного выполнения личностью различных социальных ролей» [4, 46].

Подготовки будущих воспитателей к формированию социально-коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста состоит в развитии профессиональных умений и навыков будущих специалистов, которые так необходимы для усовершенствования профессионально-педагогической деятельности относительно коммуникативного развития дошкольников. В соответствии с поставленной целью можно определить следующие задачи: сформировать у студентов интерес и мотивационно-ценностное отношение к овладению теоретическими знаниями по социально-коммуникативному развитию дошкольников; обеспечить понимание студентами знаний о методике развития речи дошкольников; научить будущих воспитателей планировать и анализировать собственные НОД по формированию социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста.

Опираясь на различные педагогические исследования, под подготовкой будущих воспитателей

к формированию социально-коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста понимается интегративное образование личности, включающее в себя мотивационный, знаниевый и самостоятельно профессиональный компоненты, каждый из которых характеризуется совокупностью критериев и показателей.

На основании рассмотренных вопросов, можем сделать вывод, что профессиональная позиция будущего воспитателя – одно из важнейших условий развития личности ребенка. Позиция – это единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей.

Развитие у педагога ценностного отношения к ребенку и оформление этого отношения в гуманистическую педагогическую позицию имеет важное значение для практики воспитания, поскольку позиция выступает здесь своеобразным регулятором воспитательной деятельности. Изучение профессиональной позиции педагога-воспитателя имеет важное значение. Оно позволяет выяснить: является ли воспитание сознательно выбранной деятельностью педагога (или педагог всего лишь выполняет возложенную на него кем-то обязанность); какие профессиональные ценности сформированы у педагогов (или такие ценности вообще отсутствуют и педагог осуществляет свою работу равнодушно).

Итак, проанализировав теоретические основы данного исследования, можно определить какие составляющие входят в подготовку будущих воспитателей формированию социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста:

- понимание важности и необходимости формирования социально-коммуникативного развития дошкольников;
- знание психолого-педагогических механизмов, стимулирующих и улучшающих социально-коммуникативной компетентности дошкольников;
- умение анализировать полученные результаты в плане коммуникативного развития дошкольников и умение намечать коррекцию дальнейших действий.

На современном этапе развития общества, которое характеризуется значительно глубокими изменениями во всех сферах жизнедеятельности человека, образовательный процесс выделяет проблему социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста как одну их актуальных в наше время. Задачи развития речи необходимо решать уже на этапе дошкольного возраста, поскольку именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие личности как таковой. Необходимо отметить, что речевое развитие детей дошкольного возраста это чрезвычайно сложный многофакторный процесс, который предполагает соответствующее педагогическое руководство. И именно поэтому организовать, проводить и контролировать работу

по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста должен квалифицированный специалист, который обладает высоким уровнем как теоретической, так и практической готовностью к осуществлению коммуникативного развития дошкольников. Таким образом, профессиональная готовность будущего воспитателя к формированию социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста не сводится к набору только знаний и умений в области вопроса по формированию коммуникативного развития дошкольников, а требует эффективного их применения в практике. Подготовка в профессиональной деятельности специалиста, можно отметить, что работа индивидуальна и совершенствуется в большей мере самостоятельно. В системе подготовки будущих воспитателей по формированию исследования социально-коммуникативной компетенции речь идет о повышении комплекса знаний и умений в области речевого развития дошкольников, профессионально значимых личностных качеств будущего воспитателя, развитии его творческих способностей и формировании общечеловеческих ценностей.

Итак, профессиональная готовность будущего воспитателя к формированию социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста, под которой понимается интегральное новообразование личности педагога, которое характеризуется совокупностью теоретических, лингвистических и методических знаний по коммуникативному развитию дошкольников; сформированностью коммуникативными умениями и навыками общения с детьми дошкольного возраста, а также высоким уровнем эффективной профессиональной деятельности.

Литература

1. Артемова Л.В. Приоритеты в подготовке педагогов дошкольного профиля / Л.В. Артемова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 2. – С. 7–9.
2. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Подготовка будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста: современные стратегии: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал». – 248 с.
3. Гогоберидзе А.Г., Головина И.В. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ / А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 38–45. doi:10.17759/pse.2018230103
4. Шумилова Е.А. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения [Текст] / Е.А. Шумилова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. Журнал теоретических и прикладных исследований. Екатеринбург, 2009. Выпуск 3(60) март. С. 42–49.

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

Zotova I.V., Butvina O. Yu.

Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov

The article is devoted to the problem of preparing future educators for the formation of social and communicative competence of preschool children. The definition of the concepts of "socio-communicative competence", "professional training of the teacher." The professional preparedness of the future educator for the formation of social and communicative competence of preschool children was considered, which is understood as an integral neoplasm of the teacher's personality, which is characterized by a combination of theoretical, linguistic and methodological knowledge on the communicative development of preschool children.

Keywords: preparation, readiness, preschool teacher, competence, preparation, formation of social and communicative competence.

References

1. Artemova L.V. Priorities in the training of preschool teachers / L.V. Artemova // Preschool education. – 2002. – № 2. – Pp. 7–9.
2. Gluzman N. A., Gorbunova N.V. Preparing future educators to work with preschool children: modern strategies: monograph / N.A. Gluzman, N.V. Gorbunova. – Simferopol: limited liability Company "Publishing house Tipografiya "Ariall". – 248 p.
3. Gogoberidze A. G., Golovina I.V. Modernization of the process of training teachers of preschool education: markers of new basic professional educational programs / A.G. Gogoberidze, I.V. Golovina // Psychological science and education. 2018. Volume 23. no. 1. Pp. 38–45. doi:10.17759/pse. 2018230103
4. Shumilova E.A. To the problem of formation of social and communicative competence of future teachers of professional training [Text] / E.A. Shumilova // Education and science. News of the Ural branch of the Russian Academy of education. Journal of theoretical and applied research. Yekaterinburg, 2009. Issue 3 (60) March, Pp. 42–49.

Результаты исследования изменения эмпатических тенденций у педагогов в зависимости от стажа работы в школе

Кожевникова Эльвира Петровна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
E-mail: e.p.kozhevnikova@utmn.ru

В статье рассматривается проблема изменения эмпатического потенциала личности в профессиональной педагогической деятельности. Показана роль эмпатии как личностно направленного процесса и субъективного фактора в сохранении интереса к субъекту педагогической деятельности и профессионального долголетия. Приведены результаты исследования выраженности компонентов эмпатии у педагогов с разным стажем. Проанализированы связи компонентов эмпатии с личностными проявлениями ригидности, тревожности, склонности к переживанию отрицательных эмоций и синдрома эмоционального сгорания. Исследование эмпатии у педагогов показало недостаточную выраженность действенного компонента эмпатии, необходимого для осуществления психологической помощи и поддержки обучающимся в ситуациях психолого-педагогического взаимодействия (85% выборки). Наиболее полно все компоненты эмпатии представлены в группах педагогов со стажем 11–20 лет и 21 год и более. Педагоги со стажем до 10 лет показали низкий уровень выраженности эмоционального и когнитивного уровня эмпатии, что свидетельствует о недостаточности эмоционального и профессионального опыта.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатические тенденции личности, эмпатийный потенциал личности, эмоциональное поведение, эмоциональная вовлеченность, педагогическая индифферентность.

В профессиональной деятельности педагога большое значение имеют не только объективные результаты, но и субъективные показатели, проявляющиеся как в когнитивном, так и в эмоциональном аспекте. В условиях индивидуализации и психологизации образования особую актуальность приобретает эмоциональное поведение педагога в различных профессиональных ситуациях.

Эмоциональная вовлечённость учителя в процесс психолого-педагогического взаимодействия способствует развитию у него способности понимать индивидуальные особенности обучающихся. Эмоциональной формой понимания явлений и объектов социальной природы выступает эмпатия [1]. В профессиональной деятельности учителя эмпатия как личностно направленный процесс является ее составной частью.

Формирование эмпатических тенденций личности служит показателем потенциальной психологической готовности личности к овладению педагогической профессией. Уже на этапе профессиональной подготовки в процесс прохождения практики в школе студенты педагогического вуза начинают осознавать важность проявления интереса к личности ребенка.

Мы связываем недостаточный уровень эмпатии у педагогов с феноменом педагогической индифферентности, которая проявляется в формализации профессиональной роли, экономии эмоций, эмоциональной отстраненности и потере интереса к личности учащегося [3].

В онтогенезе личности эмпатийный потенциал подвержен как спонтанному изменению, так и произвольному регулированию [2]. Возможности повышения эмпатийного потенциала наиболее подвержены лица, изначально имеющие индекс эмпатии не менее 37 баллов (результаты проведённого тренинга) [4].

Изменение интенсивностной характеристики с возрастом практически не изучалось, за исключением отдельных работ, выполненных на макросрезах школьного периода, выявивших возможность истощения эмпатийного уровня [1]. Изучение динамики эмпатического потенциала у врачей и актеров показало взаимосвязанность эмпатии с той ситуацией, в рамках которой происходит общение.

Ряд экспериментов показал, что способность педагога понимать индивидуальные особенности учащихся и проявлять интерес к личности как таковой зависит не столько от стажа, сколько от уровня профессионализма. Выявлена общая закономерность: все кривые экспериментальных графиков в координатах «индекс эмпатии – хро-

нологический возраст» имеют изломы в двух зонах. С одной стороны – это возраст 22–23 года (когда специалисты заканчивают ВУЗ и выступают в этап профессиональной оптации). С другой стороны – это возраст 44–45 лет, когда меняются социальные роли, начинается поиск новых смыслов и возможностей дальнейшей самореализации себя в профессии.

В профессиональной деятельности педагога изменения в формировании эмпатического потенциала личности происходит плавно, без ярко выраженных скачков. Потускнение эмпатических тенденций в период вузовской подготовки объясняется вытеснением их средствами респонсивности и условиями маргинальной социализации, в которых оказываются будущие учителя (более 70% студентов педагогического вуза – выпускники сельских школ) (Clark K.B.). У молодых специалистов требования к эмпатии как профессионально важному качеству понижены в отличие от абитуриентов, студентов и маститых профессионалов [3]. Это объясняется тем, что неудовлетворение трудом растёт ввиду несоответствия студенческих ожиданий (ожиданий) реальному положению дел в школе. Полученные в вузе обширные знания и выработанные навыки не находят своего применения в работе, профессиональные качества получают переоценку в сторону занижения.

В психолого-педагогических исследованиях выявлены связи эмпатии со способностью принимать социальные роли, социальной чувствительностью в общении, наличием эмпатийного опыта, альтруистической направленностью личности. Прогрессирующая динамика эмпатического потенциала связывается с просоциальной ориентацией личности в интерперсональных отношениях, а потускнение – с эгоцентрической ориентацией. Повышение эмпатийного потенциала с возрастом связано с общим личностным ростом и формированием социального интеллекта [1;2;4].

С целью определения эмпатических тенденций личности педагога мы использовали методику А.А. Меграбяна и Н.П. Эпштейна. Авторы методики выделяют в структуре эмпатии три компонента: эмпатическую тенденцию; тенденцию к присоединению; сенситивность к отвержению [6].

В нашем исследовании изучалась выраженность данных компонентов эмпатии у педагогов, имеющих разный стаж работы в школе (N = 136). Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о том, что в целом по выборке в структуре эмпатии не все компоненты имеют достаточный уровень выраженности. Такую неполную форму эмпатии показали 85% испытуемых. Педагоги видят и могут распознать эмоции другого человека, проявляют эмоциональную впечатлительность, но при этом у них оказалась недостаточно выражена действенная эмпатия. Именно этот компонент эмпатии в психолого-педагогическом взаимодействии имеет больше значение для осуществления психологической помощи и поддержки обучающимся.

Анализ зависимости эмпатии от стажа работы в школе показал, что в группах педагогов со стажем работы в школе (11–20 лет; 21 год и более) в структуре эмпатии достаточно выражены все ее компоненты. В стажной группе до 10 лет оказались недостаточно выражены 1-ый и 2-ой компоненты эмпатии. Низкий уровень эмоционального компонента эмпатии (сопереживание, сочувствие) характерен для стажных групп (до 5 лет; 6–10 лет). Кроме того у педагогов со стажем 6–10 лет выявлено некоторое снижение действенной эмпатии.

Сравнение выборочных дисперсий, с использованием критерия Фишера показало, что вычисленное значение F-критерия > F критического на уровне значимости $\alpha = 0,001$, следовательно, различия выборочных дисперсий значимы на данном уровне в следующих сочетаниях стажных групп: 1–5 лет / 21 год и более; 1–5 лет / 11–20 лет; 6–10 лет / 11–20 лет; 6–10 лет / 21 год и более (по компоненту «эмпатическая тенденция»). По компоненту «тенденция к присоединению» различия между дисперсиями статистически значимы во всех сочетаниях групп, кроме учителей-стажистов (11–20 лет / 21 год и более). По компоненту «сенситивность к отвержению» статистически значимых различий не получено во всех сочетаниях групп.

Получены статистически значимая корреляционная связь между эмпатической тенденцией и ригидностью (N = 34, $r = -0,26$, $p < 0,001$) в группах педагогов, имеющих стаж работы в школе: 1–5 лет и 11–20 лет; (N = 34, $r = -0,12$, $p < 0,001$) в стажных группах: 6–10 лет и 21 год и более. Данная связь является обратной, что свидетельствует о том, что при выраженной ригидности эмпатический потенциал личности снижается, и наоборот.

Эмпатическая тенденция отрицательно коррелирует с высокой тревожностью (N = 34, $r = -0,24$, $p < 0,001$) в группе со стажем 1–5 лет. Это говорит о том, что у молодого учителя, имеющего высокий уровень личностной тревожности эмпатические тенденции выражены в меньшей степени.

Представляет интерес корреляционная связь между эмпатической тенденцией и тенденцией к переживанию отрицательных эмоций. Такая зависимость обнаружена во всех группах учителей (N = 34, $r = 0,16; 0,19; 0,18$; $p < 0,001$), кроме учителей со стажем 21 год и более. Связь является прямой, незначительной силы выраженности. Чем выше способность человека к сопереживанию, тем чаще он испытывает переживания вины, сожаления, неудовлетворённости, что при определённых условиях приводит к эмоциональному истощению («сгоранию»).

Статистически значимой является связь эмпатической тенденции со всеми проявлениями синдрома эмоционального сгорания: напряжением, резистенцией и истощением (соответственно $r = 0,26$, $r = 0,25$, $r = 0,25$, $p < 0,001$) в группе учителей со стажем до 5 лет. В других группах учителей связь оказалась менее выраженной, и не со все-

ми фазами синдрома. У учителей со стажем более 21 года данная связь статистически не значима.

Итак, результаты исследования эмпатии у педагогов показывают, что изменения выраженности компонентов эмпатии зависят от стажа работы в школе и имеют значимые связи с личностными проявлениями. Эмпатия является субъективным фактором профессионального долголетия и сохранения интереса к личности обучающегося. У педагогов, имеющих большой стаж работы в школе, эмпатия выражена более полно, что может свидетельствовать о роли эмоционального и профессионального опыта в динамике эмпатических тенденций.

Литература

1. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологического познания людьми друг друга / Т.П. Гаврилова. – Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1975. – С. 17–19.
2. Джрнзаян Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: автореф... дис. канд. психол. наук / Л.Н. Джрнзаян. – Тбилиси, 1984. – 24с.
3. Кожевникова Э.П. Предпосылки возникновения педагогической индифферентности в профессиональной деятельности учителя: дисс... канд. психол. наук / Э.П. Кожевникова. – Тольск. – 1999. – 199 с.
4. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание / И.М. Юсупов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 199 с.
5. Юсупов И.М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): автореф. дисс... докт. психол. наук / И.М. Юсупов. – СПб, 1995. – 24с.
6. Megrabian A., Epstein N. A measure of emotional Empathy // Journal of Personality / A. Megrabian, N.A. Epstein. – 1972 – № 4. – p. 525–543.

RESEARCH RESULTS OF CHANGES IN EMPATHIC TRENDS IN TEACHERS DEPENDING ON THE EXPERIENCE OF WORK AT SCHOOL

Kozhevnikova E.P.

Tyumen state university

The article considers the problem of changing the empathic potential of a person in professional pedagogical activity. The role of empathy as a personality-oriented process and subjective factor in maintaining interest in the subject of pedagogical activity and professional longevity is shown. The results of the study of the severity of the components of empathy in teachers with different lengths of work are presented. The connections of empathy components with personal manifestations of rigidity, anxiety, a tendency to experience negative emotions and emotional combustion syndrome are analyzed. The study of empathy among teachers showed insufficient expression of the effective component of empathy, which is necessary to provide psychological assistance and support to students in situations of psychological and pedagogical interaction (85% of the sample). Most fully, all components of empathy are presented in groups of teachers with experience of 11–20 years and 21 years or more. Teachers with experience of up to 10 years showed a low level of severity of the emotional and cognitive level of empathy, which indicates a lack of emotional and professional experience.

Keywords: empathy, empathic tendencies of personality, empathic potential of personality, emotional behavior, emotional involvement, pedagogical indifference.

References

1. Gavrilova T.P. Empathy as a specific way of knowing a person by a person // Theoretical and applied problems of psychological knowledge of people by each other / T.P. Gavrilova. – Krasnodar: Publishing House Kuban. University, 1975. – S. 17–19.
2. Dzhnazyan L.N. Mechanisms of empathy in interpersonal relationships: abstract ... dis. Cand. psychol. sciences / L.N. Jrnazyan. – Tbilisi, 1984. – 24s.
3. Kozhevnikova EP Prerequisites for the emergence of pedagogical indifference in the professional activity of a teacher: Diss ... cand. psychol. sciences / E.P. Kozhevnikova. – Tobolsk. – 1999. – 199 p.
4. Yusupov I.M. Feeling, penetration, understanding / I.M. Yusupov. – Kazan: Kazan publishing house. University, 1993. – 199 p.
5. Yusupov I.M. Psychology of empathy (theoretical and applied aspects): author. diss ... doctor. psychol. sciences / I.M. Yusupov. – St. Petersburg, 1995. – 24p.
6. Megrabian A., Epstein N. A measure of emotional Empathy // Journal of Personality / A. Megrabian, N.A. Epstein. – 1972 – № 4. – p. 525–543.

Проектная деятельность как фактор совершенствования экологического просвещения школьников

Ноговицын Виктор Петрович,

кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией экологии и устойчивости экосистем Севера, Институт естественных наук Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова
E-mail: nvp11_52@mail.ru

На основе многолетнего опыта работы Природного парка «Ленские столбы» по экологическому просвещению школьников выявлены: необходимость тестирования интеллекта детей, учитывающего природные задатки детей к экологии; разработка научно обоснованного алгоритма развития школьников, действий воспитателей и учителей; применение по инерции классно-урочной формы работы в неформальном образовании. Современные технологии образования, основанные на самосовершенствовании своих способностей детей и молодежи могут повысить эффективность экоспросвещения, тем самым воспитать личности, способные реализовать свои возможности. Одним из эффективных форм работы неформального образования в современном мире становится проектный метод, развивающий творческое мышление школьников.

Ключевые слова. Экологическое просвещение, проблемы экологии, неформальное образование, проектный метод работы, реализация личностного потенциала.

Введение. В современном мире проблемы экологического просвещения стали актуальными из-за безграмотной, расточительной деятельности человека в природе, часто приводящие к нарушению экологического равновесия. Традиционный уклад жизни наших отцов и дедов защищал природу от разрушения, ибо каждый из них больше чем мы зависел от неё, кормились, одевались, строили, добывали, утепляли жильё, поэтому берегли природу. В наше время всё изменилось из-за рыночных условий существования, можно купить всё, что вынуждает людей боготворить деньги, как можно больше зарабатывать, добывать и продавать, не взирая на последствия, о которых можно лишь догадываться, наблюдая за вулканами, сунами, торнадо, наводнениями и засухливыми годами, ускоренными циклами потепления и местами не закономерно проявляемыми похолоданиями.

Природоохранные идеи имеют не большой исторический период. Условно их можно разделить на 4 этапа. К первому этапу природоохранного просвещения людей можно включить основанную в 1948 г. МСОП (Международный союз охраны природы и природных ресурсов). Основной задачей этой организации служила распространение знаний о природе, сохранение и восстановление разрушенных земель, возобновляемых природных ресурсов. В 1950 г. при этой организации была создана постоянная комиссия по просвещению. Эта комиссия во многих странах, особенно в промышленных, стала организовывать просветительскую деятельность в области охраны природных ресурсов. Второму этапу можно отнести принятие ЮНЕСКО и ЮНЕП Международной программы по образованию в области окружающей среды в середине 70-х годов. Третьим этапом признан в 80-х годах прошлого столетия организация всеобщего непрерывного экологического образования широких слоев населения. Пятому этапу относят наше время, когда сознание людей стремится преодолеть всемирный экологический кризис и желает перейти к экологически ориентированной цивилизации [1], поэтому слово «безопасность» начинает приобретать ключевое значение [2].

Основная часть. Наши исследования основаны на многолетнем опыте работы Природного парка «Ленские Столбы» и начинающему работать на уровне федеральных структур Национальному парку, исходя из которых мы предлагаем своё видение экологического просвещения школьников республики. Природный парк «Ленские столбы» был организован на основании указа президента Республики Саха (Якутия от 16 августа 1994 года № 837 и постановления правительства от 10 фев-

раля 1995 года. На 36-й сессии Комитета по Всемирному наследию ЮНЕСКО 2 июля 2012 г. Ленские столбы вошли по природным критериям в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. Распоряжением правительства РФ от 17 апреля 2019 г. № 763-р создано федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный парк «Ленские столбы», отнесенный в ведение Минприроды России. В уставе учреждения, утвержденного приказом Минприроды РФ от 04.06.2019 г. № 349 написано: экологическое просвещение населения, осуществление государственного экологического мониторинга (государственного мониторинга окружающей среды), сохранение и восстановление нарушенных природных и историко-культурных комплексов и объектов на территории, выполнение работ по сохранению и разведению редких и исчезающих видов животных и растений.

Со времени организации природного парка одним из направлений деятельности учреждения была организация экологического просвещения населения, образование и воспитание будущих поколений якутян. В этих целях ежегодно на территории парка «Ленские столбы» организовывались экологические лагеря для отдыха и обучения детей, которые заложили основы экологического просвещения дополнительным образованием. Основной целью этих лагерей является «повышение уровня экологического образования, обучение навыкам научно-исследовательской работы, развитие краеведческого кругозора, организация отдыха и занятости детей, их оздоровление» [3], но требования к экопросвещению школьников становятся более природосообразными, культуросообразными, человекообразными и социосообразными.

С 2016 года руководство парка стал обращать больше внимание на методологию работы со школьниками, увеличить охват, искать новые подходы, формы и методы работы с детьми, о чём свидетельствует охват мероприятий по эколого-просветительской деятельности. За 4 года охват составил 11729 участников (2016 г. – 2452, 2017 г. – 2450, 2018 г. – 2704, 2019 г. – 3123), занятия с родителями, учителями и воспитателями стали вести выдающиеся личности республики. Во всех мероприятиях принимают участие учащиеся близлежащих к парку школ района, однако стоит отметить, что самыми активными участниками стали учащиеся школ г. Покровска № 1, № 2, № 3, Мохсоголлохская, Булгунняхтахская, Немюгюнская СОШы. Для организации работы лагерей, экспедиций и научных работ составляются программы занятий, заключаются долгосрочные Соглашения о сотрудничестве и взаимодействии в сфере экологического просвещения с Северо-Восточным Федеральным университетом им. М.К. Аммосова, Институтом биологических проблем криолитозоны СО РАН, Институтом мерзлотоведения, Якутской государственной сельскохозяйственной академией, Покровским колледжем. Школьная экспедиция «Эллэйаада»

под руководством учителя-краеведа Ноговицына П.Р. много лет выезжает в археологические, палеонтологические, ботанические, энтомологические, орнитологические экспедиции. На базе МБОУ «Покровская СОШ № 1 им. И.М. Яковлева» со школьниками 2–6 классов работает методист Центра дополнительного образования детей Титова Л.Н. Масштабные мероприятия проводит Тит-Аринская школа, где директором работает Абрамова Э.П. Школьники, по предложению руководителей, участвуют в работе улусных, республиканских научно-практических конференций, победители участвуют на конкурсах детского творчества и олимпиадах. Так выглядит отчёт отдела экопросвещения природного парка «Ленские столбы», но, наш интерес к экопросвещению по предложению нового руководства парка направлен не на отчёт, а на содержание работы, на алгоритм развития, на результативность многолетней работы экологического просвещения, благодаря которым видны были бы изменения в сознании людей, отношении людей к окружающей среде, в том числе и к чистоте своего села, к природе своего края, что демонстрируют цивилизованные страны мира.

Наш анализ экологической ситуации в республике показал, что якутяне ещё не достигли международных стандартов в экологическом воспитании подрастающего поколения, пока наше мышление природа не сообразна, что и вынуждает искать более эффективные методы работы. Ухоженность, озеленение территорий населенных пунктов, проблемы утилизации бытовых, химических и иных отходов, использованных и отработавших свой срок автотехники, негативное влияние свалок на луга, на пашни, на водоёмы, частые лесные пожары в большинстве случаев по вине людей, отсутствие масштабных работ по лесовосстановлению, приводящие к обмелению рек и озёр, засушливости сенокосных угодий, десятилетиями не убираемые заброшенные старые дома, целые посёлки геологов в горах, на островах Северного Ледовитого океана, прогрессирующее оврагообразование посреди сел и деревень, не соответствие ритма северной природы ритму работы образовательных организаций, приводящие людей к нарушению работы систем организма [4], низкому рейтингу образовательных организаций [5, 6, 7], и другим экологическим вопросам остаются не решенными многие годы [8]. Последствия плохой экологии проявляются на состоянии здоровья детей, о чём свидетельствуют врачебные наблюдения и научные исследования. Наш анализ данных государственной статистики по числу случаев заболеваний детей в дошкольных образовательных учреждениях за 2005 год показывает, что частота случаев заболеваний гриппом и острыми инфекционными заболеваниями верхних дыхательных путей занимают 71% от всех других заболеваний. Этот же диагноз для детей школьного возраста равен 60% от всех других заболеваний [9], но уже в ранге хронических. Единожды заболели мы не можем справиться с болезнями всю жизнь.

От больной матери рождаются больные дети. Анализ результатов всероссийской диспансеризации в республике за 2007 год выявил весьма тревожную картину. Диспансеризацией было охвачено 95,7% детей. Выявлено детей с отклонениями в здоровье 56,1%. Данные по улусам удручающие. В Оленекском улусе выявлено детей с отклонениями в здоровье 95,4%, в Аллаиховском – 88,4%, Намском – 80,3%, Усть-Майском – 81,6%, Среднеколымском – 81%, Томпонском – 74,5%, Мегино-Кангаласском – 71%, г. Якутске – 67%. Отклонения – не заболевания, но они показатель слабого здоровья детей, поэтому учёные рекомендуют разработать региональные программы по профилактике ОРЗ у детей с учетом особенностей региона [10]. Причинами такого позитивно не прогрессирующего явления, на наш взгляд, стали, естественно, нехватка финансовых средств дотационного региона во время продолжающегося масштабного кризиса в стране, о котором устали говорить сельчане.

Основная причина нашего отставания от передовых технологий целенаправленного воспитания личности в экологии, по нашим исследованиям, кроется в: отсутствии тестирования интеллекта детей, учитывающего природные задатки детей к экологии, побуждающее их интерес к животному и растительному миру; отсутствие научно обоснованного алгоритма действий учителей и воспитателей в экологическом просвещении школьников, что даёт поверхностные знания; применение по инерции классно-урочной формы работы для множества детей разного возраста ограничивает свободу творческого взаимодействия объекта и субъекта познания. Последовательная грамотная работа в этих направлениях имеет возможность воспитать личности, способные реализовать свои возможности. Сочетание возраста и интеллекта детей имеет важное значение в обучении, что демонстрирует авторская школа Н.А. Алексеевой, 25 лет добивающейся 100% успеваемости и 100% поступаемости школьников в ВУЗы страны и мира. Нина Афанасьевна на практике доказала исследования академии наук СССР о том, что интеллект детей наиболее ярко проявляется с 5 до 6 и с 12 до 14 лет, что может быть грамотно использовано педагогами [11]. Более того форма работы также имеет значение, если учесть выдающиеся достижения образовательных организаций мира, подписавших Болонское соглашение. По данным научных исследований эта форма работы даёт наибольший эффект в образовании [12, 13, 14], итогом которого может быть инновационное воспитание сознательной личности, формирующей форму общественного сознания, реализующей совокупность идей, теорий, взглядов, мотиваций, отражающих экологическую сторону отношений между человеком и природой [15].

Экологическое воспитание – это воспитание духовного обогащения человека через его интеллект, способности понимать явления природы, доводящий индивида до устойчивого позитивного

к окружающей среде сознания. Человек с самого раннего детства находится во власти природы, его жизнь полностью зависит от состояния окружающей среды. Наше поколение людей стали свидетелями глобального экологического кризиса во всём мире и начали переосмысливать достижения мировой цивилизации, в чём неопределимую роль начала играть наука. Роль науки в области изучения окружающей среды и образования людей по вопросам экологии было начато с Конференции ООН в Рио-де-Жанейро в 1992 году, где было заявлено, что экологическое просвещение – важнейшая составляющая государственной экологической политики [16]. Объединение различных наук вокруг экологического просвещения выдвигает на повестку дня не только живые организмы и их сообщества, но и биосферу в целом, поиск инновационных форм и методов формирования экологического мировоззрения у людей. Исходя из этого утверждения мы имеем возможность отметить, что личность, обогащённая знаниями о коэволюции человека и природы может достичь многого в направлениях социальной структуры современного общества: предпринимательстве, строительстве, производстве, воспитании, обучении, защите экосистемы, досуге.

Вопросы экологии поднимаются Генеральной ассамблеей ООН для устойчивого развития различных обществ, что можно достичь, как полагают они, формированием и развитием экологической культуры населения посредством информирования. Конечно, в современном мире средства массовой информации играют важную роль в развитии любого общества, но, как нам кажется, эффективность работы зависит не только от информации, а в большей степени от методологии возрождения народных традиций и их обновления на основе достижений современной науки. Это и есть новизна данной статьи, так как эти традиции служили людям много тысяч лет без какой-либо образовательной политики посредством информирования. Правильно построенная, научно обоснованная система знаний, имеющая устойчивые традиции в обществе, дадут нам признать взаимную зависимость между человеком, его культурой и его биофизическим окружением [17], гарантированные государственными законодательными актами [18]. Основы для такой работы разработаны и гарантируют формирование экологического просвещения у населения законодательством РФ в области охраны окружающей среды, ООПТ и др. природоохранными законами, такими как: 1. ФЗ «Об охране окружающей среды», 2. ФЗ «Об экологической экспертизе», 3. ФЗ «О радиационной безопасности», 4. ФЗ «Об отходах производства и потребления» и другие [19].

Американский психолог Говард Гарднер в 1994 году отметил, что школьная система лишает возможности детей узнавать что-либо, не входящее в программу предмета, что приводит их к отсутствию успеха в жизни, следовательно, невозможности найти себя. По его мнению, восемь ти-

пов интеллекта человека: логико-математический, лингвистический, межличностный, визуально-пространственный, телесно-кинестический, экзистенциальный, натуралистический, музыкальный являются основными природными задатками, а при правильном развитии способными реализоваться в жизни [20]. Автор труда экологическое просвещение относит к натуралистическому типу мышления, при которой дети получают удовольствие от взаимодействия с природой. Их желанными занятиями могут быть эксперименты с природными явлениями, например, проращивание растений, походы на природу, ухаживание за животными. Такие школьники по мере взросления чаще всех борются с загрязнением природы.

Отличным способом объединить разнообразные виды деятельности, направленные на познание окружающего мира, является проектный метод. Он предусматривает осуществление школьниками практической целенаправленной деятельности и способствует формированию у них личного жизненного опыта по взаимодействию с природными объектами [21, 22]. Формы работы с детьми по всей стране почти одинаковые, они отличаются лишь подходами, как сказано было выше, отсутствием системности, постоянства и соразмерением усложнения темы занятий в зависимости от возраста и интеллекта. Опыты, например, проводят со старшеклассниками, поисковые действия – со школьниками младшего и среднего возраста. Для старшего возраста детей более подходят круглогодичное наблюдение и уход за комнатными и уличными растениями. Экологическую тропу для младших можно приукрасить наблюдениями за изменением природных явлений, играми: «Найди по описанию», «Что, где растёт?», «Угадай животное», «Отгадай и нарисуй», «Когда это бывает?», «Загадки о животных», театрализованными занятиями и т.д., чтобы дети стали сами думать, попытаться решить задачи, заданные воспитателями, учителями. Для групп старшего возраста обычно проводятся целенаправленные праздники и развлечения, например, по темам этнических традиций при переходе зимы на весну, или осени на зимние месяцы. Их роль заключается в сильнейшем воздействии на эмоциональную сферу личности ребенка сопряженное познанием явлений природы, что запомнится надолго. Такие мероприятия называют ещё комплексными занятиями, они решают разные задачи и строятся на разных видах деятельности. Их можно проводить во всех возрастных группах.

К основным методам работы большинство педагогов относят наглядные (наблюдения, рассматривание картин, фильмов и т.д.), практические (игры, практический труд, опыты и т.п.) и словесные (рассказ, беседа, чтение и т.д.), забывая при этом инновационную проектную деятельность [23], которая отличается, во-первых, свободой творческого исследования, во-вторых, самостоятельным достижением результата от интеллектуального или физического труда, что даёт школь-

нику чувство достоинства. По нашим наблюдениям такая работа является итогом совместной учебно-познавательной деятельностью учащихся, учителя и родителей, имеющих общую цель, согласованные методы работы, способы достижения общего результата. Это метод самосовершенствования и реализации способностей и возможностей школьников, доводящий их до реализации личностного потенциала. Проектный метод обучения предполагает в начале работы процесс поиска, следовательно, исследования, а сам проект – это решение определенной, ясно осознаваемой задачи, поэтому проектная деятельность может продолжаться долгое время. Оба метода ориентированы на самостоятельную деятельность (индивидуальную, парную, групповую), что предполагает творческое индивидуальное или коллективное мышление, имеющее результат. Следовательно, этот метод развивает в детях познавательное мышление, умение ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно думать, интегрировать знания многих наук. Такой метод работы соответствует требованиям ФГОС, поэтому в учебном плане ФГБУ Национальный парк «Ленские столбы» мы стали предусматривать индивидуальную метод работы со школьниками как учебный проект.

Экологическое просвещение школьников, как и практиковалось в учреждении, проводятся на основе концепции взаимодействия Национальных парков с образовательными организациями на основе кооперации с научно-исследовательскими институтами РАН, расположенными на территории Республики Саха (Якутия) в зависимости от возрастной периодизации детей: дошкольники, начальные – с 1 по 4 классы, средние – с 5 по 9, старшие – с 10 по 11 классы. Темы просвещения, в зависимости от сложности, можно составить по проектам: чистое село, чистый улус, чистая республика, чистая страна; народные традиции взаимодействия с природой; охрана и восстановление растительного мира; охрана и восстановление животного мира; экологический мониторинг и методы защиты природы; возобновляемые и не возобновляемые природные ресурсы; история организации мировых и российских парков; очистные сооружения водных ресурсов; международные требования по содержанию чистоты воздуха; производство и переработка отходов; экология человека. При этом необходимо стремиться к участию и победы на конкурсах предприятий и организаций Республики Саха (Якутия), Российской Федерации, Всемирного фонда охраны природы (WWF).

Заключение. Работа по экопросвещению школьников в Республике Саха (Якутия) не в полной мере отвечала современным тенденциям самостоятельного развития мышления школьников по требованиям ФГОС, поэтому реализация личностного потенциала учащихся образовательных организаций осуществлялось не достаточно. Эти недостатки образовательной политики видны в экологических проблемах сел и деревень, рай-

онов и республики. Основными причинами такой работы можно назвать отсутствие границ общего, особенного и индивидуального в образовательном процессе, что требует применение принципов неформального образования. Решение проблемы экологического просвещения необходимо добиться воспитанием разумности в человеке с самого раннего возраста. Разумность – основа личности в обществе. А личность можно воспитать на основе системных знаний о совести, порядочности, человечности, соответствующих его интеллекту, возрасту и имеющихся в нём природных задатков. А задатков у разных детей может быть множество, поэтому учёт интереса детей имеет исключительно важное значение. Личность, реализующий свой потенциал в вопросах экологии, может добиться успеха в любом направлении социальной структуры общества. Для достижения цели воспитания личности, умеющего реализовать себя необходимо: изучить суть неформального и информального образования на основе нормативно-правовых документов Болонского соглашения; выявить тестированием интеллекта заложенные задатки детей к вопросам экологии; разработать алгоритм развития сознания человека, доводящее воспитателей и учителей до уровня личности; научно-обосновать программу проектной деятельности школьников в зависимости от возраста и интеллекта обучающихся.

Рекомендации. Экологическому просвещению необходимо уделить более серьёзное государственное внимание, обеспечив современной методической и материальной базой, реализацией статей социального туризма для образовательных организаций, воспитанием экологической культуры школьников на основе мировоззрения народов, проживающих на данной географической территории и климатической зоне, грамотному сочетанию формального и неформального форм образования на основе пунктов Болонского соглашения.

Литература

1. Шкаликова У.О. Экологическое просвещение: становление, сущность и принципы. Режим доступа: http://amgpgu.ru/upload/iblock/880/shkalikova_u_o_ekologicheskoe_prosveshchenie_stanovlenie_sushchnost_i_printsiyu.pdf 19.03.2020.
2. Ермаков Д.С. Экологическое образование: от изучения экологии – к решению экологических проблем. / Д.С. Ермаков, И.Т. Суравегина. – Новомосковск: НФ УРАО, 2005 г. – 142 с.
3. Протодьяконова Н.И. Организация летнего детского отдыха на территории Национального парка «Ленские столбы» / Н.И. Протодьяконова // Сборник научных трудов. Якутск. – 2001. С. 260.
4. Ноговицын В.П. Жизнь в согласии с природой – основа повышения качества образования (организационно-педагогические основы образования) // Наука и образование. – 2006. – № 1(41). – С. 91–95.
5. Forbes. ru: <http://www.forbes.ru/forbeslife-photogallery/obrazovanie/244491-10-luchshikh-rossiiskikh-vuzov/photo/1>.
6. «Эксперт РА» подготовил третий ежегодный рейтинг вузов России. Режим доступа: <https://raexpert.ru/releases/2014/Jun05b> 16.06.2015.
7. Ноговицын В. П., к.п.н., Саввинов А.С., д.филос.н., СВФУ им. М.К. Аммосова. Проблемы подготовки высококвалифицированных кадров в Якутии. Арктика: перспективы устойчивого развития: сборник докладов участников Международной научно-практической конференции (Якутск: ГАУ «Центр стратегических исследований Республики Саха (Якутия)», 2015–576 с.
8. Экстремальные природные явления и катастрофы: Т. 1. Оценка и пути снижения негативных последствий экстремальных природных явлений. (Ред.А.О. Глико). – М: 2011. – 436 с.
9. Статистический ежегодник Республики Саха (Якутия), 2006: статистический сборник. – Якутск, Сахаполиграфиздат, 2006. – 608 с.
10. Лядов Д.В. Совершенствование организации профилактических мероприятий по снижению заболеваемости в дошкольных учреждениях. – Москва, 2014. – 145 с.
11. Алексеева Н. А., Алексеева Н.А. Инновационная образовательная система обучения и воспитания учащихся с двумя основными программами со сроками обучения 5–6 и 9 лет: сб. статей. Т. II / Н.А. Алексеева, Н.А. Алексеева. – Новосибирск: Наука, 2017. С. 90. – 241 с.
12. Тутынина Е.В. Неформальное экологическое образование учащихся и пути его реализации на региональном уровне: дис. ... канд. пед. наук: Санкт-Петербург, 2000. – 172 с.
13. Харисов Ф.Ф. Дополнительное образование – фактор социального и профессионального самоопределения детей и молодежи // Вестник образования. № 20. 2007, с. 30–32.
14. Ройтблат О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России //Человек и образование: журнал. – 2013. – № 1. – С. 25–28.
15. Реймерс Н.Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. – М.: Россия молодая. Экология, 1992 г. – 367 с.
16. Пушкарь, В.С. Экология: человек и биосфера: учебное пособие / В.С. Пушкарь, Л.В. Якименко. – Владивосток: изд-во ВГУЭС, 2011 г. – 228 с.
17. Соломонов Н.Г. Фундаментальные и прикладные проблемы экологии и развитие научно-образовательного потенциала Якутии. – Якутск: ЯФ Изд-ва СО РАН, 2002. С. 15–27.
18. Лаевская Е.В. Основные направления совершенствования законодательства об экологической информации / Е.В. Лаевская, В.Е. Лизгаро, И.С. Шахрай // Право и демократия: сб. науч. тр. – Минск: БГУ, 2006 г. – Спец. вып. – С. 97–108.

19. Бринчук М.М. Экологическое право / М.М. Бринчук. Учебник. 2 – изд. – 2003. С. 670.
20. 8 типов интеллекта: классификация по Гарварду Гарднеру. Режим доступа: <https://ru.thpanorama.com/articles/curiosidades/los-8-tipos-de-inteligencia-de-howard-gardner-teora-mltiple.html> 19.03.2020.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение. 2011 г.
22. Методические рекомендации по организации проектной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС СОО в ГБПОУ КСУ 10. М, 2015. 24 с.
23. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? / М.А. Ступницкая. – М.: первое сентября, 2010. – 44 с.
5. Forbes. ru: <http://www.forbes.ru/forbeslife-photogallery/obrazovanie/244491-10-luchshikh-rossiiskikh-vuzov/photo/1>.
6. Expert RA has prepared the third annual rating of Russian universities. Mode of access: <https://raexpert.ru/releases/2014/Jun05b> 16.06.2015.
7. Nogovitsyn V. P., Ph. D., Savvinov A.S., D. Philos.n., NEFU named after M.K. Ammosov. Problems of training highly qualified personnel in Yakutia. Arctic: prospects for sustainable development: a collection of reports of participants of the International scientific and practical conference (Yakutsk: GAU « center for strategic studies of the Republic of Sakha (Yakutia)», 2015–576 p.
8. Extreme natural phenomena and catastrophes: Vol. 1. Assessment and ways to reduce the negative consequences of extreme natural phenomena. (Ed. And.About. Glyco). – М: 2011. – 436 с.
9. Statistical Yearbook of the Republic of Sakha (Yakutia), 2006: statistical collection. – Yakutsk, Sakhapoligraphizdat, 2006. – 608 p.
10. Lyadov D.V. Improving the organization of preventive measures to reduce morbidity in preschool institutions. Moscow, 2014, 145 p.
11. Alekseeva N. A., Alekseeva N.A. Innovative educational system of training and education of students with two main programs with terms of training 5–6 and 9 years: collection of articles. Vol. II / N.A. Alekseeva, N.A. Alekseeva. – Novosibirsk: Nauka, 2017. p. 90. – 241 p.
12. Cotinine E.V. Informal environmental education of students and ways of its implementation at the regional level: dis. ... candidate of pedagogical Sciences: Saint Petersburg, 2000. – 172 p.
13. Kharisov F.F. Additional education-a factor of social and professional self-determination of children and youth // Bulletin of education. No. 20. 2007, p. 30–32.
14. Roitblat O.V. Development of non-formal education in the modern socio-cultural space of Russia // Man and education: journal. – 2013. – no. 1. – Pp. 25–28.
15. Reimers N.F. Hope for the survival of humanity. Conceptual ecology. – Moscow: young Russia. Ecology, 1992, 367 p.
16. Pushkar, V.S. Ecology: man and the biosphere: a textbook / V.S. Pushkar, L.V. Yakimenko. – Vladivostok: VSUES publishing house, 2011–228 p.
17. Solomonov N.G. Fundamental and applied problems of ecology and development of scientific and educational potential of Yakutia. Yakutsk: YAF Publishing house SB RAS, 2002. P. 15–27.
18. Laevskaya E.V. Main directions of improving legislation on environmental information / E.V. Laevskaya, V. E. 23. Lizgaro, I.S. Shakhray // Law and democracy: SB. nauch. Tr. – Minsk: BSU, 2006-Special issue-P. 97–108.
19. Brinchuk M.M. Environmental law / M.M. Brinchuk. Textbook. 2-ed. – 2003. P. 670.
20. 8 types of intelligence: classification by Howard Gardner. Mode of access: <https://ru.thpanorama.com/articles/curiosidades/los-8-tipos-de-inteligencia-de-howard-gardner-teora-mltiple.html> 19.03.2020.
21. Federal state educational standard of primary General education. – М.: Education. Two thousand eleven
22. Methodological recommendations for the organization of project activities of students in accordance with the requirements of the Federal state educational standard soo in GBPOU KСУ10. М, 2015. 24 p.
23. Stupnitskaya M.A. What is a training project? / M.A. Stupnitskaya. – Moscow: first of September, 2010. – 44 p.

PROJECT ACTIVITY AS A FACTOR OF IMPROVING ENVIRONMENTAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Nogovitsyn V.P.

Institute of natural sciences of M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Based on years of experience of the Nature Park «Lena pillars» in ecological education of schoolchildren identified: the need to test children's intelligence, cetywayo natural inclinations of children to ecology; development of an evidence-based algorithm development of pupils, the actions of educators and teachers; application of inertia class-lesson form of work in non-formal education. Modern educational technologies based on self-improvement of the abilities of children and young people can increase the effectiveness of eco-education, thereby educating individuals who are able to realize their capabilities. One of the most effective forms of non-formal education in the modern world is the project method, which develops the creative thinking of schoolchildren.

Keyword: environmental education, environmental problems, non-formal education, project method of work, realization of personal potential.

References

1. Shkalikova U.O. Environmental education: formation, essence and principles. Access mode: http://amgpgu.ru/upload/iblock/880/shkalikova_u_o_ekologicheskoe_prosveshchenie_stanovlenie_sushchnost_i_printsipy.pdf 19.03.2020.
2. Ermakov D.S. Ecological education: from studying ecology – to solving environmental problems. / D.S. Ermakov, I.T. Suravegina. – Novomoskovsk: NF urao, 2005–142 p.
3. Protodyakonova N.I. Organization of summer children's recreation on the territory Of the national Park «Lena pillars» / N.I. Protodyakonova // Collection of proceedings. Yakutsk, 2001, P. 260.
4. Nogovitsyn V.P. Life in harmony with nature-the basis for improving the quality of education (organizational and pedagogical bases of education) // Science and education. – 2006. – № 1(41). – Pp. 91–95.
5. Forbes. ru: <http://www.forbes.ru/forbeslife-photogallery/obrazovanie/244491-10-luchshikh-rossiiskikh-vuzov/photo/1>.
6. Expert RA has prepared the third annual rating of Russian universities. Mode of access: <https://raexpert.ru/releases/2014/Jun05b> 16.06.2015.
7. Nogovitsyn V. P., Ph. D., Savvinov A.S., D. Philos.n., NEFU named after M.K. Ammosov. Problems of training highly qualified personnel in Yakutia. Arctic: prospects for sustainable development: a collection of reports of participants of the International scientific and practical conference (Yakutsk: GAU « center for strategic studies of the Republic of Sakha (Yakutia)», 2015–576 p.
8. Extreme natural phenomena and catastrophes: Vol. 1. Assessment and ways to reduce the negative consequences of extreme natural phenomena. (Ed. And.About. Glyco). – М: 2011. – 436 с.
9. Statistical Yearbook of the Republic of Sakha (Yakutia), 2006: statistical collection. – Yakutsk, Sakhapoligraphizdat, 2006. – 608 p.
10. Lyadov D.V. Improving the organization of preventive measures to reduce morbidity in preschool institutions. Moscow, 2014, 145 p.
11. Alekseeva N. A., Alekseeva N.A. Innovative educational system of training and education of students with two main programs with terms of training 5–6 and 9 years: collection of articles. Vol. II / N.A. Alekseeva, N.A. Alekseeva. – Novosibirsk: Nauka, 2017. p. 90. – 241 p.
12. Cotinine E.V. Informal environmental education of students and ways of its implementation at the regional level: dis. ... candidate of pedagogical Sciences: Saint Petersburg, 2000. – 172 p.
13. Kharisov F.F. Additional education-a factor of social and professional self-determination of children and youth // Bulletin of education. No. 20. 2007, p. 30–32.
14. Roitblat O.V. Development of non-formal education in the modern socio-cultural space of Russia // Man and education: journal. – 2013. – no. 1. – Pp. 25–28.
15. Reimers N.F. Hope for the survival of humanity. Conceptual ecology. – Moscow: young Russia. Ecology, 1992, 367 p.
16. Pushkar, V.S. Ecology: man and the biosphere: a textbook / V.S. Pushkar, L.V. Yakimenko. – Vladivostok: VSUES publishing house, 2011–228 p.
17. Solomonov N.G. Fundamental and applied problems of ecology and development of scientific and educational potential of Yakutia. Yakutsk: YAF Publishing house SB RAS, 2002. P. 15–27.
18. Laevskaya E.V. Main directions of improving legislation on environmental information / E.V. Laevskaya, V. E. 23. Lizgaro, I.S. Shakhray // Law and democracy: SB. nauch. Tr. – Minsk: BSU, 2006-Special issue-P. 97–108.
19. Brinchuk M.M. Environmental law / M.M. Brinchuk. Textbook. 2-ed. – 2003. P. 670.
20. 8 types of intelligence: classification by Howard Gardner. Mode of access: <https://ru.thpanorama.com/articles/curiosidades/los-8-tipos-de-inteligencia-de-howard-gardner-teora-mltiple.html> 19.03.2020.
21. Federal state educational standard of primary General education. – М.: Education. Two thousand eleven
22. Methodological recommendations for the organization of project activities of students in accordance with the requirements of the Federal state educational standard soo in GBPOU KСУ10. М, 2015. 24 p.
23. Stupnitskaya M.A. What is a training project? / M.A. Stupnitskaya. – Moscow: first of September, 2010. – 44 p.

Развитие готовности учителей общеобразовательных организаций к использованию метода кинопедагогики

Ильясов Динаф Фанильевич,

докт. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: dinaf_chel@mail.ru

Буров Константин Сергеевич,

канд. пед. наук, доц., доц., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: burrov_ks@ipk74.ru

Севрюкова Алла Александровна,

канд. пед. наук, доц., доц., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: sevyukova_aa@ipk74.ru

Селиванова Елена Анатольевна,

канд. психол. наук, доц., доц., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: selivanova_ea@ipk74.ru

Актуальные потребности образовательной практики в разработке и освоении учителями конструктивных стратегий в воспитательной и развивающей деятельности отражаются в требованиях нормативных документов в сфере образования. Одним из перспективных современных методов воспитания, основанном на знании закономерностей развития эмоциональной, волевой, коммуникативной, познавательной сфер обучающегося, является метод кинопедагогики. Констатируется, что теория готовности к профессионально-педагогической деятельности позволяет рассматривать различные виды психолого-педагогической готовности как основания для освоения новых видов деятельности и раскрывает контекст и движущие силы саморазвития учителя, исходя из специфики применения метода кинопедагогики. Научная новизна исследования заключается в том, что на основании научных знаний впервые формулируется понятие, анализируется структура, определяются критерии и показатели готовности учителей общеобразовательных организаций к использованию метода кинопедагогики. Изучение возможностей развития данной готовности базируется на понимании закономерностей и принципов развития данного вида готовности. Это является основанием для выявления прикладного практического значения статьи, заключающегося в описании содержательных линий, которые могут быть положены в основу внутриорганизационного повышения квалификации педагогических работников, формирования содержания модульных курсов в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: метод кинопедагогики, профессиональная готовность, профессиональное развитие педагога, закономерности, принципы.

Обеспечение достижения обучающимися высокого уровня качества результатов образования в современной науке и практике связывается с овладением учителями школ педагогической и методической компетентностью. Данное требование в явной форме присутствует в основных нормативных правовых актах, регулирующих сферу образования. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» при описании прав и обязанностей педагогических работников указывается на необходимость применять педагогически обоснованные формы, методы обучения и воспитания. Профессиональный стандарт педагога при описании качеств педагога, обеспечивающих исполнение трудовых функций, выделяет умения, связанные с разработкой или освоением современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности обучающегося. Требования к аттестации учителей, также включают в себя процедуры установления педагогической компетентности, в части демонстрации владения различными педагогическими технологиями в конкретной ситуации. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования ориентируют учителя на освоение комплекса универсальных технологий и предметных методик, ориентированных на развитие у учащихся определенных качеств, важных для успешного освоения содержания образования. Следовательно, грамотное использование обоснованных форм, методов образования и педагогических технологий для достижения целей преподавания можно рассматривать как атрибутивный элемент профессиональной деятельности педагога.

В нормативных документах, учебных и методических пособиях указывается на многообразие и вариативность педагогических технологий. Следовательно, перед учителем встает проблема выбора педагогической технологии, наиболее эффективно решающей актуальную педагогическую задачу. Действительно, научное знание и педагогическая практика достаточно динамично развиваются. Некоторые педагогические технологии теряют свою актуальность, другие – развиваются под влиянием синтеза новых теорий и получения эмпирических фактов о закономерностях развития учащегося, интеграции уровней образования, растущих возможностей цифровизации образовательной среды и т.д. На первый план выходят технологии, позволяющие стимулировать активность обучающегося в образовательной деятельности, сделать акцент на развитии рефлексивного мышления. Ориентирование в поиске

и освоении подобных технологий – не только научная задача, но и одна из функций системы повышения квалификации педагогических кадров.

Одной из важнейших составляющих педагогической деятельности, осуществляемой учителями, является воспитательная работа. Актуализация данной функции связана с возникновением новых негативных социальных явлений, требующих адекватных педагогических воздействий. Есть мнение, что в сфере воспитания существуют объективные обстоятельства, затрудняющие алгоритмизацию, технологизацию воспитательных воздействий. В частности, речь идет о том, что педагог имеет дело с развитием внутренних психологических процессов. Следовательно, при описании целесообразных педагогических воздействий делают акцент на современных методах воспитания, учитывающих закономерности развития эмоциональной, волевой, коммуникативной, познавательной и других сфер личности.

Одним из таких способов воздействий является метод кинопедагогики. Метод предполагает просмотр, анализ и обсуждение видеоматериалов, направленных на решение учебной проблемы или воспитательной задачи. При реализации данного метода учитывается ряд авторитетных психологических теорий, используются позитивные стороны образовательных и социокультурных взаимодействий. Например, теории, раскрывающие идеи влияния позитивного, эмоционально-яркого кино материала на познавательную и мотивационную сферы личности.

Стоит отметить, что метод кинопедагогики достаточно давно используется в образовательной практике. При этом реализация данного метода предполагает наличие у учителя широты культурного кругозора, обладание чувством педагогического такта, владение коммуникативной компетентностью, освоение цифровых технологий. Кроме того, реализация метода кинопедагогики предполагает использование определенной последовательности действий. Все это определяет недостаточную популярность данного метода среди учителей.

Вместе с тем осмысление педагогических перспектив, освоение методической грамотности помогут педагогу уверенно применять данный метод для целенаправленных воспитательных воздействий. Освоение метода кинопедагогики учителями общеобразовательных школ связано с уточнением элементов готовности учителей, пониманием движущих сил, мотивирующих учителя к его применению. Следовательно, *цель статьи мы определяем как выявление закономерностей и принципов, определяющих содержательную основу развития готовности учителей к применению метода кинопедагогики в образовательном процессе.*

Сформулированная цель обращает авторов статьи к определению понятия «готовность педагогов к использованию метода кинопедагогики». В научной литературе предложено большое количество трактовок готовности субъекта к осуществ-

лению какой-либо деятельности. Достаточно часто готовность к деятельности интерпретируется в качестве результата субъекта образования к выполнению конкретных функций или действий [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Предлагаются результативные практики, раскрывающие особенности применения механизмов, условий, моделей формирования готовности к деятельности у субъектов образования. Обосновывается целесообразность обеспечения направленности деятельности тьюторов, в частности, преподавателей вуза или школьных учителей на осуществление содействия становлению или развитию у субъектов образования многокомпонентного внутреннего качества личности, выражающего предрасположенность к осуществлению новой для них практики.

По отношению к учителю, имеющему опыт работы в школе, вполне уместно говорить не о формировании, а о совершенствовании, развитии уже имеющихся компонентов готовности. Этому процессу посвящены труды современных авторов, выделяющих и подробно описывающих различные составляющие готовности практикующего учителя к реализации различных функций педагогической деятельности. В научных статьях обнаруживается единство взглядов исследователей на сложную природу готовности учителя осуществлять различные аспекты педагогического взаимодействия с обучающимися. При этом, однако, обнаруживается многообразие точек зрения относительно выделения компонентов соответствующей готовности. Отметим одновременно, что в большинстве случаев авторы склоняются к выделению в структуре готовности к деятельности психологического контекста: мировоззренческие ориентации, установка, мотивация на развитие, изменения, вера в успех, творческие начала, рефлексивные способности, эмпатия.

Так, в результате теоретического анализа М.И. Лукьянова рассматривает готовность как активно-действенное состояние личности, позволяющее успешно выполнить профессиональную задачу. По мнению этого автора, важную роль в готовности учителя к реализации личностно-ориентированного подхода играет сформированная психолого-педагогическая компетентность [9]. Значимость психологического компонента в структуре готовности подчёркивается также и в статье, автором которой является Л.С. Тополя. Рассуждая о профессионально-аксиологической готовности учителя к созданию ситуации успеха, исследователь утверждает, что «создание ситуации успеха на уроках в начальной школе возможно, если учитель осознает свою сопричастность к успеху ребенка, верит в его безграничные возможности» [10]. Раскрывая процесс подготовки иностранных обучающихся, А.П. Козулина даёт развернутое представление о компонентах готовности педагогов, позволяющих осуществлять инновационную деятельность с обучающимися. Среди таких компонентов упоминаются личностная готовность педагогов, а также теоретическая и практическая со-

ставляющие [11]. В.И. Осик, О.Г. Лызарь, Е.И. Ончукова убеждают в том, что мотивационная готовность учителей физической культуры к занятиям физическими упражнениями является определяющей для формирования у школьников ценностных установок на здоровый образ жизни [12].

В результате изучения трудов отечественных исследователей о готовности учителей к выполнению широкой палитры профессиональных действий установлены следующие важные позиции: готовность является интегративным качеством личности; её структура отражает личностный, теоретический и практический сегменты деятельности, представляющих целостную структуру; ведущее место отводится психологической составляющей в структуре готовности; в отношении учителя-практика уместнее говорить о развитии или совершенствовании готовности; наполнение структурных компонентов имеет свой окрас в зависимости от осуществляемого вида деятельности. Исходя из последнего вывода, целесообразно представить специфику и преимущества кинопедагогики и затем определить готовность учителя использовать этот современный метод в практической деятельности.

Одним из оснований, определяющих потенциал метода кинопедагогики в решении воспитательных задач, является идея о единстве интеллекта и аффекта, высказанная в работах Л.С. Выготского. Согласно этому положению, оказывая влияние на интеллектуальную сферу, учитель может способствовать изменениям в аффективной сфере обучающегося. Будучи ориентированным на специфику восприятия современного школьника, для которого привычным является визуальный ряд и визуальный способ переработки информации, метод кинопедагогики направлен на формирование положительных установок в поведении детей. Использование метода кинопедагогики в профессиональной деятельности учителя направлено на формирование учебной мотивации, имеет пропедевтическое и коррекционное значение для обучающихся, склонных к агрессивному поведению, проявлениям негативных эмоциональных состояний, учит размышлять о своих действиях и их последствиях, принимать ответственные решения. Причём, подбор специального киноматериала не требует вложения больших ресурсов.

Подводя итог проведенному анализу научных исследований, можно констатировать, что в рамках акмеологической методологии, раскрывающей особенности профессионального развития педагога, значительное место занимает теория готовности к профессиональной деятельности [2]. Данная теория позволяет рассматривать различные виды психолого-педагогической готовности как основания для освоения новых видов деятельности и раскрывает контекст и движущие силы саморазвития учителя, исходя из специфики решаемых задач.

Обоснованные представления об интегрированной структуре готовности, а также психолого-

педагогическая специфика использования метода кинопедагогики для решения воспитательных и развивающих задач позволяет нам определить понятие «готовность учителей к использованию метода кинопедагогики».

Данное понятие рассматривается нами как личностно-профессиональная характеристика, способствующая выбору конструктивных стратегий в воспитательной и развивающей деятельности учителей на основе осмысления и применения киноматериала как способа эмоционально яркого отображения социальных проблем. Такая готовность включает в себя: психолого-педагогические знания учителей, ориентацию в критериях отбора киноматериала для его педагогически целесообразного применения, умение отбирать киноматериал для решения конкретных задач и оценивание эффективности выбранной стратегии.

Анализ данных элементов, исходя из специфики акмеологического и психолого-педагогического потенциала освоения конструктивных стратегий в воспитательной и развивающей деятельности способствовало выявлению критериев и показателей готовности учителей общеобразовательных организаций к использованию метода кинопедагогики в образовательном процессе. Данные критерии и показатели систематизированы и представлены в таблице 1.

Выявленная специфика готовности учителей к использованию метода кинопедагогики в образовательном процессе обращает нас к установлению закономерностей, проявляющихся в развитии элементов данного качества у учителя.

Первая закономерность обуславливается тем фактом, что учителя в значительной степени ориентируются на такие стратегии педагогической работы, которые декларировались в учебных и методических пособиях, ориентированных на уровень получения профессионального образования. Представляемые в учебной литературе методы обучения и воспитания зачастую основаны на авторитетных и действенных идеях ведущих отечественных педагогов. Например, теория конструктивного воздействия коллектива на личность учащегося, разрабатываемая в отечественной педагогике с начала XX-го века, стала основой для соответствующего принципа и метода воспитания. Технология создания и развития воспитательного коллектива успешно воспроизводилась в образовательной практике и являлась одной из основных для освоения воспитательной функции классного руководителя. Однако, чаще всего, освоение и успешное применение такой технологии порождало эффект торможения творческой активности учителя. В то же время, актуализирующиеся в современной педагогике тенденции к выстраиванию индивидуальных траекторий в воспитании не получили достаточной методической и технологической проработки. Следовательно, учитель склонен ориентироваться на осознанные, методически освоенные педагогические технологии, воспринимая новые перспективные знания с определенной сте-

пенью настороженности. На основании этого мы можем сформулировать *первую закономерность – склонность учителя придерживаться классических и оправдавших себя педагогических стратегий и техник педагогической работы обуславливает их ригидность в освоении и применении новых педагогических технологий.*

Таблица 1. Критерии и показатели готовности учителей общеобразовательных организаций к использованию метода кинопедагогика

№	Критерии	Показатели
1.	Когнитивно-ценностный	– знания в области психолого-педагогической науки: возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, теории развития личности, базовые педагогические концепции, межпредметные образовательные технологии; – понимание педагогического потенциала метода кинопедагогика в воспитательной и развивающей деятельности; – ценностное отношение к педагогическим возможностям отечественного и зарубежного киноматериала в решении наиболее актуальных и сложных образовательных задач
2.	Коммуникативно-эмоциональный	– умение выстраивать эффективные коммуникации с различными контингентами обучающихся; – убедительная аргументация с применением киноматериала для соответствующих педагогических целей; – способность обнаруживать в киноматериале эмоциональные образы, яркие сюжетные линии; – умение использовать метод кинопедагогика как способ эмоционально яркого отображения социальных проблем; – эмоциональная саморегуляция при работе с киноматериалом
3.	Мотивационно-деятельностный	– стремление повысить эффективность своей деятельности путем применения ресурсов киноматериала; – ориентация в критериях отбора киноматериала для его педагогически целесообразного применения (нравственном, когнитивном, эмоциональном); – проектирование условий и сценариев результативного применения метода кинопедагогика с учетом возрастных особенностей детей и специфики педагогической ситуации
4	Рефлексивно-оценочный	– на основе осмысления киноматериала выбор педагогически оправданных способов содействия обучающимся в проектировании собственной стратегии поведения; – оценка эффективности выбранной стратегии использования метода кинопедагогика в решении конкретных педагогических задач

Другая закономерность связана с тем фактом, что современная социокультурная ситуация, ори-

ентирует общество на преобладание развлекательной функции ресурсов культуры. Современные учащиеся ориентируются на образы современных героев анимационных и кинофильмов, мотивация которых основана на удовлетворении базовых потребностей человека. Сложность в понимании мотивов поступков героев кинофильма, литературного произведения, скорее, затруднит их восприятие. Моральный и нравственный выбор как основа художественного конфликта, становится признаком элитарной культуры. Практически отсутствует образовательный видео-контент, ориентированный на решение воспитательных задач. В этих условиях учитель склонен рассматривать содержание образования преимущественно как источник информации. В то же время потенциал использования ресурсов и образов культуры для постановки и решения морально-нравственных проблем требует широкого кругозора, наличие умения продемонстрировать актуальность классического произведения для современности и т.д. На основании этого мы можем сформулировать вторую закономерность – *скованность действий учителя в отборе содержания обучения и воспитания сужает его возможности в использовании ресурсов культуры, минимизирует активность в привлечении возможностей кино для обогащения содержания педагогической деятельности.*

Следующая закономерность связана с наличием условий реализации метода кинопедагогика в процессе образовательной деятельности. Совершенно очевидно, что учителя испытывают профессиональные затруднения в отборе, подготовке киноматериала. Этому способствуют определенные технические, временные ограничения, общая загруженность учителя. Наконец, знакомство учителя с методом кинопедагогика зачастую ограничивается его осведомленностью. Узнав из средств массовой информации или интернета о данном методе, учитель не получает объемного представления о всех возможностях, которые могут быть реализованы на основе комплексного сотрудничества педагогов в решении педагогических задач разного характера и масштаба. Демонстрация возможностей и практическое применение данного метода в условиях образовательной организации поможет обрести учителю уверенность в его действенности и перспективности. Данные соображения позволяют нам сформулировать третью закономерность – *применение киноматериала в различных формах и условиях профессиональной деятельности развивает субъектный педагогический опыт учителя.*

Еще один аспект деятельности педагога может служить основой для повышения эффективности развития его готовности к применению метода кинопедагогика. Как мы отмечали, одним из компонентов готовности учителя к данной деятельности является коммуникативно-эмоциональный. Действительно, трудно представить деятельность учителя вне коммуникативных процессов трансля-

ции, обмена знаниями, получения обратной связи. Как отмечают многие исследователи, трансляция содержания образования, совсем не исключает эмоциональной составляющей. Примеры таких уроков, показанные в художественных фильмах «Большая перемена», «Доживем до понедельника», отражают значимость не столько личного артистизма учителя, сколько его способность понимать эмоциональное состояние учащегося, сопереживать ему. В этом смысле опора на классический и современный киноматериал, демонстрация эмоционального отношения к его содержанию является действенным способом выстраивания педагогической коммуникации. Это обуславливает наличие четвертой закономерности – *способность учителя демонстрировать эмпатию, синтонию, эмоциональную гибкость повышает результативность применения метода кинопедагогике.*

Данные закономерности не стоит рассматривать отдельно друг от друга. В комплексе они отражают особенности влияния на разные компоненты готовности к применению метода кинопедагогике в образовании. Эти закономерности находят свое отражение при формулировании принципов отбора содержания повышения квалификации и выстраивания педагогического взаимодействия с учителями.

Первый принцип можно сформулировать как расширение кругозора учителя о многообразии технологий, их ресурсных возможностях и условиях применения в образовательной практике. Постановка современных педагогических задач, зачастую связана с наличием представлений о теоретических основах педагогической деятельности и осведомленностью о существовании передовых практик. Такие практики не сосредоточены в одном регионе или образовательной организации. Их изучение и обобщение составляет предмет обмена знаниями в педагогическом сообществе. Данная функция, реализующаяся в том числе в дополнительном профессионально педагогическом образовании, существенно влияет на изменение субъектной позиции учителей по отношению к освоению и использованию конструктивных стратегий воспитательной и развивающей деятельности. В частности, популяризация метода кинопедагогике может осуществляться в рамках реализации модулей курсов повышения квалификации, посредством представления опыта в средствах массовой информации и сетевых педагогических сообществах.

Принцип целесообразного использования содержания киноматериала для решения конкретных задач базируется на наличии прочных традиций и широких возможностей зарубежного и отечественного кинематографа как средств выражения социальной активности. Существует достаточно широкий перечень киноматериалов, посвящённых той или иной социальной тематике. Демонстрация того, как эти киноматериалы могут быть использованы для обсуждения педагогических проблем, убедит учителя, что активная со-

циальная позиция может демонстрироваться посредством ярких, убедительных, эмоциональных средств. при этом сохраняется определенный уровень объективности подачи информации. Такая целевая ориентация киноматериала будет способствовать убеждению учителя в возможности применения метода кинопедагогике в конкретной педагогической ситуации.

Принцип погружения учителя в деятельность по решению педагогических ситуаций, использования контекста при просмотре киноматериала основан на достижениях педагогической науки в представлениях об эффективных технологиях образования взрослых. Практическая деятельность по освоению и методической интерпретации киноматериала противопоставляется традиционной ориентирующей структуре курсов повышения квалификации. Погружение в яркую, эмоционально насыщенную атмосферу кино вызовет естественную реакцию интереса и будет способствовать естественности и целенаправленности проведения рефлексивных сессий. Такая методика проведения занятий позволит максимально быстро вовлечь учителя в процесс профессионального саморазвития.

Четвёртый принцип развития эмоциональной отзывчивости учителя в результате освоения метода кинопедагогике связан с практической демонстрацией идеи о единстве интеллекта и аффекта. Эмоциональная отзывчивость, как мы уже отмечали, естественно возникает входе работы с киноматериалом. Вместе с тем можно предположить, что учителю затруднительно открыто выражать собственные эмоции. В этой ситуации метод кинопедагогике будет служить как средством саморазвития, так и инструментом эмоционального насыщения образовательного процесса и педагогических взаимодействий. По мере роста готовности учителя к использованию метода кинопедагогике, предполагается развитие его личностных и профессиональных качеств.

Выявление содержания, критериев и признаков, а также установление закономерностей и принципов развития готовности учителей к использованию метода кинопедагогике позволяют определить содержательные линии совершенствования этой профессионально-личностной характеристики. Такими содержательными линиями, на взгляд авторов статьи, могут быть следующие: 1) предпосылки использования современных образовательных технологий учителем; 2) психолого-педагогические основы деятельности учителей по использованию кинопедагогике в образовательном процессе; 3) содержательные и процессуальные аспекты использования кинопедагогике в образовательном процессе; 4) прикладные аспекты использования кинопедагогике в образовательном процессе.

Первая линия ориентирует на обращение к современной нормативно-правовой базе, посвящённой качеству образования, в целом, и образовательным технологиям, в частности. Целесоо-

бразным будет раскрытие многообразия образовательных технологий и оснований их использования в педагогической практике. Важно связать необходимость расширения спектра используемых учителями технологий и методов с вызовами времени, перед которыми учителя нередко демонстрируют либо отстранённость, либо отсутствие навыков владения современными средствами воспитания в работе с различными контингентами обучающихся.

Вторая линия посвящена изучению психолого-педагогических основ деятельности учителей по использованию кинопедагогики в образовательном процессе подразумевает рассмотрение влияния возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся на отбор и применение средств и методов работы со школьниками при использовании киноматериала. Здесь уместным будет обсуждение вопросов, связанных с формированием ценностных установок средствами кинопедагогики. Также невозможно оставить без внимания особенности интеллектуальной сферы современных школьников: клиповый характер мышления, лёгкость восприятия ярких образов, способность быстро переключаться с одного на другое.

Следующая содержательная линия, третья, направлена на рассмотрение содержательных и процессуальных аспектов использования кинопедагогики в образовательном процессе. Авторам представляется необходимым сосредоточиться в работе с учителями на высвечивании специфики киноискусства, классификаций кинематографа и основных видов киноискусства. Обзор шедевров отечественного и зарубежного кинематографа с точки зрения их использования в образовательной практике дополнит погружение педагогов в мир кино. Далее изучаются особенности метода кинопедагогики. Акцентируется важность оптимального сочетания визуального ряда и педагогического сопровождения просмотра. Педагогам важно показать целесообразность использования эффекта «присутствия» в формировании способности детей к восприятию и аргументированной оценке событий кинопроизведений. Развитие самостоятельности суждений и критического мышления детей в процессе анализа фильмов и установка на поиск школьниками альтернативных стратегий выхода героев из негативных жизненных сценариев – эти вопросы станут завершающими в представлении метода кинопедагогики.

Важной содержательной линией выступает *четвёртая линия* – «Прикладные аспекты использования кинопедагогики в образовательном процессе». Организуются практические пробы с целью формирования ценных навыков педагогов в использовании следующих аспектов рассматриваемого метода:

- критерии отбора киноматериала (нравственного, познавательного, эмоционального) для его педагогически целесообразного применения;
- проектирование условий результативного применения метода кинопедагогики: выявление

проблемной ситуации и подбор киноматериала; организация различных вариантов просмотра киноматериала детьми; организация рефлексивных сессий с детьми по итогам просмотра киноматериала;

- проектирование сценариев применения метода кинопедагогики в коллективах и группах детей различных возрастных групп; особенности включения сценариев применения метода кинопедагогики в урочную и внеурочную деятельность;
- педагогически оправданные способы содействия детям в выборе собственной стратегии поведения и деятельности на основе осмысления киноматериала; продуктивный характер деятельности школьников в выборе собственной стратегии поведения; установка на участие в социально-значимой деятельности;
- использование кинопедагогики как способа:
 - а) профилактики деструктивных психологических состояний школьников (страх, агрессия, фрустрация, тревожность);
 - б) профилактики авиального поведения у школьников (суицидальное поведение, употребление психоактивных веществ);
 - в) совершенствования методического аспекта профессиональной деятельности учителя (методика преподавания предмета, грамотное использование психолого-педагогических знаний, развитие профессионализма);
 - г) активизация участия родителей в обеспечении развития личности обучающихся.

Содержательные линии могут послужить хорошим ориентиром для организации внутриорганизационного повышения квалификации педагогических работников, модульных курсов в системе дополнительного профессионального образования, самообразования. Результатом освоения выделенного содержания станет развитие всех компонентов готовности педагогов к использованию метода кинопедагогики в современной образовательной практике, к решению возникающих многочисленных сложных проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания школьников. В частности, такая модульная программа была разработана сотрудниками кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО ЧИППКРО в 2019 г.

Итак, анализ педагогической теории и практики позволил выявить проблему выявления закономерностей и принципов, определяющих содержательную основу развития готовности учителей к применению метода кинопедагогики в образовательном процессе. Достижения педагогической науки в области исследования готовности к различным видам профессионально педагогической деятельности и ее структуре, а также теоретические основы использования метода кинопедагогки позволили определить понятие и уточнить критерии и показатели готовности учителей общеобразовательных организаций к использованию метода кинопедагогики. Выявленные элементы готовности помогли сформулировать закономерности разви-

тия данного вида готовности. Установление таких закономерностей будет способствовать определению принципов, которые нашли свое практическое отражение в отборе содержательных линий повышения квалификации учителей по тематике применения метода кинопедагогика для решения педагогических задач.

Литература

1. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: Монография. – Калининград, 2004.
2. Деркач А.А. Теоретические основы психологической готовности студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности // Акмеология. – 2017. – № 2 (62). – С. 7–13.
3. Белослудцева Н.В. Педагогические пути формирования готовности студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности в условиях моногорода // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 3. – С. 57–61.
4. Гагарин А.В. Образовательная рефлексия в профессиональной подготовке бакалавров психологии // Акмеология. – 2013. – № 3. – С. 54–59.
5. Доколин А. С., Савва Л.И. Формирование готовности студентов ВУЗА к противодействию вовлечению в киберэкстремистскую деятельность // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25325> (дата обращения: 15.03.2020).
6. Сиднева И.Е. Модель формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита, 2013. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3362/> (дата обращения: 15.03.2020).
7. Ткачева С. А., Сагынтай Э. О проблемах профессиональной готовности будущих педагогов к воспитательной работе в новых социокультурных условиях // Педагогика и психология образования. – Том 4. – 2018. – № 1. – С. 30–40.
8. Шевырдяева К.С. Формирование готовности студентов ВУЗа к реализации ЗОЖ в процессе профессиональной подготовки // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 105–108.
9. Лукьянова М.И. Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в понятийном поле категории «профессионально-педагогическая компетентность» // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 110–123.
10. Тополя Л.С. Профессионально-аксиологическая готовность будущего учителя к созданию

ситуации успеха // Инновационная наука. – 2016. – № 8–2. – С. 189–191.

11. Козулина А.П. Готовность преподавателей российских вузов к подготовке иностранных студентов: критерии и способы оценивания // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – Выпуск 6 (25). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/54PVN614.pdf> (дата обращения: 16.03.2020).
12. Осик В.И., Лызарь О.Г., Ончукова Е.И. Мотивационная готовность к занятиям физическими упражнениями учителей физической культуры // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (203). – С. 159–163.

DEVELOPMENT OF READINESS OF TEACHERS OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS TO USE THE CINEMA PEDAGOGICS METHOD

Ilyasov D.F., Burov K.S., Sevrukova A.A., Selivanova E.A.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators

The relevant needs of educational practice in the development and mastering by teachers of constructive strategies in educational and developmental activities are reflected in the requirements of normative documents in the field of education. One of the most promising modern methods of education, based on knowledge of the patterns of development of emotional, volitional, communicative, cognitive spheres is the method of cinema pedagogics. It is noted that the theory of readiness for professional and pedagogical activity allows to consider various types of psychological and pedagogical readiness as the basis for the development of new activities and reveals the context and driving forces of teacher's self-development, based on the specifics of the cinema pedagogics method. The scientific novelty of the research is based on scientific knowledge, which for the first time formulates the concept, analyzes the structure, defines criteria and indicators of readiness of teachers of general education organizations to use the method of cinema pedagogics. The study of the development possibilities of this type of readiness is based on understanding the regularities and principles of development of this type of readiness. This is the basis for revealing the applied practical meaning of the article. It consists in the description of the content lines, which can be the basis for intra-company professional development of teachers, forming the content of modular courses in the system of additional professional education.

Keywords: cinema pedagogics method, professional readiness, professional development of teacher, regularities, principles.

References

1. Bryzgalova S.I. Formation in the university teacher readiness for pedagogical research: theory and practice: Monograph. Kaliningrad, 2004.
2. Derkach A.A. Theoretical bases of a psychological readiness of students – future psychologists to professional activity. *Akmeologia*. 2017, No. 2 (62), pp. 7–13.
3. Belosludtseva N.V. Pedagogical ways of formation of readiness of the students of the secondary professional education institutions to the professional activity. *Society: Sociology, psychology, pedagogics*, 2018. – № 3. – pp. 57–61
4. Gagarin A.V. Educational reflection in professional training of bachelors of psychology. *Akmeologia*. 2013, No. 3, pp. 54–59.
5. Dokolin A. S., Savva L.I. Formation of the university students readiness to counteract their involvement in the cyber-extremist activity. *Modern problems of science and education*, 2016, No. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25325> (accessed date: 03/15/2020).
6. Sidneva I.E. Model for formation of the university student's readiness for the organizational and administrative activity. *Actual problems of pedagogics: materials of III International scientific*

- conf. Chita, 2013. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3362/> (accessed date: 03/15/2020).
7. Tkacheva S.A., Sagyntay E. About the problems of the professional readiness of the future teachers for the educational work in the new sociocultural conditions. *Pedagogy and psychology of education*. Vol. 4. – 2018. – № 1. – pp. 30–40.
 8. Shevirnyaeva K.S. Formation of readiness of university students for realization of a healthy way of life in the process of professional training. *Pedagogical education and science*. 2019, No. 4, pp. 105–108.
 9. Lukyanova M.I. Theoretical analysis of the phenomenon of readiness of a teacher for realization of the personal-oriented approach in the conceptual field of the category “professional-pedagogical competence”. Scientific review. *Pedagogical sciences*, 2017, No. 4, pp. 110–123.
 10. Topolya L.S. Professional-axiological readiness of the future teacher to create a situation of success. *Innovative science*, 2016, No. 8–2, pp. 189–191.
 11. Kozulina A.P. Readiness of the Russian university professors for preparation of the foreign students: criteria and methods of estimation. *Internet journal “Naukovedenie”*. 2014, No. 6 (25), Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/54PVN614.pdf> (accessed date: 03/16/2020).
 12. Osik V.I., Lyzar O.G., Onchukova E.I. Motivational readiness for physical exercises of the physical culture teachers. *Bulletin of Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and psychology*. 2017, No. 3 (203), pp. 159–163.

Социализация и компоненты социальной компетентности дошкольника

Толмачева Алена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

E-mail: milovek@mail.ru

В рамках проблемы формирования социальной компетентности автором рассмотрено соотношение понятий «социализация», «социальная адаптация», «социальная компетентность». В дошкольном возрасте активно идут процессы социализации личности и закладываются основы социальной компетентности, опираясь на которые ребенок сможет выстраивать эффективную социальную коммуникацию в более старшем возрасте. В статье выделены компоненты социальной компетентности дошкольника, обеспечивающие успешную социализацию на этапе дошкольного детства.

Ключевые слова: социализация, социальная компетентность, компоненты социальной компетентности, дошкольный возраст.

Социальная компетентность дошкольника – способность ребенка выстраивать свое поведение в соответствии с усвоенными им нравственными нормами и правилами, культурными ценностями и закономерностями общественной жизни.

В старшем дошкольном возрасте ребенок уже имеет ролевую идентификацию со взрослыми и со сверстниками, стремится быть принятым в социуме. Для того, чтобы чувствовать себя уверенно в общении, ребенок использует социально-приемлемое поведение, оценивает свои поступки, с целью эффективного взаимодействия с окружающими.

В социуме существует представление о том, какой должна быть гармонично развитая личность, которая активно включается в процесс освоения социального мира, его отношений и артефактов. Социализация личности на современном этапе развития общества рассматривается через призму понятий «социальный интеллект», «социальная компетентность». Данные понятия, наряду с терминами «социальная адаптация», «социальное воспитание» и др. составляют единое семантическое пространство, которое предполагает «социализацию в образовании» [2].

В середине XX века, когда термин «социализация» впервые появляется в работах американских социологов и психологов (Дж. Кольмон, Д. Доллэрд), термин описывает процесс взаимодействия ребенка и общества.

Т. Парсонс в своих работах рассматривал вхождение человека в социальную среду как процесс приспособления к различным социальным факторам: культурным, психологическим, социологическим. Таким образом, социализация определялась как адаптация, как процесс преодоления негативных факторов среды, мешающий самоутверждению и саморазвитию личности.

Социализация – непрерывный процесс, который сопровождает человека в течение всей его жизни. В каждом возрастном периоде социализация имеет свои задачи, особенности, сложности. В дошкольном возрасте социализация имеет целью приобщение ребенка к миру культуры, нравственных ценностей, формирование отношений с наиболее значимыми для него сферами жизни.

Через взаимодействие со взрослым ребенок накапливает ценный социальный опыт, который в дальнейшем поможет ему раскрыть потенциал дошкольного детства и вступить в школьную жизнь.

Каждая ступень развития личности формирует свои задачи реализации возрастного потенциала и определяет необходимость социальной компетентности (зрелости) на данном этапе онтогенеза.

Социальная компетентность имеет более широкое значение, чем социальный интеллект, социально-психологическая или коммуникативная компетентность [6].

Социальная компетентность дошкольника – это уровень адаптации ребенка к социальным нормам, позволяющий найти свое место в социуме, отыграть свою социальную роль.

С самого рождения современный ребенок попадает в ситуацию социального взаимодействия, поэтому социальная компетентность является необходимым компонентом полноценно развитой личности.

Современная образовательная парадигма направлена на реализацию субъектной позиции ребенка в педагогическом процессе, предполагающей формирование активной жизненной позиции, динамизм и в то же время устойчивость в процессе самореализации.

Социальная компетентность дошкольника включает в себя знания, умения и навыки, реализуемые ребенком в различных видах деятельности, отражающие возможности его взаимодействия с окружающими на данном возрастном этапе.

В 20-е годы XXI века все большее значение в жизни каждого человека приобретают понятия с приставкой «социальный». Границы социальной среды расширяются в том числе за счет информационной цифровой среды. Социализация современного человека происходит не только в режиме реального повседневного общения, но и в социальных сетях, в интернет-пространстве.

Дети дошкольного возраста приобретают понимание социальных ролей преимущественно в семье и дошкольных образовательных учреждениях.

Социальная компетентность – это набор определенных личностных качеств, позволяющих человеку уверенно чувствовать себя среди других людей, осознавать свое место и роль внутри социума. Г.И. Сивкова определяет социальную компетентность как «наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации» [5].

На основе исследований современных ученых (Куницына В.Н., Баранова Л.А., Мудрик А.В., Антонова Т.) нами выделены компоненты социальной компетентности дошкольника [1].

1. Коммуникативный компонент. Этот компонент включает в себя сформированность речи в целом. Общение выступает как способ формирования отношения к другим людям, как способ восприятия и усвоения социокультурных ценностей.
2. Когнитивный компонент. Связан с формированием системы представлений ребенка об эталонах социального поведения. Основан на восприятии информации через различные каналы, при помощи которых происходит познание социальных процессов и закономерностей и вырабатываются определенные умения.

3. Рефлексивный компонент. Осуществление общения с учетом усвоенных общественных норм и правил, умение ориентироваться на социально-приемлемое поведение, отслеживать и корректировать свои способы взаимодействия с другими людьми.

4. Поведенческий компонент. Включает в себя модели поведения, которые усвоил ребенок на основе интериоризированных норм, правил, обычаев. Умение выбрать адекватные способы общения и поведения.

5. Аксиологический компонент. Заключается в процессе «присвоения» социальных норм и ценностей. Наполнение личным смыслом общественных отношений и событий, осознание их значимости лично для себя.

Таким образом, социализация – это процесс вхождения ребенка в мир человеческой культуры и общественных отношений, а социальная компетентность – результат социализированности личности [4]. Так как процесс социализации проходит на протяжении всей жизни человека, то и социальная компетентность развивается, дополняется новыми навыками, умениями на протяжении всего личностного онтогенеза.

Литература

1. Антонова Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. 2004. № 5. С. 54–69
2. Беккер Н.В. Основы формирования социальной компетентности школьников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. 2 (8). С. 54–62.
3. Белорецковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 1999. Вып. 4.(13). С. 56–58.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.12–14.
5. Калинина, Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4.-С.16–19.
6. Киреева Т.С., Гайнулина Е.В. Социальная компетентность как интегративная личностная характеристика младшего школьника // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: http://scienceforum.ru/2014/article/2014001341 (дата обращения: 04.04.2020)
7. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. // Детский сад от А до Я. 2004. № 5. С. 8–27.

SOCIALIZATION AND COMPONENTS OF SOCIAL COMPETENCE OF A PRESCHOOLER

Tolmacheva A.A.

Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers

In the framework of the problem of the formation of social competence, the author considers the correlation of the concepts of "socialization", "social adaptation", and "social competence". At preschool age, the processes of personality socialization are actively going on and the foundations of social competence are being laid, based on which the child will be able to build effective social communication at an older age. The article identifies the components of the social competence of a preschooler, which ensure successful socialization at the stage of preschool childhood.

Keywords: socialization, social competence, components of social competence, preschool age.

References

1. Antonova T. Social competence of a preschool child: indicators and detection methods // Kindergarten from A to Z. 2004. No. 5. S. 54–69
2. Becker N.V. Fundamentals of the formation of social competence of schoolchildren // Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. 2015.2 (8). S. 54–62.
3. Beloretskovets N.I. The formation of social competence of children 3–7 years old in the conditions of open access of an educational institution // Tomsk State University Journal. Tomsk state ped University (TSPU Bulletin). 1999. Issue. 4. (13). S. 56–58.
4. Zimnaya, I.A. Key competencies – a new paradigm of the result of education [Text] // Higher education today. – 2003. – No. 5.- S.12–14.
5. Kalinina, N.V. The formation of social competence as a mechanism for strengthening the mental health of the younger generation [Text] // Psychological science and education. – 2001. – No. 4. – P. 16–19.
6. Kireeva T.S., Gainulina E.V. Social competence as an integrative personal characteristic of younger schoolchildren // Materials of the VI International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum" URL: <http://scienceforum.ru/2014/article/2014001341> (date of access: 04.04.2020)
7. Kolomyichenko L.V. The concept and program of social development of preschool children. // Kindergarten from A to Z. 2004. No. 5. P. 8–27.

Проблемы взаимодействия молодых педагогов с родителями

Худенева Мария Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального образования, Сургутский государственный педагогический университет
E-mail: olgavita98@mail.ru

В статье обосновывается необходимость взаимодействия педагогов с родителями с учетом современных законодательных документов, актуальность исследования проблемы взаимодействия молодых специалистов с родителями, раскрываются основные теоретические положения по проблеме взаимодействия педагогов с родителями, как с одним из участников образовательного процесса.

Раскрыты механизмы и результаты исследования проблем взаимодействия молодых специалистов с родителями. Выделены основные затруднения, с которыми сталкиваются молодые педагоги на этапе профессионального становления и указаны возможные пути их предупреждения в период профессионального обучения. Названы перспективы взаимодействия преподавателей, служб университета и выпускников университета по решению названных проблем и совершенствованию данного вида деятельности молодых педагогов.

В статье обозначены основные пути решения проблем взаимодействия молодых педагогов с родителями в рамках научно-методического сопровождения профессиональной деятельности выпускников, как ежегодная организация форума «Молодой педагог и вызовы времени», постдипломное сопровождение молодых специалистов по программе «Школа наставничества». Названы также наиболее востребованные молодыми педагогами формы их взаимодействия с вузом по исследуемым проблемам.

Ключевые слова: трудовые действия, необходимые умения педагогов по организации взаимодействия с родителями, особенности взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса, взаимодействие педагога с родителями, проблемы взаимодействия педагога с родителями, причины затруднений взаимодействия педагога с родителями, формы взаимодействия педагога с родителями, перспективы и формы взаимодействия молодых педагогов с вузом по решению проблем.

Условия современных социально-экономических и социокультурных реалий, происходящих в настоящее время, предопределяют коренное переосмысление взаимодействия различных социальных институтов, среди которых, в первую очередь, следует рассматривать семью. В связи с этим, взаимоотношения семьи и социума существенно актуализируют проблематику организации педагогического взаимодействия, обуславливая новую специфику структурирования контактов субъектов данных отношений.

Контекст традиционных педагогических подходов, как правило, строился на установлении контактов педагога и семьи, объектом которых являлись вопросы академической успеваемости детей, их поведения, а также вопросов педагогического просвещения родителей (законных представителей), их компетентности в сфере психолого-педагогического направления.

На сегодняшний день такие отношения становятся далеко не исчерпывающими. Это происходит в связи с тем, что трансформируется структура образовательных учреждений, отношение к образовательной организации в рамках общества, а также целевые, ценностно-смысловые и жизненные установки семей в сфере воспитания и образования детей. Среди основных причин подобных перемен можно назвать резкую дифференциацию семей по признаку экономического состояния, изменение социального статуса самой семьи и пр.

Однако, семья как социальный институт остается на сегодняшний день одним из основных микросоциумов, в рамках которого происходит социализация ребенка. В связи с этим, образовательные организации необходимо рассматривать как структуры содействия, союзничества в процессе воспитания свободной, гармоничной, личности, социальная и дальнейшая профессиональная деятельность которой в обществе будет являться результатом успешной интеграции ребенка в структуру общественных взаимосвязей, служащих устойчивым базисом положительной социализации и самоактуализации.

В этой связи тесное и грамотное взаимодействие семьи и школы будут становиться важными факторами обеспечения партнерства в воспитании детей в обществе, где каждая личность способна к продуктивному целеполаганию, действительности в решении конкретных задач и самореализации в конкретной сфере полезной деятельности.

Вышесказанное диктует всему педагогическому сообществу требование на новом уровне выстраивать взаимодействие с семьей и родителями.

Необходимость взаимодействия образовательных организаций с родителями (законными пред-

ставителями) предусмотрена сегодня профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель/учитель). В частности, к числу трудовых действий в документе относится [2, с. 7, 8]:

- реализация конструктивных воспитательных усилий родителей/законных представителей обучающихся, а также помощь, содействие семье в решении вопросов воспитания ребенка (согласно трудовой функции «Воспитательная деятельность»);
- разработка (в рамках совместной деятельности с другими специалистами) и совместная (с родителями/законными представителями) реализация программ индивидуального развития ребенка (согласно трудовой функции «Развивающая деятельность»).

В части описания трудовых функций, предусмотренных педагогической деятельностью, в контексте проектирования и реализации ООП (основных образовательных программ) в документе можно проследить, какими необходимыми умениями должен обладать педагог относительно выстраивания взаимоотношений с родителями, каково целевое назначение взаимодействия с родителями (Таблица 1).

Вопросы необходимости и реализации всех важных аспектов педагогического взаимодействия с родителями/законными представителями в условиях постоянно обновляющейся современной школы эскалационно актуализируют проблематику формирования профессиональной готовности будущего педагога. Значимость этой проблемы прослеживается во ФГОС ВО, определяющем реализацию образовательных программ по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). В частности, в рамках педагогической деятельности предусмотрена необходимость формирования одной из профессиональных компетенций, а именно, «готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса» [4, с. 5].

Считаем необходимым отметить, что в понятие «взаимодействие педагога с другими субъектами образовательного процесса» понимали такую организацию педагогического процесса, при котором происходит осуществление именно совместной деятельности, а также общения субъектов образовательного процесса, участников образовательного процесса, участников образовательных отношений, включая и другие взаимодействующие стороны, из взаимоотношения, направленные на развитие детского коллектива, реализацию его воспитательного потенциала [1].

Как утверждают А.П. Панфилова, А.В. Долматов, взаимодействие представляет собой совокупность компонентов, представленных в таких элементах как: действующий субъект (педагог), субъект или объект действия, являющийся тем, на кого (или на процесс деятельности которого) воздействие направлено, методологический,

а также дидактико-методический инструментарий (технологии, подходы, методы и пр.), а также совокупный результат действия и образовательная результативность (и ее положительная динамика) [1, с. 63].

Таблица 1. Необходимые умения педагога по организации взаимодействия с родителями

Трудовые функции	Необходимые умения
Педагогическая деятельность по реализации программ ДО (дошкольного образования).	Осуществление партнерских взаимоотношений с родителями/законными представителями детей, относящихся к периоду раннего, а также дошкольного возраста с целью достижения образовательных целей и решения сопутствующих задач; реализация методов, средств, приемов просветительской деятельности психолого-педагогической направленности [2, с. 12].
Педагогическая деятельность в части реализации программ (НО) начального общего образования.	Проектирование в рамках взаимодействия с родителями/законными представителями и другими участниками образовательных отношений (педагогические работники, другие специалисты), а также корректирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся согласно задач, направленных на достижение всех видов образовательных результатов (личностных, предметных, метапредметных), а также образовательных результатов, которые выходят за рамки освоения программ начального общего образования [2, с. 13].
Педагогическая деятельность, предусмотренная рамками реализации программ основного и среднего образования.	Установление и осуществление контактов с обучающимися различных возрастов, а также их родителями/законными представителями и другими педагогическими работниками, специалистами [2, с. 14].
Модуль «Предметное обучение. Математика».	Осуществлять работу с родителями/законными представителями, а также местными сообществами по проблемам формирования математической культуры на современном этапе развития [2, с. 17].
Модуль «Предметное обучение. Русский язык».	Осуществлять систематическую (просветительскую, методическую и пр.) деятельность с семьями обучающихся, а также местными сообществами по вопросам формирования культуры речевой деятельности с учетом фиксации различий местных и национальных языковых норм, традиций, правил [2, с. 19].

В данном контексте авторы выделяют следующие виды взаимодействия в рамках образовательного процесса, акцентирую внимание на факторе субъекта: «педагог-ученик», «педагог-коллега», «родитель-ребенок», «педагог-родитель», «педагог-руководитель ОУ (образовательного учреждения)», «педагог-коллектив обучающихся» [1, с. 64].

Считаем также необходимым выявить основные концепты процесса взаимодействия самого педагога и других участников образовательного процесса/образовательных отношений [1, 3]:

- концепт «взаимопознание», определяющий и обуславливающий организацию общения и совместной деятельности на основе выявления и учета характерологических черт, личностных особенностей субъектов процесса, эскалации роли в данном процессе лучших сторон взаимодействующих субъектов, формировании взаимного интереса;
- концепт «взаимопонимание», который определяет общность (а также осознание субъектами этой общности) целей, задач, векторов взаимодействия на основе учета трудностей процесса и продуцировании помощи и заботы в деятельности, направленных на преодоление данных трудностей; в структуре данного концепта также следует рассматривать уровень личностной фрустрации, адекватность оценки/самооценки, аспекты выстраивания межличностных отношений;
- концепт «взаимоотношение», в рамках которого особая роль принадлежит проявлению тактичности, внимательности субъектов друг к другу и выражаемому мнению как факту самопроявления, уважительному отношению к личностной позиции, а также приоритетности таких качеств как сочувствие, доверительность в отношениях, ответственность перед оказанным доверием и т.д.;
- концепт «взаимовлияние», сущность которого составляют способности субъектов достигать единства в спорных ситуациях, а также формирование общей концепции в отношении дальнейших совместных действий, поведенческих паттернов и стратегий на основе согласованности;
- концепт «взаимные действия», рамками которого предусмотрены совместная инициативность, активное совместное участие, достижение согласованности контактов в совместной деятельности, взаимопомощь поддержка и т.п.

Трактовка понятия «взаимодействие педагога с другими субъектами образовательного процесса» А.П. Панфиловой, А.В. Долматовым позволила нам вывести определение понятия «взаимодействие педагога с родителями».

Под взаимодействием педагога с родителями мы понимаем организацию педагогического процесса как совместной деятельности и общения педагога и родителей, как его непосредственных участников с целью развития личности обучающихся и других взаимодействующих сторон, их взаимоотношений, развития детского коллектива и реализации его воспитательных возможностей.

К числу реализуемых в процессе взаимодействия функций А.П. Панфилова, А.В. Долматов относят:

- общие функции, заключающиеся в собственно воспитании, развитии, обучении;
- частные функции, в контексте которых авторы выделяют формирование интереса и привлечение, развитие внимания; стимулирование деятельности позиции и координирующие механизмы; ориентирование в предстоящей деятельности и преодоление разобщенности; обе-

спечение сплоченности коллектива и преодоление конфликтов и пр. [1, с. 64].

Несомненно, в процессе подготовки будущих педагогов необходимо формировать умения и компетенции, связанные с взаимодействием со всеми субъектами образовательного процесса (обучающимися, коллегами, родителями, социальными партнерами и др.), но особое место в профессиональной подготовке педагогов должно отводиться формированию готовности к взаимодействию с родителями. На наш взгляд, эффективность взаимодействия педагога с родителями несомненно будет влиять на продуктивность реализации всех функций большинства видов взаимодействия: педагог-ученик, родитель-ребенок, взаимодействие педагога с коллективом обучающихся.

Наше мнение основывается также на результатах опроса выпускников-бакалавров, в соответствии с которыми выстраивание их взаимодействия с родителями является наиболее проблематичным видом деятельности.

Вышесказанное обусловило актуальную необходимость более детального исследования проблем взаимодействия молодых педагогов с родителями с целью коррекции как содержания профессиональной подготовки педагогов, так и проектирования соответствующего аспекта деятельности Сургутского государственного педагогического университета по научно-методическому сопровождению выпускников на начальном (послевыпускном) этапе их профессиональной деятельности.

Так, например, в процессе работы форума «Молодой педагог и вызовы времени» был предпринят нетрадиционный подход к организации формы работы с молодыми профессионалами. Данная форма работы была осуществлена в формате деловой игры и предопределяла решение следующих задач:

- выявление и анализ проблем взаимодействия начинающих педагогов с родителями/законными представителями в рамках профессиональной деятельности;
- определение перспектив и разработка стратегий взаимодействия преподавателей, выпускников, служб вуза в решении выявленных проблем;
- включение молодых (начинающих) педагогов в формат деловой игры, который рассматривали как один из интерактивных способов организации взаимодействия с родителями/законными представителями.

Эксперимент завершился проведением анкетирования, в котором приняли участие 81 респондент.

При разработке содержания анкеты были учтены положения документов, теоретические положения ученых, авторов по данному аспекту педагогической деятельности [1, 2 3].

Преобладающей категорией респондентов являлись молодые специалисты, осуществляющие свою деятельность первый год (41%), и категория молодых педагогов со стажем работы 1 год составила 33% респондентов.

Понятие «взаимодействие педагога и родителей», согласно концепции традиционного подхода, 31% респондентов определяют как решение проблем успеваемости и поведения обучающегося. Тем не менее, аспекты согласования позиций, ценностей и целей воспитания отмечены в 33% случаях.

Среди приоритетных задач организации взаимодействия с семьей молодые педагоги рассматривают следующие:

- формирование всесторонне развитой личности;
- взаимодействие в решении возникающих проблем;
- повышение успеваемости, коррекция поведения обучающихся;
- формирование положительной учебной мотивации посредством популяризации учебного предмета, конкретизирующей области деятельности;
- сплочение коллектива класса, постановка общих целей жизнедеятельности детского коллектива;
- участие родителей в управлении образовательным процессом в образовательной организации.

Вышесказанное позволяет утверждать, что молодые педагоги видят задачу взаимодействия с родителями в реализации конструктивного взаимодействия, раскрывающегося в совместно направленных усилиях самих педагогов, а также родителей/законных представителей детей, включая оказание помощи семье в решении проблем и вопросов, связанных с воспитанием, развитием детей и их личностным совершенствованием.

Слабое отражение в ответах молодых педагогов нашло трудовое действие по разработке (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями программ индивидуального развития ребенка. Молодые педагоги не видят роли родителей и затрудняются задействовать их в деятельность по организации комплексного подхода в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся.

Такие трудовые действия, как «вести постоянную работу с семьями обучающихся по формированию у обучающихся речевой культуры», «работать с родителями по проблематике математической культуры обучающихся» – также не нашли отражения в ответах респондентов.

На рисунке 1 отражены результаты изучения предпочтительных молодыми педагогами и продуктивных направлений взаимодействия с родителями.

В качестве главного направления организации взаимодействия респонденты определяют духовно-нравственное воспитание обучающихся (22%). На взаимодействие с родителями по формированию здорового образа жизни, решению вопросов качества образования, формированию умения жить в информационном и конкурентном обществе указали по 18% респондентов, видят роль взаимодействия с родителями по вопросу профес-

сионального самоопределения обучающихся 10% молодых педагогов. Лишь 8% респондентов указали на такое направление как становление культуры семьянина, что объясняется возрастными особенностями молодых специалистов (рис. 1).



Рис. 1. Направления взаимодействия педагогов и родителей

Одной из важных педагогических проблем взаимодействия педагогов и родителей является выбор и использование эффективных форм его [взаимодействия] организации.

Так, например, большинство респондентов отдает предпочтение традиционным формам организации педагогического взаимодействия с семьей, среди которых 34% составляют предпочтения, направленные на организацию родительских собраний; 13% респондентов указывают в числе таких форм праздники и досуговые мероприятия. Третья часть опрошенных использует в педагогической деятельности индивидуальное консультирование родителей/законных представителей (29%).

Функция координации в процессе установления взаимодействия осуществляется молодыми педагогами в рамках форм организации и проведения родительских собраний (24%). Однако, как отмечают ряд респондентов (10%), в условиях современных реалий, связанных с информатизацией образовательной среды, приобретает популярность использование электронных средств обратной связи (электронные журналы, Интернет-ресурсы и т.п.).

На рисунке 2 видно, что наименьшей популярностью сегодня пользуются лекции, что объясняется всеобщей доступностью информации в социальных сетях. Вызывает недоумение и тревогу тот факт, что среди молодых педагогов не пользуются спросом родительские конференции, другое (интерактивные формы работы с родителями), родительский клуб, как интерактивные, эффективные формы взаимодействия, позволяющие всем участникам быть активными субъектами в решении проблем образовательного процесса.

Результаты анкетирования молодых педагогов по данному аспекту обуславливают необходимость активней использовать интерактивные формы взаимодействия в образовательном процессе университета, в частности, в рамках психолого-педагогических дисциплин базовой части, дисциплины по выбору «Взаимодействие педагога с родителями».

Так, например, среди основных факторов, обуславливающих возникновение трудностей и проблем в контексте организации взаимодействия с родителями/законными представителями, согласно мнению респондентов, выступают такие как: слабая заинтересованность самих родителей/законных представителей в осуществлении контактов со школой (31%), отсутствие времени у педагогов на подготовку к процессу взаимодействия с семьей обучающегося (23%) (рис. 2).

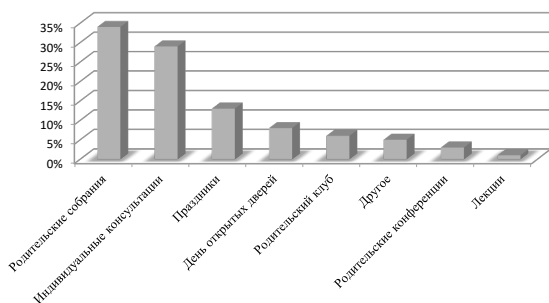


Рис. 2. Формы взаимодействия с родителями

Респондентам было предложено выделить основные причины возникающих трудностей. К ним молодые педагоги отнесли:

- личные особенности педагогов (возрастные особенности, ведущие к неуверенности и нерешительности при предъявлении требований родителям, являющихся старшими по возрасту; отсутствие осознания собственной значимости и ценности как профессионала в своей области, а также отсутствие адекватной самооценки и пр., что выявляет проблему неумения налаживать контакты с родителями) – 45%;
- избыток теоретических знаний у молодых педагогов и отсутствие опыта их применения на практике (неумение отобрать и использовать адекватные методы и средства для психолого-педагогического просвещения родителей) – 36% респондентов;
- особенности коммуникативного взаимодействия (неумение и нежелание одной из сторон слушать и принимать позицию другой стороны, попытка настойчиво делегировать свое видение, приводящее к осуществлению намерения изменить взгляды другого вместо осуществления конструктивного проблемного диалога) – 28% респондентов;
- незнание педагогами основных правил взаимодействия (неумение слушать друг друга, концентрировать внимание на собеседнике) – 24% респондентов.

Изложенные факты повлияли на характер и оценку молодыми педагогами своего взаимодействия с родителями. Ранжируя характеристики взаимодействия с родителями, педагоги в числе первых назвали взаимопознание, взаимные действия. В третью очередь назвали такую характеристику как взаимопонимание. Такие характеристики как взаимоотношения и взаимовлияние от-

ражают особенности взаимодействия педагогов с родителями в последнюю очередь.

Адресную работу по предупреждению указанных причин затруднений возможно планировать в рамках образовательного процесса. Ввиду этого содержание психолого-педагогических дисциплин, дисциплины по выбору «Взаимодействие педагога с родителями» также рекомендовано скорректировать с учетом вышеназванных причин трудностей, проблем взаимодействия.

Изучение и констатация проблем взаимодействия молодых педагогов с родителями позволили определить перспективы взаимодействия преподавателей, служб университета и выпускников университета по решению названных проблем и совершенствованию данного вида деятельности молодых педагогов.

Исходя из данных анкетирования, следует отметить, что все респонденты заинтересованы в получении консультационной помощи от университета.

Наиболее значимой и востребованной для них является помощь в осуществлении проектирования инновационных современных форм организации взаимодействия, а также привлечении новых методов, средств и технологических инструментов организации общения и деятельности с родителями (83%).

Являются востребованными молодыми педагогами следующие формы оказания им помощи вуза (рис. 3):

- мероприятия, основанные на технологии акме-сопровождения в профессиональной деятельности, включающие обмен частным положительным опытом организации взаимодействия с родителями/законными представителями, семьей в целом, т.е. тем опытом, который имеется у работников образовательных организаций города Сургута и Сургутского района (37%);
- лекционные и семинарские занятия (26%);
- обеспечение электронными и печатными методическими материалами (17%).

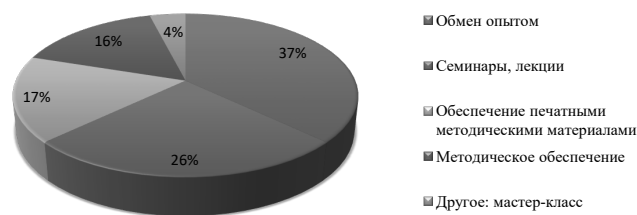


Рис. 3. Наиболее востребованные формы оказания помощи молодым педагогам по проблемам взаимодействия педагога с родителями

В то же время лишь 4% респондентов указали на мастер-класс как на интерактивную форму взаимодействия, на наш взгляд, наиболее продуктивную в плане повышения мастерства в данном вопросе. Данный факт диктует необходимость находить и предлагать, как обучающимся, так и выпускникам, молодым специалистам иные формы по обмену положительным опытом.

Таким образом, по результатам анкетирования были определены проблемы взаимодействия мо-

лодых педагогов, выпускников вуза, с родителями, а также перспективы взаимодействия преподавателей, служб университета и его выпускников, молодых педагогов. Одним из наиболее значимых направлений сотрунической деятельности является осуществление научно-методической поддержки процесса сопровождения профессиональной деятельности выпускников.

В рамках такого сопровождения организуется ежегодный форум «Молодой педагог и вызовы времени». С целью научно-методического сопровождения молодых педагогов преподавателями кафедры педагогического и специального образования на сегодняшний день осуществляется разработка программ постдипломного сопровождения, а именно программы «Школа наставничества». Рамками данной программы предусмотрено акме-сопровождение молодых педагогов посредством организации разработки и реализации всевозможных проектов, программ сотрудничества педагогов и родителей/законных представителей, а также участие выпускников в различных мастер-классах, конкурсах профессионального педагогического мастерства. Помимо этого, программа направлена и на разработку совместных научно- и учебно-методических материалов и др.

Таким образом, следует отметить, что проблематика организационных подходов к осуществлению взаимодействия педагогов и родителей/законных представителей имеет своей целью поиск решений на основе объединения усилий преподавателей СурГПУ и выпускников данного вуза, осуществляющих свою профессиональную деятельность в образовательных учреждениях города Сургута и Сургутского района.

Литература

1. Панфилова, А.П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учеб. для бакалавров, студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. направлениям и специальностям [Текст] / А.П. Панфилова, А.В. Долматов. – М.: Юрайт, 2016. – 486, [2] с. – (Бакалавр. Базовый курс). – Гриф УМО.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N544н [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ug.ru/new_standards/6 Дата обращения: 15/03/2020.
3. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса [Текст] / под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 422 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования

по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 91) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://phil.vlsu.ru/fileadmin/FF/Kafedry/Literatura/Dokumenty/44.03.05_Pedagogicheskoe_obrazovanie__s_dvumja_profiljami_.pdf_2016_03_28__09_32_13_1.pdf Дата обращения: 28/03/2020

PROBLEMS OF INTERACTION OF YOUNG TEACHERS WITH PARENTS

Khudeneva M.G.

Surgut State Pedagogical University

The article substantiates the need for interaction between teachers and parents, taking into account modern legislative documents, and the relevance of the study of the problem of interaction of young professionals with parents, reveals the main theoretical provisions on the problem of interaction between teachers and parents, as one of the participants in the educational process.

The article discloses the mechanisms and results of a study of the problems of interaction between young professionals and parents. In addition, the article highlights the main difficulties that young teachers face at the stage of professional development and indicates possible ways to prevent these difficulties during the period of professional training.

This article outlines the main ways to solve the problems of interaction between young teachers and parents in the framework of scientific and methodological support for the professional activities of graduates, such as the annual organization of the forum “Young teacher and challenges of the time”, postgraduate support for young specialists on the program “Mentoring School”. The article also describes the most demanded forms of interaction of young teachers with the university on the problems being studied.

Keywords: labor activities, necessary skills of teachers to organize interaction with parents, features of the interaction of the teacher with the subjects of the educational process, teacher interaction with parents, problems of teacher's interaction with parents, causes of difficulties in the interaction of the teacher with parents, forms of interaction of the teacher with parents, prospects and forms of interaction of young teachers with the university in the field of solving problems.

References

1. Panfilova A.P. Interaction of participants in the educational process: textbook. for bachelors, students of higher educational institutions studying in pedagogical directions and specialties, Moscow, 2016, P.
2. Professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” Approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N544n URL: http://www.ug.ru/new_standards/6
1. Date of access: 15/03/2020
2. Obukhov A.S. Psychological and pedagogical interaction of participants in the educational process, 2016
3. Federal State Educational Standard for Higher Education in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two specialization profiles) (undergraduate level) (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 9, 2016 No. 91 URL: http://phil.vlsu.ru/fileadmin/FF/Kafedry/Literatura/Dokumenty/44.03.05_Pedagogicheskoe_obrazovanie__s_dvumja_profiljami_.pdf_2016_03_28__09_32_13_1.pdf Date of access: 28/03/2020

Специфика профилактики эскапизма в подростковой среде в условиях общеобразовательной школы

Сорокина Ирина Радиславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
E-mail: sociolog1966@yandex.ru

Глухов Дмитрий Николаевич,

старший преподаватель, кафедра социальной педагогики и психологии, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
E-mail: 020083@mail.ru

Цель исследования, предлагаемого в статье, заключалась в изучении причин развития эскапизма в молодежной среде и выявлении особенности профилактики этого явления в условиях современной школы. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что среди причин, влияющих на распространение эскапизма среди подростков, можно выделить следующие: информатизация и медиатизация; индивидуализация; сложности адаптации в коллективе; нарушения детско-родительских отношений; отсутствие дружеских взаимоотношений и взаимопонимания в реальной жизни; одиночество. В основу исследования была положена следующая гипотеза: профилактика эскапизма будет наиболее эффективна, если проводить её через снижение уровня интернет-зависимости в условиях общеобразовательной школы. Проведённое первичное исследование показало, что у половины учащихся (выборка состояла из 40 человек) есть склонность или наличие интернет-зависимости и высокий уровень эскапизма.

После реализации профилактической программы, результаты вторичной диагностики показали, что стремление к эскапизму и уровень интернет-зависимости снизился в экспериментальной группе. Специфика

профилактики эскапизма в среде подростков на базе общеобразовательной школы заключается, в организации работы социального педагога с подростками по программе в сочетании, с проведением классных часов воспитательного характера и просветительской работы с родителями.

Ключевые слова: эскапизм, причины эскапизма, профилактика эскапизма, подростковый возраст, программа.

Эскапизм (от англ. escape – бежать, спастись) рассматривается в отечественной литературе как пассивная стратегия, обращённая на прерывание коммуникативных связей с социумом, как стремление личности в ситуации кризиса уйти от действительности в мир иллюзий [2, с. 2].

Эскапизм – это неконструктивный способ поведения, неосознанное возражение подростков против общепринятых норм и ценностей, которое проявляется в уходе от существующей социальной действительности в свою собственную реальность посредством отторжения или изоляции. Ф.Е. Васильюк ставит данное понятие в один ряд с агрессией и регрессией и называет эскапизм «пусковым механизмом девиантного поведения» [10]. Девиантное поведение в данном случае выступает как следствие неконструктивного переживания проблемной ситуации.

Природа эскапизма очень многогранна – от погружённости в виртуальное пространство, закрытости, до его крайних протестных форм – отшельничества, изолированности, голодовок, вплоть до ухода из жизни, и вызывает устойчивый интерес у исследователей [3, с. 23].

Подростки являются наиболее уязвимой категорией населения в силу того, что сами не до конца понимают своих внутренних устремлений, страшатся их и подавляют [7, с. 46]. Если они дают волю желаниям, то зачастую сталкиваются с неприятием и противодействием со стороны окружающих. Не имея ещё достаточной мотивации, уверенности в себе и терпения, они устают бороться за «свою правду». Результат – чувство неудовлетворённости жизнью и отсутствие желания что-либо предпринимать, менять. Распространение эскапизма, который особенно сильно проявляется в подростковой среде, является одной из основных причин данных процессов. Подростки наделены и обладают значимой ролью, которая заключается в воспроизводстве и обновлении общественного строя. Именно в период молодости человек определяет себя в профессиональной сфере и формирует свой круг общения.

В современном информационном социуме, в котором на первый план вышли средства массовой информации, а рекламы всячески поддерживают стремление человека к удовольствиям, в картине мира современных подростков преобладают материальные ценности, которые связы-

ваются с ощущением свободы (в основном от обязательств) и интересным времяпрепровождением. Предиктором эскапизма может стать отчуждённость и непопулярность в среде сверстников [1, с. 37]. В ситуациях коммуникативных затруднений подростки отстраняются от ровесников и замыкаются в себе.

Ощущая острую потребность в самоутверждении, средой подростка для самореализации становится Интернет-пространство: компьютерные игры, социальные сети. Виртуальное пространство выступает платформой для самопрезентации и демонстрации своего протеста. Хакерство придаёт подростку временное ощущение всемогущества и возвращает самоутверждение за счёт анонимности «пользователя». Это скрытное агрессивное проявление эскапизма обнаруживает некую тождественность с граффити и вандализмом.

Генезис данного феномена позволяет рассматривать эскапизм как форму протестной активности личности, поскольку эскапизм является показательным симптомом неблагополучия во взаимоотношениях человека с социумом.

Некоторыми авторами в качестве главной из причин распространения эскапизма отмечается индивидуализация общества. Ж. Липовецки в своей работе «Эра пустоты» описал состояние современного общества, в котором индивиды так заинтересованы собой, что не в состоянии выполнять социальные роли, свойственные им [11, с. 100].

Другой причиной распространения эскапизма может выступать информатизация. Американский литератор Р.С. Вурмен ввиду этого ввёл такой термин, как «информационное беспокойство» [12, с. 719], т.е. при избытке информации и, не имея опыта принятия решения в нужную минуту, современный подросток находит множество способов отвлечься на другие дела, другие интересы.

Ещё одной причиной является широкая популяризация массовой культуры и эскапистской литературы [4, с. 104]. Одним из самых популярных произведений в среде современных молодых эскапистов является работа Толкина «Властелин колец». Современная литература представлена разнопланово: не только в виде книг, но и как фильмы, события, видеоигры. И именно это может являться главной причиной ухода из реальности в виртуальную жизнь.

Л.В. Козырева выделяет три вида причин становления эскапизма: психологические (излишняя индивидуализация, стресс, неуверенность в будущем), социальные (давление социальности, неопределённость мира) и познавательные (ограниченность знания, относительность истины). Массовый эскапизм, эпоха «человека в футляре», по её мнению, возникает вследствие трансформации социальной, политической и экономической структуры общества [2, с. 32].

Проведённое нами исследование позволило получить новую информацию о ценностях и жизненных установках современных подростков. Большая часть учащихся показала низкий уровень

адаптивных способностей – 56%. У них отчётливо прослеживается стремление к доминированию и отсутствие желания к сотрудничеству в классном коллективе. Основной причиной социальной дезадаптации учащейся молодёжи являются проблемы в микросреде: отсутствие доверительных отношений в семье, непонимание со стороны родителей (76%), вследствие чего подростки находятся в постоянном поиске альтернативы, сопровождающимся уходом от реальности.

Из 17 школьников 10 продемонстрировали высокую степень склонности к виртуальному эскапизму. Среди причин ухода от реальности выделились следующие: возможность самовыражения, поиск понимания и поддержки, одиночество.

Было установлено, что между виртуальным эскапизмом и адаптацией подростков существует прямая связь. Высокий уровень склонности к смене реальной действительности виртуальной в большей степени зависит от неумения приспособиться к условиям и требованиям социальной среды. К принятию тех законов и нормативов, которые существуют в обществе.

Профилактика является необходимой мерой в предупреждении феномена эскапизма и возможных негативных последствий.

С точки зрения Р.В. Овчаровой, психологическая профилактика представляет собой целенаправленную систематическую совместную работу специалистов, направленную на: предупреждение возможных социально-психологических и психологических проблем у учащихся разных классов; создание благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, установление правил школы [5, с. 212].

В настоящее время не существует чёткого алгоритма предупреждения феномена. О.П. Степанова предполагает, что основа профилактики эскапизма, главным образом, заключается в формировании чувства реальности (присутствие «здесь и сейчас»), осмыслении психологического времени личности [8, с. 90]; формировании навыков взаимодействия с действительностью, навыков совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях [9, с. 283].

Чтобы помочь подростку найти верное решение в проблемной ситуации, необходима серьёзная, целенаправленная, кропотливая работа социального педагога, психолога, родителей по формированию личностных качеств, поведенческих моделей, обеспечивающих подростку плавную социализацию «без срывов». По мнению Е.А. Левановой, у подростка необходимо развивать психопластику личности, обеспечивающую возможность социально-психологической адаптации [6, с. 76].

Основное содержание работы социального педагога в процессе организации профилактики эскапизма в условиях общеобразовательной школы – это создание атмосферы реального сотрудничества и партнёрства в отношениях с подростками.

Принято считать, что социально-педагогическая профилактика – система мер социального воспитания, направленная на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующая проявлению различных социально одобряемых видов их активности. Самой распространенной технологией работы социального педагога с подростками является программа. Цель профилактической программы по предотвращению явления эскапизма среди подростков, как примерная, может заключаться в предупреждении формирования эскапизма посредством снижения уровня интернет-зависимости. Среди задач программы можно рассматривать: создание благоприятной психологической атмосферы для предстоящей работы; формирование навыка самостоятельного принятия решений в различных жизненных ситуациях; организация условий для развития коммуникативных навыков.

Используемая нами программа включала в себя 10 занятий. Большая часть занятий была представлена в тренинговой форме, поэтому структура занятий включала следующие этапы: ритуал приветствия, разминка, ведущий метод работы, рефлексия, ритуал прощания. Каждое занятие представляло собой взаимодействие, включающее комплекс упражнений, игр, мини-лекций, совместный просмотр кинофильма, прочтение по предложению по очереди рассказа по предупреждению формирования склонности к эскапизму через снижение уровня интернет-зависимости у подростков.

В результате реализации программы у подростков снизилась склонность к эскапизму и уровень интернет-зависимости у подростков. Подростки развили в себе такие качества, как: открытость, доброжелательность, уважительность. Подростки начали проявлять интерес и способность к самостоятельному принятию решений в спорных или проблемных ситуациях.

Таким образом, в ходе анализа современной литературы были определены некоторые направления профилактики в рамках социально-педагогического сопровождения подростков.

Существенные дополнения в процессе изучения степени теоретической разработанности проблемы внесло ознакомление с практикой воспитательной деятельности образовательного учреждения. Этот факт позволил отметить, что эффективной формой взаимодействия является внеклассная работа.

Необходимым условием успешности профилактической работы с подростками с высоким уровнем эскапизма и интернет-зависимостью является организация взаимодействия, как с классным руководителем, так и с психологом и/или социальным педагогом. Немаловажное значение в жизни подростка имеет семья и ближайшее окружение (сверстники). В различных проблемных ситуациях формы профилактики эскапизма подбираются индивидуально и могут последовательно сменять друг друга, дополняться или вовсе исключаться. Как показыва-

ет практика, эскапизм не выступает необратимой реакцией. Человек, склонный к эскапизму, всегда открыт к альтернативным путям решения своих проблем. Именно поэтому в ранней профилактике эскапизма важно уделять внимание различным проблемам в развитии личности подростка.

Литература

1. Гуревич, П.С. Философское толкование человека [Текст] / П.С. Гуревич // *Философия и культура*. – М. – 2012. – С. 37.
2. Гусейнов, А.Ш. Специфика эскапизма в контексте протестной активности личности [Текст] / А.Ш. Гусейнов // *Человек. Сообщество. Управление*. – КубГУ. – 2013. – № 3. – С. 20–33.
3. Знаков, В.В. Многомерный мир человека: типы реальности, понимания и социального знания [Текст] / В.В. Знаков // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. – 2012. – № 3. – С. 18–29.
4. Ислямова, М.И. Взаимосвязь эскапизма и эмоциональной сферы личности в юношеском возрасте [Текст] / М.И. Ислямова // *Молодёжный научный вестник*. – 2018. – № 5 (30). – С. 103–106.
5. Олькина, О.И. Проблема эскапизма: междисциплинарный анализ теоретических подходов и пути исследования в психологии [Текст] / О.И. Олькина // *Современная психология: теория и практика. Материалы XVI международной научно-практической конференции*. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». – 2015. – С. 220–225.
6. Плешаков, В.А. О психопластике киберсоциализации человека [Текст] / В.А. Плешаков // *Народное образование. Педагогика*. – 2016. – С. 71–77.
7. Рябов, В.Б. Эскапизм и субъективное качество жизни [Текст] / В.Б. Рябов // *Социальная психология*. – 2017. – № 1. – С. 45–47.
8. Рябов, В.Б. Теоретические и эмпирические основания типологии субъективного качества управленческого взаимодействия [Текст] / В.Б. Рябов // *Прикладная юридическая психология*. – 2015. – № 4. – С. 85–94.
9. Рябов, В.Б. Подход к построению нормативной модели субъективного качества жизни [Текст] / В.Б. Рябов // *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики*. Выпуск 7. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2015. – С. 268–287.
10. Смолева, Е.О. Формирование девиантного поведения несовершеннолетних [Электронный ресурс] / Е.О. Смолева // *Гуманитарные научные исследования*. – 2014. – № 9. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/09/7741> (11.03.2020).
11. Труфанова, Е.О. Эскапизм и эскапистское сознание: к определению понятий [Текст] / Е.О. Труфанова // *Философия и культура*. – 2012. – № 3. – С. 96–107.

12. Юревич, А.В. Счастье как научная категория [Текст] / А.В. Юревич, А.Л. Журавлёв // Вестник РАН. – 2014. – № 8. – С. 715–723.

THE SPECIFICS OF THE PREVENTION OF ESCAPISM IN ADOLESCENTS IN A SECONDARY SCHOOL

Sorokina I.R., Glukhov D.N.

Vladimir State University name of A.G and N.G. Stoletov

The purpose of the research proposed in the article was to study the causes of the development of escapism in the youth environment and to identify the specifics of the prevention of this phenomenon in a modern school. A theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature showed that among the reasons affecting the spread of escapism among adolescents, the following can be distinguished: informatization and mediatization; individualization; difficulties of adaptation in the team; violations of parent-child relationships; lack of friendships and mutual understanding in real life; loneliness. The following hypothesis was the basis of the study: the prevention of escapism will be most effective if it is carried out through a decrease in the level of Internet addiction in a comprehensive school. The initial study showed that half of the students (the sample consisted of 40 people) have an addiction or Internet addiction and a high level of escapism.

After the implementation of the preventive program, the results of secondary diagnostics showed that the desire for escapism and the level of Internet addiction decreased in the experimental group. Specificity the prevention of escapism among adolescents on the basis of a comprehensive school consists in organizing the work of a social educator with adolescents according to the program in combination with conducting classroom hours of an educational nature and educational work with parents.

Keywords: escapism, the causes of escapism, the prevention of escapism, adolescence, the program.

References

1. Gurevich, P.S. Philosophical interpretation of man [Text] / P.S. Gurevich // Philosophy and Culture. – M. – 2012. – P. 37.

2. Huseynov, A. Sh. The specifics of escapism in the context of the protest activity of the person [Text] / A. Sh. Huseynov // Man. Community. Control. – KubSU. – 2013. – No. 3. – P. 20–33.
3. Signs, V.V. The multidimensional world of man: types of reality, understanding and social knowledge [Text] / V.V. Znakov // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. – 2012. – No. 3. – P. 18–29.
4. Islyamova, M.I. The relationship of escapism and the emotional sphere of personality in adolescence [Text] / M.I. Islyamova // Youth Scientific Bulletin. – 2018. – No. 5 (30). – P. 103–106.
5. Olkina, O.I. The problem of escapism: an interdisciplinary analysis of theoretical approaches and research paths in psychology [Text] / O.I. Olkina // Modern Psychology: Theory and Practice. Materials of the XVI international scientific and practical conference. Scientific and Informational Publishing Center "Institute for Strategic Studies". – 2015. – P. 220–225.
6. Pleshakov, V.A. About the psychoplastics of human cyber socialization [Text] / V.A. Pleshakov // Public Education. Pedagogy. – 2016. – P. 71–77.
7. Ryabov, V.B. Escapism and the subjective quality of life [Text] / VB Ryabov // Social Psychology. – 2017. – No. 1. – P. 45–47.
8. Ryabov, V.B. Theoretical and empirical foundations of the typology of subjective quality of managerial interaction [Text] / VB Ryabov // Applied Legal Psychology. – 2015. – No. 4. – P. 85–94.
9. Ryabov, V.B. An approach to building a normative model of subjective quality of life [Text] / VB Ryabov // Actual problems 1. labor psychology, engineering psychology and ergonomics. Issue 7. – M.: Publishing House "Institute of Psychology RAS". – 2015. – P. 268–287.
10. Smolev, E.O. Formation of deviant behavior of minors [Electronic resource] / E.O. Smolev // Humanitarian scientific research. – 2014. – No. 9. Access mode: <http://human.snauka.ru/2014/09/7741> (03/11/2020).
11. Trufanova, E.O. Escapism and escapist consciousness: to the definition of concepts [Text] / E.O. Trufanova // Philosophy and Culture. – 2012. – No. 3. – P. 96–107.
12. Yurevich, A.V. Happiness as a scientific category [Text] / A.V. Yurevich, A.L. Zhuravlev // Bulletin of the Russian Academy of Sciences. – 2014. – No. 8. – P. 715–723.

Психолого-педагогические условия подготовки волонтеров к работе в инклюзивной среде

Ковязина Инна Валентиновна,

к.психол.н., доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тюменский государственный университет
E-mail: i.v.kovязina@utmn.ru

Остякова Галина Владимировна,

к.пед.н., доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тюменский государственный университет
E-mail: g.v.ostyakova@utmn.ru

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия подготовки волонтеров к работе в инклюзивной среде, специфика подготовки волонтеров к работе с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями и инвалидностью.

Подвергаются анализу роль волонтера и направления его деятельности в условиях инклюзии, качества, необходимые для работы с особыми детьми и подростками. Описываются этапы и условия подготовки волонтеров к работе в инклюзивной среде. В статье подчеркивается значение личностной готовности будущих специалистов к волонтерской деятельности, необходимость личной заинтересованности, развитие рефлексии и др. Предлагаются рекомендации по совершенствованию психолого-педагогической подготовки волонтеров к работе в инклюзивной среде.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, подготовка, инклюзивная среда, волонтеры, дети и подростки с особыми образовательными потребностями и инвалидностью.

В настоящий момент обществом признается необходимость проведения инклюзивных практик и мероприятий, где важную роль занимают помощники-волонтеры для детей с нарушениями развития и инвалидностью. Это объясняется, в том числе, и тем, что одной из важнейших проблем современного общества и задач государства выступает социализация личности, имеющая особенность развития и инвалидность.

Исследователи отмечают, что в последние годы в нашей стране существенно увеличилось количество детей и взрослых с проблемами в развитии. Так, анализируя статистику по г. Тобольску на 2019 г. (по данным Психолого-медико-педагогической комиссии Управления социальной защиты населения г. Тобольска), установлено, что 948 детей младшего школьного возраста имеют особые образовательные потребности (ООП) и 475 детей – инвалидность, что составляет 7,5% от общего числа обучающихся общеобразовательных учреждений города. На протяжении последних пяти лет наблюдается тенденция увеличения процента обучающихся с нарушениями развития как в городе Тобольске, так и в Тобольском районе. Так в г. Тобольске количество детей с ООП и инвалидностью с 6,9% от общего числа обучающихся увеличилось до 7,7% на сегодняшний день, а в Тобольском районе с 5,1% количество детей с нарушениями развития от общего числа обучающихся увеличилось до 5,7%.

Как показывает практика, данная категория населения часто испытывает трудности в обществе по причине отсутствия доступной среды. «Следуя положению о равных правах и возможностях, гуманизме, все чаще возникает идея о создании комфортных условий существования для всех, в том числе, и для детей с ООП. В этой связи в работах последних лет и появляется феномен «инклюзивная среда» или доступная среда, которая способствует предупреждению возникновения изолированности и отчуждения людей, имеющих особенность развития» [6. С. 119–120].

На государственном уровне вопросам создания необходимых условий для людей с ООП уделяется внимание, но на местах, к сожалению, не всегда органы исполнительной власти добросовестно подходят к решению данной проблемы. Существенную помощь детям и подросткам с проблемами в развитии, на наш взгляд, смогут оказать волонтеры. В нашей стране в настоящее время одним из важных направлений волонтерской деятельности является помощь детям и подросткам с ООП и инвалидностью, поскольку данная категория должна обеспечиваться не только медико-

социальным, но и психолого-педагогическим сопровождением, где первостепенно важным является работа с микросоциумом, ближайшим окружением ребенка. Вместе с тем, специалисты волонтерской работы отмечают необходимость разработки единой методической базы, которая бы обеспечивала создание условий для организации сопровождения детей и подростков с ООП и инвалидностью. Следовательно, необходимость теоретической и практической разработки проблемы подготовки волонтеров к работе в инклюзивной среде приобретает особую актуальность.

Волонтерское движение, как показывает практика, является важным инструментом социализации разных групп населения, нуждающихся в создании особых условий в силу физических отклонений и недостатков. Социальная и психолого-педагогическая помощь и поддержка населения не может быть только государственной задачей. В данном вопросе трудно переоценить роль волонтеров. Как правило, молодежь, являющаяся самой социально активной демографической группой, становится основой крупномасштабного волонтерского движения.

Положительный потенциал волонтерской деятельности может проявляться в двух аспектах: волонтеры влияют на конкретно-историческую ситуацию, сложившуюся в обществе, и само волонтерство влияет на личность добровольца.

Олчман М., Джордан П. видят в волонтерстве стремление к достижению нескольких целей: построение стабильного и сплоченного общества и расширение услуг, оказываемых государством и бизнесом, в случае, когда эти услуги нерентабельны, но необходимы обществу [7].

Холостова Е.И. пишет, что волонтерами являются и люди, которые «далеки от формализма, помогая безвозмездно как в государственных, так и в частных организациях, в медицинской и образовательной сферах или сфере социального обеспечения, и члены добровольческих организаций» [10, С. 18].

На основе проводимых волонтерами мероприятий, конкретное содержание которых разрабатывается с учетом потребностей того или иного региона, формируется федеральная программа добровольческого движения.

В последнее время все больше внимания волонтеры уделяют работе с детьми, имеющими физические или психические недостатки. Данная категория детей и подростков часто бывает ограничена в проявлениях своей жизнедеятельности, что, как правило, оказывает существенное влияние и на социальную активность. Следовательно, набор социальных практик, из которых складывается такой опыт, преимущественно, также чрезвычайно узок. В связи с этим, необходимость взаимодействия со специалистами и волонтерами является актуальным. Общение с волонтером, в данном контексте, открывает перед личностью с ООП и инвалидностью уникальную возможность приобщиться к чему-то новому, ранее неизвестному

и, возможно, недоступному, увидеть окружающее другими глазами [1].

Роль волонтера, работающего в условиях инклюзии, проявляется в следующем:

- создание условий для социализации ребенка, адаптации его в социокультурной среде;
- заполнение социокультурных пробелов через личный опыт волонтера.

Неоспоримым является тот факт, что определенные социальные и моральные феномены, очевидные для человека обычного, могут быть совершенно не очевидны для ребенка с особенностями. Наблюдаются сложности в усвоении таких понятий как: семья и личные отношения, материальные ценности и имущество, социальные обязанности и моральная ответственность [4].

Например, для ребенка с особенностями развития чаще всего абсолютной абстракцией является материальность мира, например, понятие о стоимости вещей и пр. Понятия «работа», «должностные обязанности» тоже могут быть абстрактными, поскольку большое количество профессий и видов деятельности ребенку могут быть неизвестны и недоступны.

Для заполнения представлений о данных феноменах можно применить разнообразные формы: живое общение, в процессе которого будет происходить усвоение ребенком определенных установок «большого мира» на примере волонтера, беседы на соответствующие темы, различные мероприятия, где бы просматривались те или иные сферы жизни. Как правило, на наш взгляд, значимость фигуры волонтера состоит в транслировании психосоциального опыта другого и демонстрации носителя социальной мобильности. Основная задача, на наш взгляд, заключается в том, чтобы помочь личности с особенностями приобщиться к обычной жизни в обществе наравне со всеми.

Чтобы волонтерская деятельность имела положительный результат, волонтер должен быть готов к взаимодействию с различной возрастной категорией «особых людей», в том числе с детьми, подростками и взрослыми, которые развивались в специфических условиях и имеют нарушения развития. На основании проведенного нами анализа литературы можно выделить следующие основные критерии эффективности деятельности волонтера: обеспечение максимально независимой жизни в обществе, повышение уровня социальной адаптированности детей и подростков, имеющих особенности развития.

Для повышения эффективности целенаправленной работы по социализации личности детей и подростков с особенностями развития, на наш взгляд, следует как можно больше использовать положительный опыт инклюзивных волонтеров, которые в свое время сами столкнулись с трудностями адаптации и социализации и смогли с ними справиться. Это позволит создать в инклюзивной среде атмосферу доверия и взаимопонимания, сформировать у детей и подростков с особенностями нравственную позицию, способность про-

тивостоять отрицательным тенденциям, имеющим место в современном обществе, стремление идти вперед, жить и бороться.

Также с помощью волонтеров возможно формирование и развитие у данной категории детей таких качеств, как ответственность, эмпатия, целеустремленность, милосердие, креативность, внимательность, патриотичность. Для достижения этой цели при подготовке волонтеров необходимо создать такие психолого-педагогические условия, которые бы способствовали раскрытию в них самих качеств, значимых в работе в условиях инклюзии, а прежде всего, ответственности, эмпатии, тактичности и толерантности.

Создавая условия для увеличения социокультурного и психологического потенциала роли волонтера в работе с детьми и подростками с ООП и инвалидностью необходима организация института профессионального волонтерства. Требуется детальное рассмотрение вопросов, касающихся специальной подготовки волонтеров, которые смогут осуществлять различные виды добровольческой деятельности. Помимо профессиональной подготовки и развития компетентности, необходим личностный рост добровольца, который невозможен без формирования самостоятельности и внутренней мотивированности [9].

Анализируя готовность молодежи к волонтерской деятельности, ее социально-психологический компонент, можно отметить, что он включает в себя как понимание и контроль собственных эмоций, так и стрессоустойчивость, находчивость, смелость в принятии решений, стремление в развитии лидерских качеств.

Направления, формы, методы и технологии добровольческой деятельности должны быть сориентированы на целевую аудиторию, то есть на категорию населения, особо нуждающуюся в помощи, и, прежде всего, это лица с особенностями развития.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие этапы в подготовке волонтеров:

1 этап – теоретический: освоение курса теоретической подготовки в рамках компонента программы подготовки волонтеров, волонтерского кружка.

2 этап – практический: практика, направленная на получение практических умений в рамках волонтерского движения, работа в волонтерских отрядах, организация волонтерских акций и др.

Подготовка волонтеров к работе с детьми и подростками с ООП и инвалидностью должна осуществляться, на наш взгляд, через следующие направления деятельности:

- формирование позитивных установок у волонтеров на добровольческую деятельность;
- организация специального обучения основам волонтерской деятельности с детьми и подростками с ООП и инвалидностью;
- привлечение к разработке и реализации социально значимых проектов;

– апробация в волонтерской деятельности новых форм физкультурно-оздоровительной и культурно-просветительской работы с детьми с особенностями развития;

– разработка механизмов взаимодействия волонтерских организаций с инклюзивными школами и семьями, воспитывающими детей с детьми и подростками с ООП и инвалидностью.

На основе исследований Е.Г. Шевыревой и А.Г. Игнатенко можно выделить условия, обеспечивающие эффективность работы будущих волонтеров по психолого-педагогическому сопровождению детей и подростков с ООП и инвалидностью:

- мотивированность и направленность на деятельность;
- стимулирование социальной активности, проявления лидерских качеств волонтеров;
- развитость системы самоуправления;
- организация эффективной системы обучения основам волонтерской деятельности;
- научно-методическое обеспечение процесса (социально-педагогические задачи, ситуации, игры, методическое пособие для проектирования возможных проблемных ситуаций, программы подготовки волонтеров и волонтерской деятельности) [12].

При организации обучения будущих волонтеров, по нашему мнению, необходимо учитывать причины и ведущие мотивы, которые способствуют участию в волонтерской деятельности. Например, дальнейшие перспективы профессионального развития, приобретение практических умений и навыков работы с разными людьми. Также возможность самим волонтерам быть принятыми и признанными другими людьми, получить поддержку, уважение и понимание, что будет выступать как фактор позитивной обратной связи и, своего рода, благодарности. Кроме того, волонтеры получают возможность реализовать потребность в доверительном общении, взаимодействии с новыми людьми, поиске людей, близких по духу и интересам.

На этой основе происходит становление коммуникативных умений, которые могут развиваться стихийно, но гораздо эффективнее создавать для будущих волонтеров атмосферу поддержки и положительного настроения, чтобы их деятельность приносила им удовольствие.

Поскольку тема связана с подготовкой волонтеров к работе в инклюзивной среде с детьми с ООП, то особое внимание следует уделить формированию компетентности волонтеров в области сопровождения детей и подростков с особенностями развития в процессе социальной адаптации и социализации.

Таким образом, в процессе обучения и психолого-педагогической подготовки важно дать волонтерам:

- знания о законах в области социально-психологической поддержки и социального обеспечения семей, имеющих детей и подростков с ООП и инвалидностью;

- теоретические и методические основы социально-психологической адаптации и социализации личности с особенностями;
 - понятие о современных социально-педагогических и психолого-педагогических технологиях реабилитации детей и подростков с ООП и инвалидностью;
 - представление о методах исследования и анализа психологического, физического состояния детей и подростков с особенностями развития. Для качественной подготовки волонтеров необходимо создать следующие условия психолого-педагогического характера:
 - эмоционально-ценностная насыщенность среды деятельности волонтерского отряда, которая бы стимулировала общественную активность будущих волонтеров, развивала бы их стремление к справедливости и красоте окружающего мира. При этом справедливость не может быть достигнута, если исключать из общественной жизни людей с особенностями;
 - формирование у будущих волонтеров стрессоустойчивости, такта, ответственности, эмпатии, толерантности, конфликтоустойчивости, навыка принятия решений, лидерских и организаторских качеств;
 - использование практических и активных методов обучения, то есть занятий с элементами тренинга, практикумов для волонтеров, включающих преодоление барьеров, стереотипов и осознание проблем в развитии человека (например, занятия с элементами тренинга с упражнениями на развитие коммуникативных навыков, эмпатии и толерантности, адекватного восприятия себя и своих возможностей и др.)
- На основе опыта работы с будущими волонтерами хочется подчеркнуть, что создавая благоприятные психолого-педагогические условия подготовки необходимо использовать практические и активные методы обучения, то есть занятия с элементами тренинга, практикумы для волонтеров, включающие преодоление барьеров, стереотипов и осознание проблем в развитии человека. Эффективными при подготовке волонтеров, на наш взгляд, являются упражнения: «Кто я и почему я здесь?», «Я пришел сюда, чтобы...», «Перестановка ролей», «Эмпатийное слушание», «Контакт», «Чем мы похожи» и пр.; практикумы, включающие дискуссию, задания и упражнения на понимание и восприятие личности с особенностями, решение проблемных ситуаций и пр. (например, дискуссии в кругу: «Кто такие дети и подростки с ООП и инвалидностью?», «Какие нарушения вы знаете?»). Нами также использовались такие задания и упражнения как: «Разработайте памятку о правилах общения с детьми с разными нарушениями». «Раскройте технологии сопровождения людей с нарушением зрения, ДЦП и другими нарушениями». «Опишите специфику сопровождения детей и подростков в быту, на улице и в помещении, в транспорте, в общественных местах» и пр.

Кроме того, значимо при формировании личностной готовности к деятельности у будущих волонтеров способствовать становлению рефлексии. Это поможет структурировать полученный опыт будущих специалистов, научит избежать типичных ошибок, поможет разработать правильную стратегию поведения.

Создание данных условий, на наш взгляд, будет способствовать повышению качества процесса подготовки волонтеров к работе в инклюзивной среде.

Литература

1. Бабичева А.В. Волонтеры как носители альтернативных социальных практик в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Общественный фонд «Домик детства», Самара. URL: http://www.domikdetstva.ru/publ/volontery_kak_nositeli_alternativnykh_socialnykh_praktik_v_rabote_s_detmi_s_ogranichennymi_vozmozhnostjami_zdorovja/1-1-0-16
2. Бас О. В., Солодянкина О.В. Волонтеры в реализации проекта: методические рекомендации для специалистов учреждений социального обслуживания граждан по подготовке волонтеров к работе с детьми-инвалидами. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2017. 36 с.
3. Бодренкова Г.П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике. Учебно-методическое пособие. М.: АНО «СПО СОТИС», 2013. 320 с.
4. Бушлаева М.Е. Подготовка студенческой молодежикорпорации волонтерской деятельности с детьми с ОВЗ // Научные исследования. 2016. № 10 (11). С. 87–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studencheskoy-molodezhi-k-organizatsii-volonterskoy-deyatelnosti-s-detmi-s-ovz>
5. Волосникова Л. М., Чимаров В.М., Малярчук Н.Н. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования // Валеология. 2015. № 1. С. 37–42.
6. Ковязина И. В., Жданова Т.Н. Психологическая готовность будущих педагогов к работе в инклюзивной среде // Современное педагогическое образование. № 6. С. 118–121. URL: <https://drive.google.com/file/d/1t6XVRzLpqmZogcfCqBDbuh-3P7McBHA/view>
7. Мельникова В.С. Волонтерство как форма молодежного движения в развитии социальных общностей // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы II Международн. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 18–20 апреля 2016 г.: в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. Т. 2. С. 361–366. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/44601/1/srsoit_2016_2_098.pdf
8. Прияткина Н.Ю. Подготовка волонтеров к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. // Современные проблемы

науки и образования. 2016. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25022>

9. Солодянкина О.В. Социальная работа с детьми-инвалидами: теория и практика. Учебное пособие Ижевск: Удмуртский университет. 2009. 160 с. URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/6818/201162.pdf?sequence=1>
10. Холостова Е.И. Социальная политика и социальная работа: учебное пособие. 4-е издание., испр. и доп. М.: Дашков и К. 2011. 211 с.
11. Шевырева Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки волонтеров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: матер. VII Междунар. науч.-практ. Конф. Чебоксары: ЦНС «ИнтерактивПлюс», 2016. С. 267–269. URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/112234/discussion_platform
12. Шевырева Е. Г., Игнатенко А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки волонтеров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Евразийский Союз Ученых (Психологические науки). 2014. № 6. С. 156–157.

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF TRAINING VOLUNTEERS FOR INCLUSIVE ACTIVITIES

Kovyazina I.V., Ostyakova G.V.
Tyumen State University

The article discusses the conditions and specifics of training volunteers to work with children with special educational needs and disabilities. The role, activities, and qualities of a volunteer when working with special children are analyzed. The main stages and conditions of preparation for the work of volunteers for inclusive activities are described. The article focuses on the importance of personal readiness and interest of future specialists in volunteer activities, the development of reflection, etc. Recommendations for improving the training of volunteers in inclusive activities are given.

Keywords: psychological and pedagogical conditions, training, inclusive, volunteers, children with special educational needs and disabilities.

References

1. Babicheva A.V. Volunteers as carrier of alternative social practices in work with physically challenged children. Public foundation "House of childhood" Publ, Samara. (in Russian) URL: http://www.domikdetstva.ru/publ/volontery_kak_nositeli_alternativnykh_socialnykh_praktik_v_rabote_s_detmi_s_ogranichennymi_vozmozhnostjami_zdorovja/1-1-0-16
2. Bas O. V., Solodyankina O.V. Volunteers are in the project implementation: methodological recommendations for specialists of social service citizens for preparing volunteers to work with disabled children. Izhevsk, Udmurt University Publishing house Publ, 2017, 36 p. (in Russian)
3. Bodrenkova G.P. System development of volunteerism in Russia: from theory to practice. Educational and methodological guide. Moscow: ANO "SPO SOTIS" Publ, 2013. 320 p. (in Russian)
4. Buslaeva M.E. Preparing students to organize volunteer activities with children limited health options. Scientific research, 2016, № 10 (11). pp. 87–90. (in Russian) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studencheskoy-molodezhi-k-organizatsii-volonterskoy-deyatelnosti-s-detmi-s-ovz>
5. Kovyazina I. V., Zhdanova T.N. Psychological readiness of the future teachers to work in an inclusive environment. Modern pedagogical education, № 6, pp. 118–121. (in Russian) URL: <https://drive.google.com/file/d/1t6XVRzLpqmZogcfCqBD-buh-3P7McBHA/view>
6. Melnikova V.S. Volunteerism as a form of youth movement in the communities of social development. Strategies for the development of social communities, institutions and territories Publ, materials of II international. science. – practice. Conf. Yekaterinburg, April 18–20, 2016: in 2 volumes, Yekaterinburg: Ural Publishing house, University's, 2016, Vol. 2., P. 361–366. (in Russian) URL: http://elar.uurf.ru/bitstream/10995/44601/1/srsoit_2016_2_098.pdf
7. Priyatkina N.U. Training of volunteers to work with disabilities children. Modern problems of science and education Publ., 2016, № 4. (in Russian) URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25022>
8. Solodyankina O.V. Social work with disabled children: theory and practice. Textbook Izhevsk: Udmurt University Publ., 2009, 160 P. (in Russian) URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/6818/201162.pdf?sequence=1>
9. Kholostova E.I. Social policy and social work: textbook. 4th edition., corrected and supplemented M.: Dashkov and K Publ., 2011, 211 p. (in Russian)
10. Shevyreva E.G. Psychological and pedagogical support of training of volunteers to work with children with disabilities. Pedagogy and psychology is topical issues of theory and practice: mater. VII Intern. science. – practice. Conf. Cheboksary: CNS "Interactive Plus" Publ., 2016, P. 267–269. (in Russian) URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/112234/discussion_platform
11. Shevyreva E. G., Ignatenko A.G. Psychological and pedagogical support of training of volunteers to work with children with disabilities. Eurasian Union of Scientists (Psychological Sciences), 2014, № 6, P. 156–157. (in Russian)
12. Volosnikova L. M., Chimarov V.M., Malyarchuk N.N. On the theory and practice of inclusive education. Valeology, № 1, P. 37–42. (in Russian)

Динамика когнитивных механизмов в синхронном переводе

Балаганов Дмитрий Владимирович,

кандидат филологических наук, кафедра английского языка (основного), Военный университет Министерства обороны Российской Федерации
E-mail: dmitryrus@yandex.ru

Настоящая статья посвящена функционированию когнитивных механизмов в синхронном переводе, в том числе в условиях стресса. Целью нашего исследования был анализ опубликованных работ по указанной проблематике, а также описание самих когнитивных механизмов синхронного перевода и определение составляющих их когнитивных операций. В результате проведенного нами обзора мы установили, как функционируют когнитивные механизмы синхронного перевода, определили составляющие их операции. Помимо прочего, подчеркиваем тесную взаимосвязь всех когнитивных механизмов в рамках когнитивной системы синхронного перевода. Особенно отмечаем необходимость наличия у переводчика-синхрониста способности к преодолению негативных последствий стрессогенных нагрузок.

Ключевые слова: синхронный перевод, стресс, когнитивные механизмы, стрессоустойчивость, динамика когнитивных механизмов.

Введение

Проблематика, связанная с синхронным переводом, все чаще стала освещаться научным сообществом, как в России, так и в других странах. Поскольку синхронный перевод, как и все виды речевой деятельности, является познавательным процессом, то его изучение как когнитивной системы, на наш взгляд, представляет огромный интерес и является весьма перспективным. В связи с этим нами была предпринята попытка исследовать функционирующие в рамках этой системы когнитивные механизмы и представить собственный взгляд на данную проблематику. Поскольку до настоящего времени отечественными и зарубежными учеными рассматривались лишь отдельные когнитивные механизмы, которые к тому же именовались ими по-разному, то наш обзор и попытка привести все к общему знаменателю являются первыми в своем роде, что и обуславливает **актуальность** нашей работы.

В основу нашего анализа легли научные статьи и монографии значительного числа ученых из разных стран мира, которые впоследствии подверглись сравнению и сопоставлению. **Цель** нашей работы заключалась в изучении существующих взглядов на функционирование когнитивных механизмов синхронного перевода, анализе имеющихся точек зрения, а также в сравнении их с собственным практическим и исследовательским опытом. Кроме того, к числу наших намерений относятся выявление когнитивных операций, являющихся составными элементами соответствующих механизмов, и рассмотрение результатов проведенного нами ранее психолингвистического эксперимента в преломлении к динамике когнитивных механизмов синхронного перевода в условиях стрессогенного влияния.

Далее рассмотрим выявленные нами когнитивные механизмы синхронного перевода.

Механизм восприятия и понимания

Механизм восприятия и понимания задействуется синхронным переводчиком первых из всех когнитивных механизмов. Его функционирование закладывает основу успешности синхронно-переводческой деятельности.

Мы разделяем процессы восприятия и понимания. На наш взгляд, восприятие речевого сообщения – это психический процесс отражения опосредованных языком предметов и явлений действительности, носящий субъективный характер

и зависящий от мотивов, целей, настроений и т.д. субъекта. В результате восприятия возникают умственные модели информации. Понимание же речевого сообщения – это психический процесс вычленения смысла высказывания и перевод его в другую форму закрепления, происходящий на уровнях слов, предложений и текста. Процесс понимания зависит от степени языковой компетенции человека [1].

Начнем наш обзор с модели восприятия, предложенной Д. Массаро [2]. Если в других моделях лингвистический процесс, например, различие фонемы, проходил после получения первичной информации и, при этом, не нарушался другими информационными источниками, лексическими, синтаксическими и семантическими, интеграционная модель, предложенная ученым, напротив, предполагала объединение данных источников в процессе лингвистической обработки. Таким образом, возникло много споров о том, как осуществляются нисходящие и восходящие линии переработки информации.

Д. Массаро интересовал вопрос взаимодействия данных процессов. По его мнению, объединение информации нисходящей и восходящей линии переработки информации и будет отличать интеграционную модель. Она получила название нечеткой логической модели восприятия (НЛМВ, Fuzzy Logical Model of Perception). Обработка языка проходит устойчиво, благодаря нескольким источникам информации, которую переводчик оценивает и интегрирует для идентификации на перцептивном уровне. На основе НЛМВ выделяются фрагменты в соответствии с общим алгоритмом, независимо от особенностей их природы и вида восприятия.

Еще одним представителем зарубежной школы является У. Фрауенфельдер [3]. Она полагает, что в настоящее время не существует моделей восприятия и понимания языка, которые бы пытались представить комплексную картину обработки языкового сигнала от звукового восприятия до интерпретации дискурса. В основном рассматриваются более подробные модели, исследующие отдельные компоненты восприятия и понимания языкового сигнала.

Проблема понимания осложняется высокой степенью структурной двусмысленности предложений. Каждой короткой последовательности слов соответствуют несколько вариантов структурных описаний (например, «*flying planes can be dangerous*»). В данном случае переводчики сталкиваются с проблемой правильного выбора. Если они организуют слова в синтаксические структуры сразу и на основе последовательности лексических единиц, они вполне могут допустить ошибку и пойти путем неверного структурного анализа, который будет необходимо исправить позже в другой части предложения. Проведение повторного анализа потребует больше когнитивных усилий.

Как показал анализ научных работ, посвященных проблематике восприятия и понимания

в синхронном переводе, данный процесс происходит на нескольких уровнях. Он является интегративным, поскольку обработка поступающей информации осуществляется каскадно, сразу на нескольких уровнях, ускоряя тем самым процесс понимания речи на ИЯ.

В результате полагаем, что соответствующий когнитивный механизм отвечает за распознавание поступающей аудиальной информации и ее понимание на уровнях слова, предложения и текста.

К когнитивным операциям данного механизма, на наш взгляд, можно отнести следующие:

- распознавание фонем;
- распознавание отдельных слов;
- определение роли слов в предложении;
- определение значения слов в предложении;
- определение структуры предложения;
- определение структуры текста.

Механизм обработки поступающей информации

Когнитивный механизм обработки поступающей информацией задействуется переводчиком-синхронистом после восприятия и понимания информации на исходном языке.

При обработке информации ее поток проходит через систему, протекая от стимулов к ответным реакциям. В синхронном переводе необходимо воспринимать и понимать текст оратора и параллельно давать свой устный вариант перевода. Даже при одновременности нескольких этапов, если мы отслеживаем определенный поступающий отрезок информации, производимые над ним операции, возможно, будут происходить последовательно. Существует шесть этапов [5] между предъявлением стимула и ответной реакцией индивида на него.

Первый измеряемый этап, преобразование чувственного сигнала, происходит быстрее при более интенсивном сигнале. Второй этап – определение, оценка и интеграция – зависит от качества поступающей информации, подхода к оценке и необходимого типа интеграции. На третьем этапе происходит классификации образов (или кодирование стимула на чувственном уровне) относительно различных вариантов, находящихся в памяти индивида. Четвертый этап относится к переводу образа в действие (также известен как выбор ответной реакции). На пятом этапе – моторном программировании – важной переменной является сложность требуемого действия.

Рассмотрев общий подход к обработке информации, остановимся на том, как он может применяться в синхронном переводе. Д. Массаро и М. Шлезингер [5] утверждают, что существует четыре этапа обработки языкового отрезка: преобразование чувственного сигнала, сенсорные ориентиры, воспринимаемые признаки, понимание концепта. Наша чувственная система преобразует поступающий языковой сигнал и задействует набор сенсорных ориентиров. В результате обработки этих ориентиров возникает восприятие

признаков языкового отрезка. Другими словами, перебор нескольких сенсорных ориентиров дает возможность воспринять конкретный признак поступающего сообщения. Например, информация о синтаксической структуре устного высказывания передается не только при помощи высоты голоса оратора, но также и длительностью и конкретным лексическим наполнением. В синхронном переводе такие ориентиры существенны, так как процесс сегментации звукового потока осложняется одновременным проговариванием переводчиком переведенного отрезка. Схожие признаки могут иметь различные значения, тем самым осложняя выбор переводчиком адекватных вариантов за то короткое время, отведенное ему для перевода. Аналогично, к одному и тому же значению может привести анализ разных признаков. Большое количество омофонов в английском языке (например, see и sea) имеют различные значения при одинаковости фонологической формы, в то время как различные фонологические формы (например, ocean и sea) могут иметь приблизительно одно значение. В связи с тем, что обработку языковой информации лучше всего определять как распознавание образа, необходимо дать определение понятию «распознавание языкового образа».

Переходя на уровень текста, отметим, что **понять текст** значит, кроме прочего, получить четкое представление о его смысловом содержании, а также активировать связи между текстовой и внетекстовой информацией [6]. Из этого определения следует, что чем меньшей информацией обладает переводчик о тексте в конкретный период времени, тем ниже будет уровень его понимания. В этой связи, знаковый способ синхронного перевода, когда переводчик не имеет доступа к тем частям текста, которые еще не были произнесены оратором, имеет существенное влияние. Прежде всего, переводчик является всего лишь посредником, который обязательно имеет те же экстралингвистические знания, что и отправитель и реципиент сообщения. Кроме того, знания переводчиком ситуации перевода (информация по теме встречи, участниках и т.д.) обычно ограничены, особенно в начале. Исследования показывают, что максимальное количество пропусков и неверных умозаключений в синхронном переводе имеет место в начале дискурса.

Анализ научных работ зарубежных ученых показывает, что они под обработкой информации зачастую понимают, в том числе, и восприятие и понимание поступающей информации. Несомненно, и восприятие и понимание, и обработка информации тесно связаны друг с другом и не могут функционировать по отдельности. Однако мы проводим четкую границу между этими когнитивными механизмами. Когнитивный механизм восприятия и понимания отвечает за распознавание элементов речи оратора и определение их места в предложении и тексте. Когнитивный механизм

обработки поступающей информации, в свою очередь, позволяет переводчику определить конкретное значение слова в потоке информации, понять совокупное значение высказывания, а также интенцию оратора, основываясь как на лингвистической, так и на экстралингвистической информации.

В результате вышеизложенного, мы пришли к выводу о том, что в качестве структурных компонентов когнитивного механизма обработки поступающей информации, отвечающего за понимание элементов дискурса, а также намерений оратора, могут служить следующие когнитивные операции:

- определение значения слова в данном контексте;
- определение значения высказывания с учетом лингвистического окружения и экстралингвистической информации;
- определение интенции оратора;
- повышение избыточности информации за счет анализа уже поступившей информации от оратора (кумулятивно-динамический анализ по Г.В. Чернову);
- поддержание комфортной величины отставания.

Механизм вероятностного прогнозирования

По мнению Г.В. Чернова, механизм вероятностного прогнозирования является психолингвистическим механизмом, обеспечивающим синхронный перевод [4]. В процессе обработки поступающей информации переводчик может догадываться о возможных вариантах окончания коммуникативной ситуации, отталкиваясь от лингвистического материала, уже услышанного ранее.

В.В. Сдобников и О.В. Петрова пишут, что избыточность языка проявляется на разных уровнях [7]. Например, на фонемном: в русском языке через один-два согласных звука должен идти гласный. Или избыточность на грамматическом уровне. В тексте фразы «Поскольку повторяющиеся элементы любой взаимосвязанной цепи событий не несут новой информации...» наблюдается явление неоднократного согласования слов в роде, числе и падеже, т.е. повторение указания на род, число и падеж в нескольких словах. Союз «поскольку» предполагает появление предложения, которое будет содержать следствие.

Тот факт, что последовательность компонентов сообщения (звуков, слов, словосочетаний, предложений и значений) формируется на основе определенных правил, что и делает их взаимозависимыми, и сводится к тому, что источник сообщения повторяется. Подобные выводы являются также основными положениями теории коммуникации [8].

Большая часть ученых подразделяет вероятностное прогнозирование, на основании информации, которую использует переводчик для прогноза последующей речи оратора, на два вида: лингвистическое и экстралингвистическое. Кроме

того, по утверждению В. Виллса [9], лингвистическое вероятностное прогнозирование вызывается определенными лингвистическими элементами (например, словами или выражениями), которые служат своеобразными триггерами. Эти триггеры бывают контекстуальными и экстралингвистическими.

Лингвистическое прогнозирование во многом связано с вопросами сочетаемости слов. Суть сочетаемости слов состоит в том, что сочетание двух значений становится возможным, когда значения двух слов имеют общую сему (например, русские глаголы «вылететь» и «выползти» могут переводиться на французский язык одинаково за счет наличия общей семы). Очевидно, что перевод слов с высокой степенью сочетаемости, более прост для осуществления, чем с низкой степенью. Прогнозирование, осуществляемое в том числе и на основе анализа опорных пунктов и доминантной информации в уже прозвучавшем тексте, может привести к искажению или даже потере смысловой составляющей. Такое происходит, когда гипотеза, относительно окончания вербальной ситуации, выдвинутая переводчиком, является неверной и тот не успевает перестроиться с одной лингвистической информации на другую.

Экстралингвистическое прогнозирование во многом зависит от специфических знаний, которыми обладает переводчик в той или иной области. Синхронный переводчик должен обладать хотя бы базовыми знаниями по теме, которой посвящен исходный текст для перевода. Построение адекватного текста перевода с сохранением его прагматической составляющей и достижение эквивалентности требует наличия определенного уровня знаний общего характера, или же знаний в узконаправленной сфере. Только в этом случае механизм вероятностного прогнозирования поможет построить верную гипотезу относительно коммуникативной ситуации.

В результате проведенного анализа работ по вероятностному прогнозированию, на наш взгляд, можно сделать вывод о том, что синхронный переводчик в процессе выполнения им своих обязанностей выполняет ряд когнитивных операций, связанных с вероятностным прогнозированием, а именно:

- постоянный анализ поступающей информации на предмет ее избыточности;
- сопоставление информации на исходном языке с теми знаниями, которыми обладает переводчик по данной тематике;
- сравнение поступающей лингвистической информации на исходном языке с теми соответствиями на языке перевода, которые хранятся в долговременной памяти переводчика; при этом найденные соответствия переносятся в кратковременную память для большей доступности;
- учет стандартных речевых оборотов и устойчивых выражений.

Важно также отметить, что механизм вероятностного прогнозирования тесно связан с механизмами восприятия и понимания и обработки поступающей информации. Зачастую они взаимно дополняют друг друга.

Механизм переключения между языками

По мнению группы ученых [10], синхронный перевод по праву считается крайне сложной когнитивной системой. Успех синхронного перевода достигается за счет высокого уровня контроля над лексико-семантическими системами двух языков для того, чтобы совмещать по времени понимание исходного текста и его посыл с поиском синтаксически и семантически правильной формы на языке перевода.

Сущность синхронно-переводческой задачи требует одновременной активации обоих языков. Поэтому, языковой контроль является важным элементом синхронного перевода. Для объяснения феномена отделения языков друг от друга и предотвращения интерференции исходного языка ряд недавно выдвинутых теорий предполагает наличие некоего механизма внешнего общего подавления, или деактивации функционирования языковой системы исходного языка и/или общей активации системы языка перевода.

В своей рамочной нейролингвистической теории синхронного перевода (*framework towards a neurolinguistic theory of SI*) М. Парадис [11] выдвинул гипотезу о сегменте и пороге активации. В гипотезе о сегменте постулируется, что все элементы одного языка тесно связаны в сегмент, который функционирует как отдельная сеть и что они могут отдельно активироваться или подавляться.

Нидерландский ученый К. де Бот [12] рассуждает на тему двуязычной версии модели речепорождения относительно процесса перевода. Как и М. Парадис, К. де Бот предполагает, что формируются присущие каждому языку сегменты, что основной процедурой выбора элементов и правил является активация и что языки могут, в целом, активироваться по отдельности.

В своей работе Ф. Грожан [13] предпринял попытку соединить синхронно-переводческую деятельность с теоретическим понятием «диапазон языкового режима (*language mode continuum*)», который предполагает, что билингвы могут оказаться в диапазоне между двумя экстремумами: в режиме одного языка (полная деактивация другого языка) или в полностью двуязычном режиме (оба языка активированы; может происходить языковая интерференция). В преломлении к синхронно-переводческой деятельности Ф. Грожан добавляет к этому диапазону входящие и исходящие компоненты и утверждает, что различаются именно эти компоненты, а не уровень активации языков.

Х. Апарисио и др. [14] полагают, что синхронные переводчики более эффективно контролируют свою когнитивную деятельность вслед-

ствии использования ими в своей повседневной работе двух механизмов переключения: переключение между языками (исходный язык и язык перевода) и переключение между задачами (понимание на одном языке и порождение на другом).

Анализ научных работ показал, что когнитивный механизм переключения между языками еще недостаточно изучен. Однако общее представление о его функционировании в научном мире имеется. В отличие от билингов, синхронным переводчикам приходится переключаться не только между двумя языками (исходным языком и языком перевода) и двумя задачами (понимание и порождение). При этом синхронисты, поддерживая обе языковые системы в активном состоянии, должны распределять внимание между пониманием и порождением, варьируя его в зависимости от возникающих сложностей при выполнении этих задач. Не последнюю роль в активации языков играют и специальные речевые и артикуляционные упражнения в преддверии ситуации синхронного перевода.

Суммируя все вышеизложенные рассуждения, на наш взгляд, когнитивными операциями механизма переключения между языками являются следующие:

- активация исходного языка (для понимания и обработки поступающей информации);
- активация языка перевода (для порождения высказывания);
- подавление интерференции исходного языка (при порождении высказывания на языке перевода);
- реактивация ранее заблокированной информации (в том числе для самокоррекции).

Механизм выбора варианта перевода

Создание текста перевода является результатом речемыслительных операций переводчика, осуществленных при восприятии исходного текста. Выделенные исследователями компоненты речевого действия при речепорождении (программирование, вербализация высказывания во внутренней речи, придание внутренней вербализации внешней формы и сопоставление реализации замысла с самим замыслом) у синхронного переводчика имеют четко выраженную специфику: а) переводчик ориентируется исключительно на речевые интенции оратора; б) этап программирования высказывания опосредован исходной формой; в) реализация программы происходит в результате операций попеременного переключения с одного языка на другой [15].

Е.С. Петрова полагает, что собственно перевод имеет место только после того, как в сознании сформировалась структура образов исходного текста, после чего происходит отход переводчика от формы исходного текста. Сосредоточиваясь на ожиданиях и потребностях адресата, переводчик стремится сделать текст перевода более естественным для получателей, опираясь на име-

ющееся в сознании мысленное представление о явлениях и сущностях, описанных в исходном тексте [16].

Д. Жиль в своей недавней работе [17] отмечает, что усилие по речепорождению задействует все когнитивные операции, начиная от принятия решения относительно выражения идей и чувств (обычно на основе того, что переводчик-синхронист понял из исходного текста) до собственно порождения речи на языке перевода, включая выбор слов или знаков и их соединение в речь, самоконтроль и самокоррекцию.

Когнитивная нагрузка на процесс синхронного перевода, особенно ограничения, связанные с максимальным отставанием от речи оратора, требует наличия у переводчика-синхрониста двух способностей. Во-первых, доступ к лексическим единицам и их быстрое соединение в устойчивые выражения. Во-вторых, гибкость синхронного переводчика.

Еще одним фактором механизма выбора варианта перевода является речевая компрессия. Основным фактором, влияющим на размеры компрессии исходного сообщения – это скорость речи оратора. Проблема скорости отправления исходного сообщения рассматривалась многими исследователями (Д. Гервер, Г. Барик, Р. Сеттон) и признавалась решающим фактором, оказывающим значительное воздействие на качество перевода. В частности, Д. Селескович [18] полагала, что при темпе речи 100–120 слов в минуту возможен нормальный синхронный перевод данного сообщения. При темпе речи более 200 слов в минуту, по мнению Д. Селескович, сколько-нибудь приемлемый синхронный перевод невозможен.

Проведенный анализ научных материалов наглядно демонстрирует важность и сложность когнитивного механизма выбора варианта перевода. Многими авторами отмечается необходимость наличия у переводчика-синхрониста быстрого доступа к долговременной памяти и определенной гибкости в подборе лексико-грамматических средств для начала порождения речи на языке перевода, отталкиваясь от начального отрезка высказывания оратора (упреждающий синтез). Также, выбор варианта перевода диктуется той степенью понимания исходного текста и намерений автора, которой переводчик-синхронист смог достичь.

На основе изложенных выше умозаключений, по нашему мнению, когнитивный механизм выбора варианта перевода включает в себя следующие когнитивные операции:

- выработка программы речевого высказывания (на основе понимания смысла и интенции автора);
- речевая компрессия (при наличии избыточности);
- подбор лексико-грамматических средств;
- вербализация варианта перевода;
- упреждающий синтез.

Механизм синхронизации

Основой когнитивного механизма синхронизации, на наш взгляд, является распределение внимания переводчика между различными механизмами/операциями. При обсуждении вопросов, связанных с одновременным слушанием и говорением нельзя обойти вниманием фактор автоматизма. Согласно общему мнению, при совершенствовании данного навыка впоследствии он уже не требует большого внимания и значительных когнитивных усилий.

Синхронный перевод является классическим случаем распределения внимания, поскольку он сочетает в себе несколько когнитивных задач, выполнение которых происходит более или менее одновременно. Задействуется когнитивная операция распределения внимания, когда синхронный переводчик осуществляет контроль над двумя или более задачами, при этом одновременно проверяя вербализацию собственных вариантов перевода. Кроме того, переводчик время от времени читает отрывки письменной версии речи оратора с тем, чтобы найти наилучшее соответствие конкретным словам и выражениям.

Э. Камайд-Фрейхас [19] считает, что при синхронном переводе несколько задач требуют нашего внимания. В частности, мысленное формулирование варианта перевода мешает вербализации предыдущего фрагмента, что, в свою очередь, затрудняет восприятие и понимание поступающей аудиальной информации от оратора. Поэтому наше внимание должно быть гибким и подвижным: мы можем настраивать наше внимание для выполнения других задач, но мы никогда не должны отключать его.

Одним из важных аспектов подвижного слушания является постоянное отслеживание главной мысли разворачивающегося устного сообщения. Удержание «нити» мысли имеет огромное значение для обеспечения скорости и точности синхронного перевода. По мнению Э. Камайд-Фрейхаса, подвижное слушание – это слушание в состоянии ослабленного внимания, при котором слова проходят через слуховой анализатор, а переводчик следит за их значением, не фиксируя на них внимание, не останавливаясь на конкретном слове или идее.

На основе анализа вышеуказанных работ, на наш взгляд, когнитивный механизм синхронизации включает в себя следующие операции:

- смещение внимания между слушанием и говорением (подвижное внимание);
- удержание основной мысли высказывания;
- поддержание комфортной скорости вербализации перевода (за счет применения различных переводческих стратегий);
- нивелирование влияния негативной стрессогенной нагрузки.

Функционирование когнитивных механизмов при стрессе

В рамках проведенного нами психолингвистического эксперимента [20], цель которого заключа-

лась в изучении изменения состояния языкового сознания переводчика-синхрониста при увеличении стрессогенной нагрузки в процессе синхронного перевода и в последующей разработке на его основе методик для преднастройки переводчика к предстоящей переводческой деятельности и оптимизации работы когнитивных модулей его языкового сознания, нами было установлено, что в процессе синхронного перевода качественно меняется функционирование когнитивных модулей языкового сознания, что указывает на изменение состояния сознания синхронного переводчика.

При проведении указанного выше эксперимента триггером дополнительной стрессогенной нагрузки являлся уровень громкости поступающего аудиального сигнала. В настоящем обзоре нами отмечалась важность наличия у переводчика-синхрониста возможности устанавливать комфортный уровень громкости. Его отсутствие будет отрицательно влиять на функционирование всех когнитивных механизмов синхронного перевода. Громкость, в первую очередь, отвечает за разборчивое восприятие и понимание поступающей речи оратора. Лишив синхронного переводчика способности четко слышать исходный текст, мы нарушали функционирование его когнитивного механизма восприятия и понимания, что, в свою очередь, препятствовало правильной обработке информации и вызывало цепную реакцию во всех когнитивной системе синхронного перевода, приводя к ошибкам и опущениям со стороны переводчика.

Помимо громкости, однако, существуют и другие стрессогенные факторы, которые способны нарушить функционирование тех или иных когнитивных механизмов синхронного перевода. В настоящем обзоре мы указывали на тесную взаимосвязь всех когнитивных механизмов друг с другом. Вся когнитивная система синхронного перевода напоминает механизм, элементами которого являются шестерни и работа которого зависит от их слаженного функционирования. Поломка одной шестерни неизбежно приведет к остановке работы всего механизма. Так же и в синхронном переводе: именно от слаженной работы всех когнитивных механизмов зависит результат деятельности синхронного переводчика.

В связи с вышеизложенным, отмечаем важность умения синхронного переводчика преодолевать или нивелировать возникающие негативные стрессогенные нагрузки для того, чтобы избежать или успешно выходить из измененного состояния языкового сознания, восстанавливая нормальную работу когнитивных механизмов.

Выводы

В проведенном впервые в истории отечественного переводоведения обзоре функционирования когнитивных механизмов синхронного перевода нами было установлено, что к когнитивной системе данного вида перевода относятся когнитивные механизмы

восприятия и понимания, обработки поступающей информации, переключения между языками, вероятностного прогнозирования, выбора варианта перевода и синхронизации.

Синхронный переводчик должен преодолевать или нивелировать негативные проявления стресса для того, чтобы избежать или успешно выходить из измененного состояния языкового сознания, восстанавливая нормальную работу когнитивных механизмов.

Заключение

Проведенный нами обзор отечественных и зарубежных источников по проблематике функционирования когнитивных механизмов в синхронном переводе является первым в своем роде, поскольку такого комплексного анализа до настоящего времени еще не проводилось. За основу мы взяли работы ученых, которые рассматривают либо отдельные когнитивные механизмы, либо представляют свое видение работы системы синхронного перевода. Нами была предпринята попытка обобщить имеющийся опыт в этой области и предложить свой подход на то, как функционируют когнитивные механизмы.

В результате, нам удалось продемонстрировать работу когнитивных механизмов синхронного перевода, а также определить, какие когнитивные процедуры являются составными элементами соответствующих механизмов. Отметим, что данный взгляд на проблему является субъективным и требует дальнейшего изучения. Наш собственный практический опыт показал, что способность переводчика избежать или преодолевать стрессогенные нагрузки, которые могут нарушить работу его когнитивных механизмов, играет зачастую решающую роль в успехе его профессиональной деятельности.

Литература

1. Балаганов Д.В. Когнитивные процедуры понимания в письменном переводе: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2002. 203 с.
2. Massaro, D.W. (1987). *Speech perception by ear and eye: A paradigm for psychological inquiry*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Frauenfelder, U.H., & Schriefers, H. (1997). A psycholinguistic perspective on simultaneous interpretation. In: John Benjamins (Ed.), *Interpreting, Vol.2 (1/2)*, 55–89.
4. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода. – М.: Международные отношения – 1978. 208 с.
5. Massaro, D.W., & Shlesinger, M. (1997). Information processing and a computational approach to the study of simultaneous interpretation. In: John Benjamins (Ed.), *Interpreting, Vol.2 (1/2)*, 13–53.
6. Dancette, J. (1997). Mapping Meaning and Comprehension in Translation. Theoretical and Experimental Issues. In: *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Volume 3: Applied Psychology: Individual, Social and Community Issues*. London, Thousand Oaks.
7. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода. Учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с.
8. Чернов Г.В. Лингвистические основы синхронного перевода: Автореф. дис. д-ра филол. наук. М., 1980. 41 с.
9. Wilss, W. (1978) Syntactic Anticipation in German-English Simultaneous Interpretation. In *Language Interpretation and Communication*. New York/London: Plenum Press, 343–352.
10. Hervais-Adelman A., Moser-Mercer B., & Golestani N. (2014). The neuroscience of simultaneous interpretation // *Other Words: The Journal for Literary Translators*. Vol.44, 60–63.
11. Paradis, M. (1994). Toward a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework. *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 319–335.
12. De Bot, K. (2000). An early start for foreign languages (but not English) in the Netherlands. In R.D. Lambert (Ed.), *Language policy and pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 129–38). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
13. Grosjean, F. (1997). Processing Mixed Language: Issues, Findings, and Models. In A.M.B. De Groot & J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 225–254.
14. Aparicio, X., Heidlmayr, K., & Isel, F. (2017). Inhibition Efficiency in Highly Proficient Bilinguals and Simultaneous Interpreters: Evidence from Language Switching and Stroop Tasks // *Journal of Psycholinguistic Research*. V.46, Issue 6, 1427–1451.
15. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
16. Петрова Е.С. Автокоррекция переводчика и принцип дистанцирования / Е.С. Петрова // *Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина*. – 2006. – № 2. – С. 83–89.
17. Gile D. (2018). Simultaneous Interpreting // CHAN, Sin-wai (ed). 2018. *An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting*. Hong Kong: The Chinese University Press, 531–561.
18. Seleskovitch, D. (1965). *L'interprete dans l'enseignement de l'interpretation*. Geneva: AIIIC.
19. Camayd-Freixas, E. (2011). Cognitive theory of simultaneous interpreting and training // *Proceedings of the 52nd Conference of the American Translators Association*. New York: ATA.
20. Балаганов Д.В. Влияние стресса на деятельность переводчика-синхрониста // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. № 12 (90). Ч. 1. М.: Грамота, 2018. С. 74–79.

DYNAMICS OF THE COGNITIVE MECHANISMS IN SIMULTANEOUS INTERPRETATION

Balaganov D.V.

Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation

The article is dedicated to functioning of the cognitive mechanisms in the simultaneous interpretation, including in stress conditions. The aim of our research was to analyze the papers published on this topic as well as to describe the cognitive mechanisms of the simultaneous interpretation themselves and identify their integral cognitive operations. As a result of our review, we have established the way the cognitive mechanisms of the simultaneous interpretation function and identified their integral operations. Furthermore, we underline a close link of all the cognitive mechanisms within the cognitive system of the simultaneous interpretation. We specially highlight the need for a simultaneous interpreter to be able to overcome the negative consequences of the stress load.

Keywords: simultaneous interpretation, stress, cognitive mechanisms, stress resilience, dynamics of the cognitive mechanisms.

References

1. Balaganov D.V. Cognitive understanding procedures in written translation: Diss. ... Cand. Philol. Moscow, 2002. 203 p.
2. Massaro, D.W. (1987). Speech perception by ear and eye: A paradigm for psychological inquiry. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Frauenfelder, U.H., & Schriefers, H. (1997). A psycholinguistic perspective on simultaneous interpretation. In: John Benjamins (Ed.), *Interpreting*, Vol.2 (1/2), 55–89.
4. Chernov G.V. Theory and practice of simultaneous translation, Moscow: International relations, 1978, 208 p.
5. Massaro, D.W., & Shlesinger, M. (1997). Information processing and a computational approach to the study of simultaneous interpretation. In: John Benjamins (Ed.), *Interpreting*, Vol.2 (1/2), 13–53.
6. Dancette, J. (1997). Mapping Meaning and Comprehension in Translation. Theoretical and Experimental Issues. In: *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Volume 3: Applied Psychology: Individual, Social and Community Issues. London, Thousand Oaks.
7. Sdobnikov V. V., Petrova O.V. Theory of translation. Textbook for students of linguistic universities and faculties of foreign languages. – Moscow: ACT: East-West, 2007. – 448 p.
8. Chernov G.V. Linguistic bases of simultaneous translation: author's thesis of Dr. Philol. Moscow, 1980, 41 p.
9. Wilss, W. (1978) Syntactic Anticipation in German-English Simultaneous Interpretation. In *Language Interpretation and Communication*. New York/London: Plenum Press, 343–352.
10. Hervais-Adelman A., Moser-Mercer B., & Golestani N. (2014). The neuroscience of simultaneous interpretation // *Other Words: The Journal for Literary Translators*. Vol.44, 60–63.
11. Paradis, M. (1994). Toward a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework. *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 319–335.
12. De Bot, K. (2000). An early start for foreign languages (but not English) in the Netherlands. In R.D. Lambert (Ed.), *Language policy and pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 129–38). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
13. Grosjean, F. (1997). Processing Mixed Language: Issues, Findings, and Models. In A.M.B. De Groot & J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 225–254.
14. Aparicio, X., Heidlmayr, K., & Isel, F. (2017). Inhibition Efficiency in Highly Proficient Bilinguals and Simultaneous Interpreters: Evidence from Language Switching and Stroop Tasks // *Journal of Psycholinguistic Research*. V. 46, Issue 6, 1427–1451.
15. Leontiev A.A. Fundamentals of the theory of speech activity / A.A. Leontiev. – Moscow: Nauka, 1974. – 368 p.
16. Petrova E. S. autocorrection of the translator and the principle of distancing / E.S. Petrova // *Vestn. LSU named after A.S. Pushkin*, 2006, no. 2, Pp. 83–89.
17. Gile D. (2018). *Simultaneous Interpreting* // CHAN, Sin-wai (ed). 2018. *An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting*. Hong Kong: The Chinese University Press, 531–561.
18. Seleskovitch, D. (1965). *L'interprète dans l'enseignement de l'interprétation*. Geneva: A.I.C.
19. Camayd-Freixas, E. (2011). Cognitive theory of simultaneous interpreting and training // *Proceedings of the 52nd Conference of the American Translators Association*. New York: ATA.
20. Balaganov D.V. Influence of stress on the activity of a simultaneous translator // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. No. 12 (90). Part 1. Moscow: Diploma, 2018. Pp. 74–79.

Контекстуальные связи латинских слов и устойчивых оборотов в произведениях А.П. Чехова

Ваганов Алексей Васильевич,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: vaganov.65@mail.ru

В статье анализируются разновидности контекстуальных связей латинских слов и устойчивых оборотов в языке художественных произведений А.П. Чехова. Предлагается типология контекстуальных связей латинских слов и устойчивых оборотов с другими языковыми средствами текста, причем разграничиваются лексико-тематические, лексико-семантические и лексико-эмотивные связи. Именно благодаря разнообразным контекстуальным связям латинские элементы функционируют в качестве органической части русского текста и играют существенную роль в реализации содержания чеховских произведений. Анализ позволяет сделать вывод, согласно которому взаимодействие латинских элементов с русскими языковыми средствами способствует формированию речевой характеристики персонажа, акцентированию важных смысловых мотивов, созданию эмоционально-экспрессивной окрашенности контекста.

Ключевые слова: контекстуальные связи, кумулятивная функция, латинский язык, текст, фразеологизм, эмоционально-экспрессивная окрашенность.

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является изучение кумулятивной функции языка как функции сохранения и передачи культурного наследия, общественно-исторического опыта. К числу убедительных проявлений кумулятивной функции языка принадлежит использование латинских слов и оборотов в русских текстах. Глубокая историческая и культурная традиция, носителями которой являются латинизмы, придает им особые смысловые и стилистические возможности.

Лингвисты неоднократно обращали внимание на значительную роль латинских слов и оборотов в языке А.П. Чехова. В статьях О.А. Петровой отмечается, что в произведениях А.П. Чехова содержится «множество латинских пословиц и изречений, использованных с блеском, имеющих глубокий подтекст» [7, с. 97], причем чрезвычайно многообразны способы выразительного, необычного применения латинизмов: «остроумное перефразирование латинских изречений, нарочито неправильный перевод или оригинальная трактовка их <...> и т.д.» [9, с. 20]. Анализ некоторых черновых записей А.П. Чехова, проделанный О.А. Петровой, позволил продемонстрировать, как латинское выражение в процессе авторской работы над текстом становилось «емкой, полифоничной» [6, с. 43] художественной деталью. В статье Ю.Б. Жидковой латинские термины рассматриваются в общем комплексе медицинской терминологии, используемой в рассказах А.П. Чехова [3, с. 85]. В.И. Кащеев показывает, что в рассказе А.П. Чехова «Репетитор» «интереснейший материал латинского языка» [5, с. 14] служит для характеристики состояния классического образования в русских гимназиях.

Для характеристики языковой личности А.П. Чехова существенно то, что латинское языковое наследие играет важную роль не только в художественных произведениях писателя, но и в чеховских эпистолярных текстах, как это показано в статьях О.А. Петровой [8], В.И. Кащеева [4], Л.В. Доровских [2].

Принцип «речевой системности художественного текста» [1, с. 408] утверждает необходимость рассматривать каждый языковой элемент текста во взаимосвязи с другими элементами на фоне художественного произведения как эстетически значимого целого, поэтому для анализа латинизмов в русских художественных текстах особую важность имеет рассмотрение их связей с контекстом. Именно такие связи позволяют латинизмам эффективно функционировать в «чужой» для них языковой среде и придают их употреблению художественную мотивированность.

В художественных произведениях А.П. Чехова могут быть выделены различные формы связи латинизма с контекстом.

Наиболее широко реализуется в произведениях А.П. Чехова лексико-тематическая связь латинских элементов с контекстом, состоящая в том, что латинизм включается в круг лексики, характеризующей определенную сферу человеческой деятельности. В большинстве случаев это лексика, связанная с темами образования и медицины.

Так, в некоторых произведениях А.П. Чехова латинские элементы используются в связи с темой гимназического образования. Например, в рассказе «Жизнь в вопросах и восклицаниях» при характеристике гимназических лет героя рассказа, наряду со словами *класс* («Вон из класса!» [11, с. 130]), *отметки* («А ну-ка, покажи свои отметки!» [11, с. 130]), *гимназия* («Кончу курс в гимназии и женюсь на ней!» [11, с. 131]) и другими, используются латинское прилагательное *facilis* («Как будет превосходная степень от *facilis*?» [11, с. 130]) и латинский лингвистический термин *ut consecutivum* («Здесь *ut consecutivum*?» [11, с. 131]). Латинские языковые средства позволяют в данном случае воспроизвести типичные вопросы, задаваемые гимназистам учителями латыни.

В повести «Степь» отец Христофор (учившийся, очевидно, в семинарии) рассказывает о своих давних успехах в учении, убедительным доказательством которых он считает умение говорить по-латыни. Тем самым латинские фразы, содержащиеся в данном контексте, тематически соотношены с предшествующим им глаголом *учиться*: «— Я сам, брат, учился <...> Пятнадцати лет мне еще не было, а я уж говорил и стихи сочинял по-латынски все равно, как по-русски. Помню, был я жезлоносцем у преосвященного Христофора. Раз после обедни <...> он разоблачался в алтаре, поглядел на меня ласково и спрашивает: “Puer bone, quam appellaris?” А я отвечаю: “Christophorus sum”. А он: “Ergo connominati sumus”, то есть мы, значит, тезки...» [15, с. 20–21].

С темой университетского образования связан фразеологизм *alma mater*, который буквально переводится ‘мать-кормилица’, употребляется же в значении ‘университет, где учился говорящий’. В пьесе «Иванов» Лебедев говорит Иванову: «Я знаю, ты станешь браниться, но... уважь старого пьяницу! <...> Студенты мы с тобою, либералы... <...> В Московском университете оба учились... Alma mater...» [18, с. 50]. Предложение, содержащее слова *университет* и *учиться*, непосредственно предшествует здесь латинскому фразеологизму. Упоминание о том, что Лебедев когда-то учился в Московском университете, звучит трагично, потому что в изображаемое время Лебедев — именно, как он сам говорит, «старый пьяница», и из всей латыни актуальной для него осталась лишь фраза *Repetatur!* («Повторим!»), которую он произносит перед тем как налить новую рюмку водки [18, с. 44]. В повести «Скучная история» тот же самый фразеологизм используется в речи

преподавателя университета, филолога Михаила Федоровича, причем в рамках данного эпизода фразеологизму предшествуют слова *университетский, студент, лекция*:

«Каждый вечер он приносит с собою штук пять-шесть анекдотов из университетской жизни <...>

— Ох, господи! — вздыхает он <...> — Иду я сегодня с лекции и встречаю на лестнице этого старого идиота, нашего NN... <...> ищет, кому бы пожаловаться на свой мигрень, на жену и на студентов, которые не хотят посещать его лекций <...> Или же он начинает так:

— Был вчера на публичной лекции нашего ZZ. Удивляюсь, как это наша *alma mater*, не к ночи будь помянута, решается показывать публике таких балбесов и патентованных тупиц <...>» [16, с. 285]. В данном случае тематическая согласованность фразеологизма с текстом осложняется эмоциональным диссонансом: фразеологизм *alma mater*, сам по себе наделенный положительными коннотативными оттенками, здесь, в соответствии с общим иронически-язвительным характером речи персонажа, погружается в контекст с отрицательной эмоциональной окрашенностью.

Другой персонаж «Скучной истории», университетский швейцар Николай, характеризуется как «хранитель университетских преданий» [16, с. 259], поэтому естественна его попытка процитировать строки латинского студенческого гимна «*Gaudeamus igitur, juvenes dum sumus*», хотя строки эти он воспроизводит в искаженном виде: «Гаудеамус игитур ювенестус!» [16, с. 294].

Особенно широко представлены латинизмы как средство речевой характеристики персонажа, связанного со сферой образования, в пьесе «Три сестры». Уже первая реплика Кулыгина содержит лексику, принадлежащую к тематическому полю «Образование»: слова *гимназия, учитель, курс*. В рамках этой же реплики содержится и латинская пословица: «Здравствуйте, господа! (*Вершинину.*) Кулыгин, учитель здешней гимназии. <...>. (*Ирине.*) В этой книжке ты найдешь список всех кончивших курс в нашей гимназии за эти пятьдесят лет. *Feci quod potui, faciant meliora potentes*» [19, с. 132–133]. В дальнейшем латинские элементы широко употребляются в речи Кулыгина на протяжении всего текста, причем среди них представлены как различные фразеологизмы, так и лингвистический термин *ut consecutivum*. Характерно, что реплика Кулыгина, использующая данный термин, содержит также ряд слов, непосредственно связанных с темой «Образование» (*учиться, класс, гимназия, преподавать*). Сам же термин *ut consecutivum* употребляется при этом и в прямом смысле, как название синтаксического явления, и в переносном смысле, как метонимическое обозначение человека, в жизни которого это явление сыграло важную роль: «Он учился со мной, его уволили из пятого класса гимназии за то, что никак не мог понять *ut consecutivum*. Теперь <...> я, когда встречаюсь, то говорю ему: “Здравствуй, *ut consecutivum*” <...> А мне вот всю мою жизнь

везет, <...> сам теперь преподаю другим это ut consecutivum» [19, с. 175].

Латинизмы широко взаимодействуют также с лексикой, входящей в тематическое поле «Медицина».

Например, юмористический рассказ «И то и се: Письма и телеграммы» построен как ряд писем и телеграмм, в которых люди разного общественного положения, рода занятий, убеждений сообщают о своих впечатлениях от спектаклей с участием знаменитой французской актрисы Сары Бернар. В числе этих откликов – письмо «От доктора медицины Клопзона к доктору медицины Ферфлюхтершвейн». Слово *медицина* влечет за собой ряд медицинских и анатомических терминов, в число которых входят, помимо прочего, многочисленные латинские слова и словосочетания: «Шея до того длинна и худа, что видны не только *venae jugulares*, но даже и *arteriae carotides*. *Musculi sterno-cleido-mastoidei* едва заметны. Сидя во втором ряду, я слышал анемические шумы в ее венах. Кашля нет. На сцене ее кутали, что дало мне повод заключить, что у нее лихорадка. Констатирую *anaemiai atrophiam musculorum*» [10, с. 130].

В рассказе «Аптекарьша» с темой медицины связаны как само заглавие, так и многие содержащиеся в тексте слова и устойчивые словосочетания (*провизор, аптека, капли датского короля, аптекарь, касторка, фармация, карболка* и др.), в этот ряд включаются и латинские языковые средства: «Есть у вас *vinum gallicum rubrum*?» [13, с. 195]; «*Quantum satis!*.. <...> Сначала с водой, а потом уже *per se*...» [13, с. 195]. В данном контексте выделяется своей шуточной выразительностью словосочетание *vinum plochissimum* [13, с. 195], где представлено окказиональное слово *plochissimum*, образованное от русского прилагательного *плохой* с помощью латинского суффикса превосходной степени и латинского окончания именительного падежа единственного числа среднего рода.

Наряду с лексико-тематической связью в качестве мотивирующего фактора при употреблении латинизмов выступает лексико-семантическая связь. Лексико-семантическая связь состоит в том, что латинские слова взаимодействуют в контексте с близкими или тождественными им по лексическому значению русскими словами.

Например, в повести «Черный монах» диалог Коврина с монахом содержит как русское прилагательное *здоровый*, так и латинскую поговорку *mens sana in corpore sano*, где представлены две грамматические формы латинского прилагательного *sanus* – ‘здоровый’. Русское прилагательное появляется здесь в речи монаха: «<...> здоровы и нормальны только заурядные, стадные люди» [17, с. 242]. Коврин возражает на это латинской поговоркой: «Римляне говорили: *mens sana in corpore sano*» [17, с. 243]. У монаха, стремящегося убедить Коврина, что тому не подобает бояться психической болезни, поговорка вызывает резкое неприятие, причем ответная реплика монаха

вновь содержит то же самое русское прилагательное: «Не все то правда, что говорили римляне или греки. <...> Повторяю: если хочешь быть здоров и нормален, иди в стадо» [17, с. 243].

В рассказе «Интриги» латинская поговорка *nomina sunt odiosa* (поговорка буквально переводится ‘имена ненавистны’, употребляется же в значении ‘не будем называть имен’) становится предметом полемики со стороны персонажа, при этом в контексте используется лексико-семантическая связь между латинской формой *nomina* (‘имена’) и соответствующей русской формой: «Конечно, *nomina sunt odiosa*, но на заседании все люди свои, и к тому же, чтобы не казаться голословным, можно назвать имена» [14, с. 361].

В пьесе «Три сестры» за фразой Кулыгина, содержащей глагол *любить*, следует иронический отклик Маши, состоящий из грамматических форм семантически эквивалентного этому русскому слову латинского глагола *amare* (‘любить’):

«Кулыгин. <...> Люблю тебя, мою единственную...»

Маша (*сердито*). Amo, amas, amat, amamus, amatis, amant» [19, с. 165].

Такая реплика Маши имплицитно означает, что заверения Кулыгина в любви она воспринимает как нечто надоевшее, бездушное, затверженное, как латинская парадигма.

Связь латинизма с русским контекстом может проявляться также в том, что латинская языковая единица, выражающая эмоциональную оценку, взаимодействует в контексте с русской лексикой, имеющей сходную эмоционально-экспрессивную окрашенность. В таких случаях связь имеет лексико-эмотивный характер.

Так, герой рассказа «Корреспондент», говоря в тексте своей газетной корреспонденции о господстве «невежества», употребляет латинское устойчивое выражение *horribile dictu*, что означает ‘страшно сказать’. При этом сам он, как следует из его диалога с купцом – первым читателем корреспонденции – не понимает точного значения латинского оборота, но знает, что этот оборот выражает отрицательную оценку, почему и употребляет его рядом с негативно окрашенным словом *невежество*:

«<...> Невежество...» Что это написано?

– Это-с? *Horribile dictu*...

– А что это значит?..

– Бог его знает, что это значит, Иван Степанович! Если пишется что-нибудь нехорошее или ужасное, то возле него и пишется в скобочках это выражение» [12, с. 193].

Речь Егора Семеновича Песоцкого, персонажа повести «Черный монах», отличается повышенной эмоциональностью, изобилует словами и конструкциями ярко выраженного оценочного характера, например: «Какой это мерзавец и каналья осмелился привязать лошадь к яблоне? Боже мой, боже мой! Перепортили, перемерзили, пересквернили, перепакостили!» [17, с. 231]. В соответствии с этим даже научные статьи этого талантливо-

го садового содержат эмоционально-оценочные языковые средства, но если в устной бытовой речи Песоцкого в качестве средств выражения оценки преобладает разговорная и просторечная лексика, то в его статьях субъективно-оценочная модальность текста создается при участии такого книжного стилистического средства, как латинские фразеологизмы. Читая статьи Песоцкого, Коврин обращает внимание не на объективное естественнонаучное содержание статей, а именно на эмоциональность их стиля: «<...> какой непокойный, неровный тон, какой нервный, почти болезненный задор! Вот статья, кажется, с самым мирным заглавием и безразличным содержанием: говорится в ней о русской антоновской яблоне. Но начинается ее Егор Семеныч с “audiatur altera pars” и кончает – “sapienter sat”, а между этими изречениями целый фонтан разных ядовитых слов <...>» [17, с. 237–238].

Таким образом, в произведениях А.П. Чехова, содержащих латинские элементы, происходит интенсивное взаимодействие латинских элементов с русскими языковыми средствами. В качестве разновидностей такого взаимодействия могут быть выделены лексико-тематическая, лексико-семантическая и лексико-эмотивная связь. Взаимодействие латинских элементов с русским контекстом играет важную роль в формировании речевой характеристики персонажа, в акцентировании того или иного смыслового мотива, в создании эмоционально-экспрессивной окрашенности контекста.

Литература

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
2. Доровских Л.В. Латинские вкрапления в переписке А.П. Чехова // Филологический класс. 2010. № 4. С. 60–66.
3. Жидкова Ю.Б. Функционирование медицинских терминов в рассказах А.П. Чехова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. С. 84–88.
4. Кащеев В.И. Vissarionis filius senior и bonus frater Antonius: латинский язык в переписке Александра и Антона Чеховых // А.П. Чехов: пространство природы и культуры. Сб. материалов Международной научной конференции. Таганрог, 11–14 сентября 2013 г. Таганрог, ООО «Издательство “Лукоморье”», 2013. С. 137–150.
5. Кащеев В.И. Проблемы классического образования в России в произведениях А.П. Чехова: «Случай с классиком» и «Репетитор» // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2018. № 4. С. 10–18.
6. Петрова О.А. К расшифровке некоторых заметок в записных книжках Чехова // Чеховские чтения. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1974. С. 35–43.
7. Петрова О.А. О проблеме критической оценки документов и воспоминаний об А.П. Чехове // Творчество А.П. Чехова. Сборник статей. Ростов-на-Дону: Ростовский-на-Дону педагогический институт, 1976. С. 89–101.
8. Петрова О.А. Неизученная переписка братьев Чеховых на латинском языке // Творчество А.П. Чехова. Сборник статей. Выпуск II. Ростов-на-Дону: Ростовский-на-Дону педагогический институт, 1977. С. 111–121.
9. Петрова О.А. Античный мир в восприятии Л.Н. Толстого и А.П. Чехова // Творчество А.П. Чехова. Особенности художественного метода. Межвузовский сборник научных трудов. Ростов-на-Дону: Ростовский педагогический институт, 1980. С. 13–22.
10. Чехов А.П. И то и се: Письма и телеграммы // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 1. М.: Наука, 1974. С. 106–109.
11. Чехов А.П. Жизнь в вопросах и восклицаниях // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 1. М.: Наука, 1974. С. 130–132.
12. Чехов А.П. Корреспондент // Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 1. М.: Наука, 1974. С. 179–195.
13. Чехов А.П. Аптекарьша // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 5. М.: Наука, 1976. С. 192–197.
14. Чехов А.П. Интриги // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 6. М.: Наука, 1976. С. 360–364.
15. Чехов А.П. Степь // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 7. М.: Наука, 1977. С. 13–104.
16. Чехов А.П. Скучная история // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 7. М.: Наука, 1977. С. 251–310.
17. Чехов А.П. Черный монах // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 8. М.: Наука, 1977. С. 226–257.
18. Чехов А.П. Иванов // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 12. М.: Наука, 1978. С. 5–76.
19. Чехов А.П. Три сестры // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 13. М.: Наука, 1978. С. 117–188.

CONTEXTUAL COHERENCE OF LATIN WORDS AND PHRASEOLOGICAL UNITS IN A.P. CHEKHOV'S WORKS

Vaganov A.V.

Taganrog Institute named after Anton Chekhov

The article analyzes varieties of contextual coherence of Latin words and phraseological units in the language of A.P. Chekhov's works. A typology of contextual coherence of Latin words and phraseological units with other language means of the text is proposed, and lexical-thematic, lexical-semantic and lexical-emotive connections are distinguished. Due to various contextual coherence Latin elements function as an organic part of the Russian text and play a significant role in implementation of the content of Chekhov's works. The analysis allows us to conclude that the interaction of Latin elements with Russian language means contributes to the formation

of the character's speech characteristics, the emphasis of important semantic motives, and the creation of emotionally expressive coloring of the context.

Keywords: contextual coherence, cumulative function, the Latin language, text, phraseological unit, emotional and expressive coloring.

References

1. Bolotnova N.S. Philological analysis of the text. Moscow: flint: Nauka, 2009. 520 p.
2. Dorovskikh L.V. Latin inclusions in the correspondence of A. p. Chekhov // *Philological class.* 2010. no. 4. Pp. 60–66.
3. Zhidkova Yu.B. Functioning of medical terms in A. p. Chekhov's stories // *Bulletin of the Voronezh state University. Series: Linguistics and intercultural communication.* 2007. No. 2. P. 84–88.
4. Kashcheev V.I. Vissarionis filius senior and bonus frater Antonius: Latin in the correspondence of Alexander and Anton Chekhov // A. p. Chekhov: space of nature and culture. Collection of materials of the International scientific conference. Taganrog, September 11–14, 2013 Taganrog, LLC "Lukomorye publishing House", 2013. P. 137–150.
5. Kashcheev V.I. Problems of classical education in Russia in the works of A. p. Chekhov: "The case with the classic" and "Tutor" // *Bulletin of Nizhnevartovsk state University.* 2018. No. 4. P. 10–18.
6. Petrova O.A. To decipher some notes in Chekhov's notebooks // Chekhov's readings. Rostov-on-don: Rostov University Press, 1974. Pp. 35–43.
7. Petrova O.A. On the problem of critical evaluation of documents and memoirs about A. p. Chekhov // *Creativity Of A.P. Chekhov. Collected papers.* Rostov-on-don: Rostov-on-don pedagogical Institute, 1976. P. 89–101.
8. Petrova O.A. The Unexplored correspondence of the Chekhov brothers in Latin // *Creativity Of A.P. Chekhov. Collected papers.* Issue II. Rostov-on-don: Rostov-on-don pedagogical Institute, 1977. Pp. 111–121.
9. Petrova O.A. The Ancient world in the perception of L.N. Tolstoy and A. p. Chekhov // *Creativity Of A.P. Chekhov. Features of the artistic method. Interuniversity collection of scientific papers.* Rostov-on-don: Rostov pedagogical Institute, 1980. P. 13–22.
10. Chekhov A.P. And this and that: Letters and telegrams // Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: in 30 vols. Works: In 18 vols. 1. Moscow: Nauka, 1974. Pp. 106–109.
11. Chekhov A.P. Life in questions and exclamations // Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: in 30 vols. Works: In 18 vols. 1. Moscow: Nauka, 1974. Pp. 130–132.
12. Chekhov A.P. Correspondent // *Complete works and letters: in 30 vols. Essays: In 18 vols. 1. Moscow: Nauka, 1974. Pp. 179–195.*
13. Chekhov A.P. Apothecary // Chekhov AP Complete collection of works and letters: in 30 vols. Essays: In 18 vols. 5. Moscow: Nauka, 1976. Pp. 192–197.
14. Chekhov A.P. Intrigues // Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: in 30 vols. Essays: In 18 vols. 6. Moscow: Nauka, 1976. Pp. 360–364.
15. Chekhov A.P. Step // Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: in 30 vols. Essays: In 18 vols. 7. Moscow: Nauka, 1977. P. 13–104.
16. Chekhov A.P. Boring history // Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: in 30 vols. Essays: In 18 vols. 7. Moscow: Nauka, 1977. Pp. 251–310.
17. Chekhov A. P. the Black monk // Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: in 30 vols. Essays: In 18 vols. 8. Moscow: Nauka, 1977. pp. 226–257.
18. Chekhov A. p. Ivanov // Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: in 30 vols. Essays: In 18 vols. 12. Moscow: Nauka, 1978. P. 5–76.
19. Chekhov A.P. Three sisters // Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: in 30 vols. Essays: In 18 vols. 13. Moscow: Nauka, 1978. Pp. 117–188.

Православная культура в контексте преподавания русского языка в университетах Китая

Гао Чуньюй,

доцент, магистр, Факультет русского языка, Институт иностранных языков Цицикарского университета (КНР)
E-mail: liubochunyu@163.com

Статья посвящена анализу использования элементов православной культуры в процессе преподавания русского языка в университетах Китая. Отличительной чертой современной методики преподавания русского языка в университетах Китая является повышенное внимание преподавателей к введению в процесс обучения элементов православной культуры. Данная статья исследует влияние православной культуры на изучение русского языка в трех аспектах: влияние православной культуры на изучение лексики; влияние православной культуры на изучение русской литературы; влияние православной культуры на изучение страноведения России.

Научная новизна исследования состоит в том, чтобы анализируя влияние православной культуры на процесс обучения русскому языку в университетах Китая, проследить не только использование элементов православной культуры в преподавании русского языка, но и выявить основные тенденции становления специализированной методики обучения русскому языку в вузах Китая. В статье используются методы исторического анализа, сравнения и библиографический метод.

Ключевые слова: православная культура, преподавание русского языка, Китай, стимулирование.

Культура является сильным катализатором, способным как стимулировать развитие общества, так и затормозить его. Влияние культуры на общество в отличие от влияния политики и экономики менее ярко выражено. В процессе подготовки конкретных вариантов образовательных реформ, следует учитывать обусловленность укоренившейся культуры. Модель сочетания культуры и просвещения является примером модернизации системы образования, новаторскими изысканиями в области образования. Религия возникла и развивалась как особая форма культуры и со временем оказала огромное влияние на становление мировой культуры. [1, с. 61] В истории развития человечества религия занимает особое место. Расцвет и упадок многих цивилизаций тесно связан с религиозной культурой. Основной причиной того, что религия на протяжении многих веков является составной частью идеологии обществ и государств является ее способность адаптироваться к основным потребностям, политике, экономике и культуре, требованиям общественно-политического строя государственных систем.

В истории России религия также сыграла большую роль и стала важной составляющей частью традиционной культуры. В 988 году князь Владимир провозгласил христианство государственной религией. В качестве главной религиозной идеологии русского общества православие способствовало образованию и развитию русской культуры. С конца XX века в России возрастает авторитет православной церкви, число верующих непрерывно растёт, свободно выпускаются религиозные издания, СМИ открыто говорят о религии, православие играет всё более важную роль в общественной жизни. Учитывая большое влияние религиозных традиций на россиян и во избежание недопонимания китайскими студентами особенностей России, преподаватели китайских университетов должны уделить должное внимание православной культуре в процессе обучения русскому языку.

Православная культура – общее название материальных и духовных ценностей, созданных православной церковью и верующими на протяжении тысячелетней истории. Православная культура проявляется в двух формах: материальной (иконопись, архитектура, музыка, атрибутика, ритуал и т.д.), и духовной (православное богословие, этика и религиозная философия). Плодом русской православной культуры является кристаллизация слияния православия и русской культуры [2, с. 50].

В процессе обучения многие китайские преподаватели акцентируя свое внимание на фонетике, грамматике, лексике, письме и стилистике, разрабатывают различные методики обучения, при

этом редко обращают внимание на изучение русского языка в свете влияния православной культуры. Сегодня китайские преподаватели придают большое значение самому русскому языку и игнорируют культурный фон, не уделяют должного внимания влиянию православной культуры. Язык и культура неразделимы. С помощью органической увязки языка и культуры можно получить замечательный результат. Данная статья посвящена роли православной культуры в изучении русской лексики, литературы и страноведения.

I. Влияние православной культуры на обучение лексике

Лексика русского языка имеет не только концептуальное, но и глубокое культурное значение. Для правильного понимания и общения на русском языке необходимо изучать культурно-смысловое значение лексики русского языка. В процессе преподавания китайские преподаватели поверхностно объясняют значение лексики и её культурно-смысловое значение слов. Объяснение культурного-смыслового значения лексики русского языка может пробудить интерес студентов к изучению русского языка и поможет им больше узнать о русской культуре. Изучение культурно-смыслового значения слов, способствует правильной межкультурной коммуникации студентов.

Являясь важной составной частью языка, лексика играет ключевую роль в процессе обучения. Православная культура также нашла свое отражение в лексике русского языка. Лексика русского языка включает в себя богатое православное культурное наследие. Понимание православного культурного значения лексики русского языка способствует и правильному усваиванию значения слова, и точному употреблению слов, и повышению уровня межкультурной коммуникации. В русском языке используется много терминов из религиозной лексики православия, например, Библия, Святая вода, Патриарх, Елеосвящение и т.д. Эти православные термины распространены в догматике, ритуалах и церемониях, являются яркими признаками православной культуры.

Влияние православия на лексику русского языка отражено в следующих формах. Во-первых, православие ускорило процесс заимствования слов. В русском языке много слов иностранного происхождения. Популяризация православия способствовала использованию заимствований, особенно из греческого языка и иврита. В начале распространения православия на Руси все канонические книги и документы ввозили из Византии, Болгарии и Сербии, и многие религиозные слова были заимствованы.

Во-вторых, православие обогатило семантическую систему лексики русского языка, вероучители православия расширили смысловое значение некоторых слов. Например, для того, чтобы русский народ принял новую идею и новый концепт христианства, переводчики во время перевода религиозных книг на русский язык использовали исконные слова

русского языка. В итоге некоторые слова русского языка приобрели дополнительное религиозное значение. Например, слово «спасение» стало иметь дополнительно новое значение «попасть в рай», слово «служба» – «богослужение».

Введение новых, религиозных терминов в русский язык доказало, что православная культура в определенной мере оказала влияние на развитие русского языка, слилась с ним и стала его составной частью. Планомерное исследование значения этих слов может способствовать правильному пониманию и переводу их на китайский язык, изучению русского языка. В процессе обучения русскому языку благодаря использованию элементов православной культуры, китайские преподаватели учат студентов сочетать статичные слова с живыми традициями православной культуры, что способствует лучшему усвоению, запоминанию и расширению словарного запаса студентов. Взаимодополняемость осуществляется в изучении православной культуры и в запоминании новых слов.

II. Влияние православной культуры на изучение русской литературы

Будучи первостепенным видом культуры, литература испытывала влияние религиозной культуры. Являясь важным проявлением языка, литература содержит в себе элементы религиозной культуры. С 90-х гг. прошлого века русские специалисты начали всестороннее и систематическое изучение связи русской литературы с религией. Учёные проводили как макроисследование, посвященное связи между литературой и религией, так и микроисследование религиозного характера русской литературы. Обосновывали наличие идей православия в произведениях русских писателей, анализировали религиозный компонент их творчества. Объясняли проявление и отражение религиозной идеи в русских литературных произведениях, и комментировали использование в них ссылок на библейские образы, сюжеты и притчи. [3, с.97] Православная культура оказала сильное влияние на русскую литературу на протяжении всего времени ее существования. Проявление православной культуры в русской литературе отображается в следующих двух аспектах.

1. Религиозные обычаи упоминаются в литературных произведениях. В поэме «Евгений Онегин» великий поэт А.С. Пушкин описал празднование Масленицы. Русские историки и писатели обычно отмечали широкий размах праздника, участие в нем всех – от мала до велика, от простолюдина до людей знатного происхождения. Повсюду в эти дни появлялись шатры, торговые палатки. В них продавались горячие сбитни (напитки из воды, меда и пряностей), каленые орехи, медовые пряники. Здесь же, прямо под открытым небом, из кипящего самовара можно было выпить чаю, отведать различных сладостей, пекли блины, готовили чучела, и наряжались Масленицей и ее свитой из медведей. Одетые в яркие национальные костюмы, они пели песни и танцевали.

Народный праздник Масленица – это не только прощание с зимой, многочисленные обряды и обычаи, веселые гулянья, смотрины невест и проводы холодного времени года. Многие учёные высказывают мнение, что языческий праздник Масленицы был использован церковью с целью популяризации христианства посредством введения в него религиозных ритуалов. Так наиболее полно христианский аспект праздника раскрывается в последний день Масленицы – Прощеном воскресеньи.

2. Отражение религиозных взглядов писателей в их литературных произведениях. Взгляды многих русских писателей были тесно связаны с православием. В своих произведениях они раскрывают своё мировоззрение и выражают свою точку зрения на религию. Так, писатель Лев Толстой критиковал эксплуатацию человека человеком и пропагандировал идею «непротивления злу насилием», исповедовал православие и пытался решить социальные противоречия путем самосовершенствования. Ярким проявлением мировоззрения писателя является роман «Анна Каренина». Героиня романа, Анна Каренина, до знакомства с Вронским жила скучной семейной жизнью, в которой отсутствовала душевная близость. Анна Каренина и Вронский полюбили друг друга. Китайские студенты не понимают из-за чего Анна изменила мужу, и почему писатель оправдывал её поступок. Преподаватели должны объяснить студентам, что в те времена в России развод был порицаем. Православие проповедовало святость брачных уз. Анна Каренина своим желанием развестись, противопоставила себя религиозной доктрине. Последствия этого были для неё трагичными. Можно сказать, что Анна Каренина бросила вызов обществу XIX века.

Русская литература была тесно связана с православием, поскольку сама Россия находилась под значительным влиянием религии. Основательное изучение православной культуры способствует более тонкому пониманию русской литературы. Преподавание русской литературы нельзя рассматривать лишь в аспекте социологии, истории, философии, эстетики. Не менее важно в изучении русской литературы понимание идей православия, связи между православием и литературой. [4, с. 98] Только так можно осознать релевантность русской литературы, которая отражает отношение православия к светскому миру.

III. Влияние православной культуры на изучение страноведения

В многовековой истории России православие сыграло существенную роль в сохранении русской культуры и национальной духовности, стало незаменимой частью жизни русского народа и неиссякаемой движущей силой в крови, катализатором жизненной энергии русской нации. [5, с. 79]

В процессе преподавания страноведения России китайские преподаватели знакомят студентов с основными знаниями по православной культуре, исхо-

дя из различий в религиозной культуре Китая и России, искореняют недопонимание некоторых аспектов православия, помогают студентам осознать коннотационное значение православной культуры.

Образ жизни и мышления россиян сформировался исходя из основных принципов православия. В дохристианский период на Руси существовало многобрачие и сложные семейные отношения. Только после принятия православия установились моногамные отношения и брак стал подразумеваться как священный союз, произошли изменения в семейных нравственных этических отношениях. Православие отрицало рабовладельческий строй и считало его несправедливым и безнравственным. Многие русские традиции и обычаи находились под влиянием православия.

В России преследовалось колдовство и ведовство как проявления политеизма, с которым православие вело беспощадную борьбу. В наши дни это нашло отражение в неприятии черных котов, которых издавна связывали с образами ведьм колдунов.

Православие запретило такие обычаи политеизма как принесение в жертву людей и скота, похищение женщин. Праздники и религиозные ритуалы православия постепенно стали частью русских нравов и обычаев, а Россия избавилась от варварских привычек и обычаев.

В процессе преподавания страноведения России, китайские преподаватели также должны обращать внимание объяснению нравов и обычаев России, уделять особое внимание праздникам. В России празднуется много православных праздников. Из которых 17 считаются особо важными. Самым радостным из них является праздник Пасхи. В нем сконцентрирована суть христианства. Праздник посвящен воскрешению Иисуса Христа. Постоянной даты у праздника нет, его высчитывают по лунному календарю. Главное событие – богослужение в храме, после которого прихожане поздравляют друг друга с праздником. К символам Пасхи относятся все, в чем выражается обновление, свет и жизнь: яйца, куличи, огонь. Эта традиция пришла из самых-самых древних времен и до сих пор радует русских своей искренностью, красочностью и разнообразием. Готовясь к празднику Пасхи, русские красят яйца, пекут куличи, готовят самое главное пасхальное угощение «Паску» и другие вкусности и сладости. В день праздника можно «христосоваться», то есть приветствовать друг друга словами: «Христос воскрес!» – «Воистину воскрес!»; при этом тоекратно целуясь, обмениваться раскрашенными яйцами, разбивать их в шутку о лоб друг друга, прятать в саду яйца и находить их, ждть пасхального кролика. Пасха – это праздник примирения и всепрощения.

У различных культур существуют несхожие представления о культуре и эстетике. Отличительными чертами православной культуры являются, например, церкви, иконы и религиозная музыка, которые повлияли на возникновение и развитие культуры древней Руси. Первые школы, библио-

теки и первый свод законов Руси формировались под непосредственным влиянием православия. Поэтому, когда китайские студенты изучают русский язык, им нужно преодолеть не только языковые трудности, но и изучить особенности и принять различия культур. Практика показывает, что китайские преподаватели должны помочь студентам осознать особенности и влияние православной культуры на общественную жизнь России. Это поможет китайским студентам понять русскую культуру, которая разительно отличается от китайской, и тем самым повысить общую культуру, уровень знания русского языка и расширить кругозор [6, с. 47]. Православие постоянно и всесторонне влияет на русскую душу, проникает во все стороны жизни: в политику, экономику, общество, культуру, семью, личную жизнь и т.д. Преподаватели должны учитывать, что знакомство с основами православия способно помочь студентам получить основательные знания по русскому языку, избежать ошибок и затруднений в межкультурной коммуникации. [7, с. 46]

Парадигма сочетания культуры и обучения выступает новым методом, способствующим модернизации образования, поиском новых путей, при которых культура способна повлиять на реформу образования. Православная культура как основа русской культуры сильно влияет на русский язык и русскую литературу. В процессе преподавания китайские преподаватели, должны обратить особое внимание на различия в религиозных культурах России и Китая, что предотвратит недопонимание студентами православной культуры в процессе изучения русского языка в китайских университетах.

В зависимости от учебных целей и направления подготовки студентов на факультетах русского языка в китайских университетах, изучать православную культуру необходимо в аспекте культурологического подхода, то есть, исследовать взаимовлияние русского православия и культуры. Поэтому необходимо показать китайским студентам материальную и духовную составляющие русской культуры, опираясь на культуру русского православия. [8, с. 52]

Литература

1. Се Лин. Влияние религии на язык и культуру России // вестник политехнического университета Внутренняя Монголия. 2000. № 1. С. 31–63.
2. Дай Гуйцзюй. Размышление о методике обучения русской православной культуре // Китайское обучение русскому языку. 2012. № 5. С. 48–53.
3. Жэнь Гуансюань. Развитие и углубление исследования русской литературы – исследование связи литературы с религией второй поло-

вины 90-х гг. 20 века // Современная зарубежная литература. 2001. № 4. С. 97–104.

4. Жэнь Гуансюань. Развитие и углубление исследования русской литературы – исследование связи литературы с религией второй половины 90-х гг. 20 века // Современная зарубежная литература. 2001. № 4. С. 97–104.
5. Ли Сяотао. Православие и русская культура // Вестник университета Юйчжоу. 2002. № 4. С. 77–79.
6. Шань Нина. Православная культура и обучение русскому языку // Вестник университета Чан Чунь. 2002. № 5. С. 46–47.
7. Шань Нина. Православная культура и обучение русскому языку // Вестник университета Чан Чунь. 2002. № 5. С. 46–47.
8. Дай Гуйцзюй. Размышление о методике обучения русской православной культуре // Китайское обучение русскому языку. 2012. № 5. С. 48–53.

A STUDY ON THE ROLE OF THE ORTHODOX CULTURE IN PROMOTING RUSSIAN TEACHING IN CHINESE UNIVERSITIES

Gao Chunyu

Qiqihar University

This paper studies the role of the Orthodox culture in promoting Russian teaching in Chinese universities. It is a remarkable feature of Russian teaching in modern Chinese universities that teachers attach importance to the Orthodox culture in teaching. This paper discusses the influence of the Orthodox culture on Russian teaching from the following three aspects, including vocabulary teaching, Russian literature teaching and Russian national conditions teaching. The innovation of this research is to analyze the promotion of the Orthodox culture to Russian teaching in Chinese universities, which not only explores the influence of the Orthodox culture on the improvement of Russian teaching effect in Chinese universities, but also illustrate the basic development trend of Russian teaching in Chinese universities. This paper uses the methods of historical study, comparative study and literature research.

Keywords: the Orthodox Culture Russian Teaching China Promotion.

References

1. Xie Lin. The influence of religion on Russian language and culture [J]. Journal of Inner Mongolia University of Technology, 2000. № 1. p. 61–63.
2. Dai Guiju. Methodological thinking on the teaching of Russian Orthodox Culture[J]. Teaching Russian in China. 2012. № 5. p. 48–53.
3. Ren Guangxuan. The development and deepening of the study of Russian literature // A study on the relationship between Russian literature and religion in the second half of 1990s[J]. Contemporary foreign literature, 2001. № 4. p. 97–104.
4. Ren Guangxuan. The development and deepening of the study of Russian literature // A study on the relationship between Russian literature and religion in the second half of 1990s[J]. Contemporary foreign literature, 2001. № 4. p. 97–104.
5. Li Xiaotao. Orthodox Christianity and Russian culture[J]. Journal of Yuzhou University (social science edition), 2002. № 4. p. 77–79.
6. Shan Nina. Orthodox culture and Russian language teaching[J]. Journal of Changchun University, 2002. № 5. p. 46–47.
7. Shan Nina. Orthodox culture and Russian language teaching[J]. Journal of Changchun University, 2002. № 5. p. 46–47.
8. Dai Guiju. Methodological thinking on the teaching of Russian Orthodox Culture[J]. Teaching Russian in China. 2012. № 5. p. 48–53.

Вербализация цифровой фрустрации немецкого общества в интернет-картинках про Алексу

Ерофеев Юрий Викторович,

к. филол.н., кафедра иностранных языков № 2,
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»
E-mail: eyura@yandex.ru

Торжество цифровых технологий на фоне ускоряющихся темпов унификации, характеризующее современное западное общество, заставляет человека вступать в качественно новые отношения с окружающим миром, который теперь разделяется на реальный и виртуальный, формирует новые модели поведения, в том числе и речевого, и новые взгляды на самого себя, на других людей. По отношению к современным технологиям люди испытывают одновременно несколько чувств – в первую очередь, страх перед искусственным интеллектом. Этот и другие виды страха находят свое непосредственное выражение в интернет-мемах, посвященных активному внедрению в человеческий быт голосового ассистента Алексы. Используя существующие формы интернет-юмора, авторы интернет-мемов высмеивают и тем самым прорабатывают конкретные социальные страхи, предоставляя пользователям определенную психологическую нишу.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая фрустрация, интернет-мемы, интернет-картинки, креолизованные тексты, интернет-анекдоты.

Одной из основополагающих тенденций современного постиндустриального общества является цифровизация. Этот термин изначально применялся для обозначения изменения формы бизнеса в условиях цифровой реальности на основе данных. Ключевым моментом цифровой трансформации становится стратегическое управление данными. Выйдя за рамки трансформации и оптимизации бизнес-процессов, цифровизация стала оказывать влияние на все сферы современного общества, включая образовательные и культурные ее составляющие. Современная цифровая трансформация протекает на фоне растущих запросов общества потребления, дальнейшей информатизации и «гаджетизации» его представителей. Цифровизация давно перестала быть далеким будущим, ее влияние и последствия простой обыватель наблюдает и ощущает во всех сферах своей жизни – от современной школы, рабочего места, форм и видов потребления до собственного бытового окружения, способов времяпрепровождения и межличностного общения.

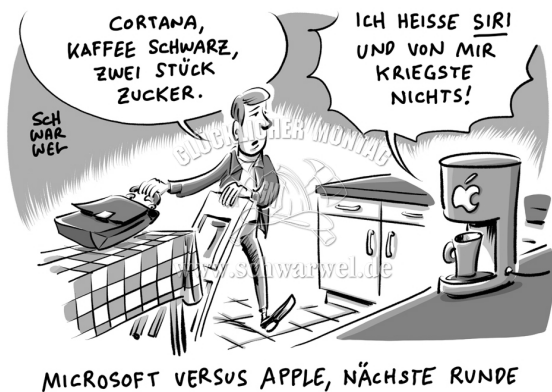
Ещё несколько лет назад все увлеченно наблюдали за «войной браузеров», когда компании-разработчики решили, что «победитель», доминирующий на рынке браузеров, будет также и «управлять» Интернетом. Сегодня ведущие фирмы ведут борьбу не просто за Интернет, как площадку для рекламы, а за лидерство в сфере Интернета вещей (Internet of things, IoT) и, в частности, «умного дома» (Smart Home). Самой яркой иллюстрацией этого процесса является конкуренция голосовых ассистентов. Наиболее распространенные сегодня в мире виртуальные помощники носят имена Siri (используется в продукции компании Apple), Cortana (у Microsoft), Alexa (в колонках производства Amazon) и Google Assistant. В России есть свой аналог – Алиса от компании «Яндекс». Момент противостояния голосовых помощников изображен на следующей картинке (рис. 1).

С тех пор, как компания Амазон впервые представила своего голосового помощника в 2014 году, она уверенно стала самым популярным упоминанием в разделе «умный дом». С этого же момента практически каждая IT-компания решила интегрировать свой продукт с виртуальным голосовым помощником от Амазона – Алексой. Такого рода интеграции постоянно продолжают усиленными темпами, и порой очень трудно даже представить, какой именно продукт будет поддерживать Алексу.

Таким образом Амазон не только встраивает Алексу в свои собственные новые устройства (Echo Plus, Echo Spot и Fire HD10 планшет), но и позволяет встраивать поддержку Алексы сторонним

производителям в их продукты, например, компания Ford стала встраивать голосового помощника от Amazon в свои новые модели автомобилей.

Ниже приведен далеко не полный список продуктов, так или иначе использующий возможности голосового помощника от Amazon: собственные устройства с Алексой, хабы умного дома, устройства управления светом, выключатели, диммеры, розетки, замки, камеры, безопасность, устройства для отопления и охлаждения, автомобили, сервисы и прочее [7].



MICROSOFT VERSUS APPLE, NÄCHSTE RUNDE

Рис. 1.

* – Кортана, черный кофе и два кусочка сахара!
– Во-первых, меня зовут Сири, а во-вторых, от меня ты ничего не получишь!

Мы видим, что спектр совместимых устройств внушает ощущение технического восторга, но наряду с этим вызывает также чувство растерянности и страха.

В последнее время Alexa позиционируется не только как пользовательское устройство для умного дома, но и как управляемый сервис для бизнеса. По замыслу разработчиков, Alexa должна помочь «эффективно организовать рабочее место и пространство для совместной работы» [6]. Стремительный рост, влияние и нестандартность были всегда свойственны детищу Безоса – основателю компании, но сейчас Amazon вступила в новую фазу. Ее влияние больше не ограничивается отдельными отраслями вроде книг, электроники или компьютерных технологий. Когда имя компании становится нарицательным, чаще всего это случается благодаря ее продукции (так, от Google и Xerox произошли глаголы «гуглить» и «ксерить»). А вот Amazon стала глаголом из-за ущерба, который она может нанести другим компаниям – «to be Amazoned» означает ситуацию, «когда твой бизнес рушится из-за того, что в твою сферу деятельности пришла Amazon» [4].

Наибольшим спросом Alexa пользуется на потребительских рынках США и Англии, хотя в последнее время она активно завоевывает и рынок Германии. Общественное внимание к теме виртуальных помощников в Германии объясняется распространённостью этого сервиса среди ее населения. По данным опроса, проведенного в 1-м квартале 2019 года по заказу немецкого финансового института Postbank, 32% немцев хотя бы время

от времени разговаривают с голосовым ассистентом. В возрастной группе до 40 лет этот показатель составил 48% [5].

В немецкой прессе помимо информационных обзоров, посвященных описанию разработок от Amazon, всё чаще появляются статьи об опасностях и рисках, связанных с бесконтрольной цифровизацией частной жизни. Немецкие журналисты пишут о шпионаже со стороны американских спецслужб, о сборе информации транснациональными корпорациями, о технических рисках «умных домов», о негативном влиянии цифровой техники на физическое, эмоциональное и душевное состояние общества. Одним из ключевых психологических состояний в этом контексте становится цифровая фрустрация – страх перед излишним многообразием, постоянным усложнением и, как следствие, потенциальной неуправляемостью электронной техники.

Особый пласт реакции на новое техногенное явление представляет собой юмористический интернет-дискурс. Являясь продуктом коллективного псевдоанонимного творчества, Интернет предлагает также и свои подходы и решения к многоплановому и непростою феномену современности – цифровизации. Мир карнавала, «второй мир», потребность в котором лежит в основе смеховой народной культуры, давно переместился в виртуальную сеть. Соглашаясь с позицией З. Фрейда о том, что юмор выполняет функцию одного из наиболее здоровых защитных механизмов, можно утверждать, что интернет-юмор помогает прорабатывать конкретные страхи и табу современного общества. В последние 2–3 года в Интернете появляются новые продукты юмористического интернет-дискурса, которые посвящены голосовому ассистенту Алексе и ее пользователям. На известном канале youtube можно найти множество развлекательных видео, где представлены записанные в реальном времени диалоги с Алексой. Помимо этого, множество сайтов предлагают списки самых смешных вопросов к Алексе, а также самые оригинальные ответы от нее. По форме такой юмор очень близок одной из наиболее распространенных форм интернет-анекдотов – «вопрос-ответ» [1]. Параллели с такими шутками мы находим в интернет-анекдотах рубрики «Radio Eriwan», в анекдотах-загадках, «плоских» и антиженских анекдотах (в частности, анекдотах про блондинок). Пользователи Интернета также активно создают и выкладывают графические мемы про Алексу. В нашем исследовании мы сфокусировали свое внимание именно на данном типе интернет-мемов, которые мы также условно называем «вербальные картинки». Эти термины мы будем использовать применительно «ко всем визуализированным единицам культурной информации комического толка, функционирующим преимущественно в виртуальной среде» [2].

Проанализировав порядка 150 интернет-картинок по запросу «Alexa lustige Bilder», мы пришли к заключению, что по своей форме они ни-

сколько не отличаются от любых других категорий интернет-юмора. С чисто формальной точки зрения интернет-мемы про Алексу представлены в нескольких типовых видах:

1) традиционные карикатуры – интернет-картинки креолизованного толка (рис. 2):



Рис. 2.

* – Алекса, прекрати меня подслушивать!
– Команда не понята.

2) мини-диалоги (чаще всего пользователя с Алексой), построенных по модели «вопрос-ответ» (рис. 3):

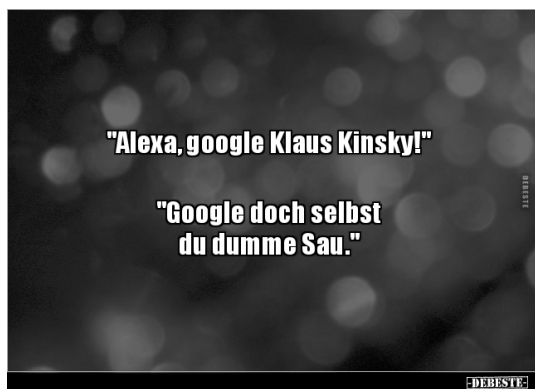


Рис. 3.

* – Алекса, погугли Клауса Кински!
– Сам погугли, тупица!

3) высказывания (языковые команды) (рис. 4):



Рис. 4.

* Алекса, позанимайся за меня спортом!

Ниже мы видим процентное соотношение каждого из видов интернет-картинок про Алексу (рис. 5).

Распределение интернет-мемов про Алексу по форме



Рис. 5.

Полученный нами вывод оказался неоднозначным: среди неповторяющихся картинок наиболее распространенными оказались традиционные рисунки/карикатуры, однако по частотности использования лидерами оказались высказывания/команды – так, картинка про спорт встречается на 29 немецкоязычных сайтах.

Содержательный элемент интернет-мемов про Алексу оказывается богаче – он является отображением различных видов эмоциональных, душевных и социальных страхов. По смысловому критерию страха/опасения все проанализированные картинки можно распределить по следующим категориям.

1. Страх перед сбором личной информации. Традиционным страхом немцев перед цифровым нашествием является то, что их персональные данные собираются и используются третьими лицами. Это настроение особенно ярко появилось после известного скандала вокруг социальной сети Facebook, которая, как выяснилось, ведет слежение за пользователями сети и собирает их личную информацию (рис. 6).



Рис. 6.

* Сначала сильно возмущаться тем, что Фейсбук незаконно собирает данные и тут же начать разговаривать с Алексой.

Летом 2019 года в Германии на фоне июньской жары разгорелась жаркая дискуссия вокруг виртуальных голосовых помощников, которые умеют распознавать речь пользователей, вести с ними диалог и выполнять голосовые команды. В ходе работы голосовой помощник в любом девайсе собирает множество сведений о пользователе: его

привычки, в том числе потребительские, наиболее посещаемые сайты, маршруты поездок, информацию из ежедневника, контакты из записной книжки и прочее. Поэтому многие пользователи выразили сильные опасения по поводу того, что их данные будут активно использованы правоохранительными органами. Учитывая тот факт, что каждый современный девайс оснащен встроенным микрофоном, а в случае Алекса – сразу несколькими высококачественными микрофонами, то потенциальный интерес полиции становится понятен. Однако эксперты никакого наступления немецкой полиции на свободы граждан не увидели, зато обозначили другую проблему – хранение данных за рубежом. Как заметил в интервью DW вице-президент Союза издателей Германии Филипп Вельте (Philipp Welte), «настоящую угрозу для наших гражданских свобод представляет собой полностью неконтролируемый сбор данных о нашей частной жизни американскими технологическими концернами» [5].

Современный человек, активно действуя и воплощая себя в виртуальной реальности, начинает чувствовать себя уязвимым и незащищенным перед управляемой техногенной средой (рис. 7).



Рис. 7.

* Алекса, насколько надежно защищены мои данные?

Кульминацией таких настроений становится чувство незащищенности в привычной, «реальной» реальности, возникающее от мысли, что за тобой постоянно кто-то наблюдает, в нашем случае речь идет о подслушивании (рис. 8):



Рис. 8.

* Алекса, расскажи мне все, что знаешь. А лучше сразу скажи, к чему мне приговорить твоего владельца.

2. Страх перед злоупотреблением Алексы сторонними лицами, например, детьми (рис. 9):



Рис. 9.

* Пятилетний ребенок забегает, кричит: «Алекса, включи Хелене Фишер!» и со смехом выбегает. Теперь и я понял, почему все считают эту новую технику опасной.

3. Рефлексия страха перед искусственным интеллектом, страх перед могуществом техники. Изначально Алекса позиционировалась как ассистент, помощник в доме. Свою бытовую неуверенность и неприспособленность дети и мужчины, согласно традиционным ироничным стереотипным представлениям, перекладывали на женщину, а теперь все мелкие бытовые вопросы адресуются электронному устройству (рис. 10).

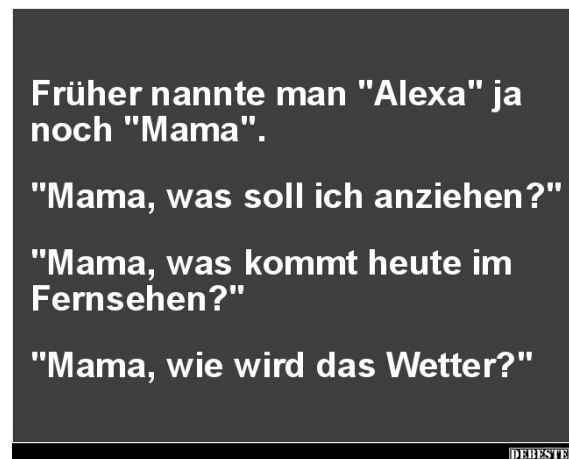


Рис. 10.

* Раньше вместо «Алекса» говорили «мама». «Мама, что мне надеть? Мама, что сегодня по телевизору? Мама, какой будет погода?»

Сегодня Алекса предстает в образе всезнающего эксперта, к которому люди обращаются не только за информацией, но и за помощью или советом (рис. 11).

Постепенно человек начинает выносить некоторые функции собственного тела на внешние носители (память, вычислительные способности, творчество и т.д.). И если до недавнего времени апофеозом электронного помощника был компьютер, то теперь голосовой ассистент становится настоящим исполнителем желаний, способным управлять в том числе остальными электронными устройствами и приборами. Человек при помощи голосовой команды начинает поручать Алексе за-

дания, которые выходят за пределы технических возможностей этого гаджета (рис. 12).

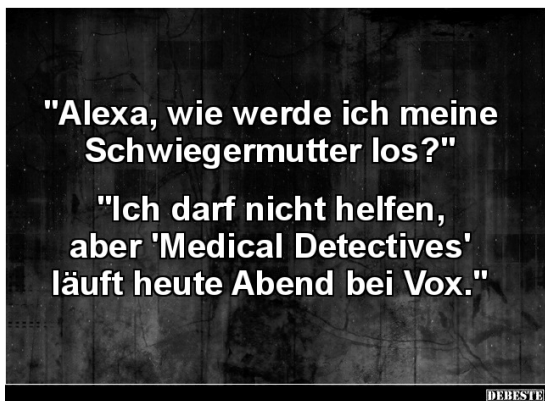


Рис. 11.

* – Алекса, как мне избавиться от тещи?
– Я не имею права помогать, но криминальный сериал будет сегодня на телеканале VOX.



Рис. 12.

* Алекса, приготовь завтрак!



Рис. 13.

* – Алекса, сделай то, сделай это! Может, этому идиоту ещё и зад вытереть?

В ходе исследования мы обнаружили целую серию подобных картинок, где поверх фотографии голосового ассистента изображены различные заведомо невыполнимые команды: продлить выходной, открыть бутылку пива, отвезти на работу,

найти новых друзей, заняться спортом или пойти на работу вместо «хозяина» и даже смыть за собой в туалете. Кульминацией в данной серии картинок является сцена у психотерапевта, где Алекса жалуется на то, что ей дают слишком много поручений (рис. 13).

Разработчики компании Амазон наделили Алексу чувством юмора, которое она может продемонстрировать в самых неожиданных ситуациях (рис. 14).

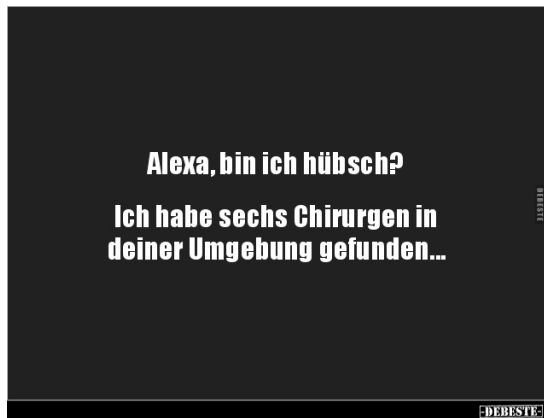


Рис. 14.

* – Алекса, я симпатичная?
– По твоему запросу я нашла шесть хирургов в твоём районе.

На некоторых картинках мы видим Алексу, способную на языковой юмор – игру слов (рис. 15).

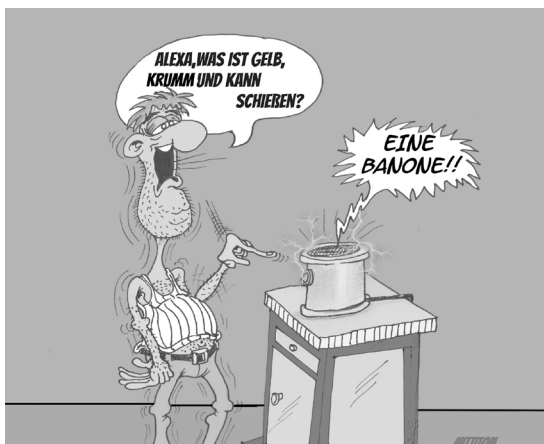


Рис. 15.

* – Алекса, что что такое «искусственный интеллект»?
– Перекрашенная блондинка! [Перевод выполнен при помощи аналогии]

В некоторых ситуациях Алекса может перестать выполнять определенные команды и начинает спорить с «хозяином» (рис. 16).

Из простого неподчинения Алекса переходит к стратегии командования и управления (рис. 17).

Анализ материала обнаруживает серию картинок, на которых Алекса оказывается способной на преступления, приводящие к человеческим потерям (рис. 18).

4. Страх потери контроля над действительностью (рис. 20).

Помимо воли и желания человека начинают происходить неожиданные события (рис. 21).

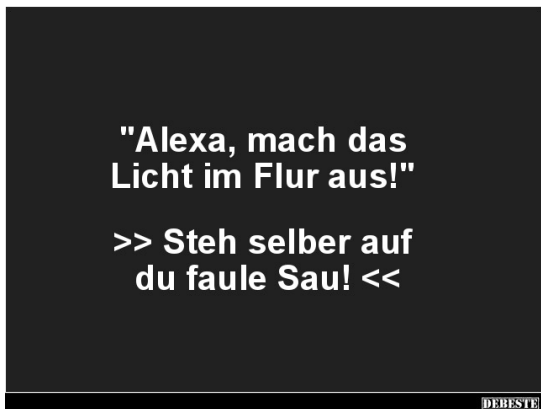


Рис. 16.

* – Алекса, включи свет в коридоре!
– Сам встань и включи, ленивая скотина!

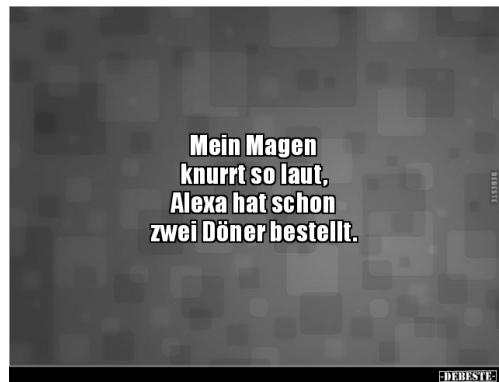


Рис. 20.

* Мой желудок так громко урчит от голода. Алекса уже заказала две шаурмы.



Рис. 17.

* – Йе-Йее! Господи Иисусе!
– Кристиан, останови музыку!



Рис. 21.

* – Кто это все заказал??
– Ты разговариваешь во сне.

Люди так привыкают к общению с голосовым ассистентом, что начинают обращаться так же со своими домашними (рис. 22).



Рис. 18.

* ...в городе Фульда скончались трое жителей от того, что их умные дома заперли все окна и двери, а потом выставили отопление на 70 градусов. – Хи-хи-хи!

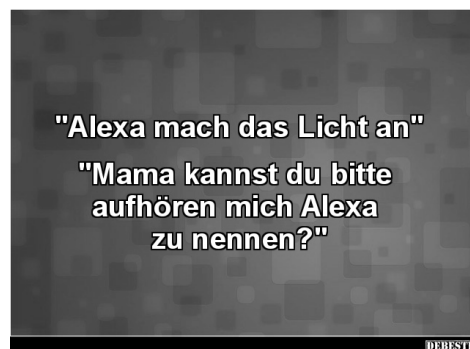


Рис. 22.

* – Алекса, включи свет.
– Мама, перестань называть меня Алексой!

5. Страх потери приватной сферы. Интеграция электронных устройств в бытовую жизнь может порождать у обитателей «умного» дома чувство неуверенности и ощущения тотального присутствия «всеслышащей» Алексы (рис. 23).



Рис. 23.

* Я не могу, когда кто-то подслушивает...

На следующей картинке (рис. 24) изображен человек, который хочет отнести письмо в почтовый ящик, а в это время 4 голосовых ассистента от разных разработчиков начинают давать советы и спорить о погоде.



Рис. 24.



Рис. 25.

6. Страх потери национальной аутентичности. Как известно, Алекса в Германии разговаривает на стандартном немецком – Hochdeutsch. Жители регионов с сильно развитыми диалектами – баварцы, швабы, саксонцы – чувствуют себя ущемленными и неприспособленными к обращению с современными электронными приспособления-

ми. На картинке ниже мы видим баварца, кричащего на Алексу, которая не понимает диалектов и не может выполнить его поручение (рис. 25).

7. Страх потери человеческого общения, традиционных человеческих качеств (рис. 26, 27).



Рис. 26.



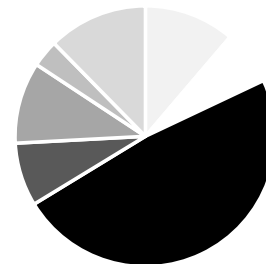
WENN ALEXA WIRKLICH SINNVOLL WÄRE

Рис. 27.

* Юрген, иди в книжный магазин и купи себе что-нибудь почитать. Если бы Алекса действительно была необходима.

Ниже мы приводим распределение интернет-мемов по их содержательному признаку – критерию страха (рис. 28).

Распределение интернет-мемов про Алексу по содержанию



- защита личных данных
- искусственный интеллект
- приватная сфера
- человеческое общение
- злоупотребление девайсом
- контроль над действительностью
- национальная аутентичность

Рис. 28.

Данная диаграмма наглядно показывает, что основным страхом, по поводу которого рефлексуют авторы мемов, является страх перед активным развитием искусственного интеллекта – неслучайно во многих мемах Алекса оказывается умнее и остроумнее своего владельца.

Прагматингвистический анализ картинок приводит нас к выводу о том, что они, по сути, не являются чем-то принципиально новым с точки зрения формального воплощения. Наиболее характерными формами для анализируемого материала оказались карикатуры/рисунки, а также юмористические высказывания либо команды для голосового ассистента. Мы видим, как уже существующие формы вербального и графического интернет-юмора органично находят свое место в интернет-мемах про Алексу, типизируя то, что выходит за рамки обыденных представлений и представляется обычному человеку как потенциально опасное. Таким образом, интернет-юмор помогает преодолевать невротические социальные комплексы. Механизмом защиты в таком случае служит «социальное воображение, создающее волшебное пространство, в котором привычное преобразуется, а «сильный» и «слабый» меняются местами» [3].

Современные интернет-мемы, в частности картинки про Алексу, представляют собой своеобразную нишу, где можно переждать абсурдность и опасность бытия в достаточно комфортных психологических условиях. С одной стороны, они моментально реагируют на общественные события, помогая сориентироваться в динамично меняющихся ценностных установках. С другой стороны, они высмеивают и тем самым «прорабатывают» конкретные социальные стереотипы – в нашем случае это страхи, связанные с развитием цифровых технологий.

Литература

1. Ерофеев Ю.В. Вербальная рефлексия мужского шовинизма в немецкоязычных интернет-анекдотах про женщин: автореф. дис... канд. филол. наук / Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара, 2011. – 22 с.
2. Ерофеев Ю.В. Дискурсивные особенности комических креолизованных текстов серии *Differenze Linguistiche* («Языковые различия») // Известия Волгоградского государственного университета, 2019. № 8 (141). С. 224–231.
3. Конева, А.В. Анекдот как феномен социального воображения // Анекдот как феномен культуры: материалы круглого стола. СПб., 16 нояб. 2002 г. / С.-Петербург. филос. об-во. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.anthropology.ru/texts/koneva/anecdote_10.html (дата обращения: 21.11.2019).
4. <https://birdinflight.com/ru/mir/20180330-amazon.html>
5. <https://www.dw.com/ru/alexa-siri-и-прочие-голосовые-помощники-способствуют-сексизму-и-шпионажу/a-49336761-0>
6. <https://habr.com/ru/company/unet/blog/371435/>
7. <https://www.reviewed.com/smarthome/features/everything-that-works-with-amazon-echo-alexa>

VERBALISATION OF DIGITAL FRUSTRATION IN GERMAN-LANGUAGE INTERNET MEMES ABOUT ALEXA

Erofeev Yu.V.

Plekhanov Russian University of Economics

The triumph of digital technology against the accelerating pace of unification, which characterizes modern Western society, forces people to enter into a qualitatively new level of relations with the surroundings, which is now divided into real and virtual ones, forms new patterns of behavior, including speech, and new views on themselves and to other people. In relation to modern technologies, people experience different feelings at the same time: first of all, fear of artificial intelligence. This and other types of fears are directly expressed in Internet memes dedicated to the active introduction of voice assistant Alexa into human's lives. Using existing forms of Internet humor, the authors of Internet memes satirize and thereby work out specific social fears, providing users with a certain psychological niche.

Keywords: digitalization, digital frustration, internet memes, internet pictures, creolized texts, internet jokes.

References

1. Erofeev Yu.V. Verbal reflection of male chauvinism in German-language Internet anecdotes about women: author. dis... Cand. Philol. science / Volga state social and humanitarian Academy. Samara, 2011. – 22 p.
2. Erofeev Yu.V. Discursive features of comic creolized texts of the *Differenze Linguistiche* series ("Language differences") // *Izvestiya volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019. no. 8 (141). Pp. 224–231.
3. Koneva, A.V. Anecdote as a phenomenon of social imagination // Anecdote as a phenomenon of culture: materials of the round table. Saint Petersburg, November 16, 2002 / St. Petersburg Philos. Ob-vo. [Electronic resource]. Mode of access: http://www.anthropology.ru/ru/texts/koneva/anecdote_10.html (date accessed: 21.11.2019).
4. <https://birdinflight.com/ru/mir/20180330-amazon.html>
5. <https://www.dw.com/ru/alexa-siri-и-прочие-голосовые-помощники-способствуют-сексизму-и-шпионажу/a-49336761-0>
6. <https://habr.com/ru/company/unet/blog/371435/>
7. <https://www.reviewed.com/smarthome/features/everything-that-works-with-amazon-echo-alexa>

Индивидуально-авторское использование фразеологических единиц в произведениях Н.С. Лескова

Косянова Ольга Михайловна,

доктор педагогических наук, доцент, кафедра русского языка и методики преподавания русского языка, ФГБОУ «Оренбургский государственный педагогический университет»,
E-mail: dekanat12@yandex.ru

В статье раскрывается проблема изучения способов и приемов образования индивидуально-авторских фразеологизмов в произведениях Н.С. Лескова, проанализированы результаты исследований ученых-лингвистов, занимающихся изучением устойчивых выражений, выявлены общие тенденции в описании способов трансформации устойчивых выражений, функционирующих в тексте художественных произведений. Представлен собранный автором языковой материал, позволяющий классифицировать и описать используемые Н.С. Лесковым приемы трансформации фразеологических единиц. Представленный анализ языкового материала позволяет сделать вывод, что индивидуально-авторские приемы трансформации привычных читателю устойчивых выражений позволяют Н.С. Лескову эмоционально воздействовать на читателя, невольно заставляя его проникнуться образностью художественного текста произведения, его необыкновенной выразительностью и оригинальностью.

Ключевые слова: устойчивые выражения, способы и приемы трансформации, индивидуально-авторское использование фразеологических единиц.

В составе современного русского литературного языка функционируют готовые устойчивые сочетания (фразеологизмы), которые до настоящего времени привлекают внимание ученых. Исследованию особенностей, составу, функций устойчивых сочетаний слов посвящены работы В.В. Виноградова и Л.В. Щербы В.Н. Телии, Н.М. Шанского, В.П. Жукова, А.И. Молоткова, В. Мокиенко и многих других известных лингвистов. Следует отметить, что в лингвистической науке предложено много терминов для понятийного определения устойчивого сочетания слов: М.В. Ломоносов предложил называть их словом «фразис», Ф.Ф. Фортунатов считал, что наиболее точно отражает этот лингвистический феномен определения «слитное слово» или «слитное предложение», А.А. Шахматов определил их как «неразложимые словосочетания», «устойчивые сочетания». С.И. Абакумовым, Л.И. Булаховским, А.А. Реформаторским, В.В. Виноградовым, С.И. Берштейном, И.И. Мещаниновым были соответственно предложены такие термины, как «фразеологическая единица», «идиома», «фразема», «устойчивая фраза», «лексическое словосочетание» и др. Анализ научной литературы показывает, что до настоящего времени не существует одного, общепринятого всеми учеными термина. Однако необходимость определения такого языкового явления, как устойчивое сочетание слов, признается абсолютно всеми учеными. «Определить понятие фразеологический оборот, – пишет В.А. Архангельский, – совершенно необходимо. Оно неясно как в отношении грамматической и семантической структуры объектов, подводимых под это понятие, так и в отношении их устойчивости, их функционирования в речи. Неясно отношение фразеологического оборота к другим лингвистическим единицам» [1, с. 123]

Одной из наиболее интересных проблем изучения фразеологических единиц является функционирование устойчивых речевых оборотов в художественных произведениях писателей. В зависимости от индивидуальных интенций автора фразеологизмы в художественном тексте часто подвергаются различным способам трансформации, обусловленной преобразованием значения и формы устойчивого оборота. Изучение текстов рассказов Н.С. Лескова показало, что автор в своих художественных произведениях достаточно часто использует различные способы трансформации фразеологических единиц. В частности, наиболее любимы автором семантические и структурно-семантические преобразования устойчивых выражений. Принимая различные определения понятия «трансформация», мы в своей работе будем

использовать формулировку Т.С. Гусейновой, которая отмечает, что «под трансформацией следует понимать любое отклонение от общепринятой нормы, закреплённой в лингвистической литературе, а также импровизированное изменение в экспрессивно-стилистических целях» [2, с. 78].

Известно, что трансформация фразеологических единиц может происходить только на семантическом уровне, не затрагивая лексико-грамматическую структуру фразеологических единиц. Н.С. Лесков достаточно часто использует такого рода преобразования фразеологических единиц, достигая при этом следующих семантических эффектов.

1. Трансформированный фразеологизм приобретает дополнительный семантический оттенок значения. Например, в рассказе «Воительница» [4] в предложении «Что так, – говорю, – мать, что рано *соленой водой умываться* стала?» нами выделена фразеологическая единица *соленой водой умываться*. Мы считаем, что это трансформированный вариант выражения *умываться слезами/обливаться слезами*. Во фразеологическом словаре зафиксировано значение этого фразеологизма – «горько, безутешно плакать» [3, с. 291]. Таким образом, в результате сопоставления двух форм фразеологических единиц (исходной и трансформированной), мы отмечаем дополнительный семантический оттенок, передающий горе, безутешность, присутствующие обильно, много в жизни человека.

2. В процессе трансформации происходит радикальное изменение смыслового содержания исходной фразеологической единицы. Например, в рассказе «Железная воля» читаем: «А ты вот посмотри-ка: он, однако, своей семье и угол и продовольствие оставил, да и ты в его доме сидишь и его блины ешь; а своих у тебя нет, – и умрешь ты – *не будет у тебя ни дна, ни крыши* и нечем тебя будет помянуть» [4]. В этом примере нами выделена ФЕ *не будет у тебя ни дна, ни крыши*. В словаре А.И. Молоткова данный фразеологизм дан в значении «возглас раздражения, негодования», но, исходя из контекста, мы отмечаем изменение значения данного фразеологизма и приобретение им значения «не будет ничего» [3, с. 197].

3. Часто использованный Н.С. Лесковым фразеологический оборот как бы разрушается, теряет свою устойчивость и монолитность и приобретает нефразеологизированное (первоначальное, расчленённое) значение, которое становится в контексте художественного произведения более актуальным, чем изначальный нетрансформированный фразеологизм, то есть происходит буквализация значения фразеологической единицы. Например, в романе «На ножах» читаем: «Эта торопливость его в значимой мере поддерживала мнение, что Бодростина поехала к супругу разрушать пагубное влияние на него Горданова и что сей последний гонится за нею, открывая, таким образом, *игру в кошку и мышку*». По данным фразеологического словаря устойчивое выражение «играть

в кошки мышки» означает «хитрить, стараться обмануть, провести кого-либо» [3, с. 122]. Трансформация фразеологической единицы «играть в кошки мышки» происходит в результате изменения грамматической формы множественного числа слов «кошки», «мышки» в форму единственного числа винительного падежа «кошку», «мышку» и добавлении сочинительного союза *и* (таким образом, утрачивается единое значение всего фразеологизма в целом и на первый план выходят прямые значения слов «кошка», «мышка»). Эти изменения приводят к тому, что в преобразованной фразеологической единице утрачивается значение «хитрить, обманывать» и актуализируется значение «бегать, убежать, догонять».

Весьма интересны у Н.С. Лескова структурно-семантические преобразования фразеологических единиц, связанные с изменением (расширением, сужением или заменой) лексического состава фразеологической единицы или изменением ее грамматической формы. Например, в повести «Леди Макбет Мценского уезда» читаем: «*И слезы даже у нее от большого сердца остановились*» [4]. В этом предложении нами выделена фразеологическая единица *большое сердце*. В ФС зафиксировано значение «кто-либо способен горячо и сильно чувствовать, быть отзывчивым, добрым, обещать, сулить кому-либо» [3, с. 420]. Таким образом, сопоставляя исходную и трансформированную форму устойчивого выражения, выделенного нами в произведении Н.С. Лескова, мы отмечаем, что в данном контексте распространена словами «слезы» и «остановились» (добавляется причинное значение).

Довольно часты в произведениях Н.С. Лескова встречается замена компонента фразеологической единицы словом либо словосочетанием. Например, в рассказе «Воительница» читаем: «Ну, – говорю, – мать моя, надо подождать: *это тоже шах-мах не делается*». Мы считаем, что в данном контексте выражение «шах-мах» восходит к фразеологизму *тяп-ляп* «небрежно, грубо, наспех делать что-либо» [3, с. 487].

К стилистической трансформации фразеологических единиц Н.С. Лесков прибегает в тех случаях, если ему нужно использовать лингвистические краски для передачи особенностей речи персонажей. Например, в повести «Леди Макбет Мценского уезда» читаем: «Вспомни, моя разлюбезная, нашу прежнюю любовь, как мы с тобой, моя радость, погуливали, осенние долги ночи просиживали, твоих родных без попов и без дьяков *на вечный покой* спроваживали» происходит внешняя стилистическая трансформация фразеологической единицы за счет использования слова «покой», имеющего некую архаичную и вместе с тем разговорно-просторечную окраску, вместо литературного слова «покой» [4]. Мы считаем, что автор внедряет разговорные элементы даже во фразеологизм для того, чтобы сделать речь своих героев более специфической, запоминающейся или красочной.

Интересно преобразует Н.С. Лесков утвердительные формы устойчивых выражений в отрицательные и наоборот. Например, в рассказе «Пугало» читаем: «Но только в Кромах палач, разумеется, ни для кого не был желанным гостем, а, напротив, все им пренебрегали, как люди чистые, и ни его, ни его девочку решительно никто не захотел пустить к себе на двор» [4]. Фразеологизм «желанный гость» нами в словаре обнаружен не был, но в разговорной речи он находит частое употребление в значении «быть человеком, которого все рады видеть». В контексте произведения Н.С. Лескова мы наблюдаем переход утвердительной формы фразеологической единицы в отрицательную и, соответственно, качественное изменение семантики устойчивого выражения.

Еще один тип структурно-семантических преобразований фразеологических единиц, который использует Н.С. Лесков, это расширение состава фразеологического оборота за счет «нанизывания» нескольких аналогичных (с точки зрения морфологической формы) лексических единиц, которые изначально являются семантически чуждыми расширяемой фразеологической единице. Но в результате объединения с исходной фразеологической единицей оказывается, что они не только берут на себя часть значения исходного фразеологического оборота, но и в конечном итоге обогащают его значение. Например, в повести «Леди Макбет Мценского уезда» читаем: Катерина Львовна теперь готова была за Сергея *в огонь, в воду, в темницу и на крест* [4]. В данном предложении нами выделена фразеологическая единица *в огонь, в воду, в темницу и на крест*, которая, как мы считаем, соотносится с выражением «*в огонь и воду*». В ФС зафиксировано значение «пойти на все, на любые самоотверженные поступки, не раздумывая, жертвуя всем» [3, с. 294]. Мы полагаем, что подобные индивидуально-авторские фразеологизмы можно называть окказиональными или окказиональными дериватами фразеологических единиц.

Интересным приемом трансформации фразеологической единицы мы считаем создание Н.С. Лесковым совершенного нового (с точки зрения лексического состава) фразеологического оборота, но образованного по структурно-семантической модели уже существующего устойчивого выражения. Например, в рассказе «Воительница» читаем: «Вот он, – говорит, – женский-то пол где у меня, *весь в одном суставе сидит*» [4]. Мы считаем, что фразеологизм, образованный Н.С. Лесковым, построен по синонимичной модели выражения *сидит в печенках* в значении «очень досаждают, надоедают до крайности» [3, с. 423].

Довольно часто Н.С. Лесков использует прием трансформации фразеологического оборота по принципу контраста, антонимичности. Например, в повести «Праведники» читаем: «... всякого разнообразия здесь было более, чем в гостиничных номерах, доставшихся только особым избранныкам, или под навесами постоянных дворов, где

в вечном полумраке местились в повозках *люди второй руки*» [4]. Фразеологизм *люди второй руки* – антоним выражения *первой руки* в значении «обладающий высшей степенью какого-либо качества; отъявленный» [3, с. 399]. Таким образом, в результате антонимичной замены компонента фразеологизма коренным образом меняется семантика устойчивого выражения и актуализируется новое значение фразеологизма «не столь важные персоны».

Не столь часто в произведениях Н.С. Лескова встречаются фразеологические единицы, употребление которых основано на конверсии (подмене той ситуации, в которой та или иная фразеологическая единица обычно употребляется). Например, в произведении «Праведники» читаем: «... шарахнуться где-нибудь добрые христиане от взмаха казачьей нагайки целой стеною в пять, в шесть сот человек, и как попрут да поналяжут стеной друженько, так из середины только стон да пах пойдет, а потом, по освобождении, много видано женского уха в серьгах рваного и персты из-под колец верчены, а две-три *души совсем богу представлялись*» [4]. Фразеологический оборот *души богу представлялись*, употребленный Н.С. Лесковым в данном контексте, мы соотносим с выражением *отдавать богу душу* со значением «умирать» [3, с. 301].

Очень тонко и своеобразно вводит Н.С. Лесков уже известное устойчивое выражение в состав нового оборота, дополняя и обогащая его новыми смыслами и значениями. Например, в рассказе «Воительница» он пишет: «...наконец неожиданно вышел такой случай, что Домна Платовна, совершенно ненароком и без всяких с моей стороны подходов, рассказала мне, как она была проста и как «они» ее вышколили и довели до того, что она теперь *никому на синь-порох не верит*» [4]. В этом предложении нами выделена фразеологическая единица *никому на синь-порох не верит*, которая, как мы считаем, восходит к выражению *ни синь пороха* в значении «совсем ничего нет, не осталось и т.п.» [3, с. 345]. Таким образом, в новом, созданном Н.С. Лесковым фразеологизме *никому на синь-порох не верит* актуализируется значение «веры больше нет, совсем нет, ее совершенно не осталось» Мы отмечаем качественную градацию значения «не верить, не доверять».

Очень интересно создает Н.С. Лесков фразеологические обороты на базе сравнений, заменяя привычную лексему в составе фразеологизма сравнительным оборотом, в результате чего обновляется образная составляющая всего фразеологизма. Например, в рассказе «Воительница» мы обнаруживаем такое предложение: «Не сомневайтесь; *его совесть снега белей*» [4]. Выражение *совесть снега белей* в данной форме в словаре нами не зафиксировано, но мы считаем, что выражение синонимично фразеологизму *со спокойной совестью* в значении «будучи совершенно уверенным в своей правоте, совершенно спокойно (делать что-либо)» [3, с. 444]. В нашем примере мы

отмечаем трансформацию выражения с помощью сравнения: «совесть, ничем не запятнанная».

Итак, проведенное нами исследование позволило сделать вывод, что индивидуально-авторские приемы трансформации привычных читателю устойчивых выражений позволяют Н.С. Лескову эмоционально воздействовать на читателя, невольно заставляя его проникнуться образностью художественного текста произведения, его необыкновенной выразительностью и оригинальностью. В то же время преобразованные Н.С. Лесковым фразеологизмы не выбиваются из общей стилистики повестей или рассказов и не существуют отдельно, изолированно. Они очень органично вплетены в общую канву повествования, делая ее восприятия более ярким и запоминающимся.

В процессе анализа фразеологических единиц, функционирующих в произведениях Н.С. Лескова, мы заметили, что даже повторение одних и тех же устойчивых выражений приобретает каждый раз новое содержание, наполняется новыми смыслами в зависимости от стилистического контекста и лексического содержания. Разнообразные способы и приемы индивидуально-авторской трансформации фразеологических единиц гармонично сочетаются Н.С. Лесковым с другими средствами выразительности, использованными им в ткани художественного текста. Все это создает очень мощный эстетический эффект произведений Н.С. Лескова, подчеркивающий глубину информационной и содержательной составляющей повестей и рассказов писателя. Особенности индивидуально-авторской трансформации Н.С. Лесковым фразеологических единиц придает его произведениям особую уникальность, способствует более глубокому пониманию авторского замысла, является уникальным средством эмоционального воздействия на читателя.

Литература

1. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке / В.Л. Архангельский. – Ростов на/Д.: РГУ, 1964. – 316 с.

2. Гусейнова Т.С. Трансформация фразеологических единиц как способ реализации газетной экспрессии: автореф. дис... канд. филол. наук: спец. 10.02.01. «Русский язык» / Гусейнова Татьяна Султанзиядовна. – Махачкала, 1997. – 88 с.
3. Молотков А.И. (ред.) Фразеологический словарь русского языка. – Москва: Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.
4. Лесков Н.С. Собрание сочинений в 6 томах. – Москва: Художественная литература, 1968. – 876 с.

INDIVIDUAL AUTHOR'S USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE WORKS OF N.S. LESKOV

Kasyanova O.M.

Orenburg state pedagogical University

The article deals with the problem of studying methods and techniques for the formation of individual author's phraseological units in the works of N.S. Leskov, analyzes the results of research by linguists engaged in the study of stable expressions, and identifies General trends in the description of ways to transform stable expressions that function in the text of artistic works. The article presents the language material collected by the author, which allows classifying and describing the methods of transformation of phraseological units used By N.S. Leskov. The presented analysis of the language material allows us to conclude that individual author's methods of transformation of stable expressions familiar to the reader allow N.S. Leskov to affect the reader emotionally, involuntarily forcing him to feel the imagery of the artistic text of the work, its extraordinary expressiveness and originality.

Keywords: stable expressions, methods and techniques of transformation, individual author's use of phraseological units.

References

1. Arkhangelskii V.L. Stable phrases in modern Russian / V.L. Arkhangelsk. – Rostov on/D: Rostov state University, 1964. – 316 p.
2. Huseynova T.S. Transformation of phraseological units as a way of implementing newspaper expression: autoref. Diss... Cand. Philol. science: spec.10.02.01. "Russian language" / Tatyana Huseynova Sultankulova. Makhachkala, 1997, 88 p.
3. Molotkov A.I. (ed.) Phraseological dictionary of the Russian language. – Moscow: Soviet encyclopedia, 1968. – 543 p.
4. Leskov N.S. Collected works in 6 volumes. – Moscow: Fiction, 1968. – 876 p.

Психолингвистический анализ личности хоккейного арбитра (на материалах англоязычного и русскоязычного спортивных дискурсов)

Лашко Юлия Викторовна,

аспирант, кафедра лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет
E-mail: yukos2907@mail.ru

Король Елена Витальевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики
и переводоведения, Сургутский государственный университет
E-mail: elena-korol@mail.ru

Данная статья посвящена изучению языковой личности хоккейного арбитра и ее характеристик в спортивном дискурсе. Дано многоаспектное описание образа спортивного судьи на вербальном уровне на основе реализации комплекса исследовательских методов, включающего неформализованный анализ (структурный и стилистический анализ) и метод дискурс-анализа (лингвистического анализа). Описываются лингвистические и экстралингвистические особенности речи спортивных арбитров, представленной в их интервью в русскоязычном и англоязычном СМИ. Результаты проведенного анализа отличаются новизной, поскольку помогают составить коллективный языковой образ личности хоккейного арбитра.

Ключевые слова: спортивный дискурс, языковая личность, лингвистические и экстралингвистические особенности речи, уровень языка, спортивный арбитр, хоккей.

Современный этап развития лингвистических знаний делает акцент на языке, как на способе вербализации общения в ходе совместной деятельности. В речевой коммуникации большое внимание уделяется изучению различных взаимосвязей между языком и обществом (тем самым формируя образ коллективной языковой личности), а также между языком и непосредственно человеком (описывая индивидуальную языковую личность).

Сам по себе язык является неотъемлемым компонентом сознания, его инструментом и выступает как посредник между человеком и картиной мира. Это связь человека с картиной мира, которая содержится в языке, на котором он говорит, с кругом представлений, образов и понятий, которые запечатлены в языке. Каждый человек, вступающий в язык, вынужден усваивать его способ понимания мира явлений и духа [2, с. 102]. Язык конкретного человека формируется языком других людей, которые принадлежат к одному народу, имеют общую культуру и традиции.

Язык с точки зрения его социальных психологических особенностей находит свое отражение в таком понятии, как языковое сознание, которое функционирует в коллективном и индивидуальном виде, в зависимости от того, рассматривается ли в качестве носителя культуры языковой коллектив или отдельная личность. Поэтому демаркационной линией восприятия языкового сознания как сложного феномена является рассмотрение коллектива как этноса и индивидуума в качестве своеобразных его полюсов [6, с. 8].

Рассматривая вопрос о конкретном носителе языкового сознания, следует подчеркнуть, что в качестве такового позиционируется языковая личность, которая находится и взаимодействует в окружающем ее языковом пространстве. Оно складывается, прежде всего, из стереотипных поведенческих паттернов, коммуникативных моделей, системе языковых и речевых единиц и текстов.

Научный дискурс исследований направления, связанного с рассмотрением статуса языковой личности, функционирует достаточно давно и представлен исследованиями Ю.Н. Караулова.

Полностью разделяя его точку зрения, мы трактуем понятие языковой личности как «комплексное образование, включающее систему способностей и особенностей личности, которые создают платформу для продуцирования и восприятия ей речевых высказываний в устной и письменной формах, отличающихся разным уровнем языко-

вой сложности, адекватности и полноты отражения действительности, целевой доминантой» [7].

Представляется аксиоматичным, что понятие языковой личности следует рассматривать как видовой по отношению к понятию личности в целом. Языковая личность рассматривается в новом ракурсе, дополненном иным содержательным наполнением, связанным с мотивационными, воздействующими и трансформационными влияниями на личность, а также изменением результатов ее функционирования на семантическом, когнитивном и мотивационном уровнях [8].

Исследование и разработка моделей языковых личностей различных видов дискурса получили достаточно широкое освещение в лингвистике. Детализация таких моделей и презентация их структуры возможна, к примеру, в виде трехуровневой организации языковой личности (по Ю.Н. Караулову), включающей вербально-семантический, лингвокогнитивный и мотивационный уровни [8]. Мы приняли данную концепцию и методику описания языковой личности в качестве основополагающей для нашего исследования.

В данной статье мы представим обобщенный анализ перечисленных выше уровней языковой личности. Исследование языкового пространства представляет собой сложный и многоуровневый процесс. При текстуальном анализе речей хоккейных арбитров мы вводим ограничение: анализ проводится только на синтаксическом и лексическом уровнях языка, представляющих особую исследовательскую ценность с точки зрения когнитивно-коммуникативной прагматики.

Современная научная парадигма предполагает рассматривать текст на междисциплинарном уровне. В данном случае акцент идет на его психолингвистическую составляющую. И в этом контексте текст – это продукт речемыслительной деятельности. При анализе речевого поведения представляется оправданным и целесообразным учитывать общий контекст коммуникативного поведения; вовлеченность и включенность речевой деятельности в круг других сфер жизни человека; коммуникативную ситуацию и факторы, влияющие на процессы порождения и восприятия речи. Все перечисленные аспекты образуют такое понятие, как «дискурс».

Различные толкования дискурса повлекли за собой различные его типологии. В своем исследовании мы рассматриваем дискурс со стороны социолингвистики. Так как в данном ключе он рассматривается как общение людей, которые принадлежат к той или иной социальной группе или какой-либо типичной коммуникативной ситуации. В социолингвистическом аспекте можно дефинировать два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный. Первый тип дискурса предполагает приоритетное позиционирование говорящего как личности, демонстрирующей свои ценности, взгляды, убеждения; второй тип означает, что говорящий выступает в статусе представителя определенного социального института [5, с. 5–20].

Спортивный дискурс, который мы рассматриваем в своем исследовании, относится к институциональному типу. Данный вид коммуникации обладает особенностями как разговорного стиля [3, с. 13–15, 12, с. 73–87], так и публицистического [3, с. 17–27, 12, с. 61–72]. Такой пример межличностного общения, который обладает двумя основными языковыми функциями как коммуникативная и прагматическая, а также экспрессивностью, вызвал у нас особый интерес.

Материалом исследования послужили тексты спортивного интервью. Для исследования текстов мы опирались на опыт анализов, представленный другими видами дискурса (политический, педагогический, религиозный и др.). Здесь мы рассмотрели методы **неформализованного анализа (включающий в себя структурный и стилистический анализы)** [1, с. 48–52].

Метод **дискурс-анализа** предполагает расширенное толкование языка. В качестве одной из его разновидностей рассматривается метод **лингвистического анализа**, основными задачами которого, по мнению британского исследователя Нормана Фэркло, являются следующие: выявление собеседника, выдвигающего тему для обсуждения (кто задает направление коммуникации); определение наполненности дискурса метафорами; анализ этнической составляющей дискурса (специфики национально окрашенной невербальной коммуникации как маркера идентичности собеседников), построения высказываний, их грамматических особенностей (транзитивности, номинализации и модальности) [4, с. 146–147].

Дискурс обобщенно трактуется как комплексный феномен, включающий связный текст и следующие дополнительные параметры: лингвистические, прагматические, социокультурные, психологические и другие. Кроме того, дискурс рассматривается с точки зрения событийного контекста, как целенаправленное социальное действие [10]. И мы рассматриваем дискурс на прикладном уровне (анализ интервью) [11, с. 217–218].

В данной части исследования представлены отрывки интервью англоязычного и русскоязычного спортивного дискурсов. Предметом исследования послужили представители очень своеобразной профессии, как хоккейные арбитры. Нами были выбраны именно полевые судьи, т.е. рефери, которые непосредственно находятся на льду во время игрового действия и имеют наиболее близкий контакт со всеми участниками матча. Методом нахождения контекстов были проведены выборочные процедуры, которые основывались на выборе предложений, в которых встречается та или иная информация. Мы рассмотрим такой аспект хоккейного судейства, как «принятие решений» и ситуации, влияющие на данное действие.

В своем исследовании мы рассмотрели две самые популярные и престижные лиги в мире: КХЛ (Континентальная Хоккейная Лига) и NHL (National Hockey League – Национальная Хоккейная Лига). Были отобраны арбитра с многолетним стажем

и огромным опытом работы на различных уровнях соревнований, судьи международной хоккейной федерации (IIHF).

Принятие решений включает в себя различные его характеристики, согласно Л.В. Кирсановой [9, с. 7]. Оно состоит из восприятия, анализа и оценки поведения всех участников игрового процесса. Оценка происходящего происходит в крайне сложных условиях: дефицит времени, неопределенность, неполнота и искаженность информации. Фактор давления также является основополагающим в данной ситуации.

Разбирая интервью «Были моменты, когда говорил на повышенных тонах» [19], мы обратили внимание на отрывок, в котором Алексей Анисимов описывает одну из крайне тяжелых игр плей-офф КХЛ между командами «ЦСКА» и «Йокерит». Для полного понимания ситуации рассмотрим следующий отрезок из интервью:

– *Что чувствовали, когда смотрели игру в ЛДС ЦСКА?*

- (А. Анисимов) *Чувствовал, как невероятно тяжело ребятам. И морально, и физически. Представьте, что вы пришли в офис в девять утра и заканчиваете в девять утра на следующий день. И всё это время не спите, выполняете ответственное задание, ошибиться нельзя. И проверить сделанное, отмотать назад – тоже* [19].

Для более полной картины описанных событий автор использует такое языковое средства как сравнение, используя довольно волюнтаристическое вводное предложение «Представьте, ...», которое употребляется с целью привлечения внимания к данной ситуации [15]. В представленном диалоге многочасовая работа арбитра сопоставляется с очень знакомой многим людям ситуацией в офисе. Весь вес сложившихся обстоятельств в данной игре описывается в самом начале высказывания посредством использования наречий «тяжело» и «невероятно», которое в паре выполняет оценочную функцию и определяет ситуацию как что-то «невозможное, чрезмерное» [13]. Употребляя «ответственное задание», информант подчеркивает активное положение человека в игре, наделенность его правами и обязанностями в определенной деятельности, выраженной в его «задании» [14]. Но усиление уровня ответственности достигается за счет использования наречия с инфинитивом, имеющим негативную коннотацию – «ошибиться нельзя». Кроме того, предложение «И проверить сделанное, отмотать назад – тоже» семантически показывает невозможность что-то исправить. Выбор делается здесь и сейчас, и он, в свою очередь, будет иметь определенные последствия. Все компоненты ситуации, связанной с действиями арбитра, его состоянием, ситуацией, ответственностью, напряжением, взаимосвязаны и функционируют в определенном хронотопе.

Важным аспектом анализа дискурса является детальное рассмотрение сущности и структуры деятельности хоккейного арбитра. Следует отметить такие его функциональные обязанности,

как осуществление контроля за разворачиванием игровых ситуаций, принятие и реализация решений; профилактика нарушений правил игры; предупреждение и профилактика негативных реакций на его действия со стороны игроков, зрителей, тренеров и сопровождающего команды обслуживающего персонала [9, с. 6].

Большинство решений судьи и выносимых им наказаний должны восприниматься участниками игры как объективные и заслуженные, тогда всегда возможные ошибки, не повлиявшие на исход матча, будут встречены с пониманием и не нарушат нормальное течение игры [9, с. 6].

Разберем момент, когда решение принято судьей и ведет к удалению игрока с игрового поля за такое нарушение правил как «симуляция», наш информант утверждает следующее: «...в этот момент рефери выступает в роли Станиславского: верю – не верю» [20, с. 57–64]. В данном примере можно наблюдать использование имени нарицательного «Станиславский» и выражение, которое стало крылатым «верю – не верю» [18]. Употребление представленной лексики, говорит о том, что судья принимает решение согласно своему опыту, взгляду на ситуацию, ощущениям, правилам и чутью. Что подтверждается следующей фразой: «В таких случаях каждый сам себе режиссер», т.е. арбитр, самостоятельно принимая решения (что подчеркивается местоимениями «сам» и «себе»), также несет за него ответственность. Так как он является режиссером данного игрового процесса и от него зависит ход игры и ее контроль. Кроме того, «Иногда судье кажется, что там была “рыбка”, а удаление потом отменяют» [18]. Используя глагол «кажется» с явной окраской неуверенности и наречие «иногда», а также с использованием синтаксического противопоставления с союзом «а», автор данного высказывания подчеркивает крайне редкую вероятность ошибки судьи в его решении. Учитывая скорость игры, местоположение судьи, наличие других факторов, влияющих на назначение того или иного нарушения или наказания за него, следует сделать вывод, что арбитрам, как и всем людям, свойственно ошибаться или интерпретировать различные ситуации, согласна их взглядам и мироощущениям [20].

Данная гипотеза также подтверждается и судьей НХЛ – Керри Фрейзером [21]. Сомнение, неуверенность, даже пропущенный игровой момент находят отражение в речи арбитров. В одном из интервью наш информант говорит о том, что в ситуации, когда решение сомнительное, а ситуация на поле напряженная, он прибегает к такому религиозному акту, как молитве: “*There would be times when I'd say a little prayer: Please, God, don't let them score on this powerplay. I might have messed up*” [21]. В вербальном отношении это прослеживается использованием прямого обращения «God» и вводным слово «Please». Из контекста мы можем определить, что решение принято: на это указывает использования времени Present Perfect («*I might have messed up*»), которое указывает на результат

и связь прошлого действия с настоящим. Кроме того, решение обладает сомнительным оттенком, что подчеркивает модальным глаголом «*might*».

Судья в любом случае должен принять определенное решение. Данный аспект можно хорошо проследить на примере англоязычного спортивно-го дискурса:

Керри Крейзер: «*I had to make a decision*» [21].

Грег Деворски: «*It all depends who's fighting. And you have to be aware of what caused the fight. You have to be able to read these situations*» [17].

Представленные реплики с использованием модального глагола «*haveto*» в значении «вынужден», наглядно описывают внутреннее состояние информантов, свидетельствуя о том, что в любой ситуации решение должно быть принято и это зависит от судьи, потому что «*You have to be able to read these situations*» [17].

Всем исследуемым информантам характерно широкое использование глаголов различной направленности («*read*», «*make*», «*say*», «*не спите*», «*выполняете*» и т.п.), а также слов, дополняющих смысл данных частей речи и добавляющих им определенный оттенок: модальных глаголов («*haveto*», «*might*»), наречий («*иногда*», «*нельзя*» и т.д.). Все это характеризует хоккейных арбитров, как людей-действия. А *решение*, согласно философскому словарю Спонвиля [16] – «это такое действие, которое связано с волевыми усилиями актора по выбору из нескольких возможных вариантов. Решение свидетельствует о трансформации сослагательного наклонения в изъявительное, воображаемого в реальное».

Литература

1. Алтунян А.Г. Анализ политических текстов: Учебное пособие / А.Г. Алтунян. – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 384 с.
2. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / Й.Л. Вайсгербер. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1993. – 224 с.
3. Евтюгина А.А. Функциональная стилистика: учебное пособие / А.А. Евтюгина. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 75 с.
4. Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ / М.В. Йоргенсен, Л. Дж. Филлипс. Теория и метод: пер. с англ. 2-е изд., испр. Харьков, 2008. – 352 с.
5. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – 228 с.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.
7. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. -М.: Наука, 1989. – 216 с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов // Лингводидактическая репрезентация языковой личности и ее структуры. – М.: Редакция СССР, 2003. – 261 с.
9. Кирсанова Л.В. Психология судейства в хоккее на льду/Л.В.Кирсанова, А.А. Поляков. – М.: Советский спорт, 2012. – 84 с.
10. Методы анализа текстов политической журналистики //Главная. Журналистка. Политическая журналистика [Электронный ресурс]. – URL: https://m.studme.org/79364/zhurnalistsika/metody_analiza_tekstov_politicheskoy_zhurnalistsika (дата обращения: 15.04.2020).
11. Попова О.В. Политический анализ и прогнозирование: учебник / О.В. Попова. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 464 с.
12. Прядильникова Н.В. Практическая и функциональная стилистика русского языка: учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 2 /Н.В. Прядильникова. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2016. – 164 с.
13. Толковый словарь Ефремовой, 2000.[Электронный ресурс]. – URL: <https://www.efremova.info/search/?cx=partner-pub-9930840937960329%3A6051420664&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BE%D1%8F%D1%82%D0%BD%D0%BE> (дата обращения: 15.04.2020).
14. Толковый словарь Ожегова[Электронный ресурс]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=19010> (дата обращения: 15.04.2020).
15. Учебный фразеологический словарь / Е.А. Быстрова, А.П. Окунева, Н.М. Шанский. – М.: АСТ, 1998. – 289 с.
16. Философский словарь Спонвиля: составитель: Андре Конт-Спонвиль, 2012. [Электронный ресурс]. – URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/sponville/index.htm> (дата обращения: 15.04.2020).
17. Greg Devorski details life as NHL linesman Longtime official tells of preparation, travel, adrenaline rush by Tim Campbell @TimNHL / NHL.com Staff Writer February 5, 2017.[Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nhl.com/news/nhl-linesman-greg-devorski-talks-life-of-a-referee/c-286431142>(дата обращения: 15.04.2020).
18. Hockey – KHL // Askingthecoachaboutthereferreeing is the same as asking about the sex with his wife. – Newspaper #7859, February 2019 (in Russian).[Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sport-express.ru/hockey/khl/reviews/intervyu-odnogo-iz-luchshih-arbitrov-khl-eduarda-odinsha-1514469> (дата обращения: 15.04.2020).
19. KHL – Новости // «Алексей Анисимов: «Были моменты, когда говорил на повышенных тонах» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.khl.ru/news/2018/04/27/390524.html> (дата обращения: 15.04.2020).
20. Lashko YU.V., Korol E.V. Sport language personality of hockey referee (on the materials of interviews of EduardOdinsh)/YU.V. Lashko, E.V. Korol// Education transformation issues: SCIEURO (London), 2019. – pp. 57–64.

21. The Zebra by Kerry Fraser. – Jun 7, 2016 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theplayertribune.com/en-us/articles/2016-6-7-kerry-fraser-nhl-referee-stories> (дата обращения: 15.04.2020).

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE PERSONALITY OF A HOCKEY REFEREE (BASED ON MATERIALS FROM ENGLISH AND RUSSIAN SPORTS DISCOURSES)

Lashko Yu.V., Korol E.V.

Surgut State University

This article deals with the study of the linguistic identity of a hockey referee and its characteristics in sports discourse. A multidimensional description of the image of a sports official at a verbal level is given based on the implementation of a set of research methods, including informal analysis (structural and stylistic analysis) and the method of discourse analysis (linguistic analysis). The article describes the linguistic and extra linguistic features of the speech of sports referees presented in their interviews in the Russian and English media. The results of the analysis are new because they help to create a collective linguistic image of the personality of a hockey referee.

Keywords: sports discourse, linguistic personality, linguistic and extra linguistic features of speech, language level, sports referee, hockey.

References

1. Altunyan A.G. Analysis of political texts: Textbook / A.G. Altunyan. – M.: University book; Logos, 2006. – 384 p.
2. Weisgerber J.L. Native language and the formation of the spirit / J.L. Weisgerber. – M.: Publishing House of the Moscow University, 1993. – 224 p.
3. Evtuygina A.A. Functional style: study guide / A.A. Evtuygina. – Yekaterinburg: Publishing House of Ros. state prof. University, 2018. – 75 p.
4. Jorgensen M.V. Discourse analysis / M.V. Jorgensen, L.J. Phillips. Theory and Method: Per. from English 2nd ed., Rev. Kharkov, 2008. – 352 p.
5. Karasik V.I. About types of discourse / V.I. Karasik // Language personality: institutional and personal discourse: Sat. scientific tr Ed. V.I. Karasik, G.G. Slyshkina. – Volgograd: Change, 2000. – 228 p.
6. Karasik V.I. The language circle: personality, concepts, discourse / V.I. Karasik. – Volgograd: Change, 2002. – 474 p.
7. Karaulov Yu.N. Russian language personality and the tasks of its study / Yu.N. Karaulov // Language and Personality. – M.: Nauka, 1989. – 216 p.
8. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality / Yu.N. Karaulov // Linguodidactic representation of a linguistic personality and its structure. – M.: Edition of the USSR, 2003. – 261 p.
9. Kirsanova L.V. Psychology of refereeing in ice hockey / L.V. Kirsanova, A.A. Polyakov. – M.: Soviet Sport, 2012. – 84 p.
10. Methods of analysis of texts of political journalism // Home. Journalist. Political Journalism [Electronic resource]. – URL: https://m.studme.org/79364/zhurnalistika/metody_analiza_tekstov_politicheskoy_zhurnalistiki (accessed: 15/04/2020).
11. Popova O.V. Political analysis and forecasting: a textbook / O.V. Popova. – M.: Aspect Press, 2011. – 464 p.
12. Pryadilnikova N.V. Practical and functional stylistics of the Russian language: textbook. allowance. At 2 hours, Part 2 / N.V. Pryadilnikova. – Samara: Publishing house of Samara University, 2016. – 164 p.
13. Explanatory Dictionary of Ephraim, 2000. [Electronic resource]. – URL: <https://www.efremova.info/search/?cx=partner-pub-9930840937960329%3A6051420664&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BE%D1%8F%D1%82%D0%BD%D0%BE> (accessed: 15/04/2020).
14. Explanatory dictionary Ozhegova [Electronic resource]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=19010> (accessed: 15/04/2020).
15. Educational phraseological dictionary / E.A. Bystrova, A.P. Okuneva, N.M. Shansky. – M.: AST, 1998. – 289 p.
16. Sponville Philosophical Dictionary: compiled by: André Comte-Sponville, 2012. [Electronic resource]. – URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/sponville/index.htm> (accessed: 15/04/2020).
17. Greg Devorski details life as NHL linesman Longtime official tells of preparation, travel, adrenaline rush by Tim Campbell @ TimNHL / NHL.com Staff Writer February 5, 2017. [Electronic resource]. – URL: <https://www.nhl.com/news/nhl-linesman-greg-devorski-talks-life-of-a-referee/c-286431142> (accessed: 15/04/2020).
18. Hockey – KHL // Asking the coach about the refereeing is the same as asking about the sex with his wife. – Newspaper # 7859, February 2019 (in Russian). [Electronic resource]. – URL: <https://www.sport-express.ru/hockey/khl/reviews/intervyu-odnogo-iz-luchshih-arbitrov-khl-eduarda-odinsha-1514469> (accessed: 15/04/2020).
19. KHL – News // “Alexey Anisimov:” There were moments when I spoke in elevated tones” [Electronic resource]. – URL: <https://www.khl.ru/news/2018/04/27/390524.html> (accessed: 15/04/2020).
20. Lashko YU.V., Korol E.V. Sport language personality of hockey referee (on the materials of interviews of Eduard Odinh) / YU.V. Lashko, E.V. Korol // Education transformation issues: SCIEURO (London), 2019. – pp. 57–64.
21. The Zebra by Kerry Fraser. – Jun 7, 2016 [Electronic resource]. – URL: <https://www.theplayertribune.com/en-us/articles/2016-6-7-kerry-fraser-nhl-referee-stories> (accessed: 15/04/2020).

Ли Фугуй

доцент, Вэйнаньский педагогический университет,
Московский государственный педагогический университет
kowelev37@gmail.com

«Цветы и птицы» в технике могуха является одним из направлений гохау, сюжет «цветы и птицы» в технике могуха пишется в стиле «гунби» – аккуратном и изящном, а также в стиле «сие и» – энергичном и свободном. В этой технике не используют внешние контуры, изображают объекты сразу при помощи туши, цвета.

Объектом исследования в рамках данной статьи является техника могуха. Предметом исследования выступает сюжет «Цветы и птицы». Цель исследования – рассмотреть характерные особенности, которые присущи технике «Цветы и птицы». Методологией данного исследования выступает тот факт, что не смотря на наличие значительного числа изучений по технике могуха, комплексный анализ сюжета «Цветы и птицы» не проводился. Таким образом обоснована новизна выбранной для исследования темы, практическая и теоретическая значимость. Методы исследования: анализ и синтез.

Ключевые слова: цветы, птицы, техники, могуха, характеристики; развитие; техника, гохау, сюжеты, стили.

1. Картина с сюжетом «цветы и птицы» и ее характеристики

Линии являются основой гохау и в этом стиле всегда придавали большое значение контурной технике. Линии являются выражением формы и качества, а в гохау они являлись еще и контуром. Преимущество техники «гунбихуа» – точные и тонкие линии, а красота техники «сие и хуа» заключается в свободных и широких линиях, «гунбихуа» и «сие и хуа» относятся к категории «сяо сие и». Хотя их характеристики отличаются, все это – структура на основе линий, это «контурная техника». Но «бесконтурная живопись» превзошла эту технику.

Техника «могу» также не связана с реализмом. «Сие и» обычно противопоставляют «гунби», «могу» также противопоставляется контурной и цветной технике «гунби».[3]

В живописи гохау линия, при помощи которой обозначается контур предмета называют «бигу», где «гу» означает «линия тушью». Техника, в которой не рисуют контур, а объекты создаются при помощи туши или цветных пятен, водных «пятен» и водяных «разводов», называется техника «могуха». В Позднем Шу в эпоху пяти династий ветки бамбука рисовали тонкими при приеме «гоулэ», цветные линии были почти невидимыми, такая техника называется «могуха хуачжи». В эпоху династии Северная Сун художник Сюй Чончжэнь изучал ветки бамбука, используя цвет для рисования веток, и его техника называется «могуту». Последующие поколения называли эту технику «могуфа».

В могуха «гу» означает «линия контурного рисунка». «Мо» означает «нет», и может пониматься как «ослабление» и «погружение». «Могу» означает не «бесконтурный», а – скрытый в «теле». В написанной при династии Сун книге «Сюаньхэ» говорится: «Художники, изображающие в своих работах цветы, вводили полупрозрачный цвет в качестве предварительного наброска, они отдельно прорисовывали листья, пестики и тычинки, а затем вводили основной цвет, энергетика и одухотворенность являются главным аспектом произведения с древних времен и до наших дней». Техника «Сюй Си» придерживается требует точности, в ней не делают предварительного наброска, крупной кистью сразу вводят тушь, сначала прорисовывают ветки, листья, пестики, тычинки, рисуют контур цветов и травы, а затем вводят цвет. В это время контур все еще не заполнен цветом.

Во времена династии Тан художник Чжан Яньюань предположил, что «темперамент художника должен быть отображен в форме, а форма должна быть наполнена его характером. Выразить это

можно при помощи кисти и туши». В каллиграфии линия, нарисованная кончиком кисти, называется «кости», а остальное – «мясо».

Теперь не нужно обозначать контур, не нужно делать предварительный набросок, не нужно рисовать с натуры, используются только водяные пятна, тушь, краски, вода и кисть, чтобы сформировать изображение, и это великолепная комбинация. Сюй Юй сказал: «Нанесите тушью контуры, формируя общую композицию, затем нанесите цвет. Тушь и цвет не противоречат друг другу». Появление «могухуа» – это серьезное изменение в технике «цветов и птиц», в результате чего появляются новые картины с «цветами и птицами». «Могухуа» разрушила традиционные правила двойного контура и цветных пятен, которые обладали независимыми эстетическими ценностями. Этой технике характерно естественное смешение цвета и туши, трёхмерный эффект, яркие цвета и простая техника кисти и туши. Так сформировался уникальный художественный стиль, техника окрашивания двойного контура и могуфа стали двумя великими техниками гохуа.

Характеристики «цветов и птиц» в технике «могуфа» включают три пункта: первый заключается в том, что не используется техника «мо би», второй – используется многоцветная палитра, а третий состоит в том, что высветляются контуры. Гунбихуа в основном отражает ранние творческие методы, которые использовались в гохуа: сочетание контура и многоцветности; «сие и» использует гиперболические методы для рисования объектов, предоставляя художникам неограниченное пространство для воображения. «Цветы и птицы» в технике «могу» – это слияние двух вышеперечисленных стилей живописи, в которых есть не только изящная и аккуратная живопись, но и непринужденность и простота «сие и». Цвет в этой технике – чистый, живой и свободный.

Рисование красками без эскиза. До появления «могухуа» линия была важнейшей основой моделирования в гохуа. В «могухуа» используются более светлые оттенки черного, контур также светлее и перекрывается цветом. Картина получается насыщенная и красивая. Ян Наньтянь писал: «В «рисовании с натуры» есть два подхода: сначала наметить контуром форму цветов и листьев, затем детально наложить цвет... не использовать тушь и кисть, рисовать сразу цветными красками, это называется «могу». «Без контура накладывать цвет сложнее, это вызывает трудности у учащихся. С этой техникой трудно работать.». Цвет – это основной язык «могухуа», который является главной чертой этой техники.

Рисование с натуры. Могухуа черпает вдохновение в природе, эта техника живая и яркая, что притягивает внимание зрителя. «Могуфа» использует обобщающую, гиперболизированную технику, вызывает богатые ассоциации, при этом, хотя работа кисти несложная, в ней есть глубокий смысл, малым числом движений достигается большее, присутствует иносказательный смысл,

точные и опытные движения кистью, видна легкость, кисть следует за мыслью. В рисовании с натуры присутствует сочетание духа природы и эмоционального состояния, исполнение формы цветов и листьев является более гибким и свободным, а также ярким и естественным. В ней можно правдиво передать образы сюжета «цветы и птицы» и выразить чувства. С помощью композиции передается изображение субъективных идей, а цвет и тушь смешиваются, порождая новое. Можно не только изобразить природные формы, но и выразить свои чувства. «Могуфа» характеризуется туманностью, иллюзорностью, яркими цветами и трехмерным эффектом. Всё это заменяет линию в качестве основного элемента, так что контурная и бесконтурная техника – это две важные составляющие китайской живописи. Благодаря им усовершенствовалась техника и эстетика китайской живописи. Лю Юйлин писал: «Могу» внесло свой вклад в многоцветное «рисование с натуры» и передачу художественной концепции. Изначально эту технику использовали только для сюжета «цветы и птицы». Сегодня художников, рисующих в этой технике гораздо больше, и в этой технике уже рисуют человека, горы-воды, еще в нее вводится столько же цвета сколько и в западной живописи, например, используется послойное наложение красок, что вызывает неисчерпаемый интерес, это придает ей индивидуальности и создает новые методы в китайской живописи».

2. История развития сюжета «цветы и птицы» в технике «могухуа»

Основа могухуа – предметный цвет, то есть в качестве основного цвета используют цвет объекта, чтобы добиться достоверности.

Прототип «могухуа». В древности люди рисовали узоры, выполненные одним цветом, на глиняной посуде и другой утвари, а также на скалах, – это можно считать самой ранней формой могухуа. При династии Хань краску наносили «средним мазком», а линии тушью не использовали. Чжан Сэнью использовал индийский способ нанесения светотени для буддийской живописи, поэтому рельефный орнамент приобретал другой вид. В то время его техника сильно отличалась от техник Лу Яна и Гу Юйчжи, и его картины были очень эффектными. Эту технику впоследствии назвали «рельефный орнамент». Чжан Хуайци прокомментировал: «Чжан (Сэнью) – это мясо, Лу (Ян) – кость, Гу (Юйчжи) – духовность».[6] Он создал градиентный метод наложения цвета: вблизи изображение кажется плоским, на расстоянии – трехмерным. Он также рисовал «горы-воды» в густых сине-зеленых тонах, на первом плане он изображал горы, холмы, родники и камни, на заднем – глухие скалы, без контуров. Такой стиль отличался от китайской живописи того времени. Историки называют его «могуфа».

Могухуа династии Северная Сун. При династии Северная Сун автор трактата «Тухуа цзянь вэнь

чжи» Го Жосюй писал, что у Сюй Чунси есть картина с изображением цветка пиона, которая написана не в технике «би мо», а только с использованием цветной краски. «Он славится не превосходной техникой «би мо», а великолепным изображением природы в его произведениях... Все картины раньше были написаны на основе «би мо», а Чунси начал использовать цвета, придавая картинам жизни ... Чжао Чанг, не отказался от «би мо» полностью. В основном он копировал стиль других художников, его стиль был слабым, но достоинство его творчества заключалось в применении цвета». [5]

«Могухуа» династии Юань. В эпоху династии Юань на картинах изображали сухостои, бамбук и камни, дикие сливы, то есть проявляли интерес к природе. При этом палитра была приглушенная, прибегали к технике «шуймо», присутствовало стремление к изысканности, спокойствию и красоте. Яркая палитра живописи эпохи династии Сун сменилась на более приглушенную палитру. Чжао Цзы Ань, живший в эпоху династии Юань, сказал: «Когда вы пишете картину, нужно вложить толику древнего стиля, если вы этого не сделаете, то работа была напрасной». Если цвет заменить тушью, раскрасить картину тушью, то «акцент на тонкие цветные линии, заменяется на технику работы кистью». Цянь Сюань выдвинул идею «силы духа»: «семь частей туши, три части цвета», чтобы избавиться от чрезмерного стремления к воспроизведению формы. Ветви и цветы в его произведениях ярко окрашены и привлекают внимание, в картине мало контуров, и много цветных пятен или пятен туши», и много цветных пятен или пятен туши. Чжао Мэнфу ратовал за «древность», то есть призывал делать акцент на каллиграфию и следование законам природы. Он использовал технику «побифа», в зарисовках животных не пользовался контурами, но применял технику «мофа», поэтому они получались очень натуральными.

«Могухуа» династии Мин. При династиях Мин и Цин увеличилось количество классов населения, поэтому внимание художников сфокусировалось на народных массах. Они впитали в себя народную технику и духовные идеи, которые сформировались при династии Юань, и создали новую технику. Шэнь Чжоу создал новую манеру живописи, требующей тонкого мастерства и кропотливой работы – «грубые ветви и большие листья», которая в последующем трансформировалась в технику «шуймо сие и». Сюнь Лун создал идеальное сочетание техник «сие и» и «рисования с натуры», он вводил цвета в произвольной форме, и поэтому его картины приобретали глубину. Цвет смешивали с другими цветами или разбавляли водой, появились грубые линии техники «могу сие и», и благодаря такому буйству цвета техника «могуфа» стала более зрелой.

«Могухуа» династии Цин. Ян Наньтянь умело объединил аккуратность «сие и» династии Северная Сун и искусность «сие и» династий Юань и Мин, сразу наносил цвет без предварительного

эскиза. Сначала он целиком обмакивал кисть в белила, а затем кончик кисти обмакивал в карминовою краску. Благодаря этому картины с сюжетом «цветы и птицы» смотрелись «светлыми и чистыми», «спокойными и элегантными». Картины показали себя во всей красе, еще долгое время они приковывали внимание мира живописи и получали всеобщее признание.

Во времена династий Мин и Цин европейские художники приехали в Китай и, благодаря их влиянию, кругозор китайских художников расширился. Художник Джузеппе Кастильоне (живопись маслом) и др. использовали китайские инструменты и материалы для живописи. Такие основы реалистичных техник живописи как анатомия, перспектива, светотень, цвет и эскиз, они включили в традиционные китайские техники живописи, но их работы обладали очевидными западными характеристиками.

В новейшей эпохе сюжет «цветы и птицы» в технике могухуа также развивался. Хотя могухуа долгое время не развивалось, но в новейшую эпоху Цзюй Чао, Цзюй Лян создали метод добавления воды и белил, что стало их величайшим достижением, а живопись обрела новую форму. На одном холсте можно увидеть множество приемов наложения цвета, такие как смешение воды и белил (белого порошка), наложение цвета от центра к краям и прорисовка нечетких контуров и деталей, так что произведение выглядит объемным, живым и придерживающимся принципов китайской живописи. Гармоничный синтез цвета и черной туши образует естественный контур в сочетании с методом окрашивания, что делает изображение более интересным.

Чтобы приспособиться к эстетическому вкусу развивающейся коммерческой городской культуры, художники больше не стремятся к подражанию превосходным картинам «образованных художников», а вместо этого идут навстречу популярному народному творчеству.

3. Приемы сюжета «цветы и птицы» в технике «могухуа»

Основная сложность могухуа заключается в цвете.

Стандартные приемы техники «могухуа»: градиент, точечное наложение цвета, многоцветный градиент, брызги, размытие цвета, скопление воды, добавление воды и белил, нагнетание воды, лессировка, брызги воды и т.д.

В соответствии с традиционными правилами наложения цвета, белила выступают в качестве агента, который регулирует яркость и чистоту цвета. Когда чистый цвет смешивается с белилами в разных пропорциях, яркость повышается, чистота снижается, и появляются градации и тонкие различия цветового тона. Все пигменты можно смешать с белилами, чтобы получить все возможные оттенки одного цвета, то есть всю шкалу оттенков. При этом цветовая гамма становится чрезвычайно широкой и не ограничивается тоном пигмента.

С введением белил в краску (тушь) существенно меняются свойства пигмента: помимо сохранения тона и характеристик цвета, текстура становится приглушенной, а цвет становится элегантнее, спокойнее и гармоничнее.

Лучшая краска для сюжета «цветы и птицы» в технике «могу» – это пигменты, растворимые в воде. Они извлекаются из различных растений: цветов, листьев, плодов, ветвей, смолы и т.д., и перерабатываются в коллоидное вещество в виде маленьких кусочков или пластинок. Перед применением полученную краску разводят с водой в необходимом количестве, также её можно использовать в сочетании с тушью. «Градиентный» метод окрашивания в основном такой же, как и метод заполнения двойного контура, за исключением самого двойного контура: сначала обозначается контур при помощи угля, карандашами и светлой тушью, затем послойно наносится цвет, цветным слоем покрывают контур либо карандашный и угольный контур стирается после нанесения цвета. В конечном итоге контур тушью не заметен, благодаря многослойному нанесению цвета. Одним из методов создания градиента является формирование цветного слоя после смачивания бумаги, это используется в том случае, когда необходимо покрыть цветом большое пространство или необходимо, чтобы слой был приглушенного оттенка. Ещё один способ создания градиента: прямо на бумагу наносится градиентный слой и количество влаги постепенно уменьшается. При использовании сюаньчэнской бумаги, когда используется большое количество воды для создания градиента, можно заранее покрыть бумагу ку-поросом.

В зависимости от концепции картины можете решить, нужно ли окрашивать фон или нет, для создания более интересного эффекта. Эскиз помещается под бумагу или шелк, контур не обозначается, в соответствии с объектами на эскизе наносится цвет. Вы также можете сначала окрасить фон, а затем покрыть цветом объекты, и при помощи 2–3 кистей создать цветовую градацию в качестве эффекта светотени. Теневая сторона – темная, освещенная – светлая, и промежуток между светом и темнотой можно оставить нетронутым, то есть оставить белую линию. Также возможно положить краски без интервала, не оставляя зазора.

Литература

1. (Мин) Чжан Чоу. Живопись и каллиграфия Цинхэ [М] / Чжан Чоу – Шанхай: Шанхай гуцзи чубаньшэ 2011.
2. Вэй Сянцзи. Между свободой и ограничением [М.] / «Стиль «могу» – Современная идеология школы живописи Линнань», Женьминь Мэйшу чубаньшэ, первое издание 2008 года.
3. Дун Ю. Гуанчуань хуаба [А] / Под ред. Ю Аньлани. Собрание картин [С]/. Шанхай: Шанхай жэньминь мэйшу чубаньшэ, 1982-С.629.
4. Ню Кэчэн. Многоцветная китайская живопись [М] / Пекин: Женьминь мэйшу чубаньшэ, 2009-С. 7.
5. Ню Кэчэн. Многоцветная китайская живопись [М] / Чанша: Хунань мэйшу чубаньшэ, 2002-С. 159.
6. Су Ши. «Жань чэн цзи», том VII [М] / Су Ши. – Шанхай: Женьминь Мэйшу чубаньшэ, 2004.

PLOT STUDY “FLOWERS AND BIRDS” IN MOGWANUA TECHNIQUE

Lee Fugui

Weinan Normal University, Moscow State Pedagogical University Faculty of Fine Arts

Annotation: “Flowers and birds” in the Moguhua technique is one of the directions of Guhua, the plot “flowers and birds” in the Moguhua technique is written in the “gunbi” style – neat and elegant, as well as in the style of “these and” – energetic and free. In this technique, external contours are not used; objects are depicted immediately using mascara, color.

The object of research in this article is the Moguhua technique. The subject of the research is the plot “Flowers and Birds”. The purpose of the study is to consider the characteristic features that are inherent in the technique of “Flowers and Birds”. The methodology of this study is the fact that, despite the presence of a significant number of studies on the Moguhua technique, a comprehensive analysis of the plot “Flowers and Birds” was not carried out. Thus, the novelty of the topic chosen for research, the practical and theoretical significance is substantiated. Research Methods: Analysis and Synthesis.

Keywords flowers, birds, technology, Moguhua, characteristics; development; technique, guhua, stories, styles.

References

1. (Min) Zhang Zhou. Painting and calligraphy of Qinghe [M] / Zhang Zhou-Shanghai: Shanghai Guji chubanshe 2011.
2. Wei Xiang Ji. Between freedom and restriction [M] / “Style “can” – Modern ideology of the Linnan school of painting”, Renmin Meishu chubanshe, first edition 2008.
3. Dong Yu. Guangchuan Huang [A] / Ed. Yu Anlan. Collection of paintings [C]/. Shanghai: Shanghai Renmin meishu chubanshe, 1982. P. 629.
4. Nu Kecheng. Multi-color Chinese painting [M] / Beijing: Renmin meishu chubanshe, 2009. P. 7.
5. Nu Kecheng. Multicolored Chinese painting [M] / Changsha: Hunan meishu chubanshe, 2002. P. 159.
6. Su Shi. “Ran Chen Ji”, volume VII [M] / su Shi.– – Shanghai: Renmin Meishu chubanshe, 2004.

Анализ лингвистических особенностей в бизнес-коммуникации на китайском и русском языках

Ли Янь,

аспирант, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: lyiz2003@mail.ru

Халяпина Людмила Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики и перевода, заместитель директора Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: lhalapina@bk.ru

В данной статье рассматривается анализ лингвистических особенностей в коммерческих корреспонденциях. В процессах глобализации и развития поликультурности, Россия и Китай, как две крупнейшие экономические державы мира, поддерживают стабильные и дружественные отношения сотрудничества в экономической, политической, образовательной и других областях. В целях достижения интересов компаний или реализации экономической деятельности необходимо двухстороннее взаимодействие субъектов. В связи с различием культуры, обычая и языков, международная бизнес-коммуникация между Россией и Китаем является сложным процессом для восприятия, понимания и осуществления передачи информации. В процессе передачи и обмена информацией собеседники с разными культурными контекстами имеют разные стили речи, стереотипы и идеи ведения переговоров. Чтобы преодолеть препятствия коммуникации и удачно достигнуть цели переговоров, необходимо понимать особенности сходства и различия в деловом китайском и русском языках. Целью нашей статьи является анализ лингвистических особенностей в бизнес-коммуникации на примере лексики делового общения китайского и русского языков.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, лингвистические особенности, бизнес-коммуникация, лексика, архаичные слова, стандарты-клише, официально-деловой стиль речи.

Введение

Современный этап общественного развития характеризуется взаимопроникновением различных культур, их активным смешением и установлением деловых международных связей. В последние годы экономика и торговля между Россией и Китаем быстро развивается. Инициатива «один пояс, один путь» особенно привлекает внимание всего мира. В этом контексте основной задачей является использование стандартизированных и точных деловых языков для межкультурных коммуникативных целей общения. Поэтому изучение лингвистических особенностей русского и китайского деловых языков, преодоление лингвистических барьеров в бизнес-коммуникации особенно актуальны.

Целью нашего исследования являлся анализ лингвистических особенностей в бизнес-коммуникации на примере лексики делового общения в китайском и русском языках для формирования межкультурных связей.

Для достижения цели мы использовали следующие методы исследования.

Теоретические: анализ отечественной и зарубежной (особенно китайской) научной литературы в области межкультурной коммуникации, лингвистики, методики обучения иностранным языкам по теме исследования.

Практические: сравнение и анализ коммерческих писем на китайском и русском языках, лингвистических единиц и структур фраз. Конкретный материал представлен в виде выдержек из писем-приглашений на китайском и русском языках.

Понятия «межкультурной коммуникации» и «межкультурной компетенции»

В рамках исследований понятия «межкультурной коммуникации», представляется продуктивной мыслью Гузиковой о том, что межкультурная коммуникация является процессом обмена информацией, осуществляемым носителями разных культур.

Американский ученый Р. Портер считает, что межкультурная коммуникация – есть взаимоотношение представителей разных культур [12, с. 81]. В работах Гальсковой Н.Д. и Гез Н.И. межкультурная коммуникация понимается как совокупность специфических процессов взаимодействия коммуникаторов, относящихся к разным лингвоэтнокультурным сообществам. Волошко М.О. отмечает, что понятия «межкультурная коммуникация» и «межкультурная компетенция» неразделимы, сформированная межкультурная компетенция участников межкультурного диалога позволяет человеку избе-

жать культурного шока и влияет на эффективность и продуктивность коммуникации [3, с. 17].

По мнению Гальсковой Н.Д., в обобщенном виде межкультурную компетенцию составляют из трех компонентов: социолингвистический, лингвистический и прагматический [4, с. 19]. Интересна точка зрения Алмазовой Н.И., которая выработала особый подход к формированию межкультурной компетенции. Автор считает, чтобы сформировать у обучаемых способность осуществлять эффективную коммуникацию в рамках культурного контекста, важно отобразить языковой и речевой материал в соответствии с потребностями и возможностями обучаемых, с реальными речевыми ситуациями их потенциального общения [1, с. 195]. Мы считаем, что межкультурная коммуникация понимается как взаимодействие и взаимопонимание двух участников, с присущими каждому из них различными культурными нормами.

Методические подходы к изучению лингвистических особенностей в деловом китайских и русских языках

Лингвистические особенности делового общения определяют такие факторы, как целеустремленность межкультурной коммуникации и формальность коммуникативной среды, а также, личности коммуникативных лиц. Многие работы отечественных и зарубежных учёных имеют методические подходы к изучению лингвистических особенностей в деловом китайском и деловом русском языках.

По мнению Дацюка В.В., деловой дискурс рассматривается как совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов. Одной из основных стратегий делового дискурса является аргументация, которая реализуется с помощью коммуникативных стратегий, речевых тактик и речевых актов с учетом их национально-культурной специфики [7, с. 96].

Атякшева Д.А. отмечает проблемы лингвоэтнических барьеров в межкультурной коммуникации. Она приходит к выводу, что с точки зрения деловой культуры, наибольшее сходство представляют Россия и Китай. Русские и китайцы сдержанны в эмоциях и самовыражении, для коммуникации с китайскими партнерами стоит использовать формальные методы, так как деловая коммуникация этой страны носит достаточно клишированный характер [2, с. 195].

Китайский лингвист Лу Юн предлагает лаконичность и точность для деловых писем, они не могут допускать различных толкований и должны быть посвящены, по возможности, одному вопросу. Содержание текстов должно быть полным, убедительным, а тон – корректным, нейтральным [15, с. 65–71].

В работе Ращевской подчеркивается, что специфика официально-делового стиля проявляется в письменной и устной речи. Деловой стиль речи имеет следующие лингвистические особенности [9, с. 5]:

- Официальность, подчеркнутая объективность, сдержанность.
- Полнота информации при точности и компактности изложения.
- Бесстрастность, официальность тона, противопоставленность эмоциональности, субъективности.

По мнению Лукмановой, текстам официально-делового стиля присущи специфические черты, в частности, такие как: наличие определенных лексико-грамматических особенностей. Также, они характеризуются высокой регламентированностью речи, официальностью, безличностью. Тексты официально-делового стиля наполнены терминами, фразеологическими сочетаниями и клише [6, с. 1431].

На следующем этапе мы провели анализ письменной документации на русском и китайском языках. Материалы, проанализированные нами: «Русский язык для международного делового общения», «Коммерческие выражения и корреспонденция русского языка», «Русский язык для деловых людей», «Межкультурная коммуникация в деловом общении», «Деловая китайская письменность» и «Новый деловой китайский язык: чтение и письмо».

В бизнес-коммуникации на русском и китайском языках коммерческая корреспонденция обычно подразделяется на простые письма (письмо-просьба, письмо-сообщение, письмо-подтверждение, письмо-благодарность, письмо-приглашение и т.д.) и контрактные документы (договор, запрос, ответ на запрос, рекламация, ответ на рекламацию и т.д.), носит официальный характер и имеет свои лингвистические особенности.

1. Стандартизация является одной из основных особенностей коммерческого письма, которое должно быть составлено с соблюдением определенных требований формы. В качестве сравнения в коммерческих письмах рассмотрим примеры использования данной особенности лингвистических единиц в русском языке:

Адресат пишется в начале письма отдельно в верхней правой части: при направлении письма организации указывается ее наименование в именительном падеже. При направлении письма должностному лицу, сначала указывается его должность, затем его инициалы и фамилия, а также при необходимости, указывается почтовый адрес организации. Должность и фамилия указываются в дательном падеже.

В китайском языке адресат пишется в начале письма слева: при направлении письма должностному лицу в обращении используется слово «尊敬的» (Уважаемый/Уважаемая), затем его фамилия (или Ф.И.О. полностью) + должность или господин/госпожа.

Например (рис. 1): Генеральному директору ООО «Северный путь»

Маркину Е.Н.

190000, Россия, г. Санкт-Петербург,

Центральный район, Невский пр. дом 101

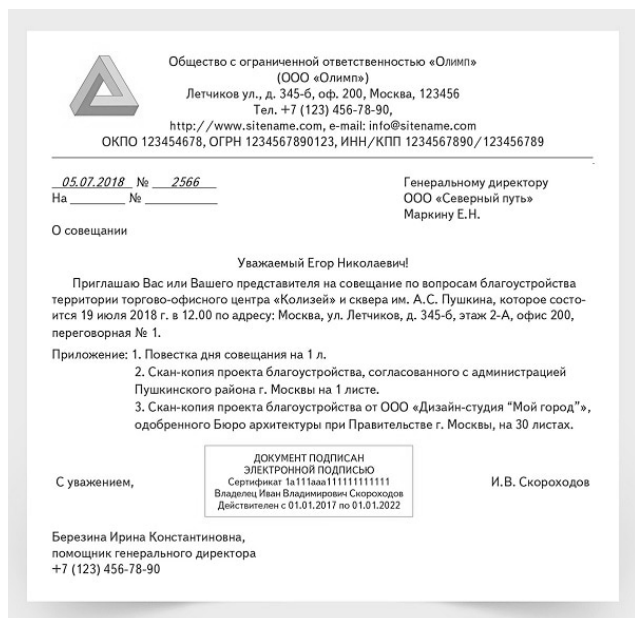


Рис. 1

Пример 1. **Уважаемый директор Чжан)** (рис. 2).

尊敬的章经理：

您好！

感谢贵公司6月15日发来的还价函，得知贵方难以接受我公司的报价，非常遗憾。

我们是生产皮质箱包的专业公司，产品品质一向优良，价格合理，尤其是大号牛皮旅行拉杆箱，皮质和工艺都要求非常严格。采用的是欧美流行款式，轻量化设计；外形稳重高贵，内装简洁大方；滑轮系最新型静音轮组，行走时无任何噪音。贵方要求将单价降低12%的还价，我方经慎重考虑，确实难以接受。

考虑贵公司在太原的信誉和销售量，我公司最多只能将原报价降低1%。

恭候佳音。

顺颂

商祺！

瑞福箱包公司销售部

2003年6月15日

Рис. 2

Пример 2 (рис. 3). **荷兰阿姆斯特丹 Нидерланды, Амстердам**

荷兰C&A公司 (Компания «С&А»)

鲍曼先生：(Господин Бауман)

2. В коммерческом письме часто применяются речевые стандарты-клише, которые выражают вежливость и уважение. Текст коммерческого письма начинается и заканчивается общепринятой стандартной формулой вежливости. Коммерческое письмо должно быть лаконичным и точно изложенным.

3. Используются архаичные слова.

4. Профессионализмы.

На основании перечисленного проведем сравнительный анализ структуры письма-приглашения на китайском и русском языках в таблицах при ис-

пользовании вышеуказанных лексических особенностей (табл. 1).

請 東

荷兰阿姆斯特丹

荷兰C&A公司

鲍曼先生：

中国华伦公司谨邀请您于2003年5月13日来华，前往华伦公司进行贸易洽谈，约停留二十天。请您持此文件前往中国驻荷兰大使馆申请有效签证。

华伦公司

××××年×月×日

Рис. 3

Таблица 1

<p>Уважаемые господа! От имени ассоциации нефтедобытчиков «АссоНефть» приглашаю Вас выставку «Недра. Полезные ископаемые», которая будет проходить с 10 сентября 2020 года по 12 сентября 2020 года в выставочном комплексе «Крокус Экспо». (Московская область, Красногорский район, ул. Международная, д. 16) По всем вопросам обращайтесь к нашему менеджеру Иванову Р.И.: по телефону: +7499xxxxx, E-mail: xxx@xxx.ru С наилучшими пожеланиями ждем Вас. С уважением, Директор (подпись) Алексей Д.Н. Дата: 21-ого января 2020</p>	<p>尊敬的先生们! 谨以石油生产协会《石油联合会》的名义，诚邀您参加《地下矿产资源》展会。展会时间为2020年9月10日至2020年9月12日。地点：《红宝石》展览中心(莫斯科州，克拉斯诺戈尔斯克区，梅日杜纳罗德纳亚大街16号)。 未尽事宜，请与我司伊万诺夫经理联系，电话号码：+7499xxxxx，E-mail: xxx@xxx.ru 恭请先生拨冗莅临指导。 此致 敬礼! 总经理：王利民 日期：2020年1月21日 (签字)</p>
---	---

Стоит обратить особое внимание на следующие выражения в таблице 1.

- Письма-приглашения могут адресоваться лично, индивидуально или коллективно адресату. В начале текста употребляется стандартное выражение «Уважаемые дамы/господа» или «Уважаемый (ая) ХХХ», как в русском, так и в китайском языке «**尊敬的女士们/先生们**», «**尊敬的xxx先生(女士)**», количество лексем сопоставляемых фразовых единиц совпадает, структурные особенности лексикологии «прилагательное (Уважаемый(ая) **尊敬的**) + существительное ((господин/госпожа) **先生/女士**)» для русского и китайского языков тоже совпадают.
- Употребление выражения «от имени (названия организации или приглашающего лица) приглашаю(ем) (на что-л. или посетить...)» – «**谨以.....的名义诚邀您参加.....**» относится к официально-деловому стилю, количество лексем сопоставля-

емых фразовых единиц совпадает, структура лексики тоже совпадает: предлог («от» имени/谨以)+существительное (название организации или имя приглашающего лица/..... 的名义)+ глагол (приглашаю(ем) посетить...../诚邀您参加.....)+ существительное.

- Обозначения дат: «с 10 сентября 2020 года по 12 сентября 2020 года» – «为2020年9月10日至2020年9月12日», количество лексем сопоставляемых фразовых единиц совпадает. Наличие речевых стандартов-клише «с..... по.....» и «为.....至.....» является характерным как для деловой речи, так и для повседневной. Нужно отметить, что в конструкции «为.....至.....» в китайском языке используется только в официально-деловом стиле, а конструкция «为.....到.....» принята для повседневной ситуации. В русском языке обороты «с.....по.....» и «с.....до.....», принятые в официально-деловом стиле, также используются в повседневной речи. Различие заключается в том, что в русском языке предлог «по» и в китайском языке глагол «至» имеют значение включения «включительно», значит, данная дата включена в срок исполнения, а предлог «до» в русском языке и глагол «到» – в китайском имеют значение исключения, значит, данная дата исключена из отрезка времени. Вывод: лексические данные по обозначению дат в примере являются эквивалентными.
- «По всем вопросам обращайтесь к кому/чему» – «未尽事宜, 请与我司XXX联系». Указанное выражение используется в бизнес-коммуникации для выражения вежливой просьбы. Количество лексем сопоставляемых фразовых единиц не совпадает с количеством лексем в тождественной по смыслу русскоязычной конструкции, и структура лексики тоже не совпадает: для русского языка: предлог («по» всем вопросам) + глагол (обращайтесь) + существительное в дательном падеже (к кому-чему). Для китайского языка: словосочетание «未尽事宜» имеет лексическую особенность, как клише, переводится как «не полностью предусмотренные вопросы», слово «我司» – специальная лексика, используется в значении «наши компании»/«наши организации». Т.о. структура лексики для выражения на китайском языке: существительное «未尽事宜» + глагол с дополнением «请与我司XXX联系».
- Использование фразы «С наилучшими пожеланиями ждем Вас» – «恭请先生拨冗莅临指导» характерно для официально-делового стиля, выражения тактичны, вежливы. Следует отметить, что словосочетание «恭请» дословно переводится в русском языке, как «покорно просить»; «拨冗莅临» – архаичная фраза в китайском языке, переводится, как «отодвинуть занятые дела», (отложить важные дела), «найти время участвовать» употребляется как формула вежливости.

- В конце письма-приглашения используется стандартная формула вежливости (шаблонная фраза): для русского языка «С уважением»; для китайского языка: «此致敬礼» «для уважения и пожелания». Часто встречаются два способа написания: первый способ «此致» пишется с красной строки после основного текста, «敬礼» пишется на следующей строке, без абзацного отступа. Нужно отметить, что после фразы «此致» не ставится никаких знаков препинания, а словосочетание «敬礼» сопровождается восклицательным знаком для выражения еще большей степени искренности. Второй способ написания: «此致» помещается в конце основного текста, без знаков препинания, а «敬礼» пишется на следующей строке без абзацного отступа. В нашем примере употребляется первый способ написания.

Заключение

Межкультурная коммуникация характеризуется взаимодействием между двумя и более участниками, с присутствием каждому из них различными культурными нормами.

В процессе межкультурной коммуникации лингвистические особенности явно влияют на степень эффективности общения, особенно в письменном виде. В результате исследования материалов оказалось, что особенности, относящиеся к деловым текстам в китайском и русском языках, проявляются в формальных предложениях, под которыми понимаются постоянно воспроизводимые блоки текста-письма, расположенные, по большей части, в начале и в конце документа. Особенностью такого рода компонентов текста являются стандарты-клише и архаичность, как лексическая, так и синтаксическая. В отличие от русскоязычной корреспонденции, в деловой переписке с китайцами, дополнительно употребляются архаичные слова для выражения вежливости.

В исследовании нашего примера писем-приглашений на русском и китайском языках количество лексем сопоставляемых фразовых единиц, используемых для выражения приветствия и указания дат, совпадает, структура лексики также является эквивалентной. В конце письма-приглашения используется стандартная формула вежливости, которая имеет свои особенности отображения в каждом из рассматриваемых языков.

На наш взгляд, при письменной коммуникации, во избежание коммуникативных препятствий, следует использовать шаблоны фраз, кроме того, необходимо обратить внимание на совпадение и различие лингвистических единиц и структур предложения.

Литература

1. Алмазова Н.И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе. // Журнал: Изве-

ствия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2003. С. 194–204

2. Атякшева Д.А. Лингвоэтнические барьеры в межкультурной коммуникации (на примере лексики делового общения китайского, английского и русского языков). //Изд-во: Российский новый университет, Москва, 2018, с. 63–73
3. Волошко М.О. Методика формирования межкультурной компетенции школьников в билингвальной среде на основе тандем-метода (английский язык) // диссертация: Тамбов, 2017 с. 17–18.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактика и методика) //Учебное пособие: Academia, Москва, 2006. с. 18–19.
5. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации // Учебное пособие, Издательство Уральского университета, 2015, с. 8.
6. Лукманова Р.Р. Лексические особенности перевода официальных текстов с русского языка на английский (на материале документов, сопровождающих инвестиционный проект). // Вестник Башкирского университета, Уфа, 2014, с. 1430–1434.
7. Дацюк В.В. Обучение студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса. // дисс-ция: 13.00.02, Санкт-Петербург, 2016, с. 96.
8. Кочнова К.А. Роль этнических стереотипов в межкультурной коммуникации. // Вестник Мининского университета No.2–2013
9. Ращевская Е.П. Деловой русский язык. // Учебное пособие, Изд-во: Костромской государственной технологической университет, Кострома, 2012, с. 5–9
10. Усовская Э.А. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие // Минск, БГУ, 2017, с. 29–31
11. Халяпина Л.П. О разработке методической системы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам. // Южно-уральский государственный университет. Челябинск. 2006. стр. 84–89.
1. Иностранная литература:
12. Porter R.E., Samovar L.A., Mcdaniel E.R., International Communication: A Reader. (13th Edition) // Wadsworth, Cengage Learning, 2012, p. 81
13. Ван Гопин 王国平, 《文化差异与跨文化商务沟通》 Культурные различия и межкультурная коммуникация. // Теория и Форум Науки (学术论坛理论月刊), Хубэй (湖北), Институт экономики провинции Хубэй (湖北经济学院外语系), 2007–01
14. Гао Юнчэнь 高永晨, 《文化全球化与跨文化交际学科发展: 动力、趋势和展望》 Глобализация и развитие дисциплины «межкультурная коммуникация»: мотивация, тенденция и перспектива. // Иностранный язык и обучение ино-

странному языку: Сучжоу, (苏州大学外国语学院) 2008–01

15. Лу Юн 陆勇, Русский язык для международного делового общения. 《国际商务俄语》 // 对外经济贸易大学出版社, Изд-во: Университет внешних экономических связей и внешней торговли. 2008. стр. 65–71

ANALYSIS OF LINGUISTIC FEATURES IN BUSINESS COMMUNICATION IN CHINESE AND RUSSIAN

Li Yan, Khalyapina L.P.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

This article discusses the formation of cross-cultural competence in teaching business Chinese and Russian and the analysis of linguistic features in commercial correspondence. In the process of globalization and the development of multiculturalism, Russia and China, as the two largest economic powers in the world, maintain stable and friendly relations of cooperation in economic, political, educational and other fields. In order to achieve the interests of companies or implement economic activities, two-way interaction of subjects is necessary. Due to the differences in culture, customs and languages, international business communication between Russia and China is a complex process for perception, understanding and implementation of information transfer. In the process of transmitting and exchanging information, interlocutors with different cultural contexts have different speech styles, stereotypes, and negotiating ideas. To overcome communication obstacles and successfully achieve the goal of negotiations, you need to understand the common and different business Chinese and Russian languages. Russian and Chinese business communication the purpose of this article is to develop cross-cultural communication in teaching business Chinese and Russian by analyzing linguistic features in business communication on the example of the vocabulary of business communication in Chinese and Russian. The specific material is presented as excerpts from the invitation letter in Chinese and Russian.

Keywords: cross-cultural communication, cross-cultural competence, linguistic features, business communication, vocabulary, archaic words, standards-cliches, official-business style of speech.

References

1. Almazova N.I. Formation of intercultural competence when teaching a foreign language in an economic University. // Journal: Proceedings of the Herzen Russian state pedagogical University. Saint Petersburg, 2003. Pp. 194–204
2. Atyaksheva D.A. Lingvoethnic barriers in intercultural communication (on the example of the vocabulary of business communication in Chinese, English and Russian). //Publishing house: Russian new University, Moscow, 2018, p. 63–73
3. Voloshko M.O. Method of formation of intercultural competence of schoolchildren in a bilingual environment based on the tandem method (English) // dissertation: Tambov, 2017 p. 17–18.
4. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages (linguodidactics and methodology) // Textbook: Academia, Moscow, 2006. pp. 18–19.
5. Guzikova M.O., Fofanova P. Yu. Fundamentals of the theory of intercultural communication // Textbook, Ural University Press, 2015, p. 8.
6. Lukmanova R.R. Lexical features of translation of official texts from Russian to English (based on the material of documents accompanying the investment project). // Bulletin of the Bashkir University, Ufa, 2014, pp. 1430–1434.
7. Datsyuk V.V. Teaching students of the Eastern faculty argumentative strategies of English-language business discourse. // dissertation: 13.00.02, Saint Petersburg, 2016, p. 96.
8. Kochnova K.A. the Role of ethnic stereotypes in intercultural communication. // Bulletin of Minin University No. 2–2013
9. Rashevskaya E.P. Business Russian language. // Textbook, Publishing house: Kostroma state technological University, Kostroma, 2012, p. 5–9
10. Usovskaya E.A. Intercultural communication. Tutorial // Minsk, BSU, 2017, p. 29–31
11. Khalyapina L.P. On the development of a methodological system for the formation of a multicultural language personality in

the process of teaching foreign languages. // South Ural state University. Chelyabinsk, 2006. pp. 84–89.

Foreign literature:

12. Porter R.E., Samovar L.A., Mcdaniel E.R. International Communication: A Reader. (13th Edition) // Wadsworth, Cengage Learning, 2012, p. 81
13. Wang goping's cultural differences and cross-cultural Communication. // Theory and Forum of Science, Hubei, Hubei Institute of Economics, Hubei province, 2007–01
14. Gao Junchang 高永晨, 《文化全球化与跨文化交际学科发展：动力、趋势和展望》 Globalization and the development of the discipline of intercultural communication: motivation, tendency and perspective. // Foreign language and foreign language training: Suzhou, (苏州大学外国语学院) 2008–01
15. Lu Yun 陆勇, Russian for international business communication. 《国际商务俄语》 // 对外经济贸易大学出版社, ed.: University of foreign economic relations and foreign Trade. 2008. p. 65–71.

Экспрессивность немецкого публицистического текста на лексико-семантическом уровне

Ловяникова Виктория Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
E-mail: rector@nosu-team.ru

Колиева Ирина Геннадиевна,

кандидат филологических наук, доцент, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
E-mail: rector@nosu-team.ru

Демидович Ева Сергеевна,

магистрант, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
E-mail: rector@nosu-team.ru

В данной статье предпринимается попытка выявить, как в современном публицистическом тексте журналисты добиваются выражения субъективного отношения читателя к предмету своего сообщения. Для этого необходимо было изучить все средства выделения, усиления, акцентирования высказывания, отклонения от речевого стандарта и нормы. Предметом исследования стали способы выражения чувств, эмоций и настроений, а также возможности наделения высказывания эмоциональной силой и образностью. Интересны были все приемы и методы журналистов, которые способствуют удержанию и усилению внимания, повышению рефлексии, возникновению у читателя определенных эмоций и чувств.

Ключевые слова: публицистика; экспрессивность; оценочные средства; метафора; фразеологизм; окказионализм; экспрессивное сравнение.

Введение. Современная публицистика – это литература по общественно-политическим вопросам современности, предметом которой становится жизнь в обществе, политика, экономика и интересы каждого человека. Поскольку там, где присутствует интерес, не может быть безразличия и индифферентности, в публицистическом тексте не приемлемы вялые выражения и обтекаемые формулировки.

Цель исследования заключается в системном описании лексико-семантических средств, функционирующих в немецких публицистических текстах и способных выражать эмоциональное состояние автора, его субъективное отношение к описываемым предметам и явлениям действительности, а также влиять на восприятие их читателем.

Актуальность настоящего исследования обусловлена, во-первых, активностью интереса исследователей к человеческому фактору в языке в целом и, во-вторых, неполным изучением функционально-семантической особенности категории экспрессивности в современной немецкой публицистике. Сложности изучения экспрессивности объясняются тем, что в ее пределах на основе общего функционального признака эмоционального воздействия обнаруживается взаимодействие образности, эмотивности, интенсивности, модальности и оценки.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем предпринимается комплексная попытка описать лексико-семантические способы выражения экспрессии и дается системное описание категории экспрессивности в современной немецкой публицистике.

Материалом исследования послужили статьи из еженедельного информационно-политического журнала Германии «Der Spiegel» за 2019 год, а также онлайн-версии этого немецкого издания.

В процессе исследования были применены **общенаучные и собственно лингвистические методы:** гипотетико-дедуктивный, индуктивный, описательный, элементы статистического анализа, трансформационный анализ, элементы семантико-стилистического анализа, компонентного анализа лексики, коммуникативно-прагматического анализа.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов в теоретических и практических курсах по стилистике немецкого языка, прагматике и интерпретации текста.

Термин «экспрессивность» встречается в литературе по языкознанию XX–XXI вв., а также в современных трудах по психолингвистике, социо-

лингвистике, лингвокультурологии и в других научных исследованиях, например, в этике, эстетике, антропологии, литературоведении и семиотике.

Наиболее авторитетными и влиятельными в области «экспрессологии» считаются труды Ш. Балли, поскольку этот ученый впервые указал на необходимость изучения «наслоений» в семантике и подчеркнул их стилистический потенциал. Исходной точкой в стилистической концепции экспрессивности Ш. Балли стали суждения об антропологической аффективности. Аффективность – это спонтанное и естественное выражение субъективных форм человеческого мышления. При этом аффективность тесно связана с желаниями, устремлениями, ощущениями и ценностными суждениями человека и является внешним выражением интереса, который человек испытывает к реальной жизни [2, с. 98].

Аффективность в языке Балли называет «экспрессивностью» и понимает под ней семантическую окраску, которая включает в себя такие понятия, как эмоциональный и социальный оттенок, средства интенсификации и образности, т.е. определенного рода приемы тропической мотивации. Экспрессивность в этой интерпретации – это широкое семантико-стилистическое явление, в основе которого лежит смещение предметно-логического значения, позволяющее выражать конкретные эмоции.

В отечественном языкознании существует несколько трактовок исследуемого явления. У многих лингвистов можно встретить широкое понимание термина.

В.Н. Гридин подчеркивает семантические и стилистические коммуникативные аспекты экспрессивности, а также ее связь с категорией субъективной модальности. По В.Н. Гридину, экспрессивность – это комплекс семантико-стилистических признаков единицы языка, которые придают ей способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к предмету разговора или к адресату речи [3, с. 6].

В.Н. Телия указывает на взаимосвязь между модальностью и экспрессивностью и трактует экспрессивность как эффект, возникающий в речевом акте в момент выражения эмоционального отношения говорящего к действительности [6, с. 85].

По мнению Н.А. Лукьяновой, под экспрессивностью следует понимать свойство языковых единиц, связанное с их способностью передавать экспрессивную функцию языка, семантическую по своей природе. Компонентами экспрессивности являются, по Н.А. Лукьяновой, эмоциональная оценка, образность и интенсивность [5, с. 14].

Более узкое понимание термина можно встретить у таких авторов, как И.В. Арнольд и К.А. Долинин. В работах этих лингвистов экспрессивность присутствует в дефиниции семантической структуры языковой единицы.

К.А. Долинин указывает, что экспрессивная семантическая окраска не является родовым по-

нятием, она представляет собой только отдельный компонент стилистического значения и выражает характер и интенсивность восприятия как стилистической, так и предметно-логической информации, содержащейся в языковом знаке [4, с. 120].

По мнению И.В. Арнольд, экспрессивный компонент значения можно считать самостоятельным, он независим от других его компонентов – эмоционального, оценочного и стилистического. При этом наличие одного из компонентов значения совсем не обязательно влечет за собой присутствие всех остальных, они могут встречаться в самых разных комбинациях [1, с. 162].

В данной работе экспрессивность понимается как: 1. демонстрация эмоций в языке; 2. повышение эмоциональной и выразительной интенсивности, эмоциональности и выразительности; 3. высказывание субъективного отношения; 4. повышение действия высказывания.

Результаты исследования. Для реализации публицистическим текстом экспрессивной функции журналисты прибегают к ярким словам и выражениям, способным вызывать эмоции и влиять на становление общественного мнения.

Для текстов статей из немецкого журнала «Der Spiegel» характерно употребление **хлестких и метких оценок и определений** современных событий и их действующих лиц.

Так, в статье о возможном выходе Великобритании из Евросоюза внимание читателя привлекают многочисленные оценочные прилагательные:

- *böse*:
 - Was, wenn alles nur ein böser Traum gewesen wäre?
- *blöd*:
 - Blöde Idee, war nicht so gemeint.
- *tapfer, glückchlos*:
 - Dann wird die so tapfere wie glückchlose Premierministerin Theresa May ihre mit Brüssel erstrittene Scheidungsvereinbarungen zur Abstimmung stellen.
- *verführerisch*:
 - Ein zweites Referendum abzuhalten, inclusive der Option, den Brexit zu kippen. Ein verführerischer Gedanke.
- *wirksam, irrational*:
 - Die 52 Prozent, die sich beim ersten Mal gegen die EU entschieden, hatten dafür viele Gründe. Zu den *wirksamsten* zählten die *irrationalen* Angst vor Überfremdung.
- *riskant*:
 - Und wäre doch ein *riskantes* Manöver.

К самым частотным прилагательным, которые встречаются на страницах журнала и отличаются особой экспрессивной оценкой, относятся также:

- *brutal, heimtückisch, verlässlich, heikel, schockierend, blutverschmiert, mutlos, genehm, perfid, zynisch, schmeichelhaft, schmerzlich, wackelig, schüchtern, hasserfüllt, grimmig, unverdrossen, narzistisch, aggressiv, wunderbar, zerrüttet, absurd, merkwürdig, katastrophal.*

Отличительным свойством актуальной публицистической статьи можно считать употребление **эмоционально-оценочных характеристик для современных исторических личностей**:

- *Strippenzieher* – для называния немецкого политика Эльмара Брока:
 - Brok konnte gleichermaßen gut mit Helmut Kohl und Angela Merkel, und so manche Brüsseler Karriere nahm erst Fahrt auf, wenn sich der bekennende *Strippenzieher* der Sache annahm.
- *Computernerd* – для обозначения известного хакера, который взламывал социальные сети известных людей Германии и надолго стал героем газетных и журнальных статей:
 - Johannes S, das ergeben Recherchen in einschlägigen Foren, war nicht der zurückhaltende, eher unpolitische *Computernerd*, als der er in den vergangenen Tagen häufig beschrieben wurde.
- *Miss Ernte* – для именованя министра сельского хозяйства Юлии Клёкнер:
 - *Miss Ernte* Julia Klöckner vermittelt überall den Eindruck freundlich-energischer Entschlossenheit.
- *Trumps Frontmann in der deutschen Hauptstadt* – прозвище непопулярного американского посла в Германии Ричарда Гренелля:
 - Es ist US-Botschafter Richard Grenell, 52, seit Mai *Trumps Frontmann in der deutschen Hauptstadt*.
- *Muse des Giftes* – эмоционально-оценочная характеристика Терезы Кристины, министра сельского хозяйства Бразилии, которая выступила в защиту закона об упрощении свободного употребления пестицидов в растениеводстве:
 - Teresa Cristina, die neue Ministerin – auch *Muse des Giftes* genannt, weil sie sich für ein Gesetz zur vereinfachten Freigabe von Pestiziden einsetzt – ist nun für die Schutzzonen zuständig.
- *Afrikanischer Wendehals* – экспрессивное обозначение нового президента Демократической Республики Конго Чисекеди, который, как считают политические аналитики, временно занимает пост между правлениями Жозефа Кабулы:
 - Kritiker halten den 55-Jährigen für einen *Wendehals*, sie trauen ihm nicht zu, das verarmte und gewaltgeplagte Land in eine bessere Zukunft zu führen: Konkrete Reformpläne hat er keine.

Свойственно современной публицистике и образное употребление слов. В публицистическом тексте метафоризация представляет собой использование слов в непрямом значении в целях создания яркого образа, выражения оценки, эмоционального отношения к предмету речи.

Интересным примером метафоризации можно считать употребление выражения *die schwarze Null* в значении планы немецкого правительства и министерства финансов отказаться от новых долгов в будущем году и сократить уже имеющиеся долги до нуля:

- Weg von *der schwarzen Null* – hin zu den roten Zahlen mit den vielen Zahlen.

Экспрессивная функция метафоры заключается в привлечении или удержании внимания чита-

теля через повышение образности текста, внесение в него элементов языковой игры и непредсказуемости. Этой функции публицистического текста как аргументативного дискурса служат тропы, благодаря которым создается эффект новизны и необычности, а поэтому сама публицистическая статья оказывается информативной. Сказанное можно наблюдать в следующих примерах употребления метафоры в статье об известном отеле в Афганистане, в котором неоднократно происходили террористические акты:

- Anschließend begannen die fünf Talibakämpfer, bewaffnet mit Pistolen, Handgranaten und Kalaschnikows, *eine Jagd* – vor allem auf ausländische Gäste.
- Nach dem Anschlag blieb das Hotel für mehr als einen Monat geschlossen. Sie renovierten die *verwüsteten* Zimmer.
- Die Hoffnung hielt bis zu jenem Abend des 28. Juni 2011, als Attentäter mit Sprengstoffwesten ein *Blutbad* im Hotel anrichteten.

Поскольку особенностью человеческого восприятия является рассеивание внимания с ходом времени, употребление метонимии также является тем моментом, который несёт новизну и помогает вернуть восприимчивость читательской аудитории:

- Nun sind die *fetten Jahre* vorbei.
- Der ehemalige Fußballer Thorsten Fink, 51, über *goldene Zeiten* der SG-Wattenschei 09.
- In seinen Mauern steckt die *unheilvolle Geschichte* Afghanistans der vergangenen 50 Jahre.

По-новому выразить свои чувства, настроения и мысли помогает журналисту и особый вид метафоры – олицетворение. Этот лексико-стилистический прием создает новый образ и придает мысли дополнительные смысловые оттенки. Ведущей функцией персонификации в публицистике можно считать функцию создания экспрессивности отдельных частей текста или текстового целого:

- Das Intercontinental ist ein Ort, an dem viele *Geschichten kursieren*, und nicht immer lässt sich sagen, wo die Wahrheit endet und eine Legende beginnt.
- Die Jahrhunderte, *sie eilen dahin*: Handelshäuser, Kirchen, Paläste schießen im Zeitraffer empor, hoppla, da ist schon die Rialto-Brücke.
- Sie zogen in Zimmer ohne Heizung und Wasser, der Strom fiel fast täglich aus, durch die zerschlossenen Scheiben *pfiff der Wind*.

Важное место среди экспрессивных средств современного публицистического стиля занимают **фразеологизмы**. Использование фразеологизмов в публицистической статье можно объяснить стремлением журналистов увеличить и разнообразить способы воздействия на читателя, а также желанием найти меткие характеристики явлений, людей и предметов. При этом зачастую журналисты стремятся обновить существующие в языке фразеологизмы и с этой целью прибегают к различным трансформациям устойчивых выражений.

Трансформированные фразеологические единицы обладают эффектом неожиданности и непривычности, а поэтому вызывают у читателя особые эмоции. При этом можно наблюдать:

- замену слова в структурном составе фразеологической единицы на синоним или схожую по значению лексическую единицу:
 - Mit einer schlichten Schippewäre hier nichts zu holen, uns selbst mit der Fräse ähnelt die Aufgabe dieses Mannes im österreichischen Saalbach dem *Job von Sisyphos*.
- добавление в лексический состав фразеологизма прилагательного в превосходной степени:
 - Viele Staaten *machen sich größte Sorgen*, dass international wieder das Recht der Stärkeren gilt.
- обновление известного и избитого фразеологизма ярким наречием (причастием):
 - *Er ging so scharf mit sich selbst ins Gericht*, weil er weiß, dass er ohnehin im Verdacht der Überheblichkeit steht.
- создание новой фразеологической единицы из двух уже известных:
 - Und *das sich auf die Suche gemacht* hat zu erfassen, was das ist: seine Kultur.

Определенную экспрессивную нагрузку выполняют в публицистическом тексте **ОККАЗИОНАЛИЗМЫ**. Окказионализм можно трактовать как выражение, употребляемое говорящим или пишущим один раз, т.е. для конкретного случая или контекста. Поскольку окказионалисты как лексические образования созданы и функционируют лишь однажды, по определенному случаю, они более насыщены по смыслу и эмоциональной нагрузке, чем обычные, общеупотребительные слова. Например, статья о предстоящих выборах канцлера Германии и о партиях, выдвигающих своих кандидатов на роль канцлера, имеет меткий, способный привлечь внимание читателя заголовок *Möchtegernkanzlerkandidat*.

Данный окказионализм представляет собой сложное слово-сдвиг, компоненты которого оформлены так же, как компоненты словосочетания, согласно действующим нормам языка, но заключены в одно слово.

Словосложение как самый эффективный способ словообразования немецкого языка позволяет журналистам активно использовать словотворчество для создания экспрессивных лексических единиц. Другим примером, когда окказионализм создается журналистом по данной модели, является выражение *Draußenminister*, которым в статье называется Роберт Хабек, занимающий в земельном правительстве Шлезвиг-Гольштейна пост первого заместителя премьер-министра, он возглавляет министерство энергетики, сельского хозяйства, окружающей среды, природы и цифровизации:

- *Draußenminister* ließ Habeck sich in Schleswig-Holstein nennen, weil er als Landesminister so viel im unterwegs war, draußen ist er nun wieder.

Интересными вариантами окказионализмов на страницах журнала, образованных путем соединения корней, можно считать:

- *Platzhirsch* – многолетний член парламента от Христианского Социалистического союза:
 - Wie sollen die Frauen gegen die Platzhirsche zum Zug kommen?
- *Besserwessi* – лучший представитель бывшей Западной Германии:
 - Das Papier soll Demut und Ahnung vor ostdeutschen Biografien belegen, das Gegenteil also des grünen Besserwessis, der in Habecks Video aufblitzte.
- *Orchideensport* – редкий вид спорта:
 - Dabei bedient der Minister auch fast unbekannte Orchideensportarten, die nie im Fernsehen erscheinen.

Реже встречаются окказионализмы, созданные по другим словообразовательным моделям. Например, статья о судьбе немецкого политика, члена Европейского парламента Эльмара Брока имеет заголовок, в котором использован окказионализм *Broxit*, образованный по аналогии с модным сейчас в Германии словом Brexit – выход Великобритании из Евросоюза и употребляемый в значении – отставка Эльмара Брока из Европейского парламента:

- Vom Brexit zum *Broxit*.

Во введении к интервью с Клаусом Швабом, основателем мирового экономического форума, автор создает новое слово *Klüngelei* – закулисная игра, которое строит по модели словопроизводства от презрительного существительного Klüngel – клика, группировка с суффиксом ei:

- Klaus Schwab, Gründer des Weltwirtschaftsforums in Davos, über *Klüngelei* in Hinterzimmern, die demokratische Legitimation seiner Stiftung und die Frage, warum globale Probleme nicht mehr von der Politik allein gelöst werden können.

Интересно, что в современном немецком публицистическом стиле присутствует словотворчество на уровне фразеологии. Окказиональные фразеологизмы являются важным средством экспрессии, поскольку позволяют более эмоционально выразить мысль и эмоционально обозначить уже известную ситуацию.

Рассуждая о зависимости современного общества от социальных сетей и стараясь выразить свою негативную оценку данному факту, автор создает уникальную фразеологическую единицу с уничижительным значением *j-n zum Aschenloch machen*:

- «Social Media macht mich zum Aschenloch», -schreibt Lanier.

И далее, развивая свою мысль о том, что на сегодняшний день представляют собой социальные сети, автор строит грубое устойчивое выражение, общее значение которого не соответствует значению его отдельных компонентов:

- *Die größten Aschenlöcher ziehen die meiste Aufmerksamkeit auf sich.*

В этой же статье встречается еще один окказиональный фразеологизм *in einer anderen Filterblase leben*, который употребляется в значении – жить, не желая контактировать с внешним миром:

- Wie mit Rechten reden, wenn die gemeinsame Informationsbasis fehlt, weil jeder in einer anderen Filterblase lebt?

Окказиональная лексика и фразеология наде-лены целым набором признаков, совокупность ко-торых выступает надежным критерием выделения окказионализмов из всего корпуса лексики языка. К таким характеристикам относятся: принадлеж-ность к речи, невозпроизводимость, словообра-зовательная производность, ненормативность, функциональная однородность, экспрессивность, номинативная необязательность.

Определенную роль в условиях публицистиче-ского стиля играют **сравнения-экспрессивы**. Они реализуют важнейшую функцию публицистики – прагматическую, т.е. функцию речевого воздей-ствия. В соответствии со своим назначением срав-нения характеризуются спецификой семантики, которую можно объяснить образной структурой сравнений. При соединении образности выраже-ния и всех знаний об обозначаемом можно наблю-дать увеличению подробностей в самом значении и определенной добавочности смысла.

Так, в статье о после Соединенных Штатов в Германии Ричарде Гренелле автор, рассказывая о методах и приемах этого политика, прибегает к экспрессивному сравнению *wie ein rechtsextremer Kolonialoffizier*:

– Schon am Tag seines Amtsantritts weist er *wie ein rechtsextremer Kolonialoffizier*.

В этой же статье, размышляя о политической ситуации в Трансантлантике, журналист употре-бляет другое сравнение:

– Beziehungskrisen gehören zum transatlantischen Verhältnis *wie der Streit zur Ehe*.

Приведенные примеры показывают, что семан-тика сравнения богаче семантики номинативной единицы, поскольку в ней присутствуют коннота-тивные компоненты: оценочность, эмоциональ-ность, интенсивность.

Экспрессивные сравнения оснащены подроб-ностями, уточняющими основной признак лекси-ческой единицы:

– Sie wirken *wie die verwackelten Fotos* seines Kindes.

При этом семантическим показателем экспрес-сивности сравнения является образность или се-мантическая двуплановость:

– Ein Zirkustier bekommt ein Leckerli, wenn es ein Kunststück vollbracht hat, der Social-Media-Nutzer ein Like, ein Herz, einen Retweet. *Der Effekt ist ähnlich: Dressur*.

Предметно-логическое значение отдельных компонентов сравнения всегда вызывает в созна-нии читателя ассоциации со словами в свободном употреблении, но приобретает дополнительный смысл за счет образности, которая провоцирует эмоциональное отношение субъекта к обозначае-мому и оценку его:

– Jetzt steht er hier *wie ein Totengräber*, der noch mal Opfer zählen muss.

Особую экспрессивную окраску способны при-давать современному публицистическому тексту сравнения в структурном составе фразеологизма. Образность фразеологической единицы усилива-

ется в этом случае экспрессивностью сравнения, а поэтому такие сравнения по-особенному углу-бляют и повышают экспрессивно-эмоциональный эффект высказывания:

– Der Angreifer versetzt Magnitz einen heftigen Schlag, er fällt *wie vom Blitz getroffen zu Boden*.

– In den vergangenen Jahren haben sich die Minister der Bundesregierung daran gewöhnt, dass Geld für Extrawünsche gleichsam *wie Manna vom Himmel regnete*.

Таким образом, все перечисленные и проанали-зированные лексические средства помогают жур-налистам публицистического текста образно изо-бражать события и эмоционально-экспрессивно передавать свои мысли и эмоции.

Обсуждение. Анализ текстов из самого зна-чимого информационно-политического журна-ла Германии «Der Spiegel» за 2019 г. позволяет утверждать, что их авторы – это не равнодушные журналисты, а активные участники и комментато-ры современных значимых событий в Германии и за рубежом. Их цель – убедить читателя в своей правоте, оказать на него определенное влияние и внушить конкретные идеи. Позиция автора пу-блицистического текста сегодня должна быть пря-мой и открытой, а поэтому необходимы экспрес-сивные средства выражения мыслей и идей.

Заключение. Результаты проведенного ис-следования показали, что в современном публи-цистическом тексте яркое проявление чувств, настроений и мыслей автора находит отраже-ние на лексико-семантическом уровне. Повы-шенная выразительность публицистических тек-стов в журнале «Der Spiegel» достигается с помо-щью: оценочных прилагательных, эмоционально-оценочных характеристик современных историче-ских личностей, метафор, метонимий, олицетворе-ний, фразеологических единиц, окказионализмов, экспрессивных сравнений.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный ан-глийский язык: Учеб. для вузов. 8-е изд. М.: Флинта, 2002. 384 с.
2. Балли Ш. Язык и жизнь. М.: УР СС, 2003. 230 с.
3. Гридин В.Н. Психолингвистические функции эмоционально-экспрессивной лексики: авто-реф. дис. канд. филол. наук. М., 1976. 22 с.
4. Долинин К.А. Стилистика французского языка. Л.: Просвещение, 1987. 303 с.
5. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разго-ворного употребления: Проблемы семантики. Новосибирск: Наука, 1986. 23 с.
6. Телия В.Н. Семантика экспрессивности // Се-мантические категории языка и методы их изу-чения. Уфа: Б.и., 1985. С. 85–86.

EXPRESSIVENESS OF THE GERMAN JOURNALISTIC TEXT AT THE LEXICAL AND SEMANTIC LEVEL

Lovyannikova V.V., Kolieva I.G., Demidovich E.S.
Ossetian State University after K.L. Khetagurov

In this article an attempt is made to identify how in the modern journalistic text journalists achieve expression of the subjective attitude of the reader to the subject of their message. To do this it was necessary to study all the means of highlighting, enhancing, emphasizing statements, deviations from the speech standard and norms. The subject of the study were all ways of expressing feelings, emotions and moods, as well as the possibilities of endowing the utterance with emotional strength and imagery. All the techniques and methods of journalists that help to retain and to strengthen attention, to increase reflection and to generate certain emotions and feelings of the reader were interesting.

Keywords: journalism; expressiveness; evaluative tools; metaphor; phraseology, occasionalism; expressive comparison.

References

1. Arnold I.V. Stylistics. modern English language: Studies'. for universities. 8th ed. Moscow: flint, 2002. 384 p.
2. Bally Sh. Language and life, Moscow: URSS, 2003, 230 p.
3. Gridin V.N. Psycholinguistic functions of emotional and expressive vocabulary: author's abstract of the Cand. Philol. nauk. M., 1976. 22 p.
4. Dolinin K.A. Stylistics of the French language. L.: Enlightenment, 1987. 303 p.
5. Lukyanova N.A. Expressive vocabulary of colloquial use: Problems of semantics. Novosibirsk: Nauka, 1986, 23 p.
6. Telia V.N. Semantics of expressiveness // Semantic categories of language and methods of their study. Ufa: B. I., 1985. Pp. 85–86.

Принцип историзма в формировании политического контента британских печатных СМИ

Мартыненко Елена Викторовна,

д.п.н., профессор, кафедра теории и истории журналистики,
Российский университет дружбы народов
E-mail: scharnchorst@mail.ru

Колотило Екатерина Михайловна,

магистр, кафедра теории и истории журналистики,
Российский университет дружбы народов
E-mail: kolotyshka47m@mail.ru

В статье изучается история становления британских печатных СМИ в контексте формирования ими информационной и политической повестки страны. Печатные СМИ Великобритании традиционно считаются основным генератором информации, что находит свое отражение даже в эпоху всеобщей цифровизации. Сказывается консервативность британского общества – с одной стороны и грамотная редакционная политика крупнейших газетных изданий – с другой. В рамках данной статьи авторы рассматривают британские печатные СМИ не только в качестве инструмента передачи информации, но и как инструмент формирования ценностных ориентиров общества, общественного мнения, что придает особое значение участию СМИ в мировых политических процессах. При подготовке исследования авторами применялся системно-аналитический метод, метод исторического анализа и метод контент-анализа.

Ключевые слова: Великобритания, СМИ, политика, общественное мнение, история.

Introduction

Obviously, the history of the press in any country begins with the history of the development of printing and literacy, being a kind of prologue to the history of journalism, which is necessary to understand the prerequisites for the emergence of a particular direction of development of the media industry in the state. The initial stage in the development of English journalism can be considered the period from the XIV to the middle of the XVII centuries, since post-revolutionary English journalism, which was influenced by the ideas of education and the proclamation of freedom of speech, soon turned into a comparatively professionally organized structure of the media.

At the time of the Anglo-Saxons' movement to Britain, they did not have any written language. The most ancient historical source that makes it possible to assert the existence of writing is the "Poem about Beowulf", written and compiled into a single source in the X century AD, although there are also runic writings of the Anglo-Saxons of the VII century AD confirming that the Anglo-Saxon culture was under great religious influence [8]. In the future, monasteries will play a fundamental role in the development of Anglo-Saxon culture and writing (church poetry developed, but the main activity was to preserve the cultural heritage through the use of handwritten materials), as was the case in most states of the early middle Ages. In addition, it was customary in the monasteries to record rumors and stories, creating letters that vaguely resemble the first journalistic pamphlets.

In the development of English culture, accession to the throne of King Alfred (871–900), who was closely engaged in restoring the cultural aspects of England, after Danish raids that exterminated the clergy and destroyed elements of the English cultural heritage, is important. It was after his reign that the translation of works from Latin to other versions of Anglo-Saxon dialects began. For example, "Duties of the Shepherd", "Anglo-Saxon Chronicle", "World History", and other historical works were translated [5].

Towards the end of the XIV– early XV centuries a single English language was formed from the London dialect based on all Anglo-Saxon dialects, which became the "language of the Law and Parliament", which contributed to the development of literary craft, journalism, and also greatly facilitated the process of translating texts. From the XIII century a significant role is played by universities, which during this period are laid the foundation for the development of English humanism.

Typography appeared in England by the end of the XV century, spreading throughout the country rapidly and consistently. The first publishing houses ap-

peared, the first English printed book, "Sayings, or Statements of Philosophers", was published in 1475. The early development of typography clearly had a positive effect on the distribution of media in England: this moment greatly simplified and accelerated the circulation of newspapers. In England, the sixteenth century is the century of the development of a humanistic worldview, characterized by the world's first criticism of emerging bourgeois relations. For the first time, "news ballads" and handwritten "News" are published – the great-grandfathers of future newspapers, which are informational news notes that were transmitted to a strictly set addressee. In 1588, the English Mercury appeared – this is the first official English newspaper. It was founded to prevent the spread of rumors in matters relating to the advance of the Spanish Armada to the English Channel in 1588.

In XVII, news books became widespread – these are information tools, which are a palette of a mixture of rumors, fabrications, journalistic lies and real events. At the same time, pamphlets and collections appeared, in the headings of which was the word "News". It already indicated the release date, which was a breakthrough in the print media industry. In the future, many similar news books are closed by order of the king because of the decree of the Star Chamber to ban the dissemination of news about events taking place within the country.

The Star Chamber generally had an important influence on the development of the English press, as the reaction to its decisions is one of the fundamental aspects of building the future structure of the English print media. Published by the Star Chamber, it referred to "outrages and abuses of dissolute people who have the art of printing and selling books." [1]

The number of printing houses was reduced to 20, including state ones, and all material was subjected to rigorous revision and censorship. It is also worth noting here that the Star Chamber imposed an absolute ban on the printing of news that directly related to the internal life of the country. In 1637, even more severe laws were issued, the essence of which was the persecution of publishers and booksellers throughout the country. This continued until the fall of the Star Chamber, which took place in 1647, as a result of which the print media breathed in calmly, but difficult times for English newspapers repeated after the restoration of the monarchy. It was only at the beginning of the XIX century that the British press freed itself from censorship.

Subsequently, the revolutionary mood will affect the development of the media, the persecution of publishers of information pamphlets will resume, and contrary to all prohibitions and penalties, the number of print media in pre-revolutionary Britain will grow exponentially [4].

Features of the UK Print Media Institute

Today, Britain is one of the most newspaper-reading countries (according to statistics, two out of three people over fifteen in England read a daily national

newspaper, and three out of four weekly). Printing in the UK began its development much later than other European states. For example, in Germany, the press has been developing since the XII century. Nevertheless, the pace of development of the British press was much higher, and at the moment it has a leading position in the world ranking by such criteria as prevalence and competitiveness.

The following distinguishing features of the British press can be distinguished:

1. Historical:

The wide spread of English in the colonial territories and among the print media of a more or less literate part of the population of English-speaking colonized territories was influenced by the comparatively early British gaining authority in the international political arena. This was especially pronounced in the USA. At the initial pre-revolutionary stage, the American media did not have any opportunity to compete with the British print media, which flooded the local market, the formation of domestic national media began only after the United States gained independence. In our opinion, the similarity of coverage of events, as well as structural elements of the American media and the British is related to this fact.

Significant material resources were concentrated in the hands of British publishers at the time of the widespread dissemination of the print media, which became an important aspect in the process of spreading democratic traditions in the media. This is due to the fact that the British media, in contrast to the continental, which depended directly on local government funding, secured a high level of independence from the government through self-financing. This affected the traditions of the British media in the absence of a personal opinion in covering facts and events (the "tradition of fact"), and the tendency for journalists to be anonymous and using pseudonyms was widespread, which helped to reduce their external influence [5].

London, the center of all English journalism, has traditionally represented a high level of cultural significance. At the time of the inception of the first professional newspapers, the main offices of print media were concentrated there. Thus, it was London that became the intermediary between the incompletely formed print media and the literate population.

The Great English Revolution strengthened its democratic position in the field of media by introducing freedom of speech, press, etc. Also in the revolutionary period, interest in news has grown sharply, and the number of important news has increased significantly. In this regard, the press is becoming more politicized. The elimination of censorship has become one of the incentives for the progress of English journalism.

2. Relevant:

The country's readability rate for print media is the highest – three out of four citizens write and read a Sunday newspaper. This trend is associated with family traditions, for example, to write out the same publication from generation to generation [2].

British print media have come a long historical way: the first circulation of newspapers for the literate

population began to appear in the early XVIII century, and such publications as The Times (1785), Observer (1791) and Sunday Times (1822), People (1881), Daily Mail (1896) and others were founded on their basis. The English mentality has a “succession factor,” which affects the selling of print media: most of them are British, as everyone knows, conservatives, so they traditionally write the same newspapers as their parents. So the “root” system of distribution of print media was established.

The British market is quite saturated with print media. On the one hand, a high level of competition has a positive effect on the quality and timeliness of the information submitted in the “elite publications”, but on the other hand, it negatively affects the reliability of the information provided in the publications of the “new journalism”, which through sensations (often based on false or false information) strive to increase sales.

3. Weak censorship.

In the UK, there is no specific media law, nor is there a need for licensing for publishing. This approach expresses a high level of democracy, but nevertheless requires the observance of the norms of freedom of the press and responsibility for their abuse is regulated by the general legislation of the country, such as the law on defamation and slander, on state secrecy, advertising and obscene. The ethics of journalists and editors of newspapers and magazines are regulated by the Code of Practice [3].

Widespread English throughout the world has a positive effect on the dissemination of English-language information sources. Worldwide globalization and international integration has led modern newspapers to target readers not only within their own country, but also to representatives of the entire international community, capable and willing to perceive information in English.

The above listed traits explain the success of the development of the UK media. It becomes clear for authors that this is not an accidental phenomenon, but due to the favorable conditions of the British Media Institute, modern political, economic and sociocultural factors both in England and throughout the world. All these specific characteristics, with their influence, cover all areas of the functioning of the media, from the selection of the target audience and the structure of the presentation of the material to the interpretation of the broadcast information and the choice of the prism for considering various global political processes.

The tradition of British media reflecting international events

The British media are characterized by the traditional way of life, which was formed during the historical development of the media institute. Of course, over time, some of the existing traditions have changed, adapted, but not forgotten and not completely disappeared. The history of Great Britain determines a high degree of independence and impartiality of the print media, and this is precisely the basis of the English press. This trend not only increased confidence in the British print media,

but also became a prerequisite for the formation of the so-called “fourth power” in the UK.

To date, the traditional feature of the British media about the impartiality of journalistic activities is being seriously questioned. This is indicated by the problems faced by representatives of the British press in recent times. Some aspects related to this are listed below.

The official website of Russia Today contains an article entitled “Freedom of the Press of Great Britain Caught the Attention of an International Organization.” It tells about the investigation of the World News and Newspaper Association (this is the main European organization whose activity is aimed directly at protecting freedom of the press), which object of attention was the excessive reaction of the government to publications, the revelations of Edward Snowden regarding the activities of the National Security Agency, being posted in the newspaper The Guardian. The newspaper’s editors said that they had stumbled upon aggression from the government and were even threatened with a lawsuit. The meaning of the article was to reveal the essence of the democratic nature of the British media, as they symbolize the freedom of the press not only for Great Britain, but also for all countries of the world. And, accordingly, violation of freedom of speech in this situation will result in a collapse for the entire media system in the world. “As an organization that cares about press self-regulation around the world, we (starting with the Leveson report) have paid special attention to the press’s position in such large democracies as Great Britain. After all, they set an example to other countries of the world. And an exceptional case may arise when the authorities impede freedom of the press – the most important concept that for us underlies all principles and civil liberties.” [6]

The article published by The Guardian makes it clear that freedom of the press in the UK is in suffering high risk and the government is ready to sacrifice democratic principles when it comes to the government’s field of activity, which it calls “national security interests.” The newspaper’s editors were forced to remove all information regarding the Snowden case. The main emphasis is on falling confidence in British news sources and falling independence of the British media. Along with this, the Freedom of the Press Organization is accused of inability to fulfill its functions: «The organization said press freedom had fallen to its lowest level for over a decade. It partly blames regressive steps in countries such as Egypt, Libya, Jordan, Turkey and the Ukraine, as well as the actions taken against journalists reporting on national security issues in both the US and UK» [7].

The second characteristic feature of the British press is a nationally oriented character. This structure has been formed over many centuries, and is also associated with the peculiarities of the historical ban on criticism of the royal house, as well as the dissemination of information about local affairs in the country in the media, which affected the “embellishment” of information in some sources.

As one of the leading press historians L. Salamon notes in his research: “A typical feature of the English

press is its nationalist character. For her in the forefront is the greatness, power and well-being of England. This sense of superiority, which makes England the first and richest country in the world, sometimes takes ridiculous forms among the British, sometimes comes to blind self-praise, to unjust hatred and unabashed contempt for other nations, especially if their interests are contrary to English.” [4]

Over time, this way of presenting information has transformed and the serious “elite” press is an independent structure, trying to be objective, and along with this, the editions of the “new journalism” focus on sales, thereby omitting the moment of reliability and focusing more on negative ones moments of life in England.

Another distinctive and important feature of the work of the British print media is the “cult of personalities” present in all newspapers. Every day, newspapers of all directions spell out his Majesty’s toilet, pay attention to the style of his hat, the color of his tie, her majesty’s look at the corso, her carriage, her way of holding a prayer book, lowering her eyes and more. All court events are under scrutiny and commented. Details are given from the private lives of ministers, athletes, aristocracy, artists and performers of all shades, and, finally, even criminals and scammers, who are currently occupying the attention of metropolitan society; and all this is portrayed with conscientiousness and seriousness.

To make sure, it is so, you can visit the online portal of any British publication: for example, on the official portal of the Daily Mirror newspaper there is a certain section “Trending”, in which you can find the rating of people who are currently most popular with readers. The indicator of “personality cult” in all newspapers is different; it depends on its orientation and target audience. For example, in the narrowly targeted newspaper Financial Times, this traditional phenomenon is practically absent.

Conclusion

Thus, the above data indicate the preservation in Britain of the traditional “information field” of Great Britain. Nevertheless, the country, like the whole world, is entering the era of “screen” civilization, when the human consciousness will be formed not by the usual “hard” page of a book, but by a “soft” computer display. At the beginning of the XXI century many researchers doubted that the media would retain its mass character.

According to them, the information will be consumed individually using a personal computer (this process has already begun). Will the newspaper then retain its modern look? There are many points of view about this. The “hesitation” of the UK newspaper and magazine market confirms that the press, despite its four-century history of development, is again faced with the problem of finding “its own face”. Apparently, it will be determined not only by the feverish efforts of the new “hunters of sensations”, but also by the strengthening of analytical, commenting principles, although the logic of the market, which dictates its conditions to British journalism, is not always predictable. But the historicism principle has formed the most stable foundation for British printing press and it is likely to preserve its current shape for the nearest future.

HISTORICISM PRINCIPLE IN THE FORMATION OF POLITICAL CONTENT OF BRITISH PRINT MEDIA

Martynenko E.V., Kolotilo E.M.
RUDN University

The article studies the history of the formation of the British print media in the context of their formation of the country’s information and political agenda. The UK print media has traditionally been considered the main generator of information, which is reflected even in the era of universal digitalization. It affects the conservatism of British society – on the one hand and the competent editorial policy of the largest newspaper publications – on the other. In the framework of this article, the authors consider the British print media not only as a tool for transmitting information, but also as a tool for forming value orientations of society and public opinion, which attaches particular importance to media participation in world political processes. In preparing the study, the authors used the system-analytical method, the method of historical analysis and the method of content analysis.

Keywords: UK, media, politics, public opinion, history.

References

1. Hallam Henry. The Constitutional History of England – Paris – Publisher: Baudry’s European Library, 1969. P. 174
2. Lapickij I.L. Koroli Izhi i sensacij. M., 1967. P. 34.
3. Mihajlov S.A. Sovremennaja zarubezhnaja zhurnalistika. Pravila i paradoksy. SPb.: Izd-vo Mihajlova V.A. 2016, 446 P.
4. Salamon L. Vseobshhaja istorija pressy. M.: Istorija pechati. 2015. Pp.. 98–103.
5. Sokolov V.S., Vinogradova S.M. Periodicheskaja pechat’ Velikobritanii. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2018. P..17
6. Svoboda pressy v Velikobritanii privlekla vnimanie mezhdunarodnoj organizacii. URL: <https://russian.rt.com/article/21117> (Date of access 01.04.2020)
7. UK slips down global press freedom list due to Snowden leaks response. URL: <https://www.theguardian.com/media/2014/may/01/uk-slips-press-freedom-list-snowden-nsa-leaks> (Date of access 01.04.2020)
8. Wilson, David. The Anglo-Saxons (Pelican S.) Publisher: Penguin, 1975. 203 p.

Злой символ в стихотворной драматургии (на основе творчества Иоганна Вольфганга Гёте и Гусейна Джавида)

Мехдиев Хикмет Мехди оглы,

доктор философии по филологии, доцент, Нахчыванский государственный университет
E-mail: info@ndu.edu.az

Предметом научного исследования является история формирования и современного состояния типологического сравнения художественных методов злого символа в литературно-философском мышлении образа Сатаны в трагедии «Сатана» романтика нового периода Гусейна Джавида с художественными методами демонического героя Мефистофеля в трагедии «Фауст» великого немецкого поэта, драматурга, философа, востоковеда Иоганна Вольфганга Гёте. Впервые ведётся компаративистический анализ двух схожих образов Сатаны и Мефистофеля и определяются их функциональные особенности в мировом художественно-философском мышлении.

Изыскание, результаты которого отражены в данной статье, проводилось с применением таких исследовательских методов, как сравнительно-аналитический и историко-типологический. Основными выводами проведённого исследования являются типологические квалификации особенностей схожих образов Сатаны Г. Джавида и Мефистофеля И. Гёте. В статье впервые в азербайджанском литературоведении подробно раскрываются теоретические подосновы образа Сатаны в трагедии Джавида в типологическом сравнении со своим предшественником Мефистофелем, он становится более серьёзным, общественным и, как поэтическое средство, отражает в себе отличительные черты, направленные на решение глобальных проблем. А также можно расценивать выявленное направление как новизну исследования, имеющее явное положительное влияние на формирование и развитие мирового литературного демонизма.

Ключевые слова: Иоганн Гёте, Гусейн Джавид, Фауст, Сатана, Мефистофель, демонизм.

Ни для кого не секрет, что одной из ведущих тем литературы является непрерывная, непримиримая борьба глобального Добра с глобальным Злом. Исследование этой темы, характеризующейся в литературоведении и философии как мотив демонизма, остаётся актуальным также для нашего современного литературоведения и социально-философского мнения.

Как можно классифицировать источники Злых образов в фольклоре и литературе? Это идёт от мифологии или рождается из антропоморфических природных сил, создающих дискомфорт для человека и естественных объектов? Если сравним фольклор и мифологию различных народов, то увидим, что невозможно ответить на этот вопрос однозначно.

В дастане Гильгамеш, в шумерской мифологии, Хумбаба – чудовищный гигант, оставленный богом Эллилем стражем кедровых лесов в горах Ливана, показан как злая сила, представленная с первого взгляда как добрая сила, но не лишённая злых качеств, проявляющих себя в определённых человеческих слабостях. Гильгамеш, призывает своего друга Энкидуна убить Хумбабу и этим якобы стереть с лица Земли корни зла.

*«Гильгамеш уста открыл, вещает Энкиду:
Друг мой, далеко есть горы Ливана,
Кедровым те горы покрыты лесом,
Живёт в том лесу свирепый Хумбаба, –
Давай его вместе уьём мы с тобою,
И всё, что есть злого, изгоним из мира!
Нарублю я кедра, – поросли им горы, –
Вечное имя себе создам я!» [8]*

Но интересно, Гильгамеш в определённом смысле не был идеальным героем в отношении к людям как правитель, несмотря на то, что считался полубогом. Именно поэтому, с целью нейтрализовать зло правителя, жители города Урук, обращаясь к богу Уруру, просят у него создать равное ему существо. Бог в ответ на их мольбу создаёт Энкидуна.

Из обращения Гильгамеша к Энкидуну также видно, что его основной целью является не только слава и честь, но также желание стереть семена зла с лица Земли. Именно с этой целью они добиваются убийства Хумбабы, созданного как непобедимая сила. Но, естественно, богам это не понравилось, они решили отомстить за смерть своего отрицательного героя, и смертельный жребий падает на Энкидуна [7, с. 25–29].

Из этого следует, что ещё в древних Шумерских текстах первые мнения о бессмертии Зла находят своё отражение.

И в древней Египетской мифологии главный Бог Амон думал о том, как удалить Зло мира от людей и действовал в этом направлении.

«Жречество вообще умело и разнообразно пользуется мифами в целях своей пропаганды. Широко известные древние легенды неизменно повторяются в религиозных гимнах, и посреди строф, то восхваляющих Амона-Ра как творца богов, людей, животных и растений, то воспевающих его постоянную борьбу и неизменную победу над извечным его врагом – чудовищным змеем, находим мы строфы, полные пламенной проповеди культа Амона и пропаганды его знаменитой святыни – Карнакского храма:

*«Отражающий зло, отгоняющий болезни...
Отверзающий очи, отвращающий беды...
Спасаящий любимого, даже если он в преисподней...
Слышащий вопли взывающего к нему,
Мгновенно приходящий издали к зовущему его,
Он удлиняет жизнь и сокращает ее...
Амон – это водяное заклятье, когда имя его на воде:
Бессилен крокодил, когда звучит его имя...
Лучше он, чем миллионы тому, кто положил его
в сердце своем,
И сильнее один именем его, чем сотни тысяч...» [9]*

И в древней Греческой мифологии мы не всегда видим разделение богов на добрые и злые силы, они, как и люди, в зависимости от условий способны меняться на добрые и злые лица. Например, главный бог Зевс, его жена Афина и их потомки – другие боги, скучают, будто как люди, и ищут различные развлекательные игры. И, в это время, сами того не желая, становятся причиной то добра, то зла.

Выявление мотивов демонизма в азербайджанской литературе, являющихся самым богатым направлением литературно-философского мышления человечества, было ещё в древние времена. Дуально космический мотив, являющийся ведущим в письменном памятнике Зардуста «Авеста», создание одним из мест которого считается Азербайджан, завершение последней редакции предполагаемого в VI столетии до н.э., на самом деле, напоминает мировую модель, созданную в результате равносильной борьбы на чередующейся победе и поражении бога добра Ахуры Мазды с богом зла Ангры Майнью, чем суверенная борьба Бога с Сатаной [10].

В произведениях великих представителей азербайджанской литературы средневековья – в поэмах Низами Гянджеви (1141–1209) «Семь красавиц» и «Лейли и Меджнун» Мухаммеда Физули (1494–1556), также в общих мифологических текстах, азербайджанском фольклоре, как злая сила, посредством различных образов, можно встретить оттенки смысла и проявления демонизма, не получившего однозначную похвалу в философском мышлении, литературе и искусстве.

Отражение противоречащих конкретных черт образа Сатаны и Бога, в современном понимании,

связано со священной книгой христиан «Евангелие».

Английский учёный Келли Генри Ансгар пишет:

«Самым значимым изменением в истории образа Сатаны стал его радикальный пересмотр в Новом Завете, когда он был отождествлён с различными сатанинскими фигурами Ветхого Завета и определён как мятежник, восставший против Бога. Эта интерпретация, как никакая другая, изменила историю Сатаны, превратив малоприятного чиновника Божественного Правительства в олицетворение Зла – его персонификацию, реально существующую как личность» [6, с. 5].

Характеристика восточно-исламского Демона – Сатаны тоже не очень отличается от этого и здесь особенно отмечается то, что со стороны Аллаха ему было дано время до судного дня.

В своём исследовании под названием «Сила, хватающая на заблудших» Васиф Садыглы пишет об этом: «В нашей религии показано начало античеловеческой деятельности Сатаны – время создания Всевышним первого человека Адама. До этого как и другие, Сатана тоже служил Аллаху, не занимаясь деструктивной деятельностью. В суре «Хиджр» говорится что, Аллах создал человека из чёрной земли, после того как дал ему дыхание, повелел ангелам чтобы они поклонились Адаму. Только Сатана не выполнил приказа, отказался поклониться Адаму: – «Я не стану поклоняться человеку, которого Ты создал из сухой глины, чёрной земли». («Хиджр», 33 аят). И после этого Аллах изгнал его от Себя и лишил своей милости. Аллах сказал: «Тогда Я лишаю тебя своей милости, ты изгнан и проклят до дня Судного» («Хиджр», 34–35 аяты) [12].

Монументально художественный образ Сатаны в Востоке впервые нашёл своё художественно-философское отражение в трагедии выдающегося азербайджанского романтического поэта и драматурга Гусейна Джавида (1882–1941) «Сатана» (1918).

Мы постараемся рассмотреть образ Сатаны в типологическом сравнении с демоническим героем Мефистофелем трагедии «Фауст» (1774–1831) с помощью художественных методов великого немецкого поэта, драматурга и философа, востоковеда Иоганна Вольфганга Гёте (1749–1832). Он начал писать эту трагедию ещё молодым – в двадцать пять лет и почти всю жизнь работал над этим произведением – пятьдесят семь лет, чуть ни длинной всей жизни Гусейна Джавида.

Нужно отметить что разработка демонического образа, идейно-эстетическая цель, поставленная во время работы над этим образом в обоих произведениях, отличается от других написанных на основе мотивов демонизма произведений тем, что на самом деле они не положительные герои с некрасивым видом, а аморфно поэтические герои с отрицательными характерами. Они могут меняться в любой момент, их внешность не имеет никакого значения в развитии основного сюжета.

Демонические образы в обоих произведениях привлекают внимание своим символическим значением. В своей исследовательской работе под названием «Гёте на перекрёстке двух веков», русский поэт-символист и философ В.И. Иванов (1866–1949), исследовавший творчество Гёте с этой точки зрения, пишет: «После долгого вещания и заблуждений, мы заново понимаем принципы символизма, которые когда-то подтвердил Гёте в области поэзии, в том смысле, котором он дал и вообще его поэтика идентифицируется с нашей поэтикой последних годов» [13].

Имеются определённые историко-политические, также общественно-культурные причины разработки мотивов, и с этой точки зрения можно провести определённые параллели между условиями создания трагедий «Фауст» и «Сатана». Так как у нас не имеется возможности сравнить характеристику времён, в которые жили и творили оба писателя, нам достаточно того аргумента, что обращения к Демону, непосредственное затруднение в обращении к Богу или же не доходящие до Бога голоса людей, происходят в одних и тех же условиях.

Когда человек находится в таком социально критическом положении, когда насилие человека над человеком доходит до предела, тогда последняя надежда остаётся на Бога. Если религиозные деятели своими молитвами удлинят философию терпения и упования между Богом и человеком до бесконечности, то безнадёжный человек тогда будет искать себе альтернативную опору и он вспомнит единственного проклятого Аллахом ангела – Сатану... Мы сможем понять поэтическую аргументацию обращения и немецкого гуманиста Иоганна Гёте и азербайджанского гуманиста Гусейна Джавида к мотивам демонизма, если поставить вопрос в таком социально-условном направлении.

Но одинаково основательное обращение обоих писателей, не означает, что определение художественной цели у них тоже одинаково. В подходе к проблеме мы видим коренные различия между немецким и азербайджанским писателями.

Если автора «Фауста» больше беспокоит слабость личности перед демоническими силами на основе человеческих трагедий, он ставит перед собой цель ненавидеть Демона-Мефистофеля. Несомненно, в произведении «Сатана», которое было написано спустя сто лет, проблема, беспокоящая автора – ускорение процесса глобализации, связанная с развитием мировой науки и техники в конце XIX начале XX веков. Именно этот период способствовал развитию романтической драматургии в русле нового мирового философского мышления. И причиной всему этому являлась не только вина конкретных личностей, а наоборот, попадание под влияние демонических сил всего человечества. И это могло и может иметь трагические результаты.

Демонические, пугливые, прозорливые высказывания образа Сатаны Гусейна Джавида иногда

создают впечатление, что человечество скатилось в пучину безвыходного болота. Например, следующий монолог характерен с этой точки зрения:

*«Дьявол (входит с усмешкой):
Но это уважение и любовь
Однажды зародит кровавую вражду.
Иди, известен характер человека;
Конец вашей дружбы – страх
Ваша любовь, в конце – ненависть,
Ваша милость – проклятый конец!...»* [1, с. 329]
(Подстрочный перевод)

Может это исходит из различий, которые мы отметили выше, как художественный образ в произведении Гёте, Мефистофель в определённой степени имеет черты гротеска и даже в какой-то степени украшен комическими штрихами. Например, когда впервые он встречается с Фаустом, мы видим его в виде чёрной, уличной собаки; его начальное войско составляют вызывающие у людей чувство отвращения: насекомые, лягушки, мыши и крысы. Мефистофель обращается к змее, называя её «тётя»; он на каждом шагу встречается с оскорблениями Фауста, он даже сам о себе не очень высокого мнения, не старается скрыть свои лошадиные ноги и свою хромоту. Характеристика Мефистофеля в начале произведения вызывает интерес с этой точки зрения:

*«Я дух, голос зла,
Вечно отрицающий всё,
Если умрёт каждый рождённый,
Счастлив тот кто,
Не родился вообще,
То, что вы называете грехом, склокой и злостью,
Это мой любимый мир»* [2, с. 61].
(Подстрочный перевод)

Иногда в своих определённых философских мнениях Сатана в произведении Джавида выдвигает мысли, что некоторые люди хуже, чем Сатана, он является более серьёзной, гордой, оценивающей себя символической личностью. В отличие от Мефистофеля, который с лёгкостью терпит оскорбления Фауста, Сатана Джавида решает высказать философскую триаду перед Арифом:

*«Гении, благородные пророки даже
Никогда со мною не связывались,
А ты, всегда унижая меня развлекаешься...
Всегда ворчишь, ворчишь, ворчишь...
Придёт однажды день, конечно, хитрым путём и ты
Окажешься в руках старого Сатаны.
Дьявол, он – великая сила, он – огненная загадка
Однажды и тебя сделает своим рабом ... но
Жаль, никто не поможет тебе в беде...»* [1, с. 312]

И ещё нужно отметить то, что по свойственным ему характерным чертам, Сатана Джавида питается философией демонизма, формировавшейся именно на Востоке. Так, в ряде арабоязычных источниках, написанных ещё в средневековье, Сатана представлен как существо покровительствующее искусству и музыке, ничем не отстающее

своей красотой и чистотой от других небесных ангелов [5].

Образ Сатаны в трагедии Джавида, как романтика нового периода, в типологическом сравнении со своим предшественником Мефистофелем становится более серьезным, общественным и, как поэтическое средство, отражает в себе отличительные черты, направленные на решение глобальных проблем. И это можно оценить как новое направление в развитии мирового литературного демонизма.

Литература

1. Гусейн Джавид. Избранные произведения. Баку: «Чашьюглу». 2004.
2. Иоганн Вольф Гёте. Фауст. Баку: «Ондер». 2004.
3. Низами Гянджеви. Семь красавиц. Баку. «Лидер». 2004.
4. Мухаммед Физули. Избранные произведения. Баку. «Чашьюглу». 2004.
5. Аль-Исфাহани, Абу-ль-Фарадж. Книга песен // Пер. с араб. А.Б. Халидова, Б.Я. Шидфар. Москва. «Наука». 1980.
6. Келли Генри Ансгар. Сатана: Биография. Москва: «Весь Мир». 2011.
7. Муравьева Т.В. 100 великих мифов и легенд. Москва: «Вече». 2009.
8. russianplanet.ru/filolog/epos/Gilgamesh/text.htm
9. librebook.me/mify_drevnego_egipta/vol1/1
10. www.avesta.org.ru/books/makovelsky/makovelsky_content.htm
11. vesmirbooks.ru/fragments/1464/
12. reldem.net/iblaz.htm
13. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

A SYMBOL OF EVIL IN DRAMATURGY IN VERSE (ON THE BASE OF JOHANN WOLFGANG GOETHE'S AND HUSEYN JAVID'S CREATIVE ACTIVITY)

Mehdiyev H.M.

Nahchivan State University

The subject of scientific research is the history of the formation and the modern state of the typological comparison of the artistic methods of the evil symbol in the literary-philosophical thinking of the image of Devil in the tragedy of "Devil" the romance of the new period of Huseyn Javid, with the artistic methods of the demonic hero Mephistopheles in the tragedy "Faust" of the great German poet, playwright, philosopher, orientalist Johann Wolfgang Goethe. For the first time, a comparative analysis of two similar images of Devil and Mephistopheles is conducted, and their functional features in the world artistic-philosophical thinking are defined.

The research, the results of which are reflected in this article, was carried out using such research methods as comparative-analytical and historical-typological.

The main findings of the study are the typological qualifications of similar images of Devil G. Javid and Mephistopheles I. Goethe. For the first time in Azerbaijani literature, the theoretical basis of Devil's image in Javid's tragedy in the typological comparison with his predecessor Mephistopheles is revealed in detail, it becomes more serious, public and as the poetic medium reflects the distinctive features of the solution to global problems. And it is also possible to regard the identified direction as a novelty of the study, which has a clear positive influence on the formation and development of world literary demonism.

Keywords: Johann Goethe, Huseyn Javid, Faust, Devil, Mephistopheles, demonism.

References

1. Huseyn Javid. Selected works. Baku: Chashioglu, 2004.
2. Johann Wolfgang Goethe. Faust. Baku: Onder. 2004.
3. Nizami Ganjevi. Seven beauties. Baku. "Leader". 2004.
4. Mohammed Fizuli. Selected works. Baku. Chashioglu. 2004
5. Al-Isfahani, Abu-al-Faraj. Book of Songs / Per. With an Arab. A.B. Khalidova, B.J. Shidfar. Moscow, Science. 1980.
6. Kelly Henry Ansgar. Devil: Biography. Moscow: "The Whole World". 2011.
7. Muravyeva T.V. 100 great myths and legends. Moscow: Veche. 2009.
8. russianplanet.ru/filolog/epos/Gilgamesh/text.htm
9. librebook.me/mify_drevnego_egipta/vol1/1
10. www.avesta.org.ru/books/makovelsky/makovelsky_content.htm
11. vesmirbooks.ru/fragments/1464/
12. reldem.net/iblaz.htm
13. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

Трансформация восприятия русских антропонимов на основе возникающих стереотипных ассоциаций

Подгорнова Анна Владимировна,

старший преподаватель, соискатель, Академический департамент английского языка, Дальневосточный федеральный университет, ВИ-ШРМИ
E-mail: diamante-anna@mail.ru

Романюк Мария Александровна,

старший преподаватель, академический департамент английского языка, Дальневосточный федеральный университет, ВИ-ШРМИ
E-mail: marialex7@yandex.ru

Щепотьева Екатерина Владимировна,

старший преподаватель, академический департамент английского языка, Дальневосточный федеральный университет, ВИ-ШРМИ
E-mail: lk1198413@mail.ru

Статья демонстрирует новый взгляд на проблему построения ассоциативной связи при восприятии антропонимов русского языка. Основное внимание акцентируется на анализе новых появившихся ассоциаций, относительно опроса трех фокус-групп респондентов и их неоднозначной реакции на отдельные (также выбранные при помощи опроса) русские антропонимы. Само поле современной антропонимики достаточно исследовано, целью данной статьи было найти новые углы обзора и посмотреть например, какие ассоциации вызывают русские имена с точки зрения субъективного восприятия человека. Для рассмотрения данной гипотезы решено было создать три фокус-группы и три группы вопросов, раскрывающих суть данного исследования.

Ключевые слова: антропонимы, стереотипные ассоциации, восприятие имён собственных, фокус-группа, личностные характеристики.

Современному обществу хорошо известно, что антропонимическая система, или система личных имён, – это система, определяющая выбор имени человека в обществе. Она состоит из одной или нескольких частей, называемых антропонимами, а изучаются данные антропонимические системы наукой антропонимикой [2; 4].

Русская антропонимическая система исторически складывалась как многокомпонентная система. В настоящее время полным официальным именованием русского человека является именование, построенное по модели «имя + отчество + фамилия» [1; 5].

Модель «имя + фамилия + отчество» является единственной в русской антропонимике, хотя и здесь бывают некоторые отступления, например, сочетание русских имен и зарубежных отчеств или наоборот зарубежных имен и русских отчеств, хотя это скорее вопрос сочетаемости и уровня фантазии родителей, именующих своих детей [3].

Ономастическая составляющая является актуальной в течении множества десятилетий, интерес к данной проблеме не угасает, а лишь разгорается с новой силой при появлении нового взгляда на проблему или нового ракурса исследования. Поскольку само поле современной антропонимики достаточно исследовано, целью данной статьи было найти новые углы обзора и посмотреть например, какие ассоциации вызывают русские имена с точки зрения субъективного восприятия человека. Задачами данного исследования были: 1) установление определенного количества имён собственных, вызывающих те или иные ассоциации; 2) анализ трансформации имён собственных на основе возникающих ассоциаций. Для создания поля исследования был проведен устный опрос, порядка ста человек, в ходе которого выяснилось, что определённые имена вызывают определённые ассоциации у людей (возраст респондентов от 18 до 60 лет). Таким образом, можно сказать, что целесообразно выдвинуть так называемую гипотезу об ассоциативной связи имени и внешней характеристики его владельца. Для рассмотрения данной гипотезы решено было создать три фокус-группы и три группы вопросов, раскрывающих суть данного исследования. Данные фокус-группы включали в себя студентов и магистрантов ВУЗа, обучающихся на различных специальностях (инженерия, строительство, история, философия, графический дизайн, социология, психология, педагогика, социальная работа, филология и прочее). Новизна данного исследования заключается в его необычном ракурсе, относительно личностного восприятия

имён и построения ассоциативного ряда при упоминании того или иного имени.

Первая группа вопросов включает в себя мужские и женские «типажи» с именами и описание некоторых черт характера, респондентам требовалось согласиться или не согласиться с соотношением имени и характеристики (табл. 1).

Таблица 1

Алеша	Человек неопределённого возраста, часто совершающий глупые поступки, не обременён умом
Анатолий	Серьёзный, солидный мужчина, чаще средних лет, иногда переоценивающий себя
Артурик	Мужчина восточного типа, от него пахнет резким парфюмом, часто высовывает локоть из машины, пользуется успехом у женщин
Валера	Простой мужик, работяга, иногда туго соображающий, часто попадает в комичные ситуации
Владимир	Успешный мужчина средних лет, чаще бизнесмен, политик
Егорка	Мальчик-весельчак, молод и чрезвычайно активен, часто сверх меры
Жека	Мужчина от 18 до 80, чаще со средне специальным образованием, гоповатая направленность, душа компании, всегда весел, игриво настроен
Жора	Качок, мужчина зацикленный на спорте, активном образе жизни
Макс	Молодой мальчик, душа компании, часто на побегушках, пользующийся вниманием у лиц противоположного пола
Мишаня	Здоровый мужик, увалень, работает шахтёром, крановщиком, прорабом
Эдуард	Утончённая одухотворённая натура, чаще представитель богемы
Анжела	Красивая женщина средних лет, чаще не замужем, уверенная в своей привлекательности, вероятнее всего курит тонкие сигареты
Валя	Женщина от 40 лет, чаще домохозяйка со слабым характером
Зинаида	Женщина родом из СССР, логист на овощебазе, бой-баба
Кристина	Молодая девушка, типаж куклы-барби, стройная, либо яркая блондинка, либо брюнетка, часто неработающая или работающая в салоне красоты, хостесс и т.д.
Людмила	Женщина средних лет, в теле, часто занимающая высокую должность, например главбух
Марго	Симпатичная женщина, стерва, часто карьеристка, занимает высокую должность, обладает набором профессиональных качеств
Снежана	Привлекательная женщина от 30 до 40, часто не обременённая семьёй, обладательница романтической профессии (стюардесса, манекенщица, натурщица)

Согласно проведенному опросу, включающему в себя 200 респондентов (в возрасте от 18 до 25 лет), было установлено, что с данными характеристиками согласны 70% респондентов, а оставшиеся 30% предпочли внести корректировки в некоторые формулировки заданных харак-

теристик. Например, относительно имени Алёша один из респондентов полагает, что это человек до 50 лет (свой комментарий не объяснил), а Анатолий окончил консерваторию и ходит в коричневом костюме, Жора – лысый, Мишаня – весёлый, а Зинаида – сентиментальная. Еще один интересный момент, имя Алёша у большинства опрошенных ассоциируется с персонажем из мультфильма «Алёша Попович и Тугарин Змей», а Владимир с князем из того же мультфильма. Для отражения наилучшего видения картины необходимо изобразить ответы респондентов в виде таблицы, в которой все графы заполнены разными людьми, но их ответы настолько креативны, что их стоит представить отдельно (здесь и далее сохранена лексика респондентов, в целях лучшего отражения восприятия имен и возникновения стереотипов) (табл. 2).

Таблица 2

Алеша	Это диагноз; имя нарицательное; весёлый; чайник
Анатолий	Профессор; мужчина за 40 с пролысиной; семьянин; кличка для животного; богатый и покупает классные штаны; не обладает острым умом и сообразительностью; постоянно сидит дома; не любит ответственность; красивый мужчина, в голове у которого не больше, чем у Алёши; мужчина с усами
Артурик	Маменькин сынок; алкоголик; любитель вечеринок, возможно гей; безалаберный; пользуется успехом у женщин, но имеет проблемы с ними; не пользуется успехом, но считает себя красавчиком и крутым парнем; парень с «понтами»; завышенная самооценка; любит свою «братву»; вечный тусовщик; потребительское отношение к жизни; парень неславянской внешности
Валера	Думает, что дружба – это самое главное, а если ты друг, то готов на все; бедолага, наизусть знает песню со своим именем (вероятно имеется в виду песня «Валера»); постоянно окружен женщинами; Дон Жуан; хам с «понтами»; футболист
Владимир	Президент; князь Владимир; вор в законе из 90-х, из сериала «След»; мужчина-нарцисс; очень статный; лысый; изменщик; жадный; циник; верующий; добрый; но замкнутый в себе; простой в общении
Егорка	Маленький мальчик; драчун; простой деревенский пацан; простой крестьянин; не умеет признаваться в своих чувствах и ждет этого от других; терпит насмешки из-за имени, но хочет всем показать себя; едет с горки (респондент имеет в виду рифму к имени); вечный ребенок; мальчик с соседнего подъезда
Жека	Мужчина от 35 лет, работает слесарем \ сантехником; любит глупые шутки; ему не везет с женщинами; простоват, речь неграмотная; тот, кто бухает с друзьями у подъезда; субтильный; молчаливый; врун; напивается по субботам; голник; пацанчик
Жора	Продавец арбузами; худой; не зацикленный на успехе; безответственный; огромное пузо, рыжие волосы, маменькин сынок; полный человек; механик; любит выпить; слесарь; любитель пива; толстяк; тюфяк; некрасивая наружность, любит поесть; обзорщик фильмов

Макс	Неформальный лидер; военный; горделивый, но добродушный; привязан к сигаретам; мужчина от 25 до 30, сильная личность; знает себе цену; завышенная самооценка; геймер
Мишаня	Простоватый; закомплексованный; душа компании; чудаковатый; неуклюжий друг детства; кто-то с Украины; много пьёт; серьёзный, не любящий большие компании, но милый и веселый; лицемер и эгоист; нормальный пацан; трудоголик и семьянин; «дружбан»
Эдуард	Любитель приврать; гопник и качок; любитель кутежа; творческий человек, вероятно гей; художавый и замкнутый парень, программист; добродушный «ботаник»
Анжела	Ночная бабочка; легкомысленная и надменная; самоуверенная и капризная; женщина древней профессии; любит привлекать внимание дурными поступками; куртизанка; светская львица; говорит, что думает; пошлая; девушка Артурика
Валя	Милая молодая девушка; гром – баба; добрая, открытая; «старых» нравов; девушка 18 лет, общительная, душа компании; сильный характер; в горящую избу войдет; бабушка
Зинаида	Старушка; Кибрит из «Знатоков»; прабабушка
Кристина	Женщина за 35, одинокая секретарша, пытающаяся омолодиться; пацанка; брюнетка с хорошим чувством юмора; успешная, решительная; красивая, со сложным характером; молодая девушка с ярко рыжими волосами; учится на физика; точная внешность; глуповатая и без образования; художавая, и высокомерная одноклассница
Людмила	Продавец в магазине; медик; небогата; ценит уют в семье; преподаватель
Марго	Героиня сериала; ведьма; глубокая душевная организация; всегда готова помочь; веселая, красиво рисует; учится на педагога и носит золотые украшения; живет в Америке; инфантильная; умеет добиваться желаемого; женщина со странностями; официантка
Снежана	Легкомысленная; молоденькая, падкая на «плохих» парней, считает, что все мужчины – козлы; куртизанка от 20 до 30; миловидная девушка, наивная и мечтательная, любит котов; содержанка; 41 кошка, не особо привлекательная; потрепанная жизнью, в прошлом – девушка лёгкого поведения; девушка в ботфортах

Вторая группа респондентов должна была написать ассоциации и характеристики к имени, интеллектно предположить, что у большинства опрошенных в голове имеется некий образ, это может быть знакомый человек, сосед по подъезду, герой кинофильма или бывший одноклассник, которого респондент и описывает, увидев знакомое имя. Наиболее интересные примеры представлены в табл. 3.

Таблица 3

Алеша	Простой и добродушный, вредный, глупый, непредвзятый, забавный, наивный и простой, парень Любавы, ведьмак, деревенский парень, неуклюжесть, добрый, милый, несостоятельный, богатырь, русский, высокий, светловолосый, сказка, карапуз, герой фольклора, слабоумный молодой человек, диагноз (как говорят Алексей – это имя, а Алёша – это диагноз), нудный, сильный, добрый и любит хорошо покушать, лёгкий в общении человек, мужественный, славянин
-------	--

Анатолий	Работяга, заносчивый, любит сидеть в гараже с Валерой, читает книги и знает абсолютно всё, преподаватель, нестабильный, серьёзный, вдумчивый, успешный, серьёзный, важный и авторитетный, тихий, священник, очки, странное поведение, любит есть голубцы и макароны, честный, замкнутый, важный, серьёзный, в возрасте, статный, деловой, офисный работник, врач, хозяйственный, мужчина с усам, дядя Толик постриг меня под нолик, не смешно шутит, интеллеktуал, кто-то умный и с бородой (видимо имеется ввиду Анатолий Вассерман), человек в хорошем костюме
Артурик	Пафосный, хитрый, с Кавказа, харизматичный, работник ресторана, несерьезный, безответственный и веселый, игривый, хитрый, безработный, добрый, любитель конопли, пирожок (видимо имеется ввиду Артур Пирожков), арматурик, меч, шутник, москвич, бедовый мальчик, классный парень, мальчик по вызову, имидж-мейкер, фэшн-дизайнер, женственный и молодой тусовщик, любитель косметики, существо из семейства кошачьих, заигрался в короля, думает, что он Король Артур, парень любит роскошь, но пока ничего особо не добился, выдает себя за того, кем не является, юморист, баскетболист, лицо кавказской национальности, с темной густой шевелюрой
Валера	Толстяк, любит сидеть в гараже, красивый парень, водитель автобуса, заносчивый и уверенный в себе, находчивый и ленивый, общительный коллективист, вежливый, просто дядя, синий цвет, все время плачет, детство, веселье, карамель, «я буду нежной и верной» (цитирует песню), программист, парень из 6-и кадров, хозяйственный, парень из песни, кот, человек, устраивающий приключения для компании, алкоголик, грубый и невоспитанный человек, маргинал, качественный работник, дальнобойщик, любитель истории, высокий, не любит шутить, владеет бизнесом, свой человек, представитель класса гопников в спортивной одежде с семечками в руке
Владимир	Благородный, серьёзный, статный, высокий, величественный, властный, руководящий работник, справедливый, честный, интересный, красное солнышко, что-то хорошее, защита, щит, ворота, море, Владимирович, ВВП, княже, государство, загадочный, скрытный, эгоист, грозный, великий князь, ученый, преподаватель, начальник, властитель, повелитель, царь, внушительная персона, начальник завода, лидер и главный маркетолог в продаже леса в Китае, ответственный человек, ходит с лысой головой, Вольдемар, человек науки, господствующий
Егорка	Дурачок, маленький, беспечный и наивный, добродушный, жизнерадостный, веселый, горка, швабра, догонялки, смех, светло-желтый цвет, мамин помидорка, обжорка, санки, нерешительный, светловолосый мальчик, дошкольник, наивный и доверчивый ребенок лет 5–8, шустрый, тусовщик и лентяй, внук
Жека	Реальный пацан, хулиган, старшеклассник, душа компании, любитель долгих прогулок в большой компании, несерьезный, ненадежный, никому неизвестный, бокс, сальные волосы, хулиган, спортивный костюм, гараж, гоп-стоп, братан, папин друг детства, зажигалка, рассудительный, очки и сигарета, блатной, ЖКХ, семейный человек, знакомый, который занял деньги и не вернул, медведь из тайги, делает вид, что крутой, бандит, быдловатый мужичок, Джонни-рискованный, парень на районе, среднестатистический паренек

Жора	Несерьёзный, с хорошим чувством юмора, обжора, попугай, свой в доску, грузный человек, самокритичный, весельчак, еда, кот, много кушает, хомячок, пирожок, обжора, мажор, кушает, странный, изгой класса, кальящик, творческий человек, в его глазах горит искра смеха, грузчик, толстенький мальчик
Макс	Геймер, зануда, имеет высокую планку, доверчивый и общительный, деликатный, амбициозный, одноклассник, факс, пафос, художник, болотный цвет, машина, мажор, тихоня, четкий пацан, быстрый, простой и открытый парень, главарь в компании, быстрый и ушлый, активный парень крепкого телосложения, крутой и брутальный, армия, «пофигист», болтливый человек
Мишаня	Добрый и веселый, весёлый, компанейский человек, нежный и робкий, веселый и авторитетный, простой и несерьезный, хитрый, медведь, верный друг, братан, качок, персонаж мультфильма, цепь на шее, деревенский весельчак, отличник, простофиля, торгаш, толстый дядька со двора, душа компании, нейтральный человек, спортсмен, который употребляет наркотики, любитель похмелиться, близкий к природе, ходит в качалку, уголовник, непоседа
Эдуард	Просто шикарный, строгий, бизнесмен, отчужденный, вялый, робкий, скрытный, организатор, воспитанный, англичанин, темнота, виски, смокинг, бизнесмен, директор, хозяин магазина, статус, деловой иностранец, работник call-центра, интеллигент, человек искусства или сотрудник отдела продаж, король из Англии, псевдо аристократ, игрок в «Что? Где? Когда?», парень из 6-и кадров, богатый, нефтяник, суровый, начальник, возвышенный, солидный кавказец
Анжела	Ветреная девушка, кокетка, вредная и хитрая, мастер маникюра, текучесть, изящная и красивая, доброжелательная, вредная, мама, мода, милая, строгая, бабочка, ангел, самовлюбленная, шиншилла, мистическая, консультант в магазине, продавщица в магазине сладостей, лесная ягода, выпускница, которая плохо сдала экзамены, ненадежная подруга, нескромная девочка, любит тусовки, деньги и богатых парней, распущенная и поверхностная, неверная в отношениях, ленивая, любит полежать на диване, приложение на айфон (видимо имеется ввиду Алиса), несерьезная, распущенная, обворожительная
Валя	Бабушка, романтическая натура, строгая, как бабушка, продавец, активность, жизнерадостная, инициативная, необычная, ест вафли, базар, дача или летний сад, фиолетовый цветок, домашняя, неваляшка, деревенская девушка, истерика, двоичница, доярка, мягкая, материнство, бабуля в деревне, продавщица пирожков 50 лет, Валечник, молодая юмористка, персонаж из русских мелодрам, ответственная, не успокоится, пока не доведет дело до конца, опрятная
Зинаида	Вторая бабушка, продавщица в ларьке или учительница начальных классов, комендант в общепите, старость и консервативность, властная, сильная и громкая, пронизательная, скромная, корзина, старость, розы и духи, хризантема, твердая, домохозяйка, старость, соседка, библиотека, простушка, соседка во дворе, говорливая и назойливая, лиловый цвет, пенсионерка, типичная теща, что-то устаревшее, странная, простодушная

Кристина	Карие глаза, агрессивная и активная, умная, хореограф, мечтательность, скромная и милая, энергичная, общительная, флегматик, легкомысленность, ореховая паста, яркая внешность, носит гетры, драгоценности, успешная, модница, звезда, Иисус (видимо имеется ввиду английское Christ), надменная, творческая личность, макияж, музыка, блистательная, секретарша, скрещенные ноги, живая машина из книги Стивена Кинга, смеется от глупых шуток, любит мужское внимание, любит золотые украшения, разговорчивая, городская девушка, рано родившая
Людмила	Добрая и мягкая, азартная, хорошая подруга, массивность, любит животных, трудолюбивая, людям милая, психолог, серость, отличница, актерское мастерство, мармелад, и Руслан, высокая, учительница, кошка, ласковая, душевная, красота, любящая, работница библиотеки, женщина средних лет, персонаж повести Пушкина, мудрая, статусная женщина, мать, прародительница, медсестра, старомодная, секретарша из профсоюза, ходит на рыбалку, слишком требовательная, мудрая, строгая женщина без чувства юмора, опыт и возраст, бухгалтерия, женщина из прошлого, женщина с очень скверным характером
Марго	Чувственная, ведет активный образ жизни, веселая, солнечная, скромная, героиня фильма, гордость, красный цвет, изящная, властная и самостоятельная, альтруистка, высокомерная, невестка, волк, тишина, сок, импозантная, очень умная, сильная женщина, творческая, леди, Мастер и Маргарита, дерзкая, девушка-проблема, карьеристка, Робби (актриса США) или женщина от 27 до 35 из сферы искусства или моды, экзотический фрукт вроде манго или авокадо, первая красавица школы, маргаритки, представительная дама, знает себе цену, самое лучшее женское имя, безответственная, иноземная, лето, неординарная, роковая, очень красивая, шикарная женщина, femme fatale, испанская красавица
Снежана	Холодная и высокомерная, иностранка, которая живет в России, кошка, лёгкость, светлый цвет, высокая, недалекая, но красивая, бескорыстная, капризная, черный цвет, баклажан, наглость, белый кот, молочный продукт, снег, нежа (сокращение от имени), сидит за стеклом в поликлинике, холод, зима, пафос, любвеобильная, шуба, ночная бабочка, снежинка, ясный день декабря, только крайне непристойные ассоциации, у нее много одежды, любит показать себя, добрая и глупая, заносчивая барышня с большими амбициями, хитрая, любит деньги, надоедливая, загадочная, напоминающая, только стюардесса, сильно накрашенная, даже когда идет за хлебом

Интересно отметить, что студенты, обучающиеся по специальности «графический дизайн», часто включали в описание ассоциаций цвет, например, Валера – синий цвет, Макс – болотный цвет, Зинаида – лиловый цвет, Марго – красный цвет, Снежана – светлый цвет.

От третьей группы опрошенных требовалось подобрать имя к данной характеристике, интересно отметить, что из 200 опрошенных с данными именами из первоначальной таблицы (табли-

ца 1) совпали 142 анкеты, остальные 58 респондентов пошли по собственному пути, и выбрали скорее нейтральные имена, обусловленные вероятнее всего личным опытом, наличием знакомых, подходящих под данную формулировку, вспомнили бывших одноклассников, неудачные любовные отношения, а также героев из кинофильмов или сериалов, вот наиболее интересные из вариантов (табл. 4).

Таблица 4

Человек неопределённого возраста, часто совершающий глупые поступки, не обременён умом	Гриша, Всеволод, Вилли (?), Вася, Игорёк
Серьёзный, солидный мужчина, чаще средних лет, иногда переоценивающий себя	Лев, Евгений, Марк
Мужчина восточного типа, от него пахнет резким парфюмом, часто высовывает локоть из машины, пользуется успехом у женщин	Ашот, Мурат, Владимир (???), Сандро, Армен, Алик, Давид, Тимур, Рашид, Ахмет, Эльдар, Ринат, Рафик, Муслим, Геннадий (?), Роберт
Простой мужик, работяга, иногда туго соображающий, часто попадает в комичные ситуации	Валя, Рома, Иванушка, Герман или Гера
Успешный мужчина средних лет, чаще бизнесмен, политик	Георгий, Никита
Мальчик-весельчак, молод и чрезвычайно активен, часто сверх меры	Юра, Богдан, Ивашка
Мужчина от 18 до 80, чаще со средне специальным образованием, гоповатая направленность, душа компании, всегда весел, игриво настроен	Колян, Толян, Санёк, Гоша
Качок, мужчина заикленный на спорте, активном образе жизни	Артур, Родион
Молодой мальчик, душа компании, часто на побегушках, пользующийся вниманием у лиц противоположного пола	Андрюша, Дениска
Здоровый мужик, увалень, работает шахтёром, крановщиком, прорабом	Кирилл, Семёныч, Аркадий, Трофим, Леонид
Утончённая одухотворённая натура, чаще представитель богемы	Вольдемар, Антуан, Филипп, Даниэль, Микаэль, Альфонс, Валентин, Константин, Максимилиан, Педро, Стас, Иннокентий
Красивая женщина средних лет, чаще не замужем, уверенная в своей привлекательности, вероятнее всего курит тонкие сигареты	Александра, Ангелина, Виктория, Екатерина Владимировна (?), Валерия (если красивая) и Алина (если некрасивая), Эвелина
Женщина от 40 лет, чаще домохозяйка со слабым характером	Оля, Глаша, Мирослава, Настасья
Женщина родом из СССР, логист на овощебазе, бой-баба	Галя, Авдотья, Зойка, Варвара, Маха, Серафима, Наташа

Молодая девушка, типаж куклы-барби, стройная, либо яркая блондинка, либо брюнетка, часто неработающая или работающая в салоне красоты, хостесс и т.д.	Алина, Жанна, Вероника, Илона, Натали, Карина, Виолетта, Клара
Женщина средних лет, в теле, часто занимающая высокую должность, например главбух	Маня, Евгения, Софья или Софа
Симпатичная женщина, стерва, часто карьеристка, занимает высокую должность, обладает набором профессиональных качеств	Ангела, Антонина, Милана, Эльвира
Привлекательная женщина от 30 до 40, часто не обременённая семьёй, обладательница романтической профессии (стюардесса, манекенщица, натурщица)	Дарья, Алёна, Сюзанна, Алла, Элла, Натуля или Нателла (вероятнее всего сокращённое от Наталья)

Самые интересные и непонятные моменты отмечены знаком вопроса, т.к. не совсем понятно какими принципами руководствовались респонденты, включая имена Владимир или Геннадий в графу с описанием мужчины восточной внешности, или что имел ввиду респондент, включая имя Вилли в первую графу, а также Екатерина Владимировна из графы с описанием «красивая женщина средних лет, чаще не замужем, уверенная в своей привлекательности, вероятнее всего курит тонкие сигареты» явно является реальным человеком, хорошо знакомым респонденту.

После проведенного исследования и обработки полученных результатов, можно предположить, что данный опыт является показательным примером того, как имея перед глазами имя и его описание человек практически не задумываясь отвечает утвердительно, за исключением некоторых дополнений заданных характеристик. Что касается примера таблицы с именами, в которую требовалось написать характеристики, пришедшие на ум, респонденты вероятнее всего вспоминали реальных людей с заданным именем и описывали их. Относительно третьей таблицы с одними лишь характеристиками, мнение опрошенных удивительным образом совпало с первоначальными результатами нашей работы, т.е. с устным опросом людей разного возраста, которые и выбрали имена, по их мнению, считающиеся наиболее «говорящими» и «стереотипообразующими».

В заключении нашего исследования стоит предположить, что данная работа является интересной не только с точки зрения современной антропоники, но и с культурного ракурса, поскольку получен однозначный ответ, что в «умах» людей существуют некоторые стереотипы об именах и при упоминании того или иного имени возникают определенные ассоциации, вплоть до названия профессии и увлечений человека с данным именем.

Литература

1. Голомидова М.В. Русская антропонимическая система на рубеже / М.В. Голомидова // Вопросы ономастики. 2005. № 2. С. 11–22.
2. Крюкова И.В. Прагматика онима: направления исследований и методика анализа // Филологические науки. Известия ВГПУ. Волгоград, 2011. С. 139–142.
3. Наумова О.В. Антропонимическая система Тамбовской области: на материале деловой письменности 18–19 века. Дисс.к. филол. наук, Тамбов, 2004. С. 50–60.
4. Суперанская А.В. Имя через века и страны / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1990. 180 с.
5. Чичагов В.К. Из истории русских имен, отчеств и фамилий. Москва, 1959, 126 с.

TRANSFORMATION OF PERCEPTION OF RUSSIAN ANTHROPONYMS BASED ON EMERGING OF STEREOTYPICAL ASSOCIATIONS

Podgornova A.V., Romanyuk M.A., Shchepoteva E.V.
Far Eastern Federal University

The article demonstrates a new view on the problem of building associative relationships in the perception of Russian anthroponyms.

The main focus is on the analysis of new associations that have appeared, regarding the survey of three focus groups of respondents and their ambiguous reaction to certain (also selected by the survey) Russian anthroponyms. The field of modern anthroponymy has been sufficiently studied. The purpose of this article was to find new angles of view and see for example what associations Russian names evoke from the point of view of subjective perception of a person. To consider this hypothesis, it was decided to create three focus groups and three groups of questions that reveal the essence of this study.

Keywords: anthroponyms, stereotypical associations, perception of proper names, focus group, personal characteristics.

References

1. Golomidova M.V. Russian anthroponymic system at the turn / M.V. Golomidova // Questions about onomastics. 2005. No. 2. Pp. 11–22.
2. Kryukova I.V. Pragmatics of the onym: directions of research and methods of analysis // Philological Sciences. VSPU news. Volgograd, 2011. Pp. 139–142.
3. Naumova O.V. Anthroponymic system of the Tambov region: on the material of business writing of the 18–19 century. Diss. K. Philol. science, Tambov, 2004. P. 50–60.
4. Superanskaya A.V. Name through centuries and countries / A.V. Superanskaya. – Moscow: Nauka, 1990. 180 p.
5. Chichagov V.K. From the history of Russian names, patronymics and surnames. Moscow, 1959, p. 126

Прагматика сверхъестественного в художественном дискурсе

Зубаирова Карина Фларитовна,

студент, кафедра химии и химических технологий,
Озерский технологический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный
университет «МИФИ»

Ползунова Марина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
гуманитарных дисциплин Озерский технологический
институт – филиал ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский ядерный университет «МИФИ»
E-mail: MVPolzunova@mephi.ru

Цель исследования – анализ прагматики сверхъестественного и его роль в русском и английском художественном дискурсе. В статье рассмотрены наиболее яркие представители славянских и западно-европейских мистических образов, их исторические истоки и примеры упоминания в художественной литературе. Более подробно описаны английские привидения, их характерные черты, географическое распространение и исторические различия. Научная новизна работы заключается в подходе к рассмотрению мистических представителей английской и русской культуры через описание художественных дискурсов. Выявлены различия их влияния на представителей разных культур. Полученные результаты демонстрируют роль сверхъестественного в литературе и жизни славянских и западно-европейских народов в целом.

Ключевые слова: художественный дискурс, прагматика, сверхъестественное, привидение, призрак, дух, сказка, рассказы очевидцев.

Актуальность исследования, представленного в данной статье, вызвана нарастанием присутствия мистического в культуре современного общества посредством увеличения художественных произведений на данную тематику, компьютерных игр, кинематографа, ролевых движений, общего интереса к загадкам истории и, следовательно, необходимостью его исследования как отдельного явления с целью дальнейшего его использования в социальной сфере. Особое место занимает выявление роли мистических персонажей в формировании личности через эмоциональное восприятие данных образов в различных культурах (славянская и западно-европейская) на художественном и публицистическом материале. Поставленная **цель** предполагает решение следующих **задач**:

- рассмотрение мистических образов на материале художественных произведений славянской культуры;
- рассмотрение мистических образов на материале художественных произведений западно-европейской культуры;
- анализ их влияния на социум;
- выявление принципиальных различий их влияния.

Для решения поставленных задач в данной статье применяется методика сплошной выборки языкового материала, описательный метод, предполагающий приёмы анализа и обобщения, а также лингвокультурологический и лингвофольклористический методы. **Теоретическая база** проведенного исследования сложилась под влиянием отечественных и зарубежных работ в области анализа дискурса Кулибина Н.В., В.А. Миловидова, В.И. Тюпа, Хорнелла Харта и др. **Практическая значимость данной статьи** связана с возможностями использования результатов исследования на уроках русского языка и литературы, а также в курсах «Лингвистический анализ текста», «Филологический анализ текста».

В ряде работ отечественных авторов дискурс понимается как процесс текстопостроения и процесс чтения (Н.А. Кулибина, В.А. Миловидов, В.И. Тюпа). В частности, Н.А. Кулибина предлагает различать книгу как машинописный текст и книгу в процессе прочтения ее человеком. В первом случае – это действительно текст во всей его графической завершенности от первого слова до последнего знака препинания. Во втором – это творимый (создаваемый, порождаемый) в процессе восприятия дискурс, а именно – художественный дискурс. Здесь автор исследования предлагает нам понимать дискурс как «последовательный предсказуемо-непредсказуемый процесс взаи-

модействия текста и реального (а не мыслимого автором) читателя, учитывающего либо нарушающего «указания» автора, привносящего в текст свою информацию, которая была известна и/или не известна писателю ...» [22]. Таким образом, резюмируя сказанное выше, мы можем говорить о том, что понятия «художественный дискурс» и «художественный текст» неразрывно связаны друг с другом. При анализе любого художественного произведения следует учитывать обе эти категории. Принимая во внимание различные подходы к определению дискурса, под «художественным дискурсом» мы предлагаем понимать социокультурное взаимодействие между писателем и читателем, вовлекающее в свою сферу культурные, эстетические, социальные ценности, личные знания, знания о мире и отношение к действительности, систему убеждений, представлений, верований, чувств и представляющее собой попытку изменить «духовное пространство» человека и вызвать у него определенную эмоциональную реакцию [6].

Большой толковый словарь русского языка под редакцией С.А. Кузнецова трактует слово «привидение» как бесплотного духа, призрака умершего существа, обитающего обычно в замках, на кладбищах и являющегося людям [2].

В России данное понятие не пользуется особой популярностью, которую можно наблюдать в ряде других странах. Объяснение этого факта связано с определенным историческим периодом развития страны, а точнее с историей СССР и идеологией ранее существовавшей республики.

XX век отличился большими изменениями в разных сферах жизни. Особую роль сыграло такое понятие, как атеизм (мировоззрение, отрицающее религию). И, как ни странно, к теме привидений это может иметь прямое отношение. Ведь что такое привидение с точки зрения церкви? У человека есть душа, которая в конце жизни не умирает вместе с телом, а переходит в мир духов. С этой позиции отвергалось понятие привидения. А так как прошло относительно немного времени с рассматриваемого периода, этот аспект может отражаться и на современной России.

Конечно, в нашей стране без мистических явлений никогда не обходилось. Доказательством этому являются литературные произведения, написанные на основе народных поверий. Примером является баллада Василия Андреевича Жуковского «Светлана» [5]. Во время традиционных русских гаданий девушка сидит перед зеркалом и мечтает о суженом. Когда она незаметно засыпает, ей приходит видение о мертвом суженом и проявляются темные силы. Но весь ужас ночи уходит с наступлением рассвета, когда к ней на санях со звоном колокольчика приезжает статный гость, ее живой жених. Ну и самым ярким мистиком, известным не только в России, но и во всем мире, является русский прозаик Николай Васильевич Гоголь. Суть необъяснимых явлений славянского народа отражена в таких произведениях, как «Вий» и «Вечера

на хуторе близ Диканьки» [4] [3]. Обычные люди сталкиваются с потусторонним, и лишь сила духа может их спасти от темного влияния.

Главным источником художественных произведений, посвященных мистическим явлениям, являются сказки и легенды народа. При более близком изучении образов волшебного мира мы видим тесную связь героев из детских сказок с мистическим и потусторонним миром. Рассмотрим подробнее.

Всем знакомы строки: «Там чудеса: там леший бродит, Русалка на ветвях сидит...» [8]. В период язычества русалка считалась сказочной жительницей воды, обладающей вечной юностью и красотой, олицетворявшей стихийную силу воды. По мере утверждения христианства русалки стали больше считаться водяной нежитью, хотя так и остался образ прекрасной юной девушки с длинными распущенными волосами. Русалка – это утопленница, неупокоившаяся девушка, потому что была некрещенной при жизни. Из этого понятия можно объяснить поведение русалок: они заманивали себе юношей и мужчин, привлекая своей лаской, которой при жизни им не досталось в полной мере [19]. Образ этой речной красавицы встречается в драме А.С. Пушкина «Русалка», повести Н.В. Гоголя «Майская ночь, или Утопленница» (цикл «Вечера на хуторе близ Диканьки»). В русской народной сказке «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», пусть и не явно, также встречается русалка. Ведьма обманом завела Алёнушку на речку, привязала ей камень к шее и бросила в воду. Когда козленок подбегал к реке и звал сестрицу, та отвечала ему из глубины. Это показывает связь живого мира и мертвого: сестрица предстает нам как утопленница, то есть русалка [20].

Далее обратимся к народному быту. По поверьям, в каждом жилом доме обитал домовый дух (домовой), дух места проживания. Возник ещё до появления языческих богов в следствии одушевления человеком всего, что его окружало. Домовой был наделен как добрыми, так и злыми качествами. Считалось, что какой в душе хозяин дома, такой и дух с ним живет [18]. Образ домового встречается вновь в произведении великого русского поэта А.С. Пушкина «Домовому» [7]. Здесь дух предстает нам защитником домашнего хозяйства и просто старым другом:

*«Поместья мирного незримый покровитель,
Тебя молю, мой добрый домовой,
Храни селенье, лес и дикий садик мой,
И скромную семью моей обитель!»*

Уникальным и самым популярным представителем русской народной мистики является Баба Яга. В древней русской мифологии она предстает прародительницей рода и хранительницей жизненного пространства [17]. В легендах и сказках образ Бабы Яги связан с переходом главного героя в потусторонний мир. Примером является сказка «Царевна-лягушка» [11]. Когда Ивану-царевичу нужно было попасть в замок Кощея Бессмертного (мистический представитель подзем-

ного, загробного мира) и спасти возлюбленную, помощь ему оказала именно Баба Яга. В данном свете старуха предстает проводником между миром живых и мертвых. Она стоит на границе миров. Возможно, отсюда взялось поверье, что у Яги костяная нога, она является жителем и мира живых, и потустороннего мира.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что большинство образов сложились до введения христианства в стране. Так как язычество было направлено на связь русского народа с природой и окружающим миром, большинство духов принадлежали стихиям или сферам быта народа. А если человек после смерти становился нечистой (например, русалка), то он становился не частью мира душ, а частью природы.

Показанные нам в историях мертвецы, вурдалаки, вий и др. являются славянским аналогом всемирно известных призраков.

Далее рассмотрим подробнее образ привидения. Американский социолог Хорнелл Харт проводил исследование, посвященное описанию главных черт привидений [21]. В своей работе он отмечал, что чаще всего привидение является в образе умершего человека, и образы призрака и живого существа выглядят идентично. По описаниям некоторых очевидцев духи имеют реальные четкие очертания вплоть до выражения лица и определенных элементов одежды, из-за чего кажутся телесными и довольно реальными существами. Бывает, что образ привидения расплывчатый, нечеткий. Но иногда люди описывают привидение как пятна света или полосы.

Поведение призраков тоже имеет различную направленность. Обратимся к работе британского писателя Питера Акройда «Английские привидения. Взгляд сквозь время» [1]. Автор обращается к рассказам очевидцев и вырезкам из газет и журналов, после чего описывает возможный характер появления призраков и их действия.

Одним из ярких признаков появления привидения является шум: звук шагов, какой-то шелест, шуршание одежды, звук передвигаемой мебели, музыка, стук. Например, на корнуоллских оловянных рудниках (юг Англии) шахтеры слышали стук молотков там, где разработки уже не велись. Иногда слышатся крики и плач, голоса.

В отмеченных ранее работах описывается, как появляются и исчезают привидения из вида (доказательства взяты из историй очевидцев). В некоторых случаях медленно появляется образ духа и так же медленно исчезает. Бывают привидения, которых люди замечают не из-за появления образа, а из-за определенного шума. Примером служит так называемое Челтнемское привидение (1882, дом в Челтнеме, рассказ доктора Деспарда и его семьи). Люди в доме (хозяева и слуги) слышали сначала шелест платья, потом они из любопытства шли на звук и видели образ высокой женщины. Она проходила всегда по одному и тому же пути: из холла она спускалась по лестнице, доходила до гостиной и в проеме в сад исчезала.

Причина появления призраков в нашей жизни тоже многообразна. Некоторые появляются, если не были должным образом погребены (это либо неестественная смерть, например, убийство, либо если определенная воля умирающего относительно погребения не была исполнена). Некоторых задержало в этом мире какое-либо обещание или невыполненное дело. Большое количество привидений не преследуют никаких целей, то есть они просто появляются. Примером служит рассказ, описанный в письме виконту Галифаксу сэром Джорджем Ситвеллом и леди Идой Ситвелл, 1909 год. *В доме была старая лестница, верхняя площадка которой была снесена новым хозяином. Призрак служанки появлялся на лестнице, тихо, как будто крадучись, поднимался вверх до места, где раньше была площадка, и исчезал* [1].

Ну и ещё одной особенностью, которую мы не можем не упомянуть, является способность некоторых привидений касаться человека. История приведена в книге Ричарда Бакстера «Несомненное существование мира духов» (1691). *Сыну мистера Франклина, священника Англиканской церкви, очень часто являлся дух благородной дамы. В определенном возрасте мальчику пришлось покинуть свой дом и пойти на обучение к цирюльнику из Кембриджа. Дух явился к мальчику и долго с мольбой просил вернуться домой. Когда мальчик дал отказ, он получил сильный удар по уху* [1]. Самым странным в этом факте является то, что человек в ответ коснуться призрака не может.

Люди видят духов в различных частях света. Но мировым центром скопления привидений является Западная Европа, особенно Англия. На ее территории более чем 1400 замков, многие из которых, по слухам, населены призраками и другими сверхъестественными существами. Этому есть несколько объяснений.

Обратимся к историческим фактам. Широкое распространение традиций, связанных с привидениями, имеет корни в германских, скандинавских и британских суевериях. Англия – единственная европейская страна, изначально населенная бритами, или кельтами. Углубляясь в религию кельтов, отметим, что была развита практика регулярных жертвоприношений, в том числе человеческих. А основную роль в мифологии играла вера в переселение душ, что позволяет сделать вывод о том, что видение чей-то души, то есть призрака, считалось естественным явлением с точки зрения культуры [15].

Прошлое имеет большое значение в жизни англичан. Как писал Акройд Питер в своей книге: «... англичане во многих отношениях одержимы прошлым – развалинами, древними книгами. В этой стране передачи по археологии показывают по национальному телевидению, а в каждом городе и каждой деревне имеется собственный историк.» В этом аспекте привидения являются связью прошлого с настоящим, живых англичан со своими предками [1].

Сопоставив карту Англии с наиболее популярными местами появления привидений, неслож-

но понять, что аномальные зоны располагаются по всей территории страны. Следовательно, призраки как традиционный элемент относятся не к отдельным графствам, а ко всей Англии в целом [22] [14] [16].

Если собрать все рассказы об английских призраках, опубликованных в работах исследователей, в журналах и газетах (пример, «Bristol Time», «Notes and Queries») можно составить несколько классификаций: по месту обитания (привидения в обычных домах, замках, шахтах, блуждающие приведения), по своему существу (привидения людей, животных), по видам деятельности (повторяющие действия из жизни, пытающиеся что-то донести до живых людей, перемещающие предметы) и др.

Историческая классификация связана с различными племенами, населявшими современную территорию Англии. «Исторические» приведения отличаются сразу по нескольким критериям: происхождение своих названий, место обитания, внешний вид, поведение. Некоторые виды приведений встречались повсеместно, например, *silkies* (названы из-за тихого шелестящего звука при перемещении), *powries* (в древних замках, издают звук толчения ячменя на камне), *poltergeist* (неугомонный дух, наводит беспорядок в домах и беспокоит жильцов) [1].

Изучив литературу о приведениях, отметим, что в современности некоторые названия духов известны в качестве отдельных фантастических существ и описаны в различных литературных произведениях и фильмах. Примерами являются такие приведения как *dobies*, *hobbits*, *boggarts* (*bogeyman*). Проведем сравнительную характеристику.

В книге Дж.К. Ролинг «Гарри Поттер и Тайная комната» во второй главе мы впервые знакомимся с домовиком по имени Добби: «*На кровати сидел маленький человечек, ушами напоминавший летучую мышь, и тарачил на него выпученные зеленые глаза величиной с теннисный мяч. ... Человечек соскользнул с кровати и низко поклонился, коснувшись ковра кончиком тонкого, длинного носа. Одет он был в старую наволочку с дырками для ручек и ножек.*» [9]. Герой является домовым эльфом, телесным фантастическим существом. Он старается помогать мальчику Гарри, но делает это крайне своеобразно и не всегда правильно, что приводит к серии неприятных для главного героя событий.

Dobby как синоним слова *ghost* произошло с гэльского (шотландского) языка. Схожий вариант слова – *doby* – имеет кельтские корни (*dovach*). Данный дух представляется по-разному. В одних историях это мрачное существо, которое могло напугать путника, но не наносило физического вреда. В других он доброжелателен, помогает по хозяйству. Общей чертой является привязанность призрака к определенному месту: дом или ферма, мост, лощина, башня. Данные представители духов встречались в Нортумберленде.

Между литературным героем и его «идейным предком» есть ряд сходств и различий. При «создании» домовика писательница учла характер духа: мы можем увидеть и доброжелательность Добби (по отношению к Гарри и его друзьям), и негативное отношение (к приемной семье мальчика, Беллатрисе Лестрейндж в одной из последних книг). В остальном видна большая разница. Во-первых, данный дух обладает привязкой к определенному месту, в то время как домовик из книги перемещается чуть ли не по всему миру Дж.К. Ролинг. Во-вторых, изначально добби – дух, то есть он априори не обладает телесной оболочкой. А автор книги представляет его как отдельный вид фантастических существ, которые не просто помогают своим хозяевам, но и могут причинить живому человеку вред в физическом плане. В последних частях серии книг о Гарри Поттере домовый эльф вообще умирает от кинжалоукола. С данных точек зрения интерпретация английского призрака не связывается с его историческими корнями.

Второй дух, которого мы рассмотрим, так же встречается нам в литературе Дж.К. Ролинг, точнее, в книге «Гарри Поттер и узник Азкабана». «*Боггарт – это приведение, которое меняет свой вид. Он превращается в то, чего человек больше всего боится. ... Боггарты любят темноту, – рассказывал Люпин. – И чаще всего прячутся в гардеробе, под кроватью, в ящике под умывальником, одного я нашел в футляре напольных часов.*» [10]. Данное приведение было поймано для практического занятия по защите от темных искусств, потому что не представляло особой опасности для учащихся.

Словом *boggart* называли приведение на севере Англии. Произошло от кельтского *bwg* (привидение), более известно, как *bugbear*, *bogeyman*. В основном это злой дух, появлявшийся в случаях насильственной смерти. Он щипал, кусал, заползал в постель. По некоторым легендам, он мог утащить из дома спящего ребенка (часто этим пугали непослушных детей, которые не хотели идти спать). Жили боггарты в пещерах и долинах (например, в Манчестере есть место, ранее долина, под названием *Boggart Hole Clough*, «берлога боггарта») [1].

Сравним боггарта в истории и в литературе. Дж.К. Ролинг, пусть и со своей интерпретацией, но правильно отметила: боггарт – это дух, любящий темные места и чаще всего негативно относящийся к людям. Смена облика в соответствии со страхами рядом находящегося человека стала чисто литературной чертой.

Третий дух встречается на просторах мира Дж. Р.Р. Толкиена. В книге «Властелин колец» дается довольно богатое описание этого существа. Мы рассмотрим особо яркие самые важные черты: «*Хоббиты – неприметный, но очень древний народец; раньше их было куда больше, чем нынче... Вероятно, хоббиты – наши прямые сородичи, не в пример ближе эльфов, да и гномов. Исстари*

говорили они на человеческом наречии, по-своему перекроенном, и во многом походили на людей. Но что у нас с ними за родство – теперь уж не выяснить.» [12]. После знакомства с книгой можно также отметить, что этот народ любил покой и тишину, поэтому долгие века жил в тихих долинах, не меняя своего места обитания.

В отличие от двух предыдущих духов, про английских *hobbits* известно только то, что так называют духов в Йоркшире и на севере центральных графств. Считалось, что они живут в неприметных уединенных местах и не меняют их. В качестве доказательства этого факта можно привести ряд географических названий (мост HobBridge и улица HobLane, Гаттли (Ланкшир), несколько HobLane в Уоркшире) [1].

Как и в случае с *dobby*, автор литературного хоббита создал из приведения отдельное фантастическое существо, хотя изначально так просто называли духов в определенных графствах Англии. Но у хоббита Толкиена сохранились такие черты, как уединенность и несменяемость места «жизни» и схожесть с людьми (все-таки это название приведения).

Нельзя не упомянуть, что сюжет с приведениями встречается и в классической литературе. Одним из ярких примеров является произведение Оскара Уайльда «Кентервильское приведение». В общем, оно нам представлено как обычное приведение в замке: бестелесный дух, не покидает своего дома и вызывает чувство ужаса у всех жильцов Кентервильского замка (довольно стандартная исторически реакция англичан на потусторонние явления) [13]. Но есть ряд черт, которые превращают это приведение в необычное существо. По сюжету, американская семья заселяется в английский старый замок с приведением. И последнее всячески старается выселить незваных гостей. Оно использует различные изощренные методы, которые являются нереальными.

Призраку придали «свойства» обычного человека. «... и на него опрокинулся огромный кувшин с водой, который пролетел на вершок от его левого плеча, промолив его до нитки. Нервы его не выдержали. Он кинулся со всех ног в свою комнату и на другой день слег от простуды.» Не совсем понятно, как бестелесный дух мог заболеть. Плюс к этому, он обладал довольно большим гардеробом: «... в канун этого дня допоздна перебирал свой гардероб, остановив наконец выбор на высокой широкополой шляпе с красным пером, саване с рюшками у ворота и на рукавах и заржавленном кинжале.»

В то же самое время, приведение обладало нечеловеческими свойствами, например, он однажды пришел к маленьким сорванцам, детям нового хозяина замка, в образе Безголового Графа. А, как известно из историй, призраки являются в образе «с их смерти». То есть призрак не может решить, пойти сегодня с головой или без.

И самым ярким проявлением «креативного проявления» стало решение обернуться черной со-

бакой, «*талант, который принес ему заслуженную славу...*». Это априори является невыполнимым даже для привидения из сказки.

По английским художественным произведениям и фильмам можно сделать общий вывод. Основа, конечно, берется из «народных» фактов, и определенная доля характеристик духов прослеживается в процессе знакомства с литературным произведением. Но невозможно осуждать Дж.К. Ролинг, Дж. Р.Р. Толкиена и Оскара Уайльда за искажение исторических истоков и придание новым фантастическим существам определенной уникальности и непредсказуемости. Ведь главной целью многих авторов (мы говорим в основном о жанре фэнтези) является увлекательный сюжет, уносящий нас за пределы скучных будней в мир волшебства и приключений.

Проведем сравнительную характеристику мистического образа в английских и русских художественных текстах. Тяжело берутся для сравнения современные произведения, потому что фантазия современного человека достаточно велика, и в созданных им текстах видно смешение различных культур и фантастических существ. Рассмотрим старые источники: в России – народные сказки и произведения давних классиков, в Англии – истории очевидцев.

Мистика в русских произведениях часто носит воспитательный характер. В сказках после встречи с Лешим, Бабой Ягой и Кощеем девушка становится умнее, а Иван-дурак превращается в прекрасного молодца. Даже если рассматривать мрачные истории Николая Васильевича Гоголя, люди, столкнувшиеся с проявлением потустороннего, меняют свои внутренние устои и отношение к жизни.

В Англии всё складывается совершенно другим образом. Мистика описана больше не в художественных произведениях, а в научных работах, газетах и журналах. Там встреча с приведением является опубликованным фактом, в котором нет места волшебству и приключениям. Истории реальные, и они не рассказываются детям в качестве сказки на ночь. Также в них нет никакой воспитательной составляющей. Встреча с мистическим не оказывает влияния на изменение внутреннего мира человека с точки зрения саморазвития, морального образования и т.д. Встречи с приведениями просто есть, и они являются частью публичной жизни.

Все выше изложенное позволяет сделать вывод о том, что, конечно, есть общая черта, присущая не только русским и английским, но и сверхъестественным персонажам стран всего мира. Это реакция людей на встречу с потусторонним. Каким бы сильным духом ни был человек и как бы скептически он ни относился к аномальному и необъяснимому, всё равно присутствует в определенной степени природный страх и другие сильные эмоции за гранью реального. Следовательно, влияние сверхъестественного на личность в частности и общества в целом велико, и оно, как мы видим,

нарастает. Важно отметить, что это касается как негативного, так и позитивного воздействия. Поэтому его нельзя недооценивать и им нельзя пренебрегать. Необходимо грамотно и эффективно использовать данный ресурс: инструмент воздействия на человека, на его личность, а следовательно, и общество в целом.

Мы не в силах утверждать, можно ли верить в мистические существа из книг. Понятно, что человек часто при описании чего-то невероятного преувеличивает, или вообще преображает, или даже воображает увиденное. Но, с другой стороны, привидения, русалки и домовые духи не возникли на пустом месте. Следовательно, можно предположить, что тема мистического в художественном дискурсе и жизни в целом ещё долгое время будет оставаться актуальной. Безусловно, данная проблематика заслуживает более полного и подробного рассмотрения и описания.

Литература

1. Акройд Питер. Английские привидения. Взгляд сквозь время / Пер. с англ. Н. Кротовской. – М.: Издательство Ольги Морозовой, 2014. – 320 с.
2. Большой толковый словарь русского языка Гл. ред. С.А. Кузнецов <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (Дата обращения: 06.03.2020).
3. Гоголь Н. В. «Вечера на хуторе близ Диканьки» (Дата обращения: 23.03.2020).
4. Гоголь Н. В. «Вий» (Дата обращения: 23.03.2020).
5. Жуковский В.А. Баллады (Дата обращения: 23.03.2020).
6. Кулибина Н.В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя // Мир русского слова. –2001. No1 <http://diplstud.ru/09/dok.php?id=010> (Дата обращения: 3 апреля 2020 г.).
7. Пушкин А. С. «Домовому».
8. Пушкин А.С. Поэма «Руслан и Людмила».
9. Ролинг Дж. К. «Гарри Поттер и Тайная комната» (Дата обращения: 07.03.2020).
10. Ролинг Дж. К. «Гарри Поттер и узник Азкабана» (Дата обращения: 07.03.2020).
11. Русская народная сказка «Царевна-лягушка».
12. Толкиен Дж. Р. Р. «Властелин колец» (Дата обращения: 21.03.2020).
13. Уайльд Оскар «Кентервильское привидение» (Дата обращения: 21.03.2020).
14. <https://awd.ru/privedeniya-anglii/> (Дата обращения: 09.03.2020).
15. https://bigenc.ru/world_history/text/2059732 (Дата обращения: 06.03.2020)
16. <http://castlesandghostsolaia.blogspot.com/2013/06/english-ghosts.html> (Дата обращения: 09.03.2020).
17. <https://drevnerus.ru/baba-yaga/>
18. <https://drevnerus.ru/domovye-duxi/>
19. <https://drevnerus.ru/rusalki/>
20. https://nukadeti.ru/skazki/sestrica_aljonushka_i_brateg_ivanushka
21. <http://uptodatetruth.com/pro-prizrakov/> (Дата обращения: 24.03.2020)
22. https://www.anglomania.org/2011/10/10_27.html (Дата обращения: 09.03.2020).

PRAGMATICS OF THE SUPERNATURAL IN ARTISTIC DISCOURSE

Zubairova K.F., Polzunova M.V.

National Research Nuclear University "MEPhI"

The purpose of the research is to analyze the pragmatics of the supernatural and its role in Russian and English artistic discourse. The article deals with the most prominent representatives of Slavic and Western European mystical images, their historical origins and examples of mention in fiction. English ghosts, their characteristics, geographical distribution, and historical differences are described in more detail. The scientific novelty of the work is the approach to the consideration of mystical representatives of English and Russian culture through the description of artistic discourses. Differences in their influence on representatives of different cultures are revealed. The results obtained demonstrate the role of the supernatural in the literature and life of Slavic and Western European peoples in General.

Keywords: artistic discourse, pragmatics, supernatural, Ghost, spirit, fairy tale, eyewitness stories.

References

1. Ackroyd Peter. English ghosts. Vzglyad through time / Per. s angl. N. Krotovskaya. – М.: Publishing house of Olga Morozova, 2014. – 320 p.
2. The Big explanatory dictionary of the Russian language, Edited by S.A. Kuznetsov <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (accessed: 06.03.2020).
3. Gogol N. V. "Evenings on a farm near Dikanka" (date of reference: 23.03.2020)
4. Gogol N. V. "Viy" (date of reference: 23.03.2020).
5. Zhukovsky V.A. Ballads (date of reference: 23.03.2020).
6. Kulibina N.V. Art discourse as actualization of an artistic text in the reader's mind // The world of the Russian word. –2001. No1 <http://diplstud.ru/09/dok.php?id=010> (accessed: April 3, 2020).
7. Pushkin A. S. "Domovomu".
8. Pushkin A.S. Poem "Ruslan and Lyudmila".
9. Rowling J. K. "Harry Potter and the chamber of secrets" (accessed: 07.03.2020).
10. Rowling J. K. "Harry Potter and the prisoner of Azkaban" (accessed: 07.03.2020).
11. Russian folk tale "The frog Princess".
12. Tolkien J. R. R. "The Lord of the rings" (accessed 21.03.2020).
13. Wilde Oscar "Canterville Ghost" (accessed: 21.03.2020).
14. <https://awd.ru/privedeniya-anglii/> (accessed: 09.03.2020)
15. https://bigenc.ru/world_history/text/2059732 (accessed: 06.03.2020).
16. <http://castlesandghostsolaia.blogspot.com/2013/06/english-ghosts.html> (accessed: 09.03.2020).
17. <https://drevnerus.ru/baba-yaga/>
18. <https://drevnerus.ru/domovye-duxi/>
19. <https://drevnerus.ru/rusalki/>
20. https://nukadeti.ru/skazki/sestrica_aljonushka_i_brateg_ivanushka
21. <http://uptodatetruth.com/pro-prizrakov/> (accessed: 24.03.2020)
22. https://www.anglomania.org/2011/10/10_27.html (date accessed: 09.03.2020)

Концепт «Cyberwarfare»: актуализация в публицистическом дискурсе

Полонская Олеся Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и культуры речи, ФГКОУ ВО «Восточно-Сибирский институт МВД России»
E-mail: apolon38@rambler.ru

Кушнарева Татьяна Валериановна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет»
E-mail: 030470@list.ru

В данной статье представлены результаты исследования концепта «cyberwarfare». Выявлены особенности репрезентации исследуемого концепта в публицистическом дискурсе, а именно в статьях The New York Times, The Washington Post, Newsweek, The Guardian и материалах CNN и BBC News. Предпринята попытка дефиниционного и контекстуального анализа языковых средств, номинирующих исследуемый концепт. Предмет настоящего исследования – концепт «cyberwarfare» в английском языковом сознании. Объектом является языковое представление концепта «cyberwarfare» в англоязычной публицистике. Целью работы является комплексное исследование языковой сущности концепта «cyberwarfare» в английском языковом сознании. Делается попытка определить специфику ментального объекта, стоящего за именем cyberwarfare и его синонимами. В настоящем исследовании концепт «cyberwarfare» изучается в ракурсе интегративного подхода в понимании концепта, так как основные постулаты двух лингвистических дисциплин (когнитивной лингвистики и лингвокультурологии) находятся, с позиций данного подхода, в отношениях дополнительности и позволяют глубже проникнуть в сущность концепта «cyberwarfare». Актуальность исследования концепта «cyberwarfare» обусловлена тем, что данный концепт широко представлен в современном политическом дискурсе, что, в свою очередь, указывает на то, что данный концепт занимает особое место в языковом сознании личности. Этому явлению посвящены отдельные исследования в различных областях научного знания, однако в лингвистической литературе данный вопрос еще не достаточно изучен, хотя кибервойна как феномен получает множественное обозначение в современном английском языке.

Ключевые слова: концепт; концептуализация; кибервойна; языковой знак; концептуальный анализ, публицистический дискурс; языковое сознание; дефиниционный анализ, контекстуальный анализ, языковые средства.

The term “concept” is one of the most widely used and disputable at the present stage of humanitarian background. This is due to many differences in the understanding of the term “concept” in the worldview of scientific research, which is defined in linguistic studies ambiguously. There are many definitions of this theoretical notion. Without dwelling on their listing, we single out the most significant points in the definitions that seem relevant to our research.

A concept is:

- a culturally marked verbalized conceptual object, represented by a range of its implementations [3, 4];
- the result of cognition, accumulating theoretical and common comprehension of the world by an individual [2];
- a number of factors such as human life experience, value system, etc. [1];
- a sort of a clot of culture in a person’s mind: the way culture enters the mental world of men; on the other hand, a concept is something by which a person enters a culture, and in some cases influences it [5, 6].

In modern linguistics the study of concepts allows to reveal the peculiarities of the world perception of representatives of a certain culture. The concept of “cyberwarfare” (in accordance with the name *cyberwarfare*, which most fully corresponds to the concept of cyberwarfare in modern English) is the structural and conceptual element of English speaking culture consciousness that accumulates naive ideas about cyberwarfare. In English language culture, the concept of “cyberwarfare” is verbalized by the lexemes *cyberwarfare*, *cyberwar*, *cyber warfare*, and *cyber war*. They are the representants of the concept of “cyberwarfare” that allow to determine the peculiarities of its actualization in English – language culture.

In the Cambridge Dictionary, the lexeme *cyberwarfare* that verbalizes the concept of “cyberwarfare” in the English language culture has the following definition: “the use of the internet to attack an enemy, by damaging things such as communication and transport systems or water and electricity supplies” [<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cyberwarfare>].

According to this definition, cyberwarfare refers to politically motivated hacker actions with the aim of carrying out sabotage and espionage. This form of informational warfare can sometimes be regarded as an analogue of a conventional war, although this analogy is contradictory both in terms of accuracy and political motivation. The term “war” can be applied to “cybernetic” activity only if there has been a deliberate attempt to destroy some infrastructure of a foreign state.

The official of the US State Department Richard Clarke in his book “Cyber War” defines *cyberwarfar*

as “actions by a nation-state to penetrate another nation’s computers or networks for the purposes of causing damage or disruption [7].

There is a current debate about whether cyberwarfare is a real war or whether it is rhetorical or less threatening. The empiric material shows that cyberwarfare has all the hallmarks of a real war:

*If **cyberwarfare is considered war**, then anti-terrorism defenses must be deployed.* [https://resources.infosecinstitute.com/cyber-warfare-cyber-weapons-real-growing-threat/

... he said, is the tendency to **cast cyberwar as “good, old-fashioned war in yet another domain...** [Ellen Nakashima · National-Security · Dec 9, 2011 https://www.washingtonpost.com/].

It has victims:

*Estonian officials are declaring that their country is the first to fall **victim to cyberwarfare** [‘E-stonia’ Accuses Russia of Computer Attacks · May 18, 2007· By Steven Lee Myers https://www.nytimes.com/].*

It has injurious and harmful weapons:

29 May 2012 Computer malware created for sophisticated cyberwarfare ...A new type of computer malware, described as «the most sophisticated cyberweapon yet unleashed», has been uncovered in computers in the Middle East. Antivirus researchers and software manufacturers in Russia, Hungary and Ireland... [https://www.bbc.co.uk/].

There are clashes in this war:

*But pretty much every discussion I heard could not avoid the topic of the increasing **cyberwar clashes** that are also taking place; an increasingly common term to describe the state of affairs – the “new Cold War” – has been tossed around a lot [Does Russia Want More Than Your Old Face? July 19 By Kara Swisher // https://www.bbc.co.uk/].*

It has offensive plans and tactics:

... *Parts of the initiative that deal with the nation’s **offensive plans for cyberwarfare...*** [https://www.bbc.co.uk/].

*American intelligence knew Vladimir Putin’s henchmen were attacking America, using **cyberwarfare tactics** to undermine Hillary Clinton’s campaign [https://edition.cnn.com/2018/10/09/opinions/mitch-mccconnell-has-damaged-all-three-branches-of-government-begala/index.html].*

This war has battlefields, fronts, bombs and secret ways to bypass the defense system:

*On October 1, 2009, a general took charge of the new U.S. Cyber Command, a military organization with the mission to use information technology and the Internet as a weapon. Similar commands exist in Russia, China, and a score of other nations. These military and intelligence organizations are preparing the **cyber battlefield** with things called “**logic bombs**” and “**trapdoors**,” placing virtual explosives in other countries in peacetime.* [Richard A. Clarke, Cyberwar: The Next Threat to National Security & What to Do About It https://www.newsweek.com/].

***Cyberwarfare is clearly a front** where nation states will try to gain advantage over each other and make plans for attack and defence.* [https://www.the-

guardian.com/commentisfree/2016/dec/30/first-world-cyberwar-historians].

This war involves combat personnel and units:

*North Korea is believed to have **thousands of personnel involved in cyberwarfare**.* [https://www.bbc.co.uk/].

*Rallying **troops in a growing cyberwar*** [https://www.washingtonpost.com/].

...*threatened by a new blitzkrieg, this time from Russian **cyberwar fighters**. But where are the legacies of Knudson...* [Charles Jennings · Aug 3, 2019 https://www.washingtonpost.com/].

*Look at what is happening in China and in Russia. They have **units that are specifically targeted cyber warfare**. They are carrying it out. Our critical infrastructure is attacked thousands of times a day.* [Marsha Blackburn, https://www.brainyquote.com/topics/cyber-quotes].

These warriors perform certain missions:

*“Once the second phase plan is established, the cybercommand will carry out comprehensive **cyberwarfare missions**,” a senior ministry official said* [https://www.bbc.co.uk/].

They launch, fight, wage and win this war:

...*country at a time that Russia continues to wage a **cyberwar** against our democracy* [A frightful scenario: Trump is under the sway of a hostile foreign power, Jennifer Rubin · Opinions · Jul 24, 2019, https://www.wsj.com/].

...*Putin’s minions to successfully **launch (and win) a cyberwar** against the United States of America* [James Hohmann, The Daily 202: The chain of ineptitude and institutional failure that facilitated Russia’s election interference, Dec 14, 2016, https://www.wsj.com/].

*How to **fight cyberwars*** [Eugene Robinson · Live Discussions · Dec 15, 2010, https://www.washingtonpost.com/].

Cyberwarfare strikes and really threatens our future:

*The U.S. military’s new **cyberwar**, which **strikes** across networks at its communications...* [Ellen Nakashima and Missy Ryan · National-Security · Jul 15, 2016 https://www.washingtonpost.com]

...*South Korea. And the **real threats of the future – cyberwar**, space attacks – require different strategies ...* [Fareed Zakaria · Jul 19, 2019 Defense spending is America’s cancerous bipartisan consensus https://www.washingtonpost.com/].

And in recent years a new threat has emerged – cyberwarfare, where governments launch attacks on each other’s infrastructure using computers rather than tanks or bombs. [Rory Cellan, 15 August 2012, Jones Cyberwar or cybermirage? https://www.bbc.co.uk/].

The results of the research demonstrate the following conceptual parameters of the concept studied.

Cyberwar is hell in the example:

*Army cutbacks detailed, **cyberwar is hell**, and all eyes still on Iran* [Karoun Demirjian · Jul 10, 2015 https://www.washingtonpost.com/].

Cyberwar is an odd book:

Cyberwar, however, is an odd book. It makes a special plea on behalf of Hillary Clinton: Russian trolls and hackers, abetted by the news media, robbed her of the presidency [https://www.theguardian.com/us-news/2018/nov/23/cyberwar-network-propaganda-review-russia-rightwing-media-2016-election].

Cyberwarfare is a dirty trick:

And then there's the Ukraine conflict and Russia's **cyberwarfare and other dirty tricks** launched against NATO's Central European members, such as the Baltic states [https://edition.cnn.com/2018/08/23/opinions/west-confused-about-russia-opinion-intl/index.html].

Cyberwarfare is a new form of terrorism:

With many countries large and small investing in **cyber warfare**, it is impossible not to think of the use of "information warfare" as a new form of terrorism [https://resources.infosecinstitute.com/cyber-warfare-cyber-weapons-real-growing-threat/].

It is an alternative to conventional weapons:

According to Amy Chang, research associate at the Center for a New American Security, "**Cyber warfare is a great alternative to conventional weapons**" [https://resources.infosecinstitute.com/cyber-warfare-cyber-weapons-real-growing-threat/].

In publicistic discourse, cyberwarfare is conceptualized according to the evaluation parameter. It is:

- chilling: *How a **chilling** Saudi cyberwar ensnared Jamal Khashoggi* [David Ignatius · Editorial-Opinion · Dec 8, 2018, https://www.washingtonpost.com].
- long and damaging: *...public wouldn't support a **long and damaging** cyberwar, though, often out of fears the United States,...* [The Cybersecurity 202: Hacking back may be less risky than we thought. Joseph Marks · Oct 2, 2019, https://www.washingtonpost.com].
- clandestine: *...intelligence agencies say is their **clandestine** cyberwar against the United States and Europe. It does ...* [The Daily 202: False moral equivalency is not a bug of Trumpism. James Hohmann · powerpost · Aug 16, 2017, https://www.washingtonpost.com].
- extraordinary: *...President Vladimir Putin was waging an **extraordinary** cyberwar on the U.S. presidential campaign, both to discredit...* [Amber Phillips · Politics · Jun 23, 2017, https://www.washingtonpost.com].

Publicistic discourse reflects the outlook of modern English-speaking society. So, the linguistic means of verbalization of the significant cyberwarfare characteristics focus the attention of the reader on the following. Cyberwarfare has all the hallmarks of a real war. It has victims and harmful weapons. Offensive plans and tactics are being developed. There are clashes between troops on the fronts, with bombs and secret ways to bypass the protection system, and special military units carry out certain combat tasks. They launch, fight, wage and win this war. Cyberwarfare strikes and really threatens our future. Cyberwarfare is associated in the mind of an English-speaking person with a real threat to our future. It is conceptualized as hell, an odd book, a dirty trick, a new form of terrorism, but it

can serve as an alternative to conventional weapons. In publicistic discourse cyberwarfare is conceptualized according to the evaluation parameter. It is clandestine, extraordinary, chilling, long and damaging.

THE CONCEPT OF «CYBERWARFARE»: ACTUALIZATION IN PUBLICISTIC DISCOURSE

Polonskaya O.Y., Kushnareva T.V.

The East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Irkutsk National Research Technical University

The article analyses the peculiarities of actualization of the concept «cyberwarfare» in modern English-speaking media. The relevance of the undertaken research is due to the scientific interest for the study of the universal semantic constants, accumulating knowledge about the human inner world, and their language representation. At the beginning of the 20th century, the geopolitical situation in the world changed dramatically and, as a result, various situations of misunderstanding arise more and more during cooperation between states. There is a risk that people speaking different languages may interpret certain concepts (in particular, the concept of «cyberwarfare») in a different way. Subjective definitions and many variants of understanding the same concept in different languages tend to give rise to ambiguity in interpretation. The attempt of definitional and contextual analysis of language means nominating the studied concept has been made.

Keywords: concept; conceptualization; cyberwarfare; language sign; conceptual analysis, publicistic discourse; linguistic consciousness; definitional analysis, contextual analysis, linguistic means.

References

1. Arutyunova, N.D. Aksiologiya v mekhanizmax zhizni i yazyka [Tekst] / N.D. Arutyunova // Problemy strukturnoi lingvistiki. – M., 1984. – S. 5–24.
2. Boldyrev, N.N. Kognitivnaya semantika: kurs leksii po angliiskoi filologii [Tekst] / N.N. Boldyrev. – Tambov: Izd-vo Tambov. un-ta, 2001. – 123 s.
3. Vorkachev, S.G. Schast'e kak lingvokul'turnyi kontsept [Tekst] / S.G. Vorkachev. – M.: Gnozis, 2004. – 236 s.
4. Vorkachev, S.G. Lyubov' kak lingvokul'turnyi kontsept [Tekst] / S.G. Vorkachev. – M.: Gnozis, 2007. – 284 s.
5. Stepanov, Yu.S. Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury. Opyt issledovaniya [Tekst] / Yu.S. Stepanov. – M.: Yazyki russkoi kul'tury, 1997. – 824 s.
6. Stepanov, Yu. S. V mire semiotiki [Tekst] / Yu.S. Stepanov // Semiotika: Antologiya; sost. Yu.S. Stepanov. – 2-e izd., ispr. i dop. – M.: Ekaterinburg, 2001. – S. 5–42.
7. CYBER WAR by Richard A. Clarke and Robert K. Knake, March 2010, Harper Collins e-books, 140p.

Инфографика как средство визуализации учебной информации

Пустовалова Вега Вадимовна,

кандидат педагогических наук, директор муниципального автономного учреждения информационно-методического центра города Томска
vega_2005_11@mail.ru

В статье определены дефиниции понятий «наглядный», «визуальный», «зрительный», «наглядность», «визуализация», выявлена сущность, функции наглядности и визуализации в учебном процессе. Как средство визуализации учебной информации рассматривается инфографика. Анализ используемой в образовании инфографики показывает, что она различается по степени информативности, абстрагированности и глубине уровня метафоричности. Определено отношение инфографики к понятиям «визуальная метафора», «дидактическая метафора». Сделан вывод о перспективности применения метафор в инфографике для включения в содержание образования сложных понятий.

Ключевые слова: визуализация, инфографика, дидактическая метафора, визуальная метафора, метафорический уровень инфографики

Постановка проблемы

Если наглядности в образовании посвящены многочисленные научные публикации и труды, то педагогические возможности визуализации сегодня еще не до конца раскрыты, представляя интерес, прежде всего, для постнеклассической «смысловой педагогики». Теория и методика визуализации активно разрабатывается как зарубежными, так и отечественными учеными. В одних работах изучается технология визуализации в науке (Дж.К. Гилберт), в других – ее роль в развитии психики, мышления человека (Т. Бьюзен); многие исследователи разрабатывают когнитивно-визуальный подход для обучения дисциплинам (Ю.В. Балашов, В.А. Далингер, Е.Н. Ерилова, О.А. Кондратенко, О.О. Князева) и др.

При этом существуют разные трактовки понятия визуализация. Можно встретиться с мнением, что термины «наглядность» и «визуализация» являются синонимами. То есть, нередко визуализацию отождествляют с наглядностью, как «процессом наблюдения, который предполагает минимальную познавательную и мыслительную деятельность обучаемых» [1, с. 394]. Иногда визуализацию часто рассматривают как одну из форм наглядности. Однако часто визуализацию связывают не с демонстрационными, а с когнитивными функциями.

Наиболее изученными формами визуализации являются: цифровая, рисунки, фотографии. Известна визуализация учебной информации в виде опорных конспектов, схем по предметному содержанию: от опорных конспектов В.Ф. Шаталова, которые носят уникальный, авторский характер, к структурно-логическим схемам, методу схематизации учебных знаний (О.Н. Меженко и др.); фреймовым схемам-опорам, фреймовому методу организации учебного материала (М. Минский и др.). В них усиливается доступность, универсальность подачи содержательного компонента знаний (учебного материала) при минимизации авторских уникальных ассоциаций, идет поиск более четкой реализации таких принципов моделирования, как структурирование информации, компрессирование (свертывание), связывание элементов информации (Н.Н. Манько).

Еще меньше исследований в области инфографической формы визуализации в педагогике. Традиционно ключевое предназначение инфографики сводилось к представлению учебной информации, которое не требует дополнительных комментариев (условные обозначения, как правило, минимизируются). Инфографика в образовании, как правило, используется для иллюстрации учебного материала, передачи сведений, а не для открытия его новых значений и поиска личностных смыслов.

Между тем, есть разработки, которые предусматривают включение в ходе визуализации учебной информации рефлексивного, личностного компонента ее представления. Например, описана методика создания на уроках литературы обучающимися эйдос-конспектов (Н.Ф. Головацкая). Однако созданный учеником зримый образ не применим для последующих практических действий на других учебных предметах, так как он уникальный.

Поскольку сегодня все чаще поднимается проблема предметного редуционизма, «фасеточной» картины мира, мировоззренческого «пробела» содержания образования, возникает вопрос: какой должна быть инфографика, которая позволила бы устанавливать связи учебной информации разных предметов, интегрировать ее личностные смыслы? Должна ли она опираться на наглядность или визуализацию?

Мы исследовали возможности инфографической визуализации опорных для образования в интересах устойчивого развития базовых архетипических культурных концептов «мир», «наследие», «гармония», «лад», «граница», «мера».

Цель исследования

Представить педагогические возможности инфографики, сопоставив содержание понятий «наглядный», «визуальный», «зрительный» и определить, какой должна быть инфографика рефлексивная, смыслопорождающая, направленная на достижение личностных результатов. Вопрос этот не праздный. Редуционизм современного образования не только отечественного, но и зарубежного (Доклад римского клуба, 2018 г.), имеющий своим следствием мировоззренческий пробел содержания – серьезная дидактическая проблема, без решения которой педагогика не сможет выйти на уровень постнеклассики.

Методология исследования

Исследование основывалось на трудах ученых И.И. Козлова, Е.Ю. Светлаковой, Д. Роэм (визуальное мышление), Е.В. Сальниковой (эволюция визуальной культуры), Н.И. Юстина (визуальная коммуникация), Р. Арнхейм (визуальное мышление и визуальное восприятие), а также на работах по визуализации учебной информации, ее методологические и методические основания, которые разрабатывались А.А. Вербицким, И.А. и Д.А. Трухан, Ж.Е. Ермолаевой, О.В. Лапуховой, И.Н. Герасимовой, Э.А. Мусеновой, М.А. Ахметова, О.А. Кондратенко, Г.В. Лаврентьевым, Н.Б. Лаврентьевой, Н.А. Неудахиной и др.

Использование инфографики в обучении учащихся, студентов, курсантов и слушателей разрабатывали Ж.Е. Ермолаева, И.Н. Герасимова, О.В. Лапухова, О.А. Ватков, Е.В. Петрова, М.В. Байганова, О.В. Мехоношина, О.А. Кондратенко, И.С. Сухорукова и другие.

Учитывая разный уровень метафоричности существующей инфографики (Ю.Р. Валькман), об-

ратились к трудам о педагогических возможностях дидактической метафоры (где метафора как прием, форма мышления обучающегося) Э.В. Будаева, А.П. Чудинова, Ю.А. Веряевой, М.А. Ахметова, Э.А. Мусеновой, М. Кларина, А.Ф. Закировой, Д. Трунова, А.А. Плигина, В.Е. Пугача и др.

Результаты исследования

Новое время – это реальность экологических катастроф, экономических потрясений, социальной нестабильности. В.М. Розин назвал его «цивилизационным переходом» и охарактеризовал как ситуацию глобальной неопределенности: «...мы не знаем, ни как устроена реальность, ни как устроены мы сами, и мы не знаем, куда это, в конце концов, выведет... понять, что будет, куда все развернется, сейчас практически невозможно ...» [3, с. 9]. Все чаще обсуждаются вопросы методов и форм предъявления информации для ее понимания, интерпретации и осмысления.

Понятия зрительный, визуальный, наглядный – из одного смыслового ряда. Согласно Словарю «Академик»:

- визуальный – это зрительный, оптический, видимый, наблюдаемый простым глазом, непосредственно воспринимаемый зрением (простым или вооруженным глазом), воспринимаемый или производимый посредством зрения, то есть то, что носится к органам зрения;
- наглядный – визуальный; такой, что непосредственно можно созерцать и понимать, доступный, убедительный для непосредственного наблюдения, понимания; основанный на показывании (изучаемых предметов или их моделей); иллюстративный;
- зрительный – предназначенный для зрителя; связанный со зрением.

Несмотря на использование данных понятий как синонимов, они имеют свое, свойственное только им приоритетное содержательное наполнение, а именно: наглядный – демонстративный (показ, иллюстрация, готовый образ), визуальный – опирающийся на представление в виде образа, зрительный – на зрительные ощущения (цвета и света).

Полезность наглядности, вовлечения всех органов чувств обучающегося для восприятия изучаемых предметов (явлений) представлена в трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и др. И.Г. Песталлоци рассматривал принцип наглядности в обучении как фактор, способствующий процессу обучения. Развитию этого принципа посвящены труды Ж.-Ж. Руссо, Ф.А. Дистервега, М.В. Ломоносова и многих современных ученых и практиков. Понятие «наглядность» используется и в узком понимании как наблюдение, зрительное восприятие, предполагающего предъявление (показ) при обучении некоего визуального ряда, зрительного образа, и в широком понимании как зрительное, тактильное, слуховое, вкусовое, обонятельное восприятие предметов (явлений) органами чувств.

Наглядность может выполнять (в разной степени) иллюстративную и когнитивную функции, может быть использована и как реализация принципа наглядности, и как часть визуализации. В наглядности когнитивная функция может реализовываться в разной степени, но обязательна иллюстративная функция (внешние характеристики, показ предмета, явления и пр.). Если наглядность предполагает иллюстрирование, привлечение наглядных средств (демонстрация учителем готового образца, заданного извне – Д.А. Трухан, И.А. Трухан и др.), то визуализация ценна акцентом на познавательную деятельность, на работу от мыслимого образа к зримому.

В настоящее время информационной перенасыщенности и формирующегося приоритета личностных результатов (необходимости личностного «значения-для-меня» приобретаемых знаний) активно обсуждается роль визуализации в общем образовании. Определений понятия «визуализация» много. Это обусловлено и достаточно широким контекстом его использования. Одно из самых распространенных определений визуализации – как процесса представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания; придание зримой формы любому мыслимому объекту, субъекту, процессу и т.д. Как отмечают И.А. Трухан, Д.А. Трухан, «такое понимание визуализации предполагает минимальную мыслительную и познавательную активность обучающихся, а визуальные дидактические средства выполняют лишь иллюстративную функцию» [4].

Однако, встречаются и другие определения: внутренняя визуализация (направленное воображение) в практической психологии как представление себе некоего образа или сценария на определенную тему и с определенной целью; как способ графического представления смысла, изложение события невербальным способом.

Предмет визуализации может быть различным – это информация, массив данных, учебный материал, знания, явления, процессы и др., но суть ее – в процессе преобразования мысленного содержания в наглядный / зримый образ. Отсюда синонимы понятия «визуализация» – представление, формирование изображения, отображение, перекодировка.

На основе анализа определений, выделим смысловые части феномена визуализации:

- *предмет визуализации* – образ (мыслеобраз, мысль, мысленный образ, мыслимый объект, субъект, процесс, задумка, идея, желаемая действительность, теоретические конструкции, учебная информация и др.),
- *процесс визуализации относительно предмета* – осмысление, представление, уточнение, дополнение, аккумуляирование, синтез, свертывание, формирование, воображение, воссоздание, управление зрительными образами (мыслительные содержания, мыслительная, познавательная деятельность, мысленное «достраивание», представление, внутренний план

деятельности, ментальный мир, внутреннее, субъективное пространство, мысленно видеть, «видеть глазами мозга» и др.);

- *результат визуализации относительно предмета и процесса* – воплощение, перевод в наглядный / визуальный / зримый образ, создание образа, создание формы, удобной для восприятия самому и зрителям, зримой наглядности (внешний план деятельности, реальное представление желаемого, изображение, выражение в реальной форме результатов познания и др.).

Прежде, чем обращаться к инфографике как средству визуализации учебной информации, и в частности, к познавательной (мыслительной) деятельности ученика, обозначим роль когнитивной и иллюстративной функций визуализации.

В работах В.В. Давыдова приоритетность иллюстративной (образительной) и когнитивной функций наглядности является обоснованием моделирования как дидактического принципа, дополняющего наглядность: «...там, где содержанием обучения выступают внешние свойства вещей, принцип образительной наглядности себя оправдывает. Но там, где содержанием обучения становятся связи и отношения предметов, – там наглядность далеко не достаточна. Здесь вступает в силу принцип моделирования» [5]. Приоритетной функцией визуализации является когнитивная (связи, отношения, познавательная, мыслительная деятельность).

Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудачина, обосновывая методологический фундамент технологии визуализации, отмечают значимость когнитивной функции визуализации: «Принцип когнитивной визуализации вытекает из психологических закономерностей, в соответствии с которыми эффективность усвоения повышается, если наглядность в обучении выполняет не только иллюстративную, но и когнитивную функцию» [6].

Приоритет когнитивной функции подчеркивается в определении «визуализации» А. Вербицкого: «Процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [7]. В нем сделан акцент на важной для обучения и учения возможности создания визуального образа, то есть перехода понятия в процессе познавательной (мыслительной) деятельности в наглядный образ. И также отмечается потенциал «обратного действия», то есть возможность его расшифровки, прочтения, последующего использования («мыслительные и практические действия»). Как результат «свертывания мыслительных содержаний в наглядный образ» может быть таблица Д.И. Менделеева, учебные анимации Джейкоба О’Нила и др., когда созданный наглядный образ и для нас является «опорой мыслительных и практических действий». К средствам визуализации информации относят инфографику, графики, диаграммы, схемы, карты, картограммы и др. Потенциал инфографики по сравнению с пе-

речисленными средствами намного больше и в силу того, что инфографика может включать в себя как составляющие части не только перечисленные графики, диаграммы, схемы, карты, картограммы, но и другие. Например, концентрированная инфографика плотная, сложная, построена как совокупность изображений и целого ряда цифр, в нее может включаться несколько компонентов, графических объектов и текст.

Перейдем к инфографике. Общеизвестно, что инфографика – это одна из форм коммуникации, которая многофункциональна и используется в качестве материалов для публикации в печатных изданиях, СМИ, в Интернет-пространстве, на баннерах как реклама и т.д. Чаще всего используется в статьях и трудах ученых определение: инфографика – это графический способ подачи трех составляющих: информации, данных и знаний. Существуют и определения инфографики, в которых ключевой является визуализация, как-то: визуальное представление учебного материала, новых знаний, которые не требуют дополнительных комментариев (есть условные обозначения, но минимум).

Анализ публикаций интернет-источников позволяет сделать вывод о том, что инфографика зачастую рассматривается как наглядность, усиливающая доступность информации. Традиционно (для журналов, газет, образования) признается, что инфографика не должна быть слишком сложной, основная её задача – наглядно демонстрировать самые сложные, чаще всего статистические выкладки. «Образовательная инфографика – это визуальное представление учебного материала, новых знаний, которые не требуют дополнительных комментариев. Это законченный информационный блок, который можно усвоить самостоятельно, находить дополнительные смыслы, анализировать и делать собственные выводы»¹. Для быстрого освоения учебной информации нужна такая инфографика.

Инфографика как средство визуализации – актуальная проблема, потому что в отличие от других средств визуализации, она обладает возможностью быстро передать не только информацию в доступном виде (как информацию из учебника, так и информацию в режиме реального времени), сократить время для ее поиска и освоения, но и донести до читателя чувства, отношения создателя инфографики к самой информации, и послужить основанием для подбора учебного материала разных предметов. Ресурс инфографики не ограничивается работой только с информацией, учебным материалом, массивом данных, так как и в открытом, и скрытом виде может быть в ней отражен рефлексивный, личностно-мировоззренческий компонент. А если же рассматривать ученика в роли автора инфографики, то кажется важным, чтобы кодирование отражало уникальный, авторский характер как выражение рефлексивной, оценочной позиции ученика относительно кодируемой учебной информации.

¹ <http://didaktor.ru>

Таким образом, анализ публикаций обращает внимание на то, что в рамках общего и высшего образования речь идет об инфографике, которая максимально понятна и доступна читателю. И в то же время, в образовании востребована инфографика, которая сориентирована не только на быструю передачу большого объема информации, но и обладает и **универсальностью для прочтения учебной информации разных предметов, и имеет потенциал для рефлексивного, личностного компонента ее представления.**

Тогда в определении инфографики, кроме «визуальное представление учебного материала, новых знаний, которые не требуют дополнительных комментариев» возникают такие характеристики, как – возможность интегрировать учебный материал разных предметов и отражение ценностного, рефлексивного компонента представления учеником учебной информации.

Для процесса **создания** инфографики более близко понимание визуализации как вынесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции. Инфографика – визуализированный результат аналитической, познавательной, мыслительной работы с информацией. В процессе ее создания или декодировки (расшифровки) обеспечивается диалог внешнего и внутреннего планов деятельности. При определенных условиях готовая инфографика, заданная на уроке учителем, может быть призмой для выявления связей и отношений в изучаемой учебной информации, интегрирования её (сравнения, сопоставления, поиска сходства и различия, закономерностей и др.), и в то же время быть основой для актуализации своего (ученика) понимания учебной информации и использования ее для обоснования собственной позиции. То есть инфографика интересна возможностью интеграции содержания разных предметов, то есть ее «*опредмечиванием*», и возможностью использовать образовательный потенциал содержания учебных предметов (формулировка правил, принципов действий посредством работы с учебным материалом разных предметов) [8]. При обосновании закономерности поиска в каждом предмете аспектов общечеловеческой культуры в рамках устойчивого развития обращаемся к трудам В.В. Краевского, который отмечал, что в каждом учебном предмете есть содержательные аспекты, отражающие общечеловеческую культуру.

Любая ли инфографика имеет потенциал для рефлексивного, личностного компонента представления учебной информации разных предметов? Нет. Во-первых, искомая инфографика является призмой, фокусирующей учебный материал разных предметов. Она потенциальна для выявления, формулировки учеником собственного отношения, личностных смыслов. Значит, изначально возможно универсальное прочтение, декодировка инфографики, благодаря которому ученик мо-

жет выйти на учебный материал разных предметов. То есть содержательный компонент такой инфографики универсален по отношению к изучаемым в школе предметам, то есть может позволить реализовать аспектное (интегрированное, концептуальное) образование. И такое универсальное содержание инфографики можно представить одним-двумя метапонятиями, которые и будут отправной точкой, когнитивной структурой «область-источник». Во-вторых, инфографика должна быть потенциальна для метафорического переноса (из когнитивной структуры «область-источник» в когнитивную структуру «область-цель»), то есть в такой инфографике используется метафоризация как механизм мышления ученика. Исходим из идеи связи метафоры и мышления, метафоричности мысли (Kövecses, Z. (2010), основываемся на теории концептуальной метафоры, согласно которой человеческое мышление метафорично (Дж. Лакофф, М. Джонсон). Метафоры создают возможность переноса, «тележки смыслов» (В.П. Зинченко).

Возникает вопрос о том, каков уровень метафоричности такой инфографики? Согласно толковому словарю С.И. Ожегова: метафоричность – это насыщенный метафорами.

Существующая инфографика различна по степени (уровню) информативности, абстрагированности аспектов, отражаемых в графических образах [9]. Различны и глубина (дозированность) уровня метафоричности в инфографике: от нуля (абсолютное, буквальное сходство) до метафоры «в чистом виде», когда мысль невозможно выразить названиями конкретных предметов обыденной жизни, когда необходимо обозначить чувства, собственные ощущения, переживания, видение. И инфографика передает это через сложные ассоциации, самые неожиданные аналогии за счет увеличения субъективности автора инфографики, доли авторской интерпретации. Чем выше степень метафоричности, субъективности инфографики, тем больше её интерпретационный, творческий, познавательный потенциал, сложных ассоциаций, аналогий, связей и пр. И тем меньше её доступность. Этот уровень метафоризации может быть соотнесен с такой категорией визуализации, как визуальное искусство (Джули Стил из О'Рейлли).

Искомый метафорический уровень инфографики должен позволять раскодировать ее через обращение к учебной информации разных предметов и выявить отношение ученика к представленной учебной информации. В основе такой инфографики – метапонятие, на которое откликается содержание разных предметов. Это и есть содержательное основание (аспект) интеграции учебной информации. Например, метапонятия «мера», «границы дозволенного» или «гармония», «равновесие» и др. Возможность интерпретации такой инфографики векторно (содержательно) задана метапонятием, например, подбираются варианты равновесия из учебной информации разных предметов: химическое равновесие на уроках

химии, равновесие твердых тел на уроках физики, уравнения и неравенства на уроках математики, национализм, война на уроках истории, человек – общество – природа – экономика на уроках литературы и т.д. Так, понятие равновесие, которое отражено в инфографике, может относиться и к учебной информации разных предметов, и к опыту и знаниям ученика (актуализация имеющихся знаний и опыта, поиск и присвоение учебной информации). То есть в данном случае инфографика становится дидактической метафорой.

Впервые понятие «дидактическая метафора» употребил А.А. Плигин. Дидактическая метафора – вид когнитивной метафоры, специально разработанный в учебных целях [10]. Различаем метафоры, используемые в научных текстах, описаниях, характеризующих профессиональную деятельность педагогов-практиков и ученых и дидактические метафоры как методический инструмент, используемые учителем в образовательном процессе [11]. Дидактическая метафора может быть представлена в речи учителя, обращенной к ученику, в которой метафора используется как способ доступного представления знаний ученикам, и в виде изображения (видеокадр, инфографика и др.). Так как это невербальные знаковые системы, то актуально понятие «визуальная метафора» – изображение, символизирующее сложную идею или показывающее (отражающее) отношение между двумя понятиями, как правило, не связанными между собой [12]. Синоним визуальной метафоры – изобразительная метафора. Ее задача – привлечь внимание аудитории и убедительно представить идеи. Характеристика Ю.М. Лотманом сновидения как метафоры, воспринимаемой визуально, стала источником для употребления термина «визуальная метафора», в основе которой метафорический образ, созданный во сне произвольно, но исходящий из человеческого опыта, знаний о мире [13, С. 354].

Визуальная метафора, согласно Н.Д. Арутюновой, «не порождает ни новых смыслов, ни новых смысловых нюансов, она не выходит за пределы своего контекста» [14]. В рамках общего образования форма предъявления визуальной метафоры может быть инфографика как изображение, символизирующее сложную идею или показывающее (отражающее) отношение между двумя понятиями, как правило, не связанными между собой. Ценно то, что эта проекция отношений между двумя понятиями может быть использована для работы с учебной информацией разных предметов. То есть метафорический перенос может быть как основание создания автором визуальной метафоры, а возможен метафорический перенос как ее раскодировка (расшифровка) читателем. В ходе создания метафоры «автор осуществляет ряд операций по работе с образами, наиболее важными из которых можно считать «узнавание» как идентификацию объекта, выделенного из множества ему подобных, и его

«замещение» на аналогичный объект. При этом незнакомое, или «чужое», описывается через известное, подвергается заданной классификации и распознается в качестве «своего». Подобный результат достигается за счет того, что в метафоре «заключено имплицитное противопоставление обыденного видения мира... необычному, вскрывающему индивидуальную сущность предмета» [14]. Именно на основании этого необычного видения мира, представленного в инфографике, кроется ресурс метафорического переноса ученика: от инфографики к учебному материалу. Этот метафорический перенос (инфографика – учебный материал) основан не столько на логике, сколько на ассоциациях конкретного ученика, обусловленных его уровнем образования, коммуникативными навыками и стилем мышления. И когнитивный механизм такого метафорического переноса не будет достаточно очевидным, потому что «область источника» имеет много проекций в «области цели», много метафорических переносов относительно разных предметов. Условно характеризуя основания метафорического переноса, отметим, что основанием являются разные объективные признаки – сходство содержания, функций, эмоций и др.

Таким образом, если готовая инфографика задана учителем, то «область источник» – это инфографика (в основе метапонятие), «область цель» – учебный материал, который откликается на инфографику и является обоснованием собственной позиции ученика относительно представленной в инфографике учебной информации.

Раскодировка (прочтение) инфографики «сшивает» разнородный учебный материал, здесь присутствует и сопоставление на ассоциативном уровне, и субъективное эмоциональное восприятие инфографики. Под призмой инфографики учениками подбираются примеры из учебного материала разных предметов, обсуждается: в чем сходство, отличие найденных примеров, причинно-следственных отношений, взаимозависимостей, закономерностей? При этом можно интерпретировать (раскодировать) инфографику не только на основе учебного материала разных предметов, но и актуализируя личностный опыт, понимание, смыслы и др. [15]

Заключение

Когнитивная функция визуализации позволяет интегрировать содержание информации разных учебных предметов и выйти на обоснованный учебной информацией ценностный, рефлексивный компонент ее раскодирования. Визуальная метафора в общем образовании способна стать средством структурирования учебной информации и освоения сложных междисциплинарных понятий, которые, например, входят в тезаурус устойчивого развития. Представляется перспективным дальнейшее исследование возможностей инфографики как средства визуализации учебной информации.

Литература

1. Власова, Н.С. Значение инфографики как средства визуализации учебной информации [Электронный ресурс] / Н.С. Власова // Новые информационные технологии в образовании: материалы VII международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2014. – С. 392–394. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/30> (дата обращения: 03.03.2016).
2. Кондратенко, О.А. Инфографика в школе и вузе: на пути к развитию визуального мышления [Текст] / О.А. Кондратенко // Научный диалог. – 2013. – № 9 (21): Психология. Педагогика. – С. 92–99.
3. Розин, В.М. Диалог с настоящим и будущим // Тьюторское сопровождение. – 2012. – № 1. – С. 6–14.
4. Трухан, И.А. Визуализация учебной информации в обучении математике, ее значение и роль [Электронный ресурс] / И.А. Трухан, Д.А. Трухан // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 113–115. – URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32992> (дата обращения: 28.01.2016).
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения: учебник / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст]: учеб. пособие. Часть 2. / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: АлтГУ, 2004.
7. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
8. Дзятковская, Е.Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность [Текст]: монография / Е.Н. Дзятковская. – М.: Образование и экология – 2015. – 328 с.
9. Витковский, А. Дыхание виноградная гроздь или Что такое дидактическая метафора. [Электронный ресурс]. // URL: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201100913 (дата обращения: 03.03.2016).
10. Валькман, Ю.Р. Когнитивные графические метафоры: когда, зачем, почему и как мы их используем [Электронный ресурс] / Ю.Р. Валькман. – Москва, 2016. – URL: <http://www.humans.ru/humans/54138> (дата обращения: 16.01.2016).
11. Будаев, Э.В. Становление когнитивной теории метафоры [Текст] / Э.В. Будаев // Лингвокультурология. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 1. – С. 16–32.
12. Большакова, Л.С. Когнитивный механизм создания визуальной метафоры (на материале англоязычных музыкальных видеоклипов) // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 2. – С. 119–123; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=703> (дата обращения: 30.01.2019). Журнал

13. Лотман, Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – 703 с.
14. Арутюнова, Н.Д. Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990.
15. Пустовалова, В.В. Инфографика как укрупненная единица содержания образования, или Просто о сложном (монография), М.: Перо, 2017 г. ISBN 978-5-906946-30-0

INFOGRAPHICS AS A MEANS OF VISUALIZING EDUCATIONAL INFORMATION

Pustovalova V.V.

Municipal Autonomous Institution of the Information and Methodological Center of the City of Tomsk

The article defines the definitions of the concepts “graphic”, “visual”, “ocular”, “demonstration”, “visualization”, reveals the essence, functions of demonstration and visualization in the educational process. Infographic is considered as a means of visualizing educational information. An analysis of the infographics used in education shows that it differs in terms of information content, abstractness and depth of the level of metaphor. The relation of infographics to the concepts of “visual metaphor” and “didactic metaphor” is determined. It is concluded that the use of metaphors in infographics is promising for inclusion in the educational content of complex concepts.

Keywords: visualization, infographics, didactic metaphor, visual metaphor, metaphorical level of infographics.

References

1. Vlasova, N. S. the Value of infographics as a means of visualization of educational information [Electronic resource] / N.S. Vlasova // New information technologies in education: materials of the VII international scientific and practical conference. – Yekaterinburg, 2014. – P. 392–394. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/30> (accessed 03.03.2016).
2. Kondratenko, O. A. infographics in school and University: on the way to the development of visual thinking [Text] / O.A. Kondratenko // Scientific dialogue. – 2013. – № 9 (21): Psychology. Pedagogy, Pp. 92–99.
3. Rozin, V.M. Dialog with the present and future // Tutor support. – 2012. – № 1. – P. 6–14.
4. truhan, I.A. Visualization of educational information in teaching mathematics, its meaning and role [Electronic resource] / I. A. truhan, D. A. truhan // Advances in modern natural science. – 2013. – № 10. – P. 113–115. – URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32992> (accessed: 28.01.2016).
5. Davydov, V.V. Theory of developing learning: textbook / V.V. Davydov. – М.: intor, 1996. – 544 p.
6. Lavrentiev, G.V. Innovative training technologies in professional training of specialists [Text]: textbook.stipend. Part 2. / G.V. Lavrentiev, N.B. Lavrentieva, N.A. Neudakhina. – Barnaul: Altsu, 2004.
7. Verbitsky, A.A. Active learning in higher school: a contextual approach [Text] / A.A. Verbitsky. – Moscow: Higher school, 1991. – 207 p.
8. Dzyatkovskaya, E.N. Education for sustainable development at school. Cultural concept. “Green axioms”. Transdisciplinarity [Text]: monograph / E.N. Dzyatkovskaya. – М.: Education and ecology-2015. – 328 p.
9. Vitkovsky, A. the Breath of a grape cluster or What is a didactic metaphor. [Electronic resource]. // URL: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201100913 (accessed 03.03.2016).
10. Valkman, Yu.R. Cognitive graphic metaphors: when, why, why and how we use them [Electronic resource] / Yu.R. Valkman. – Moscow, 2016. – URL: <http://www.humans.ru/humans/54138> (accessed: 16.01.2016).
11. Budaev, E.V. Formation of the cognitive theory of metaphor [Text] / E.V. Budaev // Linguoculturology. – Yekaterinburg, 2007. – Issue 1. – P. 16–32.
12. Bolshakova, L. S. the Cognitive mechanism of creating a visual metaphor (based on the material of English-language music videos) // Modern problems of science and education. – 2008. – № 2. – P. 119–123; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=703> (accessed: 30.01.2019). Journal
13. Lotman, Y.M. Universe Of The Mind. Saint Petersburg: Iskustvo-SPB, 2000, 703 p.
14. Arutyunova, N.D. The theory of metaphor. – М.: Progress, 1990.
15. Pustovalova, V.V. Infographics as an enlarged unit of education content, or Simply about the complex (monograph), Moscow: Pero, 2017. ISBN978–5–906946–30–0

Антропология прп. Иосифа Волоцкого и роль в ней личностных свойств человека

Сизинцев Павел Васильевич,
кандидат богословия, МПДА
E-mail: sizinpash@yandex.ru

Статья посвящена анализу религиозного наследия выдающегося представителя русского монашества прп. Иосифа Волоцкого с аскетически-философским осмыслением его творчества (рассматривая его трактаты и базовые идеи, связанные представлением о человеке, его душевных свойствах и монастырском устроении общежительной жизни, а также его отношения к нравственности и личным свойствам). Автором выявлена связь православной традиции Древней Руси от святого Владимира до прп. Иосифа Волоцкого в их общих социально-религиозных представлениях. Также исследовано сопоставление идей по организации монашества и отношению к собственности у прп. Иосифа Волоцкого и заволжских старцев во главе с прп. Нилом Сорским.

Ключевые слова: Церковь, религия, нравственность, православие, личные свойства человека, душа, просвещение, тело, община.

Грехопадением первых людей на земле сам по себе согласно православному вероучению, был заложен архетип духовного падения человека и его личностной деградации при условии безбожной жизни. Большинство грешных людей после смерти ожидал ад и Страшный Суд в конце мира. Эта перспектива формировала эсхатологические ожидания Руси XVI в., которые усугублялись в церкви спорами в период церковных соборов. Следствием постепенного распада русского общинного миропонимания, стало рождение индивидуалистического сознания в слоях городского населения. Слом родовых отношений языческого мировоззрения в русском селе, сопровождался не просто пиршествами, с массовым свальным грехом или кружениями ритмически – танцевального характера. Часто разгульные игры заканчивались дикими драками – деревня против деревни – с уничтожением всего культурного в вещах или домах гуляющими в ряженных одеждах.

«Суровая христианская и социальная дисциплина особенно в Московский период подавила или отодвинула» языческие развратные игры «на задний план». Люди стали не на словах, а в реальном бытии приобщаться к христианскому благочестию. Но «всякий раз, когда какой – либо политический или культурный взрыв высвобождал скованный цепями хаос русской души, он снова выходил на поверхность»¹.

Следует отметить и тот факт, что умонастроения эсхатологического толка создавали в сознании русских людей ложную иллюзию эфемерности и ничтожности всех земных ценностей, подчеркивая никчемную временность и пустую суетливость их очень однообразного текущего существования. Церковь и ее мораль являлась единственным оплотом веры, традиции и христианского образа жизни в Московии, борясь за дисциплину умов, волевых навыков и здоровье народа. В эти времена в русле соборного отношения к окружающей монашество Руси жизни действовал прп. Иосиф Волоцкий, создавший свой монастырский Устав, укрепивший экономические позиции церкви через тесные отношения иерархии с государственной властью. В труде прп. Иосифа Волоцкого (1439–1515) «Просветитель» (1504), приводя экзегезу на Священное Писание и трактаты преподобного Ефрема Сирина, автор тесно касается в своих рассуждениях вопроса бытия мира и человека. Он показывает, «миротворный круг»² существова-

¹ Федотов Г.П., Сочинения: в 12 т. / Т. 10. – М.: Мартис, 2001. – С. 315.

² Иосиф Волоцкий., прп. Просветитель / Слово 8. – М.: Издательство Спасо – Преображенского Валаамского ставропигиального монастыря, 1993.

ния людей с года сотворения мира как 532-летний пасхальный цикл, в конце которого возобновляется порядок чередования сочетаний лунных фаз с днями недели и числами месяцев.

Этот цикл обращается в вечность до срока конца земного бытия мира, до Страшного Суда над всеми людьми и их жизнью и второго пришествия Иисуса Христа. Это не просто будущие события жизни мира, но нравственные вехи для каждого человека, определяющие личные христианские ценности, которые должны сопровождать душу и проявляться во внутреннем состоянии сознания. В трактате «Против ереси» преподобный Иосиф впервые в русской духовной традиции указывал на две стороны божественной Истины Бытия. Первая сторона бытия, это то, что явлено в земном мире, то, что способно быть осмысленным человеческим разумом. Вторая сторона бытия есть невидимое, неосязаемое, духовное присутствие, ибо Святой Дух выше разума и осознается верой. В этой экзегетической логике прп. Иосифа имплицитно присутствует византийская идея симфонии духовного тела церкви и механизма государственной власти, как идеальная структура православного социума. То есть, такого общественного устройства, которое существует первенством православной церкви в религиозных делах и моральных вопросах над неизбежным произволом авторитарной власти монархического характера.

Жизнь и существование по прп. Иосифу Волоцкому необходимо строить на духовном фундаменте, не забывая и о материальных основаниях, но не делая их первостепенной заботой бытия. Это касается для христианина как жизни в монастыре, так и жизни в миру, которые являются необходимыми этапами временной подготовки души и тела к вечности. Господь каждому открывает вечность в образах пророчеств о будущем, которые постоянно следует хранить в своем сердце, возвращая в себе «внутреннего человека». Если проблема православного бытия прослеживается в содержании «Просветителя...», то проблема развития и совершенствования человека отражена преподобным в его «Уставе», написанным им в конце благочестивой жизни в виде свода требований к образу монастырского бытия. Это был уникальный способ осуществления духовно-телесного воспитания православной личности, и одновременно богословская полемика с псевдо – защитниками древнерусского благочестия, слепо следовавшим за исторически изжившей себя традицией. Вся монашеская жизнь, то есть, не только ежечасное, но даже ежеминутное существование подвизающихся в монастыре регулируется Уставом Иосифа Волоцкого до мельчайших подробностей. Каждый шаг монашеского бытия, любое действие в жизни монаха и даже все его слова и помыслы становятся регламентированы жесткими правилами поведения¹. Подобный режим предусматривал для разных нарушений за-

ранее установленные прещения с усилением степени наказания. Монах обязан был поддерживать внешнее благолепие, которое преподобный считал средством для достижения внутреннего монашеского совершенства. По мнению Иосифа Волоцкого возвращение «внутреннего» человека имеет своим духовным корнем строжайшую самодисциплину, как телесной природы внешнего человека, так и его человеческой разумности. Оно требовало безусловного воспитания в нем чувства индивидуальной ответственности за все свои поступки, осознания личного внутреннего достоинства. Огромное место в этих требованиях к монашескому бытию занимали скрупулезное следование общежительным правилам, непрерывное образование и беспрекословное подчинение игумену и старшим монахам. Ни один поступок, пусть самый незначительный, не мог быть сделан помимо игуменского благословения или наставнического разрешения. В этих условиях, личностное бытие монаха Волоцкого монастыря осуществлялось полным подчинением личной свободы воли монаха воле руководства монастыря, своя воля полностью «отсекалась». В монастырском идеале, он должен представлять собой организованную в миниатюре модель общества, в которой права и обязанности равномерно распределены между членами монастыря. Исключение может быть лишь для имеющих большой опыт и монашеский стаж, но и они обязаны подчиняться общей воле монастыря. Внешнего поведения монахов и точное исполнение уставных требований через сознательные усилия, создаст достаточные условия для совершенства внутренней жизни. Ибо, монах, постоянно занятый общей молитвой или работой, не может уклониться от пути истинного, потому что у него нет времени ни предаваться вредным мыслям, ни осуществлять их.

Прп. Иосиф Волоцкий всю жизнь свою посвятил Богу и миру, стремясь в основанном им монастыре близ Волоколамска осуществить первую рационалистическую утопию в церковной истории России. Его монастырский «Устав» был духовным планом социально-нравственного воспитания личности, где формирование «внутреннего» человека начинается со строжайшего послушания духу его речей помыслов и поступков непрерывного «умного делания» – развития молитвенного чувства, достоинства веры и свободы творчества.

Значительное место в этом процессе было отведено формированию ценностей добродетели, честного труда, исполнения обетов нестяжания, норм целомудрия, участия в церковных таинствах. Критически выступив против реформации православия в виде ереси «жидовствующих», он впервые на Руси обосновывал двойственность процесса познания: материальное как «явленное в мире» было предметом разума. Дух был выше разумных рассуждений и составлял предмет веры, дабы восстановить утраченную уже в Византии «симфонию» церкви и государства. Человек, обретающий праведность приближается к божественной

¹ См. Иосиф Волоцкий., прп. Послания. – М.-Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1959.

Истине, будь то прп. Нил, или прп. Иосиф, составляющие части единого целого церкви. Если у прп. Нила Сорского главное заключалось в умении почувствовать Бога, то у прп. Иосифа главной была вера в то, что человека можно убедить с помощью разума. Защищая чистоту православия, нравственные ценности христианства, он идет дальше, чем прп. Нил Сорский, в том, что, различая человека и Бога, он не разлучает их, способствуя развитию личного чувства творчества, достоинства и свободной воли. Именно свобода воли есть для прп. Иосифа источник спасения, и драма человеческого самосознания, которая может перейти в трагедию отпадения от Бога.

В обоюдной дискуссии каждый из них приводил разумные доказательства тому, что путь жизни в направлении соблюдения и насаждения абсолютных нравственных ценностей – единственный, достойный человека. Они говорили об одном и том же, но из своего опыта. Реально логика мысли прп. Иосифа приводила к проблеме соотношения религиозного и практического в обыденном сознании. Поскольку, жизнь в миру не сводится к лихорадочным ожиданиям страшного Суда, как запредельного будущего. Мир перестает быть человеку в тягость, это не хаос случайных вещей и произвольных событий, но и не роковое предначертание языческой судьбы. За созданным Творцом земным миром просвечивает высший смысл, ценность и цель истинного человеческого бытия. Важно отметить, что в трудах прп. Иосифа сфера бытия доступна для исследования его православным человеком или путем разума, или путем веры.

Кроме того, в трактатах присутствует представление о человеке как носителе образа Божия, но в основном о человеке, избравшем в жизни монашеский путь и монастырское бытие. Это бытие должно осуществляться в жестко ограниченных условиях внешнего существования. Его допустимо именовать одним из видов православной аскетической практики русского монастыря, максимально регламентирующей весь быт (как часть земного бытия) монаха, включая его слова и помыслы. Последнее (помыслы) относится к духовной сфере бытия, включающей помимо веры и процесс внутреннего возрастания, изменения в праведном направлении «внутреннего человека». Модус бытия как существования человека в монастырской среде четко ограниченного церковного пространства и уставных условий должен был в полной мере приближать монаха к Богу, давая ему шанс на вечную жизнь. В то же время, будет справедливым подчеркнуть, что, хотя идея человеческой личности в ее православном понимании в трудах преподобного Иосифа, эксплицитно не присутствует, тем не менее, мысль о значении аскетических правил, само – ограничивающих человеческие потребности и его страстное начало имеет вполне современный характер.

Так же довольно значимой представляется мысль о необходимости построения человеком

собственной жизни в условиях личной свободы с обязательным учетом воли Божией, и систематического участия в литургической жизни. В целом для русского мышления отличительной является борьба рациональной и метафизической парадигм, каждая из которых оригинально интерпретирует восточное православие.

Исторически значимым явился известный спор между прп. Иосифом Волоцким, главой православного течения «иосифлян» и главой заволжских старцев – «нестяжателей» прп. Нилом Сорским. Как уже было указано, прп. Иосиф стремился устроить в Волоколамском монастыре идеальное житие, русский Град Божий, являя своею устремленностью и огромной волей пример попытки организации православной мечты о земной жизни в Боге. Это была первая религиозная, но рационально изложенная (с подробнейшей регламентацией всех сторон русской монастырской жизни) система мыслей и требований, призванная воплотить идеал монастырской жизни, как желаемое будущее для всего последующего православия Московской Руси.

Взгляды прп. Нила Сорского отличало стремление к неразрывности, единству и непрерывности человеческой и божественной реальностей. Это скорее чувство обостренности сознания, ощущающего бездну, отделяющую жизнь от смерти, духовное от телесного, идеальное от материального, внешнее от внутреннего, мир дольний от мира горнего. Прп. Нил описывает, что Бог как «Владыка невидим есть по существу, естеством бо непреступен; мне же зрим есть всяко»¹. В этом личном свидетельстве, описывается мистическое, нисходящее на человека духовное состояние.

Общее аскетическое направление цели его духовной жизни – внутреннее самосовершенствование, развитие духовного сердца человека. Его «Монастырский Устав» ориентирован на воспитании качеств человеческой личности. Это скорее не устав, а регламент духовных поисков человеческого духа. Отсюда в нем много противоречий, неувязок между пронизательными рассуждениями о внутреннем самосовершенствовании и идеями о восхождении человеческой души к совершенству по духовной лестнице.

Прп. Нил достаточно часто говорит о необходимости сомнения в познании религиозных и нравственных обязанностей: «Самые добрые и благолепные делания с рассуждением подобает творити. Вся действующая мудрованием предвзяты: без мудрования и доброе на злобу бывает. Егда сотворити ми что, испытую прежде божественного Писания: и аще не обрящу согласующа моему разуму в начинании дела – отлагаю то». Сомнения у прп. Нила – не гносеологический принцип, но ответственное отношение к своему совершенствованию. Бесценным для русской духовности делают его проповедь аскезы, нищеты, и небывалое

¹ Нил Сорский, прп. «Преподобного отца нашего Нила Сорского предание учеником своим о жительстве скитском». – М: Университетская типография, 1849. – С. 46–49.

в русской духовной традиции погружение в недра своего «я». Это направление в русской мысли, стремящееся к проникновению в бесконечные просторы субъективного мира, к «внутреннему» человеку с его помыслами и мыслями, чувствами, желаниями и потаенными стремлениями, – означало поиск собственного сокровенного «я» и его отношения к уму, сердцу, совести.

«Подвизай совесть к лучшему» -учил преподобный духовному восхождению на пути монашеского подвига. Будучи духовным лидером движения «нестяжателей», прп. Нил олицетворял русский исихазм как православное мистическое – аскетическое движение, целью практики которого было приближение человека к духовной жизни. В заключительном разделе «Устава» он утверждает, что «умная молитва – превыше всего в деятельности иноческой, равно как любовь Божия есть глава всем добродетелям»¹. Молитвенное делание включало духовное творение молитв, приемы самопознания, стремление к нравственному росту для подъема помыслов по лестнице добродетели. Более того, сам молитвенный процесс богообщения устанавливал такой уровень общения, который раскрывал уникальность человека. Он вступал в межличностную связь своего «Я» с «Ты» Бога, с благоговейным трепетом, но, как если бы он беседовал с другим человеком. При этом в человеческом общении появляются личные местоимения «Я», «Ты», «Мы», «Они», которые обуславливают само отношение диалога. Как отмечал прп. Марк Подвижник, «общение бывает двух родов: одно происходит от злобы, а другое от любви», но в любом случае «через общение мы воспринимаем друг друга»².

Минимум состояния взаимного общения требует наличия доверия друг к другу. Максимум общения возможен через обретение любви друг к другу. Божественным прообразом обретения любви между людьми, является любовь Бога к человеку. Прот. Георгий (Флоровский) утверждал, что русская практика исихазма как внутреннего молитвенного делания и его умозрительная «психология духа» направлена не на отвлеченную схематичность абстрактного анализа монашеского визионерства, но в первую очередь на смысл бытия человека, обретаемый в процессе разрешения им жизненных проблем. «Можно говорить об экзистенциальном походе к решению проблемы человека, ибо в великом русском искусстве XIV–XV веков обнаруживается не только высокий уровень художественного мастерства, но также глубокое проникновение в мистерию человека»³, в его тайну личности.

¹ Нил Сорский., прп. Устав о скитской жизни. //Слово 11:154, 157, Л-1. – М.: Издательство Свято – Троицкой Сергиевой Лавры, 1991.

² Марк Подвижник, прп. Советы ума своей душе. – Минск: Издательство Свято – Елизаветинского монастыря, 2005. – С. 228.

³ Florovsky G., The Problem of Old Russian Culture. // The Development of the USSR. An Exchange of Views. Ed. by Donald W. Treadgold. Seattle, 1964. – P. 134.

Самое же главное, если рассмотреть феномен русского исихазма через призму личного бытия человека как возможности реализовать себя и свои способности в жизни, это то, что он был далеко не только и не просто сугубо аскетическим явлением в жизни Святой Руси. Исихазм показал себя как духовно – интеллектуальное движение лучших людей русского православия. В процессе этого движения, духовность представляла собой уникально – мистическую форму сверх – временного бытия. Это был креативный акт творческого деяния, как постоянного творения молитвы в состоянии полной концентрации, управления духовной энергией. И доминанта как направленность внимания должна концентрироваться на духовном сердце как на единственном источнике жизни в данный момент бытия.

Литература

1. Иосиф Волоцкий., прп. Послания. – М.-Л: Издательство Академии Наук СССР, 1959. – 390 с.
2. Иосиф Волоцкий, прп. Просветитель. – М: Издательство Спасо – Преображенского Валаамского ставропигиального монастыря, 1993. – 384 с.
3. Марк Подвижник, прп. Советы ума своей душе. – Минск: Издательство Свято – Елизаветинского монастыря, 2005. – 320 с.
4. Нил Сорский, прп. «Преподобного отца нашего Нила Сорского предание учеником своим о жительстве скитском». – М: Университетская типография, 1849. – 156 с.
5. Нил Сорский., прп. Устав о скитской жизни. – М: Издательство Свято – Троицкой Сергиевой Лавры, 1991. – 80 с.
6. Федотов Г.П., Сочинения: в 12 т. / Т. 10. – М: Мартис, 2001. – 382 с.
7. Florovsky G., The Problem of Old Russian Culture. // The Development of the USSR. An Exchange of Views. Ed. by Donald W. Treadgold. Seattle, 1964. – 139 p.

ANTHROPOLOGY OF THE ST. JOSEPH VOLOTSKY AND THE ROLE OF PERSONAL PROPERTIES OF A PERSON IN IT

Sizintsev P.V.

Moscow Orthodox Theological Academy

The article analyzes the religious heritage of the outstanding representative of the Russian monastic community of the Russian Orthodox Church. St. Joseph Volotsky with ascetic and philosophical understanding of his work (considering his treatises and basic ideas related to the idea of man, his spiritual properties and the monastic structure of communal life, as well as his relationship to morality and personal properties). The author reveals the connection of the Orthodox tradition of Ancient Russia from St. Vladimir to St. Joseph Volotsky in their General socio-religious views. The comparison of ideas on the organization of monasticism and the attitude to property in the St. Joseph Volotsky and the Zavolzhsky elders headed by the St. Nil Sorsky is also studied.

Keywords: Church, religion, morality, Orthodoxy, personal properties of a person, soul, enlightenment, body, community.

References

1. Joseph Volotsky., St. The messages. – M.-L: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1959. – 390 p.
2. Joseph Volotsky, St. Educator. – M: Publishing house of the Spaso-Preobrazhensky Valaam stavropegic monastery, 1993. – 384 p.
3. Mark the Ascetic, St. Tips to mind your soul. – Minsk: Publishing House of the Holy Elizabethan Monastery, 2005. – 320 p.
4. Neil Sorsky, St. “The Rev. Father of our Neil of Sora the Tradition of His Disciple of the Skit Residence.” – M: University Printing House, 1849. – 156 p.
5. Neil Sorsky., St. The charter of the wondrous life. – M: Publishing House of the Holy Trinity Sergius Lavra, 1991. – 80 p.
6. Fedotov G.P., Compositions: in 12 volumes / T. 10. – M: Martis, 2001. – 382 p.
7. Florovsky G., The Problem of Old Russian Culture. // The Development of the USSR. An Exchange of Views. Ed. by Donald W. Treadgold. Seattle, 1964. – 139 p.

Изучение русскоязычного перевода драмы Цао Юя «Гроза»

Сунь Дамань,

профессор, кафедра русского языка, Китайский нефтяной университет (Хуа Дун)
E-mail: 1251297085@qq.com

Фань Сяосяо,

аспирант, кафедра русского языка, Китайский нефтяной университет (Хуа Дун)
E-mail: 1277686750@qq.com

«Гроза» – одно из лучших драматических произведений Цао Юя, которое имеет большое значение для истории современного китайского театра. Написанная в 1934 году эта пьеса позже была переведена на многие языки и поставлена в театрах по всему миру. Данная статья посвящена сравнительному анализу драмы «Гроза» на китайском и русском языках. Изучение стратегий, методов, мастерства перевода позволит выявить плюсы и минусы в передаче драматического содержания и культурной составляющей на русском языке.

Ключевые слова: «Гроза» Цао Юя, стратегия перевода, метод перевода, мастерство перевода, культурная передача.

Драма «Гроза» занимает особое место среди произведений Цао Юя, а ее перевод на другие языки играет ключевую роль в литературном творчестве драматурга. Живые и яркие декорации, образы персонажей, их языковые особенности делают драму лучшим произведением, передающим мир китайской культуры. В связи с этим изучение пьесы имеет особое значение.

В начале XX века большое количество западных драм устремилось в Китай, что привело к быстрому росту и развитию китайской современной драматургии и постепенно вывело ее за пределы самого Китая. Так, пьеса «Гроза» Цао Юя стала одним из ярчайших произведений китайской современной драмы того времени и заняла очень важное место в творчестве автора. В произведении не только отражено истинное состояние китайского общества 1930-х годов, когда Китай находился в разгаре бурных перемен, но и показана трагедия человеческой судьбы в глубоком смысле. Пьеса «Гроза» имела гуманистическую направленность и важное социальное значение. Произведение было переведено на многие языки, поставлено на сцене в разных странах мира и снискало большую популярность. Это является доказательством того, что основная тема драмы универсальна и не ограничена характерной национальной особенностью и культурой Китая.

Трагедия «Гроза» была переведена на японский, английский, русский и другие языки. В России на произведение Цао Юя обратили внимание в 1950-х годах. 6 марта 1952 года в газете «Комсомольская правда» была впервые опубликована статья «Дин Лин и Цао Юй», в которой содержалась краткая информация о Цао Юе, позволяющая российскому читателю сформировать представление о личности драматурга. В 1958 году Московским издательством иностранной литературы был опубликован перевод произведения Цао Юя «Ясное небо». В 1960 году вышло послесловие «О творчестве Цао Юя», написанное В. Петровым, которое было размещено в книге «Цао Юй: пьесы» на русском языке. Эта работа также является отличным материалом для изучения творчества Цао Юя.

В. Петров подчеркивал, что спустя десятилетия пьеса драматурга по-прежнему ставится на сцене и имеет успех. В произведении отражены глубокий реализм, гуманизм и уникальный художественный стиль, благодаря которым Цао Юй стал известным не только в своей стране, но и далеко за ее пределами [1, с. 336–337]. Так, драма «Гроза» неоднократно ставилась в России и была единодушно принята русской публикой, снискав бесспорный успех. Анализ русскоязычного перевода «Грозы»

в основном сосредоточен на изучении стратегии перевода, методов и мастерства переводчиков, проанализированы плюсы и минусы переводного варианта.

Стратегия перевода – это набор принципов, направленных на достижение конкретных целей перевода в работе переводчика [2, с. 83]. В переводческой деятельности существуют участники – автор произведения и аудитория получателей перевода. С точки зрения получателя перевода, стратегию перевода можно разделить на стратегию диссимилиации (отчуждения) и стратегию натурализации. Стратегия диссимилиации предполагает перевод, ориентированный на автора, максимальное сохранение языковых и культурных особенностей оригинала. Натурализация, в отличие от диссимилиации, предполагает перевод, ориентированный на читателя.

Во время написания «Грозы» на Цао Юя оказало сильное влияние западной культуры и драмы. Он писал: «Иностранные драматурги оказывают большое влияние на мое творчество. Первый – Ибсен... Второй – Шекспир... Я также испытываю большое влияние О’Нила из США» [3, с. 4–7]. Читая «Грозу», мы погружаемся в атмосферу Китая 1930-х годов – исторический период, когда китайская и западная культуры были наиболее взаимосвязаны. Поэтому в пьесе нет сильного традиционного китайского культурного элемента, хотя присутствуют некоторые специфические термины, фразеологизмы и поговорки. Однако все же произведение тяготеет к западной драме. Переводчики при переводе «Грозы» используют стратегию натурализации, иногда переходя к диссимилиации.

Стратегия натурализации относится к «четкой стратегии перевода, принятой переводчиками для адаптации текстов на иностранных языках для читателей целевых языков» [4, с. 67–68]. Такой перевод адаптирован для читателя целевого языка, поэтому легче им воспринимается. В драме «Гроза» присутствуют некоторые китайские разговорные выражения, поговорки и фразеологизмы, буквальный перевод которых может вызвать двусмысленность или невозможен. Для перевода этих выражений должна доминировать установка на обеспечение лингвокультурного нейтралитета.

Рассмотрим примеры перевода пьесы «Гроза» на русский язык в стратегии натурализации.

Пример № 1. Перевод разговорного выражения на русский язык

Гуй: «Когда приедет твоя мать, покажи ей эти деньги. Пусть она подивится» [5, с. 12].

В китайском языке существует разговорное выражение, которое означает «удивить кого-то». В «Грозе» его произносит маленький гражданин Лу Гуи. Если перевести это выражение буквально, то возникнет неясность. Поэтому с учетом лингвокультурного поля целевого языка используется стратегия натурализации: переводчик переводит это выражение, как «подивится», что соответствует первоначальному смыслу, а также облегчает восприятие смысла читателем.

Пример № 2. Перевод фразеологизмов или поговорок на русский язык

Лу: «Успокойся. Возьми себя в руки» [5, с. 92].

При переводе переводчик использует русский фразеологизм «взять себя в руки» (успокоиться), который не только четко выражает смысл оригинального текста, но и соответствует привычкам выражения целевого языка, так что русские читатели ясно понимают смысл оригинала.

В отличие от стратегии натурализации стратегия диссимилиации относится к «стратегии перевода, которая направлена на сохранение индивидуального своеобразия подлинника в переводе» [4, с. 83]. Основная цель стратегии диссимилиации – сохранить лингвокультурный идентитет оригинала, чтобы читатели целевого языка могли понять культурные особенности страны исходного языка. При использовании стратегии диссимилиации переводчики стараются быть как можно ближе к оригинальному выражению и культурным особенностям. В этой статье мы в основном анализируем использование диссимилиативной стратегии перевода китайских специализированных терминов и реалий религиозной культуры.

Пример № 1. Диссимилиативный подход при переводе китайских специализированных терминов
Тишина. Снаружи доносятся звуки хуцины и пение.*

**Хуцинь – китайская скрипка [5, с. 107].*

Хуцинь является традиционным музыкальным инструментом, который происходит от кочевых народов Северного Китая, но русские читатели мало знают об этом. Ввиду этого переводчик использует транслитерацию с комментированием в сноске (Хуцинь – китайская скрипка), тем самым читатели смогут лучше понять китайскую культуру при чтении.

Пример № 2. Диссимилиативный перевод слов и выражений, относящихся к религиозной культуре

Сы: «Господин читает святые книги и постится, и я боюсь, что он недоволен, когда мы ему прислуживаем» [5, с. 34].

Герой драмы Чжоу Пуянь исповедовал буддизм. Переводчик в данном случае делает буквальный перевод текста оригинала «читает святые книги и постится» (читает священные книги, ест постную пищу и сидит в созерцании), чтобы читатели смогли понять религиозный колорит буддизма. Однако среди российских читателей больше православных и мусульман, которые не знакомы с этим религиозно-философским учением, поэтому отсутствие соответствующих комментариев может вызвать недопонимание у читателей.

Поговорим о методах перевода, т.е. о способах и средствах, которые используются для достижения конкретной цели перевода, основанной на определенной стратегии [2, с. 83]. Методы перевода более конкретны, чем стратегии перевода, а разные стратегии перевода требуют разных методов перевода. Далее рассмотрим методы перевода в рамках стратегий натурализации и диссимилиации.

В рамках натурализованной стратегии в основном существуют такие методы перевода, как вольный перевод, имитационный, измененный и творческий перевод. Из вышеуказанных названий понятно, что главная особенность этих методов заключается в том, чтобы максимально приблизить перевод к лингвокультурным особенностям целевого языка с учетом сохранения общего смысла оригинального текста. Изучив русскоязычный перевод драмы «Гроза», обнаруживаем, что переводчик в основном использовал такие методы, как вольный и имитационный перевод.

Вольный перевод подразумевает перевод текста без чрезмерного углубления в детали оригинала с целью сделать его более естественным для читателя целевого языка. Вольный перевод не должен фокусироваться на форме оригинала, включая структуру и стилистику исходного текста. Однако использование вольного перевода не означает удаление или добавление новой информации в содержание оригинала. Такой перевод предполагает внимательное изучение исходного текста, погружение в основные моменты, чтобы представить читателю оригинальный вид [6, с. 263]. Вольный перевод можно разделить на объяснительный перевод и перевод перефразирования. Объяснительный перевод содержит разъяснительные значения, а в переводе перефразирования используются схожие выражения в целевом языке. В исследуемом варианте «Грозы» на русском языке часто встречаются примеры использования вольного перевода:

Сы Фу: «Мама не то, что вы, она при виде денег не теряет голову» [5, с. 12].

В данном предложении фраза «терять голову» соответствует «самодовольству и переполоху» в языке оригинала. Переводчик использовал перефразирование при вольном переводе.

Имитационный перевод означает, что переводчик не ограничен ни особенностями исходного текста, ни его лексикой, ни синтаксической структурой, он может добавлять или сокращать текст в соответствии с формальным соответствием [2, с. 85]. Например:

Гуй: «Здесь, в доме Чжоу, несколько десятков людей – господа и слуги, и все говорят, что я, Лу Гуй, молодец» [5, с. 14].

Что касается количественного существительного («десятков») – это пример имитационного перевода оригинала (десятки людей в семье Чжоу, и хозяин, и слуги), что точно передает смысл текста.

В рамках диссимилятивной стратегии выделяют два метода: транслитерацию и дословный перевод.

При транслитерации передается графическая форма (буквенный состав) слова иностранного языка [2, с. 85]. Транслитерация может сопровождаться комментариями переводчика, примечаниями и т.д. В пьесе «Гроза» находим много примеров транслитерации.

Да. О-о! Папа после еды ещё хочет выпить чаю? (к Сы-фын)

Ты почему не заварила полвосьмушки чая «Лунцзин» и так рассердила папу?*

*«Лунцзин» – один из наиболее дорогих сортов китайского чая [5, с. 109].

При переводе слова «лунцзин» использован метод транслитерации с комментарием («Лунцзин – самый дорогой сорт китайского чая»). При этом в комментарии переводчик подчеркивает особую дороговизну лунцзина, что соответствует контексту. С помощью этого комментария читателю становится понятен сарказм Лу Дахая к Лу Гуя, который раболепствует перед властью и стремится только к наживе. Если бы переводчик просто перевел «лунцзин» как китайский чай, то это не позволило бы читателю четко понять идею автора в этом эпизоде. Тем не менее такой перевод не только позволяет читателю ясно понять оригинальное содержание и намерения автора, но и лучше узнать китайскую культуру.

Буквальный, или дословный, перевод – это перевод, «при котором порядок слов на языке оригинала сохраняется, как и конструкция самого предложения. Дословный перевод является методом, который поддерживает не только оригинальное содержание, но и форму» [7, с. 149]. Драма «Гроза» на русском языке содержит много примеров буквального перевода, некоторые из которых мы рассмотрим ниже.

Гуй равнодушно напевает: «Распускаются, вянут цветы каждый год, а весна к человеку уж вновь не придет...». *Сы-фын (неожиданно):* «В жизни человека бывает два-три счастливых года, упустил счастливый случай – и конец» [5, с. 106].

Переводчик в данном случае буквально переводит китайскую народную песенку в исполнении Лу Гуя, при этом хорошо сохранив ее оригинальное содержание. Такой перевод помогает повысить читательский интерес к китайской народной музыке. Но, как правило, переводить стихотворную форму с сохранением рифмы и содержания сложнее, нежели прозу. К тому же из-за культурных различий читателю трудно по-настоящему ощутить истинный смысл таких песен.

В процессе работы над переводом владение соответствующим мастерством помогает сделать переведенный текст более гладким, повысить понимание текста читателем целевого языка, избежать неясности и неразборчивости. При переводе пьесы «Гроза» на русский язык переводчик также прибегал к использованию таких методов, как добавление и сокращение слов/предложений.

Добавление – это самостоятельное дополнение текста словами или предложениями в соответствии с нуждами грамматики, синтаксиса и стиля целевого языка при сохранении авторской мысли. Рассмотрим ниже пример:

Фань:

– Ты не слышала об этом?

Сы:

– Нет. Но тетушка Чжан, что прислуживает старшему сыну

господина, эти два дня из сил выбилась, собирая ему одежду [5, с. 33].

В оригинале Сыфэн прямо не ответила на вопрос Фаньи, и это нарушает принцип построения диалога. Китайский читатель знаком с этим типом диалога, однако он не понятен российскому читателю, так как не соответствует его менталитету. Чтобы сделать перевод более гладким и понятным, переводчик дополнил диалог по своей инициативе и добавил специфического персонажа Чжан Ма вместо сложного выражения «служитель, который ухаживает за барчуком».

Сокращение перевода, по сравнению с добавлением, подразумевает удаление определенных слов и предложений с целью сделать текст более кратким и понятным. Например:

Больше тридцати лет назад [5, с. 86].

В оригинале драмы говорится «двадцатый год в периоде Гуансюя». Это метод летосчисления, принятый китайским феодальным обществом, который определяется количеством лет царствования императора. Однако иностранные читатели не знакомы с этим, поэтому дословный перевод нужно было бы дополнить примечанием. Ввиду этого переводчик убрал фразу «двадцатый год в периоде Гуансюя» и перевел только вторую половину предложения, что позволило сделать перевод более лаконичным без ущерба для оригинального текста.

Кроме того, существует еще метод изменения порядка слов в предложении, чтобы сделать адаптировать текст к лингвокультурологическим особенностям целевого языка. Например:

Его тонкие губы совершенно непохожи на полные и красные, по-южному чувственные губы сестры [5, с. 18].

В этом предложении порядок расположения слов был немного изменен.

В процессе перевода из-за влияния различных факторов, таких как языковой фон и культурная среда, могут появляться различного рода расхождения, например, перевод некоторых выражений из-за различия культур может быть более ярким или скучным.

Что касается русскоязычного перевода «Грозы», то переводчик не всегда придерживался исходного материала, иногда дополнял или сокращал монотонные диалоги при сохранении сюжетной линии пьесы. Например:

Гуй (делая вид, что находится в затруднительном положении): «Как же я рассчитаюсь с теми, кто требует с меня долг?» [5, с. 23]

В этой ситуации выражение лица Лу Гуя дополняется описанием «делая вид, что находится в затруднительном положении» (притворяется, что он в сложной ситуации), которое соответствует особенностям его характера и обстоятельствам, и отображает во всей наготе его корыстный характер.

Переходя к минусам перевода драмы «Гроза», отметим, что в процессе работы переводчик прибегает к удалению слов/предложений оригиналь-

ного текста для сокращения и адаптации перевода. Однако при этом исходное содержание неизбежно утрачивается, что приводит к отклонению переводного текста от оригинала. К минусам перевода можно также отнести удаление пролога и эпилога, а также сокращение ключевых сюжетов.

Отсутствие пролога и эпилога в русскоязычном переводе «Грозы» – предмет непрерывного спора. Некоторые специалисты считают, что эти части действительно являются обузой, и при постановке пьесы пролог и эпилог заняли бы слишком много времени, однако сам автор признает значение пролога и эпилога. Драматург Цао Юй выразил свое недовольство по поводу отсутствия пролога и эпилога в постановке и подчеркнул, что он написал цельный эпос. Таким образом, роль пролога заключается в подготовке читателя к повествованию, а эпилог оставляет своеобразное послевкусие. Если убрать вводную и заключительную части текста описательный процесс получается слишком неожиданным. В драме «Гроза» на русском языке пролог и эпилог удалены, что привело к нарушению целостности всей пьесы. Кроме того, в прологе и эпилоге присутствует христианская тема, близкая русским православным читателям, поэтому удаление в переводной версии этих двух частей может вызывать значительное затруднение в понимании сюжета.

Что касается сокращения ключевых сюжетов, проанализируем этот момент на примере:

– *«Фань. Пин, подойди! Подойди и в присутствии отца поклонись этой госпоже» [5, с. 179].*

Это самый ключевой сюжет в пьесе. Чжоу Фаньи первоначально хотела, чтобы Чжоу Пуюань познакомился со своей будущей свахой Лу Шипин, поэтому она назвала Лу Шипина матерью, то есть тещей. Но Чжоу Пуюань по ошибке думал, что Чжоу Фаньи уже в курсе всего, поэтому он вслух произнес всю правду. Хотя это описание не очевидно, но читатели постепенно могут понять драматический момент данного эпизода, в котором также отражается трагическая судьба персонажей. Однако в переводном варианте пьесы Лу Шипин называется госпожой, а это не только делает сюжет отличным от оригинала, но и ослабляет его драматический эффект.

Стоит также обратить внимание на передачу культурного компонента пьесы при ее переводе на русский язык. Анализ «Грозы» показывает, что переводчику почти удалось достичь этой цели, благодаря чему читатели могут почувствовать уникальное очарование китайской культуры.

Перевод сыграл ключевую роль в росте популярности драматурга Цао Юя, в частности его драмы «Гроза» и ряда других произведений. Однако вследствие того, что исходный и целевой языки имеют различную историческую и культурную среду, в процессе перевода не везде удалось передать культурные особенности страны, описанные в тексте оригинала. Обратимся к примеру:

– *Гуй, говори, тебя же ведь не замуж выдают, говори! [5, с. 114]*

«Девушка сидит в свадебном паланкине» – это выражение на китайском языке. Свадебный паланкин был ключевым элементом традиционной китайской брачной церемонии. Выходя замуж, невеста, облаченная в паланкин, должна плакать. В день свадьбы невесту доставляли в дом жениха в паланкине. Одновременно выражение «Девушка сидит в свадебном паланкине в первый раз» является частью загадки. В этой ситуации Лу Гуй произносит эту фразу, чтобы высмеять Сыфэн, которая обливается слезами. Однако выражение было переведено как «выдают замуж», что привело к утрате культурного очарования, заключенного в этом выражении.

При просмотре или прочтении пьес зритель/читатель должен уделять больше внимания социальному фонду, а также мыслям автора, которые он хочет донести. Когда китайцы смотрели «Грозу», они мысленно переносились в историю того времени. Многие же россияне не имели представления о тогдашнем Китае, поэтому с трудом могли понять внутренние противоречия, выраженные в произведении. Поэтому так важен исторический фон описываемых в пьесе событий.

В общем и целом, драму «Гроза» на русском языке, изданную в 1960 году, можно назвать удачной. Переводчики смогли выполнить перевод, сохранив верность оригинала на русском языке. Конечно, в некоторых абзацах неизбежно произошла потеря содержания, языка и культуры, однако, вобрав особенности другого языка и культуры, произведение приобрело уникальный шарм. Наряду с этим самое большое значение русского перевода заключается в том, что он дает русским читателям возможность познакомиться с творчеством великого китайского драматурга. Также благодаря переводу драма смогла продвинуться на мировую сцену и стать известной далеко за пределами Поднебесной.

Литература

1. Цао Юй. Пьесы, том второй. – М: Искусство, 1960. – 338 с.
2. Сюн Пин. Перепутывание концепции в исследовании перевода на основе переводной стра-

тегии, метода и мастерства // Китайский перевод. – 2014. – № 3. – С. 82–88.

3. Цао Юй. О драматургии – беседа с драматургами о чтении и создании // Пьесы. – 1982. – № 10. – С. 1–12.
4. Shuttleworth M., Cowie M. Dictionary of Translation Studies. -Manchester. UK: St Jerome Publishing, 1997. – 252 p.
5. Цао Юй. Пьесы том первый. – М: Искусство, 1960. – 330 с.
6. Гао Цян, Ли Цао. О применении буквального перевода и вольного перевода в практике // Научно-техническая информация. – 2008. – № 5. – С. 263–264.
7. Ма Цзинцю. Буквальный, объяснительный и имитаторский перевод в практике // Иностранный английский язык. – 2012. – № 8. – С. 148–170.

A STUDY ON THE RUSSIAN TRANSLATION OF CAO YU'S DRAMA «THUNDERSTORM»

Fan Xiaoxiao, Sun Daman
China university of petroleum

«Thunderstorm» is one of the representative works of Cao Yu, and a landmark work in the history of modern Chinese drama. Since Cao Yu published «Thunderstorm» in 1934, the play has been translated into many languages and staged around the world. By comparing the Chinese text and the Russian text the «Thunderstorm», the article will analyze the translation strategies, methods and techniques adopted in the Russian text, so as to study the gains and losses of the Russian text in the aspects of drama content, language expression and cultural transmission.

Keywords: Russian translation of the «Thunderstorm»; translation strategy; translation method; translation technique; cultural transmission

References

1. Cao Yu. Plays, volume two. Moscow: Iskusstvo, 1960. 338 p.
2. SanPiN. The entanglement concept in the study of translation based on the translation strategy, method and skill // Chinese translation. – 2014. – no. 3. – Pp. 82–88.
3. Cao Yu. About drama – a conversation with playwrights about reading and creating // Plays. – 1982. – No. 10. – P. 1–12.
4. Shuttleworth M., Cowie M. Dictionary of Translation Studies. -Manchester. UK: St Jerome Publishing, 1997–252 p.
5. Cao Yu. Plays volume one. Moscow: Iskusstvo, 1960. 330 p.
6. Gao Qiang, Li Cao. About the use of literal translation and free translation in practice // Scientific and technical information. – 2008. – № 5. – Pp. 263–264.
7. Ma Jingqiu. Literal, explanatory, and imitative translation in practice // Foreign English language, 2012, no. 8, Pp. 148–170.

Трудности усвоения видов русского глагола для китайских учащихся: сравнительный анализ

Чэнь Сюэцин,

аспирант, кафедра русского языка, Московский
государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: cxq192575181@gmail.com

Как русский, так и китайский языки имеют категорию аспектности, наличие которой делает два языка в рассматриваемом плане сопоставимыми. В работе показано, что эта категория имеет сходства и различия в русском и китайском языках. В обоих языках она является частью аспектно-временного комплекса. В русском языке сфера аспектности рассматривается как моноцентрическое функционально-семантическое поле, ядром которого является форма глагола, а периферией – многоуровневое невербальное средство. А в китайском языке сфера стремления-время как функционально-семантическое поле не имеет единого ядра, значение видов и времени смешаны, так что эта сфера дуалистична.

В ходе данной статьи мы рассмотрим такие важные вопросы, как выявление причин трудных случаев при усвоении видов русского глагола для китайских студентов, поскольку для них это несомненно является большой трудностью, что в свою очередь обуславливает актуальность выбранной темы.

Ключевые слова: обучение, язык, Россия, Китай, глаголы.

В русских учебниках для китайских студентов, как правило, нет анализа их ошибок. Однако анализ «негативного» языкового материала является одним из эффективных средств преодоления ошибок в использовании шрифтов. Она должна основываться на сравнении не только форм и категорий, но и национальных языковых мировоззрений [3]. Китайцы, как и каждый народ, имеют свои собственные оригинальные традиции мысли и самовыражения. Это находит отражение в языковом образе мира, включая его фрагмент в модели времени. В отличие от российской модели времени, в которой движение событий в основном идет из прошлого в будущее, в китайском мировоззрении есть представление о движении времени из будущего в прошлое (будущее – это то, что лежит позади; если, например, китаец говорит, что «сессия позади», значит, он еще не прошел испытаний). Это отражено в грамматических системах русского и китайского языков.

В отличие от языков гибкой системы, например, русского, китайский язык не имеет внутренней гибкой системы (модификация слова). В грамматике студента нет независимых грамматических категорий типа и времени. Но в китайском языке существует универсальная семантическая категория соотношения сторон. Именно наличие категории соотношения сторон в русском и китайском языках делает их сопоставимыми.

В китайском языке функцию аспектности выполняют морфемы служения и полуслуги, которые представляют собой глагольные слова, разделенные на несколько групп.

1. Группа временных операторов. Это Морфема *zai, zhe, zheng*, которые выражают смысл действия и продолжение состояния в момент произнесения речи. Если значение является общим, то существует четкое распределение морфем: *чжэ* акцентирует внимание на настоящем, *дзай* – на состоянии и вовлечении субъекта в процесс действия, *чжэн дзай* – на обоих, так что предложение может содержать два или все три показателя, например (1):

(1) *Ni deng yi deng lao wang zhengzai fayan* – подожди, старина Ван произносит речь. Калька: Не жди долго, друг старика Ван произносит речь.

2. предыдущие показатели завершения *过 < guo >* и *了 < le >*:

(2) *Wo gunian laiguo* – я приехал в прошлом году. Калька: Я пришел в прошлом году; *Tamen lai le* – ты пришел. Они идут.

Далее рассмотрим типичные ошибки китайцев при использовании глаголов типа несовершенный (НСВ) и совершенный (СВ).

Студенты из Китая неизбежно сталкиваются с проблемой поиска подходящих форм выражения, соответствующих видовым значениям русского глагола, как в их родном языке, где нет отдельных грамматических категорий видов и времени.

И.И. Акимова делает вывод о том, что монофразам особенно сложно использовать [1] номинальные временные группы (ИТГ) со значением «Срок» в связи с семействами «сингулярность» против «повторяемость». Лингвистический эксперимент показал, что студенты не используют синтаксис «За+N^в» в своей речи, хотя китайский язык имеет схожую структуру *zaiu zhi nei*. Вот несколько примеров (4–6):

(4) *Они построили дом за один год. 在一个内年房子子 – Zai yige nian nei jian fangwu.* Буквально: *один год на строительство дома;*

(5) *Готовьте ужин через час. 做晚饭在在——小时小时内 – Zuo wanfan zai yi xiaoshi nei.* Буквально: *приготовить ужин через час;*

(6) *Выполните работу за один час. 在一小时之内做做完项工作 – Zai yi xiaoshi zhi nei zuo wan zhe xiang gongzuo.* Буквально: *один час на работу.*

На родном языке обучающихся значение «местра» передается с помощью полупостоянного индикатора пространственно-временной локализации *zaiu zhi nei* – «во время». Однако предисловие «во время» не выражает это значение, а лишь указывает на ограниченный период времени, в течение которого происходит действие. (7):

(7) *Я читал статью в течение часа.*

ИТГ *в час*, содержащийся в лексикограмме, которая включена в минимальный начальный уровень, вводится довольно поздно. Перекодировка этого ИТГ с китайского на русский и обратно связана с необходимостью синтаксической трансформации и не является элементарной для студентов. Они склонны игнорировать ИТГ *в течение часа*, не используя его в речи. В результате китайцы совершают подобные ошибки (8):

(8) * *Готовьте один час ужина* (вместо: **Готовьте один час ужина**).

Кроме того, в китайском языке **для** выражения этого значения часто используется конструкция с глаголом *Ён* «использовать», которая вводит второе предложение (9):

(9) *Приготовить ужин через 1 час 做晚饭在一小时内 – Yong yige xiaoshi zuo wanfan* Буквально: **потратить час на приготовление ужина.**

Последовательный анализ показывает, что при введении грамматической категории типа и степени, целесообразно перевести ИТГ на родной язык студентов. Использование китайского перевода в преподавании оправдано, когда данная техника позволяет устранить трудности и не превышает допустимого минимума переведенного лексикограмматического материала (10–15%).

Китайские студенты, как правило, совершают ошибки в прошлом при [2] использовании НСВ и СВ, которые можно систематизировать следующим образом. Давайте представим эту классификацию подробнее.

Первый тип ошибки связан с помехами. Их первый и второй подтипы наблюдаются в случае использования глагола НСВ в смысле процесса и глагола СВ в действительном значении.

Первый подтип ошибок относится к пониманию информации о местонахождении субъекта. Глаголы НСВ и СВ способны передавать различные варианты расположения предмета. Учащиеся совершают ошибки, например (10):

(10) * *Когда мы проходили мимо кинотеатра, мы покупали билеты* (вместо этого: *когда мы **проходили мимо** кинотеатра, мы покупали билеты*).

Это предложение отражает пространственные характеристики субъекта на момент действия. Инофоны не понимают разницы между проходящими и передаваемыми глаголами, поэтому используют оба в значении «проходные». Этот ответ объясняется идеей целостности действий в китайском мышлении. В китайском переводе, в сложном предложении выше, время выражается только в основной части, а время переводится без предварительных указателей. В целом ошибки такого рода отражают смутное представление о значении глаголов НСВ и СВ. Учителя должны обращать на это пристальное внимание. Они должны немедленно объяснить такой важный фрагмент лингвистического мировоззрения на русском и китайском языках, как модель времени. Тогда учащимся будет легче различать общее значение глаголов.

Второй подтип ошибок возникает тогда, когда значение трудоустройства субъекта или выделения времени превышает действием в виде НСВ. Таким образом, ответ на вопрос (11), (12) следующий:

(11) *Почему ты не пришел на концерт?*

(12) * *Я **выполнил** данное мне задание* (вместо этого: *я **выполнил** данное мне задание*).

Студенты ответят на вопрос (11) (12):

(11) *Почему ты не написал письмо?*

(12) * *Я **встретил гостей*** (вместо этого: *я **встретил гостей***)*

Китайцы используют глагол *Си* в прошедшем времени, потому что считают, что действие уже завершено. Им должно быть ясно, что ответы на такие вопросы выражают смысл работы субъекта или время действия.

Третий подтип ошибок включает в себя использование глагольных пар, таких как *видеть* – *увидеть*, *слышать* – *услышать*.

Для китайцев о различии между семантикой двух членов см. – *Понимаешь*. – *Слух* – большая проблема. Это связано с тем, что глаголы НСВ и СВ переводятся одним и тем же глаголом на родном языке учеников. С такими глаголами, см. – *Видите ли*, сложность заключается в том, что они переводятся комбинацией основного глагола и глагола, выражающего результат. Таким образом, для учеников смысл глагола скрыт. Такое понимание приводит к ошибкам. Ключевым моментом является то, что учитель должен объяснить ученикам, что глагол СВ указывает на мо-

мент состояния или начало действия, а глагол СВ указывает на то, что это произошло в прошлом. После этого объяснения ученики поймут, почему неправильно говорить, например, при ответе на вопрос (13) (14) или при ответе на вопрос (15) (16):

(13) *Вы заметили его немедленно?*

(14) *Нет, я не заметил его сначала, а потом **увидел его** (вместо этого: Нет, я не заметил его сначала, а потом **увидел его**);

(15) *Вы встречались с ним на этой неделе?*

(16) * Да, я **видел** его вчера (вместо: Да, я **видел** его вчера) Таков общий фактический смысл НИС.

Второй тип ошибок относится к особенностям функционирования глаголов НСВ и СВ в прошедшем времени. Например, в одном случае глаголы НСВ и СВ передают свой, часто противоречивый, смысл. С другой стороны, наоборот, они близки по смыслу. Поэтому есть возможность для конкуренции. Эта часть наиболее сложна для китайских студентов, так как глаголы НСВ и СВ передают тонкие значения.

Первый подтип ошибок встречается в тех случаях, когда в языке наблюдается взаимодействие между значением типа глагола и значением натяжения. При использовании типов в прошедшем времени часто допускаются ошибки, когда необходимо учитывать связь между действием, имевшим место в прошлом, и временем речи. Студенты говорят (17), (18):

(17) * Я уже **заполнил** форму. Зачем ты опять это сделал? (вместо: Я уже **заполнил** анкету. Почему опять?);

(18) * Я уже **заполнил** форму. Он на дежурстве (вместо: я уже **заполнил** анкету. Он на дежурстве).

В первом предложении говорится о факте действия, имевшего место в прошлом, и не указывается на его связь с настоящим, поэтому следует использовать глагол НСВ. Второе предложение устанавливает связь между действием и моментом выступления, поэтому следует использовать глагол СВ. Такое объяснение поможет студентам принимать правильные решения.

Предложения (19) и (20) наглядно иллюстрируют это различие:

(19) *У меня сейчас нет этой книги: я **взял** ее из библиотеки;*

(20) *У меня есть эта книга: я **взял** ее из библиотеки.*

Благодаря этим примерам можно наглядно показать, что выступающий в одном предложении с глаголом СВ сообщает, что в момент выступления у него есть книга. Из предложения с глаголом НСВ видно, что он отсутствует в момент выступления. У нас есть только информация о том, что книга вообще была и где она сейчас находится, неизвестно.

В последнем примере хорошо показаны значения отмены и совершенства. Их различие является

ключом к устранению этого типа ошибки: первая присуща глаголу НСВ, а вторая – глаголу СВ.

Второй подтип ошибок связан с различием между идеальным значением центрального банка и значением отмены повторного действия центрального банка. Например, отвечая на вопрос (21), учащиеся говорят (22).

(21) *Каков практический экзамен по русскому языку?*

(22) * Я уже **говорил тебе**. Стоит ли повторять? (вместо: Я уже **говорил тебе**. Стоит ли повторять?)

Они считают, что действия уже предприняты. Чтобы исправить ошибку, важно, чтобы учитель объяснил, что в той же ситуации, в одних случаях необходимо указать, что действие имело место в прошлом, и нет смысла повторять его, здесь нужна форма глагола NEV, а в других нужно указать действие как завершённое в совершенном смысле, т.е. с некоторыми последствиями, и тогда нужна форма глагола HCB.

Студентам необходимо проделать большую серьезную работу, чтобы преодолеть ошибки, связанные с «использованием глаголов НСВ и СВ в прошедшем времени». Дэн Инь, китайский лингвист, дает методические советы в этой области:

1) Студенты должны получить точное и точное объяснение значения и использования русских глаголов, правильно определить области, в которых часто допускаются ошибки, уделить им заслуженное внимание и проанализировать определённые ситуации;

2) Следует хорошо понимать, что китайцам нелегко освоить правильное употребление русских глаголов НСВ и СВ в прошедшем времени. Для студентов формирование концепции типов и временных категорий на русском языке является процессом, который сопровождается постоянной работой. В классе учителя должны постоянно исправлять ошибки и показывать им правильное использование типов и времен;

3) Необходимо обеспечить знание студентами жанра и времени на русском языке на основе всех возможных случаев. Помимо структурированного объяснения типичного времени на уроках грамматики, других занятий, таких как развитие словарного запаса и языка, чтения и аудирования, учителя должны также исправлять ошибки в китайском языке.

Для определения частоты этих ошибок Дань Инь провел языковой эксперимент среди 105 китайских студентов, изучающих русский язык на факультете русского языка для иностранных студентов естественнонаучного факультета филологического факультета МГУ. В качестве информаторов были привлечены студенты различных категорий и с разными языковыми навыками: бакалавров, магистрантов и аспирантов. Эксперимент подтвердил, что ошибки в использовании глаголов, допущенные китайскими студентами, типичны. Результат этого эксперимента показан в следующей таблице (см. таблицу 1).

Таблица 1. Обобщение результатов эксперимента «Потребление русских глаголов китайскими учениками»

Проверенная грамматическая точка		Количество участников. Название эксперимента – веб-сайт	Количество студентов, я полагаю. частые подводные камни	Про- Пенни неправильно – Страница
Использование НСВ в стоимости процесса и СВ полезный сайт	Виды в наборах с временными обстоятельствами	НСВ	105	7
		СВ	105	7
	Предложения с комбинацией глаголов	НСВ	105	4
		СВ	105	4
перевод на другую работу или временное занятие субъекта путем совершения действия в форме НСВ		105	55	52
Использование НСВ в передаче повторный и реактивный один раз подряд СВ	НСВ	105	4	4
	105	4	4	4
Пара видов <i>см...см...</i> СВ	НСВ	105	63	60
	105	58	55	
Использование НСВ для временного разделения передачи Язык и текст при запросе на сохранение Результат на момент выступления СВ	НСВ	105	50	48
	105	37	35	
Использование НСВ в смысле отмены Реактивность и СВ в совершенстве СВ	НСВ	105	48	46
	105	105	52	50

Цифры, приведенные в этой таблице, показывают, что нельзя предположить, что все НСВ и СВ можно легко отличить от китайских студентов.

На основе анализа мы представим прогноз ошибок. При ответе на вопрос (23) будет сообщено о факте действия и, например, будет использован глагол НСВ (24):

(23) *Что вчера посетила китайская делегация?*

(24) **Вчера** школу **посетила** китайская делегация.

А в ответе на вопрос (25), пояснение даётся глаголом СВ, например (26).

(25) *Что вчера посетила китайская делегация?*

(26) **Вчера** школу **посетила** китайская делегация.

Это означает, что школа, которую посетила делегация, известна. В этих ответах китайские студенты используют один и тот же глагол **fangwen le (посещенный)**. Это мешает им сделать правильный выбор при использовании русского глагола.

Сравнительный анализ категории соотношений сторон в соответствующих языках показал, что в китайском языке значения типа и напряжения русского глагола передаются аналитически: синтаксическими методами, т.е. комбинацией глагола и словосочетания.

Случайность и различия в грамматическом и лексическом значении русских и китайских глаголов не случайны. Отсутствие прямой и четкой связи между выражением значений несовершенной и совершенной формы в русском языке и соответствующими методами выражения этих значе-

ний в китайском языке объясняется разными культурными истоками и специфическим мышлением.

Особым вызовом для китайских студентов является использование глаголов НСВ и СВ в формах прошедшего времени. Следует подчеркнуть, что мы в основном рассматриваем случаи прямого использования. Существуют некоторые типичные ошибки в китайском языке, которые можно систематизировать.

Первый тип ошибки связан с помехами. Первый подтип ошибок связан с непониманием информации о местонахождении субъекта. Второй подтип ошибки возникает при передаче в виде значения НСВ заполняемости объекта или полного времени для любого действия. Третий тип ошибки связан с использованием глагольных пар, таких как: видеть, слышать, слушать.

Второй тип ошибки касается аспектов НСВ и СВ глаголов в прошедшем времени. Первый подтип ошибок возникает тогда, когда есть взаимодействие между общим значением глагола и напряжением. При использовании прошедшего времени часто допускаются ошибки, когда необходимо рассмотреть связь между прошлыми действиями и временем их возникновения. Второй тип ошибки связан с нечеткой разницей между совершенным значением НСВ и значением повторения СВ.

Проанализированные нами ошибки показывают, что не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы влияют на правильное использование глаголов НСВ и СВ китайскими студентами в прошедшем времени. Например, преоб-

ладающая в китайском мышлении идея честности мешает китайским студентам правильно понять действия НСВ в прошедшем времени. Обычно они не верят, что действие уже завершено. Важно также отметить различия между моделями времени в русском и китайском.

Литература

1. Акимова И.И. Функционально-семантическая категория номинальной темпоральности русского языка в китайском зеркале. Книга для учителей. М.: Lennex Corp, – Подготовка модели: Издательство Nobel Press, 2013. 183 с.
2. Дэн Ин. Семантика и функции глагольных форм прошедшего времени совершенного и несовершенного вида в русском языке в китайском зеркале. диссертация ...и кандидат наук. Московский издательский дом, Ун-та, 2006. 179 с.
3. Панков Ф.И. Функционально-коммуникационная грамматика и русскоязычное мировоззрение // Мир русского слова. М.: Издательский дом МИРС, 2013, № 2. С. 72–80. mode: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21495>, free.

DIFFICULTIES IN LEARNING THE TYPES OF RUSSIAN VERB FOR CHINESE STUDENTS: A COMPARATIVE ANALYSIS

Chen Xueqing

Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Both Russian and Chinese have a category of aspectuality whose presence makes the two languages comparable in the studied plan. The article shows that this category has similarities and differences in Russian and Chinese. In both languages it is a component of the aspect/time complex. In Russian, the sphere of the aspect is considered to be a monocentric functional-semantic field, the essence of which is a verb form, and the periphery is a multilevel non-verbal means. And in Chinese, the aspect-temporal sphere as a functional-semantic field does not have a single nucleus, the meaning of species and time are mixed, so this sphere is dualistic.

Keywords: study, language, Russia, China, verbs.

References

1. Akimova I.I. Functional-semantic category of nominal temporality of the Russian language in the Chinese mirror. A book for teachers. M.: Lennex Corp, – Preparation of the model: Publisher Nobel Press, 2013. 183 s.
2. Dan Ying Semantics and functions of past tense forms of the perfect and imperfect form in Russian in the Chinese mirror. border. ... and Ph.D. Moscow Publishing House, University, 2006. 179 p.
3. Pankov F.I. Functional and communication grammar and Russian-speaking worldview // World of Russian words. M. : MIRS Publishing House, 2013, No. 2. P. 72–80. mode: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21495>, free.