

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№3 2021 (МАРТ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

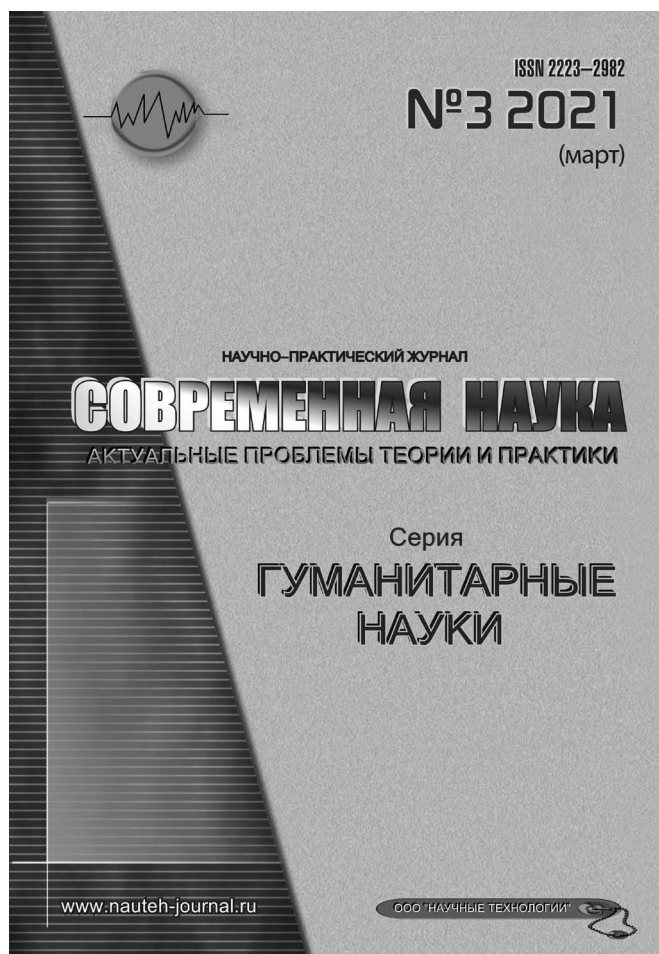
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 3 (март) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 25.03.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор,
Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор,
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н, доцент,
независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ
им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр
Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н.,
профессор, Московский государственный областной
университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии
образования (ИИДСВ РАО)

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-
Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-
Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор,
Северный (Арктический) Федеральный университет им.
М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор,
Московский гуманитарный университет

Петрушинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н.,
профессор, Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский
государственный университет

Пушкарёва Наталья Львовна — д.и.н., профессор,
Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт
экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор,
МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор,
Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО
МИД России, ст. преподаватель

Щедрин Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор,
Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор,
Владимирский филиал Финансового университета при
Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Гусев К.Д. – Реконструкция психоисторического портрета Н.И. Кондратенко в контексте исторической психологии
Gusev K. – Reconstruction of psychohistorical portrait of Kondratenko N.I. in the context of historical psychology 6

Скрипкин Д.Д. – Жилищная проблема Москвы начала 1950-х годов и основные направления ее решения внедрением новой жилищной политики
Skripkin D. – The housing problem of Moscow in the early 1950s and the main directions of its solution by the introduction of a new housing policy 12

Тарасова Л.В., Диденко Д.А. – Римское влияние в культуре эллинских государств северного Причерноморья в I–II вв. н.э.
Tarasova L., Didenko D. – Roman influence in the culture of the Hellenic states of the northern black sea region in the I–II centuries ad 17

Фазлиев А.М., Саттарова А.И. – Актуализация этнокультурного наследия в процессе модернизации конфессиональной идентичности сельского населения Татарстана
Fazliev A., Sattarova A. – The mainstreaming of ethnocultural heritage in the modernization of confessional identity of rural population of Tatarstan 21

Педагогика

Андрियाщенко А.Ю. – Реализация модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации младшего командного состава ВС РФ
Andriyashchenko A. – Implementation of a model of pedagogical support of professional adaptation of the master team staff of the RF AF 26

Антипов О.В., Суханова Е.Ю., Гежа Р.В. – Формирование личности студента при помощи игровых видов спорта (на примере футбола)

Antipov O., Sukhanova E., Gezha R. – Formation of a student's personality with the help of playing sports (for example football) 32

Апарина Ю.И. – Приемы обучения студентов работе в условиях инклюзивного иноязычного образования
Aparina Iu. – Methods of students teaching to work in conditions of inclusive foreign language education 38

Арзуманян Л.С., Асатрян Т.К., Арутюнян Н.С., Геворгян А.М., Манташян Т.Э. – Когнитивно-коммуникативный подход обучения английской медицинской рецептивной лексике
Arzumanyan L., Asatryan T., Arutyunyan N., Gevorgyan A., Mantashyan T. – Cognitive-communicative approach to teaching English medical receptive vocabulary 42

Ван Тун – Особенности скоростно-силовой подготовки спринтеров на этапе специализации спортивной подготовки
Wang Tong – Features of speed and strength training of sprinters at the stage of specialization of sports training 46

Василенко Л.Ю. – Аутентичные материалы на занятиях по немецкому языку в ВУЗе
Vasilenko L. – Authentic materials in the German language classes at the university 50

Гатиятуллина Л.Л., Тазиева А.Ф. – Симуляционные технологии как продуценты качественно новых свойств содержательной части медицинского образования
Gatiyatullina L., Tazieva A. – Simulation technologies as producers of qualitatively new properties of the content of medical education 55

Гатиятуллина Л.Л., Гильфанова А.И., Тазиева А.Ф. – Социально-педагогические противоречия при внедрении симуляционных технологий в медицинское образование
Gatiyatullina L., Gilfanova A., Tazieva A. – Socio-pedagogical contradictions in the introduction of simulation technologies in medical education 60

Гежа Р.В., Сурков А.М., Антипов О.В. – Особенности физического воспитания студентов не физкультурного ВУЗа <i>Gezha R., Surkov A., Antipov O.</i> – Features of physical education of students of non-physical education institutions 65	Ли Жомэй – Особенности обучения русскому языку китайских студентов, обучающихся по программам двухдипломного образования (технический профиль) <i>Li Ruomei</i> – Features of teaching the Russian language to Chinese students enrolled in two-degree programs (technical profile) 96
Герцен Д.А. – Проблемы взаимодействия спортсмена и цифровых интерфейсов устройств и приложений для тренировки бега <i>Herzen D.</i> – Problems of interactions of the athlete and digital interfaces of devices and applications for running training 71	Мареева И.А. – Профориентация как форма подготовки школьников к выбору профессии <i>Mareeva I.</i> – Vocational guidance as a form of preparing schoolchildren for choosing a profession 99
Граматинополо Л.С. – Расширение родительских компетенций в сфере раннего развития детей с синдромом Дауна <i>Gramatikopolo L.</i> – Expanding parental competencies in the field of early development of children with Down syndrome 75	Мухаммад Л.П., Обид Хайдер Обид, Линь Сяюе – О понятии «общение как деятельность» применительно к обучению иностранцев в соответствии с антропологическим принципом гуманитарных наук <i>Muhammad L.P., Obeed Haider Ali, Lin Xciaoyue</i> – On the concept of "communication as an activity" in relation to teaching foreigners in accordance with the anthropological principle humanities 104
Гусакова Е.М., Гусакова Т.А. – Некоторые вопросы преподавания математики в технических ВУЗах <i>Gusakova E., Gusakova T.</i> – Some issues of teaching mathematics in technical universities 79	Оринина Л.В., Одинаева С.А. – Воспитание экономического патриотизма студентов в условиях современного высшего образования <i>Arinina L., Odinaeva S.</i> – Education of students economic patriotism in the conditions of modern higher education 110
Ежов К.С., Сидоров Р.В., Надеев В.Ю., Козловских И.С. – Оптимизация профессиональной деятельности преподавателя элективных курсов по физической культуре и спорту в высших учебных заведениях с использованием инновационных технологий <i>Ezhov K., Sidorov R., Nadeev V., Kozlovskih I.</i> – Optimization of the professional activity of a teacher of elective courses in physical culture and sports in higher educational institutions using innovative technologies 84	Острейко Л.В. – Использование аутентичных материалов на занятиях по английскому языку в военном ВУЗе <i>Ostreiko L.</i> – Use of authentic materials in English language classes at military university 114
Еловикова Н.Д., Холманских Т.Д. – Развитие профессионального самоопределения через интеллектуально-творческую самостоятельность старшеклассников <i>Elovikova N., Holmanskih T.</i> – Development of professional self-determination through intellectual-creative self-definition of high schools 88	Питько Р.И. – Внедрение цифровых технологий в процесс повышения квалификации тренеров-преподавателей <i>Pit'ko R.I.</i> – Implementation of digital technologies in the process of professional development of trainers-teachers 117
Зуев И.А. – Практика применения цифровых технологий в процессе внутрифирменного обучения специалистов в области управления персоналом <i>Zuev I.</i> – The practice of using digital technologies in the process of in-house training of specialists in the field of personnel management 92	Савельева Е.В., Здор Д.В., Жуплей И.В., Мухина Д.В., Квашко Л.П. – Исследование проблем организации дистанционного формата обучения в российских ВУЗах во время пандемии <i>Savelyeva E., Zdor D., Zhupley I., Mukhina D., Kvashko L.</i> – A study of the problems of organizing distance learning in Russian universities during the pandemic 121

Сейсекеева Н.Б., Арзуманова Р.А., Бокижанова Г.К. – Поликультурное образование в ВУЗах России и Казахстана: проблемы и перспективы
Seisekeyeva N., Arzumanova R., Bokizhanova G. – Polycultural education in universities in Russia and Kazakhstan: problems and prospects127

Толмачева Т.В. – Роль классного руководителя кадетского класса в общеобразовательном учреждении
Tolmacheva T. – The role of the class teacher of the cadet class in a general education institution132

Черпалюк Е.Д. – Проблема самоорганизации старшеклассников в период дистанционного обучения
Cherpalyuk E. – The problem of self-organization of high schoolers during distance learning136

Шохова О.В. – Влияние изменения позы на состояние эмоционального реагирования у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития
Shokhov O. – The effect of changing posture on the state of emotional response preschool children with severe multiple developmental disorders141

Юрина Ю.Г., Грошев Н.Б. – Методика определения структуры индивидуальной религиозности в рамках формирования дифференцированного подхода к педагогическому взаимодействию с родителями воспитанников православных воскресных школ
Yurina Yu., Groshev N. – Method of determining structure of individual religiosity within formation of differentiated approach to pedagogical interaction with parents of pupils of orthodox Sunday schools147

Яковлева Н.Б., Яковлев Б.А. – Особенности выполнения свинга гольфистами на этапе начальной подготовки
Yakovleva N., Yakovlev B. – Features of swing performance by golfers at the initial training stage153

Филология

Баев Е.В. – Лингвистическая невежливость среди носителей русского языка в анонимном Интернет-общении

Baev Ev. – Linguistic impoliteness among Russian speakers in anonymous Internet communication .157

Голикова Т.О. – Культурологический аспект британских фамилий
Golikova T. – Cultural aspect of British Surnames. . .161

Казимирчук А.Д. – Влияние пандемии на китайский язык: неологизмы 2020 года
Kazimirchuk A. – The impact of the covid-19 pandemic on the Chinese language: neologisms of 2020 ...165

Ли Локай – Фонетическая реализация ик-2 в эталонных произнесениях на русском языке в вопросительных предложениях
Li Luokai – Phonetic realization of intonational constructions №2 in reference pronunciation in Russian interrogative sentences169

Олехнович О.Г. – Речевая репрезентация концепта «лекарство» в документах «аптекарского приказа» (XVII в.)
Olekhnovich O. – Speech representation of the drug concept the documents of the pharmaceutical order of 17th century176

Олехнович О.Г., Анциферова О.Н. – Становление и развитие медицинского жанра «лекарская сказка» в документах «аптекарского приказа» XVII в.
Olekhnovich O., Antsiferova O. – Establishment and development of the medical genre "medicinal tale" in the documents of the pharmaceutical order of 17th century181

Ханоян Л.О. – К вопросу о лингвостилистических традициях производственного романа
Khanoyan L. – On the question of the linguostylistic traditions of the industrial novel186

Шуйншалиева А.Н. – Когнитивные структуры лживого высказывания
Shuinshalieva A. – The cognitive structure of false statements190

Информация

Наши авторы. Our Authors.....193
 Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале195

РЕКОНСТРУКЦИЯ ПСИХОИСТОРИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА Н.И. КОНДРАТЕНКО В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Гусев Константин Дмитриевич
Аспирант, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»
г. Краснодар
gusev-konstantin-2013@mail.ru

RECONSTRUCTION OF PSYCHOHISTORICAL PORTRAIT OF KONDRATENKO N.I. IN THE CONTEXT OF HISTORICAL PSYCHOLOGY

K. Gusev

Summary: In this article attempts are made to reconstruct the psychohistorical portrait of Kondratenko N.I., the Kuban's regional leader in 1997–2001, which included a wide range of personal qualities of the human individual.

The methodological basis of the research is an interdisciplinary approach – the shuttle use of different psychological ideas and concepts from a historical retrospective of personality research. Based on the memoirs of contemporaries and personal texts of Kondratenko N.I., the main character traits of the politician are distinguished, and their psychohistorical analysis is made. In the context of the classical theory of Hippocrates and C. Galen, Kondratenko's temperament is attributed as "mixed" – between choleric and sanguine; according to Jung's classification, it is defined as "extroverted"; according to Kretschmer's approach, it is characterized as a "hypomaniac type of cycloid temperament". Based on Erickson's theory, it is concluded that Kondratenko N.I. had a partial "identity crisis" in the early 1990s: with the retention of the individual's basic psychological traits and a significantly reconsidered ideological belief. It is emphasized that the data obtained enable to overcome the level of a single study of Kondratenko's personality and move on to the stage of a special one – the study of his social and political activity.

Keywords: historical psychology, psychohistory, Kondratenko N.I., temperaments, identity crisis, E. Kretschmer, C.G. Jung, E. Erikson.

Аннотация: В статье осуществляется реконструкция психоисторического портрета Николая Игнатовича Кондратенко — регионального лидера Кубани в 1997–2001 гг., имевшего широкий спектр личностных качеств. Методологической основой исследования выступает междисциплинарный подход в контексте исторической психологии: целочное использование различных психологических идей и концепций в исторической ретроспективе исследования личности. На основе воспоминаний современников и персональных текстов Н.И. Кондратенко выделяются индивидуальные черты изучаемой личности, реализуется их психоисторический анализ. В рамках классической теории Гиппократ и К. Галена темперамент Н.И. Кондратенко атрибутируется как *смешанный*: между холериком и сангвиником; по классификации К.Г. Юнга, характер политика определяется в качестве *экстравертного*; согласно подходу Э. Кречмера, индивид соотносится с *гипоманиакальным типом циклоидного темперамента*. Исходя из теории Э. Эриксона, делается вывод о частичном кризисе идентичности Н.И. Кондратенко в начале 1990-х гг. с сохранением базовых психологических черт и существенным пересмотром его идеологических взглядов. Подчеркивается, что полученные данные позволяют преодолеть уровень единичного исследования персоналии Н.И. Кондратенко и перейти к этапу особенного — к изучению его общественно-политической деятельности.

Ключевые слова: историческая психология, психоистория, Н.И. Кондратенко, темпераменты, кризис идентичности, Э. Кречмер, К.Г. Юнг, Э. Эриксон.

Н.И. Кондратенко — многообразная и противоречивая фигура регионального лидера Кубани в 1997–2001 гг., обладавшая широким регистром качеств человеческого индивида. Спекулятивный научный анализ «феномена Кондратенко» [11, с. 20] всё ещё остаётся проблематичным: исследователь изучает яркую историческую персоналию, чьи личностные параметры столь разнообразны, что создают эвристический барьер для непосредственной характеристики его общественно-политической деятельности [9, с. 1403]. Потребность в преодолении первичного исследовательского уровня обуславливает попытку реконструкции психоисторического портрета Н.И. Кондратенко. Источниковая основа исследования — воспоминания современников и персональные тексты самого политика [2; 6; 8].

Для целостного оформления психоисторического портрета Н.И. Кондратенко релевантно применение концепции В.В. Ахтямова [1, с. 9–11], заключающегося в комбинационном использовании психологических подходов Гиппократ и К. Галена (классическая теория темпераментов), К.Г. Юнга (система психологических типов) [15], Э. Кречмера (типология тела и темпераментов) [5], Э. Эриксона (теория идентичности) [14] и Э. Фромма (социобиологический подход) [10]. Данный исследовательский вектор выглядит перспективным в свете развития исторической психологии — междисциплинарной области взаимодействия психологии и истории — для изучения психологического склада исторических эпох, внутренних изменений личности человека в социальном макровремени [13, с. 14–15]. Для осуществления ана-

лиза принципиальным является эволюционный социобиологический историзм Э. Фромма: психологический тип человека определяет не только его биологическая предрасположенность, но и окружающая социальная действительность [10, с. 30–31]. Суммируя, конкретно сформулируем цель исследования — формирование психоисторического портрета Н.И. Кондратенко при использовании разнообразного набора психологических методов и подходов.

Воспоминания современников позволяют реконструировать широкую гамму личностных характеристик Н.И. Кондратенко: энергичный, трудолюбивый, порядочный, равнодушный, эмоциональный, справедливый, яркий, убедительный, мудрый, красивый, профессиональный, стойкий, неповторимый, работоспособный, великодушный, уважительный, скромный, эрудированный, демократичный, патриотичный, самобытный, сострадательный, преисполненный юмора [7, с. 5–37]. Имеющееся разнообразие создаёт проблему чёткой атрибуции темперамента Н.И. Кондратенко. Используя классическую теорию Гиппократов и К. Галена, политолог С.Е. Шишкова-Шипунова определяет Н.И. Кондратенко как холерика: сильный, активный, независимый, горячий, взрывной, импульсивный и неуравновешенный [12, с. 173]. В то же время у Н.И. Кондратенко присутствовали ярко выраженные черты сангвиника: подвижный, открытый, позитивный, эмоционально-выразительный. В целом темперамент Н.И. Кондратенко возможно квалифицировать как смешанный: между сангвиником и холериком с преобладанием последнего.

Притягательность личности Н.И. Кондратенко отчасти объясняется иллюзорно-противоречивой конфигурацией наружных черт индивида: «Внешность его сочетала в себе и привычные признаки партийно-советской номенклатуры (высокий, крупный, „видный“ мужчина в костюме и галстуке) и забытые черты „вольного казака“ — горячего, заводного, с живой, образной речью, природным юмором» [12, с. 166]. Н.И. Кондратенко был аккуратным, чистоплотным, безупречно одевавшимся; современники часто вспоминают о его красоте: о крупной фигуре, больших крепких руках, чёрных волосах, впоследствии полностью поседевших. Согласно теории Э. Кречмера, строение тела Н.И. Кондратенко соотносится с пограничным пикническо-атлетическим типом [5, с. 65]. Для пикников характерны плотная фигура с мягким широким лицом на короткой массивной шее, а также живот, расширяющийся к низу грудной клетки [5, с. 58]. Чертами атлетов являются высокий рост с выступающими плечами, большой объём рук и существенная длина конечностей [5, с. 52–53]. Данное сочетание чаще всего предполагает циркулярный тип психологических особенностей конкретной личности.

Политическая карьера серьёзно не трансформиро-

вала характер Н.И. Кондратенко: он сохранял простоту, открытость, не рвал связей со знакомыми. Показательна следующая характеристика: «Для нас, его земляков, Николай Игнатович — образец честности, порядочности, доброты, культуры поведения» [7, с. 42]. Многие отмечают, что гордятся знакомством и совместной работой с Н.И. Кондратенко [7, с. 75, 113]. Э. Кречмер выделяет два типа темпераментов: циклоидный и шизоидный [7, с. 170]. Для Н.И. Кондратенко свойственен циклоидный тип: общительный, человеколюбивый, добросердечный, весёлый, юмористичный, живой, легко адаптирующийся к окружающему.

При этом Н.И. Кондратенко оставался подвержен неконтролируемым эмоциям: мог сорваться, вспылить, накричать и обидеть [12, с. 172]. В его чертах присутствовали нотки истеризма: занимая различные посты, Н.И. Кондратенко часто угрожал собственной отставкой [12, с. 184]. Истерия — самая частая форма неврозов у экстравертов [15, с. 374]. Однако идеолог политической команды Н. Харченко отмечает, что Н.И. Кондратенко был отходчив: не таил обид и быстро их забывал [8, с. 125]. Г.В. Мухина, многолетняя помощница политика, подтверждает: «Он был патологически добрым, не мстительным человеком» [7, с. 6]. Перечисленные черты свидетельствуют о живом гипоманиакальном типе циклоидного темперамента Н.И. Кондратенко. Для такого человека характерны вспыльчивость, освежающий гнев, отходчивость: «Он не может держать язык за зубами... он не создан для того, чтобы таить недовольство... он ничего не оставляет после себя: скрытность, интриги, обидчивость ему чужды» [5, с. 173]. Так, для гипоманиакального темперамента свойственны бестактность и беспощадность, но в то же время нет холодной строгости, обидчивости, резкой враждебности и эксцентричности [5, с. 176].

Карьерный успех Н.И. Кондратенко отчасти объясняется такими чертами характера, как несгибаемость и работоспособность [7, с. 6]. Сын А.Н. Кондратенко вспоминает, что отец задавал «бешеный» темп, работал «на износ» [7, с. 22]. В зрелом возрасте Н.И. Кондратенко трудился по двенадцать часов в день практически без выходных, зачастую под давлением жёсткой критики. Политик отличался самоотдачей и дотошностью, вникал во все рабочие детали: от жизни доярки до хитросплетений экономической политики государства. В целом гипоманиакальные люди деятельны и предприимчивы, отчасти суетливы; это энергичные практики: они открыты, находчивы, смелы, порывисты, непосредственны, добросердечны, у них есть способность схватывать конъюнктуру [5, с. 180, 323]. Примечательно, что циклоидные люди не знают чувства утомления и сильного напряжения, получая удовольствие от работы [5, с. 176, 178].

Циклоиды не видят принципиального противоре-

чия между «я» и общественной средой, что позволяет им сохранять сочувствие и сострадание к окружающим [5, с. 178]. Н.И. Кондратенко являлся сопереживающим и отзывчивым человеком, помогая всем, кто в этом действительно нуждался [7, с. 18]. Жена политика Л.П. Кондратенко подчёркивает: «...главным его качеством было равнодушное отношение к людским проблемам» [7, с. 19]. Н.И. Кондратенко оказывал поддержку незнакомым людям в сложных жизненных ситуациях, даже когда это шло вразрез с законом: спасал жизни, находил врачей, решал жилищный вопрос. Так, циклоидные люди отличаются душевностью: откликаются на радости и горе, им свойственны теплота и добросердечие [5, с. 177]. Гипоманьяки этически отзывчивы, приятны в общении и способны на сопереживание [5, с. 178].

Согласно психологической классификации К.Г. Юнга, личность Н.И. Кондратенко целесообразно отнести к экстравертному типу, активно воспринимающему окружающий мир [15, с. 370]. Экстравертный человек быстро адаптируется к внешней среде, уделяет большое внимание окружающим его объектам, быстро, хотя не всегда точно определяет суть вещей [15, с. 562]. Такие люди уверены в себе, инициативны, доверительны, их психическая жизнь разыгрывается снаружи — во внешних объектах и взаимодействиях с ними [15, с. 562–563].

Современники выделяют широкий набор врождённых талантов Н.И. Кондратенко. Аналитический склад его мышления базировался на неординарных интеллектуальных способностях и пытливым умом. Сестра политика Т.И. Хоруженко вспоминает, что уже в детстве у Н.И. Кондратенко была фотографическая память: он много читал и почти всё запоминал с первого раза, любил учить и рассказывать стихи, пытался их писать [7, с. 25–26]. Занимаясь политической деятельностью, он ничего не отмечал в блокноте, просто запоминая информацию [7, с. 36]. В целом обладатель гипоманиакального темперамента ни о чём не забывает, только если сам этого не захочет [5, с. 186].

Отмечается, что Н.И. Кондратенко мог стать учёным: ему предлагали поступать в аспирантуру [7, с. 35]. Сделавшись политиком, он часто удивлял современников познаниями, особенно в области сельскохозяйственных наук, по которым защитил кандидатскую и докторскую диссертации [3; 4]. Горизонт эрудиции Н.И. Кондратенко был весьма обширным: политик разбирался в литературе, живописи, истории, играл в шахматы, любил посещать музеи [7, с. 63]. В.Ф. Галушко подтверждает: «Он завораживал своими познаниями...» [7, с. 61]. Так, одарённые люди гипоманиакального темперамента резко выделяются над средним уровнем своими интеллектуальными способностями [5, с. 180]. Мышление как ключевая функция экстравертного типа позволяет им непосредственно соотносить свои действия с объективными

условиями [15, с. 370–371].

Г.В. Мухина обратила внимание на интуицию политика — на «удивительное кондратенковское чутьё» [7, с. 5]. «Дар предвидения», образ неслышанного пророка — неперенные черты портрета Н.И. Кондратенко. Согласно К.Г. Юнгу, интуиция — это восприятие с помощью бессознательного, направленное в экстравертной установке на внешние объекты [15, с. 407]. Во многом благодаря развитой интуиции Н.И. Кондратенко охватывал всю полноту возможностей и принимал верные решения в проблемных ситуациях.

Наряду с другими качествами Н.И. Кондратенко современники часто выделяют его житейскую мудрость [7, с. 6]. Племянница Т. Новикова вспоминает, что в трудной ситуации обращалась к дяде и получала простой и в то же время полезный совет [7, с. 29]. Двоюродный брат политика В.А. Вряшник утверждает, что именно Николай Игнатович научил его «многим жизненным премудростям» [7, с. 30]. При этом Н.И. Кондратенко умел ненавязчиво развивать окружающих: учил работать в огороде, обустраивать дом, фотографировать, водить мотоцикл, помогал по учебе, рассказывал о достопримечательностях города [7, с. 30, 32]. Именно жизненная мудрость Н.И. Кондратенко помогала ему выстраивать крепкие личные связи с другими харизматичными лидерами и осуществлять созидательную политику в 1990-е гг.

Организаторский талант, ответственность, лидерские качества и высокий профессионализм являлись определяющими качествами для успешной карьеры Н.И. Кондратенко. Политик зарекомендовал себя как умелый и опытный хозяйственник, всегда действовал оперативно, не любил проволочек и опозданий. Так, многие циклоиды — живые организаторы крупного масштаба [5, с. 324]. Однако для Н.И. Кондратенко были свойственны доля спонтанности и отсутствие строгой последовательности. Быстрый темп жизни гипоманиакальных людей обуславливает их непостоянство; это практики, которые сначала знакомятся с реальными возможностями, а затем думают о принципах [5, с. 179].

Среди гипоманиакальных людей нередко встречаются выдающиеся ораторы [5, с. 180]. Н.И. Кондратенко являлся красноречивым мастером слова: «Говорил живо, страстно, эмоционально, то был настоящий природный дар, во многом определивший его судьбу народного лидера, трибуна» [12, с. 52]. О прирождённом ораторском таланте вспоминает Г.В. Мухина: «Так красиво и самобытно говорить, как Кондратенко, не каждому из политиков дано. Многие жители Кубани ждали его выступлений и верили каждому слову» [7, с. 7]. В.П. Громов характеризует Н.И. Кондратенко «непревзойдённым оратором» [7, с. 84–85]. При этом опубликованные речи Н.И. Кондратенко весьма объёмны: он говорил обо всём, не сдер-

живал себя в выражениях, переходя границы словесных норм. Специфика необычного языка политика, богатого местными диалектизмами и поговорками, сформировалась в детстве: до школы Н.И. Кондратенко говорил на кубанской балачке, унаследованной от матери [7, с. 25, 33]. Л. Новикова вспоминает, что политик балакал и во взрослом возрасте [7, с. 27–28].

В целом для темперамента циклоида свойственна потребность высказаться: через взаимодействие с людьми он получает душевное движение и облегчение, такой человек захватывает всю аудиторию. Психомоторная сфера Н.И. Кондратенко соотносится с гипоманиакальным темпераментом: быстрые и обильные движения обеими руками, подвижная выразительная мимика лица. Гипоманьяки говорят быстро и много, то уклоняясь в сторону, то возвращаясь к сути дела [5, с. 186].

Часто обращают внимание на традиционный набор идей Н.И. Кондратенко («угроза сионизма», «цены на энергоресурсы»), которые регулярно повторял политик. С.Е. Шишкова-Шипунова вспоминает: «Поначалу речи его потрясли и заворожили многих, но со временем стало понятно, что говорит он, в общем, одно и то же...» [12, с. 52]. Н. Харченко считает, что Н.И. Кондратенко делал повторы сознательно исходя из принципа «капля камень точит» [8, с. 7]. Это ключевой недостаток гипоманиакальных темпераментов: их мышление работает экстенсивно, не проникает вглубь, охватывая верхний слой самых разнообразных сфер [5, с. 182].

Два уровня жизни Н.И. Кондратенко — общественный и домашний — значительно отличались друг от друга, причём первый полностью превалировал. Жена Н.И. Кондратенко подсчитала, что две трети их совместной жизни были отданы работе. Семейные узы являлись крайне важными для Н.И. Кондратенко: до конца своих дней он сохранял тесную связь с матерью, женой, сыновьями, сестрой, внуками. Именно личная жизнь оставалась для политика отдушиной, где он мог, даже работая физически, переключиться и отдохнуть от общественной деятельности. В семейном кругу Н.И. Кондратенко практически не использовал роль политика, сознательно ограждая близких от своей работы. Дефицит уделяемого внимания детям он компенсировал качеством общения: «Отец старался в редкие выходные навёрстывать упущенное» [7, с. 21]. Н.И. Кондратенко воспитывал сыновей в строгости, приучал их работать, готовил к службе в армии, привилегиями не баловал. Младший сын А.Н. Кондратенко вспоминает, что братья не испытывали исключительности, росли, «как нам казалось, в обычной семье» [7, с. 20–21]. Во многом Н.И. Кондратенко дублировал модель собственного «рабочего» воспитания, которое дала ему мать. Именно воспитательный фактор в совокупности с благоприятным социальным окружением Н.И. Кондратенко помог ослабить традиционные

недостатки гипоманиакального характера: поверхностность, бестактность, переоценку самого себя.

Для целостного восприятия многогранной личности Н.И. Кондратенко уместно использование категории идентичности — тождественности человека самому себе [14, с. 12]. Согласно Э. Эриксону, это твёрдо усвоенный и принимаемый образ себя во всём богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения индивидом собственным «я» [14, с. 12]. Как правило, устойчивая идентичность, пройдя ряд кризисов, складывается к двадцати пяти годам. Однако «кризис идентичности» может произойти и у сформировавшейся личности при наступлении тяжёлых жизненных обстоятельств, в каких оказался Н.И. Кондратенко в 1991 г. Показательно, что тогда психологические черты политика практически не трансформировались: «...в сути своей человеческой он не изменился, не перелицевался ни в собственника, ни в капиталиста, а мог бы, ещё как мог!» [8, с. 267]. Обращается внимание на сохранение бескомпромиссности и принципиальной честности Н.И. Кондратенко [8, с. 267].

Положительными качествами политика остались дружелюбие и готовность прийти на выручку [7, с. 18]. В целом гипоманиакальные люди часто оказываются под влиянием среды, радуются новым людям и сразу сближаются с ними [5, с. 178]. Именно поэтому предательство друзей стало личным ударом для Н.И. Кондратенко в 1991 г., спровоцировавшим ситуацию «кризиса идентичности». В то же время Н.И. Кондратенко нельзя назвать компанейским человеком: он не любил шумных компаний, предпочитая отдавать свободное от работы время семье. Несмотря на экстравертный тип поведения в политической сфере, в обычной жизни Н.И. Кондратенко оставался «стеснительным и очень скромным человеком, не любил публичности» [7, с. 6–7]. Эту модель он пытался безуспешно перенести в политическую область: «Смотрите, чтобы меня было меньше в телевизоре и на страницах газет» [7, с. 7]. Нестыжательство осталось неизменной чертой политика с советских времен: он избегал привилегий, денежных состояний, жил в Краснодаре в обычной квартире [12, с. 179]. Отметим, что скромность проявлялась на протяжении всей жизни Н.И. Кондратенко и не была показной.

Н.И. Кондратенко не имел порока тщеславия: все попытки похвалы в свой адрес пресекал, льстецов и подхалимов не любил, полученные награды размещал на специальном пиджаке, который надел публично лишь один раз [7, с. 19, 73]. Самолюбие у Н.И. Кондратенко существовало, но носило скорее политический характер. С.Е. Шишкова-Шипунова объясняет этим как согласие политика идти на губернаторские выборы 1996 г., так и отказ баллотироваться на второй срок в 2000 г. [12, с. 194]. При этом Н.И. Кондратенко нельзя назвать карье-

ристом: он не стремился к высоким постам как самоцели, «все атрибуты власти его не прельщали» [7, с. 22]. У циклоидов очень редко встречается сильное честолюбие, практические влечение к труду у них сильнее, нежели стремление к высоким идеалам [5, с. 179].

Н.И. Кондратенко всегда оставался связан с родной землёй, постоянно возвращаясь в станицу Пластуновскую. В.А. Вряшник вспоминает: «Любовь к земле, как и к своей малой родине — Динскому району, была у Николая какая-то особенная» [7, с. 30]. Политик считал, что мужчина должен уметь делать всё собственными руками: пахать, сеять, сажать, красить, штукатурить, готовить [7, с. 31, 42]. Уже будучи губернатором, он уезжал в станицу и работал на своём образцовом огороде, сохраняя хозяйство матери. Данное переключение играло для Н.И. Кондратенко восстановительную функцию: уединяясь в кругу семьи и домашних забот, он ненадолго переставал быть политиком.

Чувство юмора — неотъемлемая черта личности Н.И. Кондратенко, она характерна для циклоидных темпераментов [5, с. 177]. С.Е. Шишкова-Шипунова называет юмор политика специфическим, «грубовато-простонародным» [12, с. 176]. Л.П. Кондратенко подтверждает, что юмор мужа был «какой-то особый» [7, с. 10–11]. В обычной жизни Н.И. Кондратенко оставался человеком весёлым, улыбчивым, много шутил и часто смеялся. Среди гипоманьяков нередко встречаются юмористы [5, с. 324]. Т. Новикова вспоминает, что у Н.И. Кондратенко всегда был в запасе анекдот, который он «так классно рассказывал» [7, с. 27]. Весёлое настроение циклоидов помогает им ускорять психический темп активной практической деятельности. В целом описанный темперамент сочетает в себе солнечную весёлость и гневливое настроение, горячность, практичность и суетливость.

Однозначно классифицировать идеологические взгляды Н.И. Кондратенко после 1991 г. сложно [12, с. 132]. С одной стороны, он положительно отзывался о советском периоде истории, однако, будучи союзником КПРФ, сам в партию не вступал, призывая формировать широкий народно-патриотический фронт. С.Е. Шишкова-Шипунова парадоксально охарактеризовала позицию политика «мучительными метаниями между коммунистическим интернационализмом и великорусским национал-патриотизмом» [5, с. 135]. Это

объясняется кризисом идеологических взглядов Н.И. Кондратенко после краха Советского Союза, попыткой эклектичного синтеза старых идей и реалий нового времени. Однако монолитность воззрений в 1990-е гг. перестала являться необходимым атрибутом политического лидера. Именно поэтому новая и неустойчивая система взглядов Н.И. Кондратенко не помешала ему в 1993 г. возобновить политическую карьеру и успешно строить её на протяжении дальнейших двадцати лет.

Таким образом, в условиях наложившихся друг на друга личностного и общественного кризисов Н.И. Кондратенко скорректировал собственную идентичность: оставив прежнюю модель поведения и конфигурацию психологических черт, он трансформировал набор своих идеологических взглядов. Данный кризис идентичности возможно охарактеризовать как *частичный*.

Подводя итоги, выделим ключевые штрихи психохисторического портрета Н.И. Кондратенко. Согласно теории Гиппократ и К. Галена, у политика был смешанный темперамент: между сангвиником и холериком с преобладанием последнего. Это обусловило его индивидуальную подвижность, позитивность, горячность, независимость и эмоциональную выразительность. По Э. Кречмеру, Н.И. Кондратенко присущ гипоманиакальный тип циклоидного темперамента с пограничным пикническо-атлетическим строением тела. Такому индивиду свойственны: повышенная активность, говорливость, общительность, работоспособность, вспыльчивость, отходчивость. В контексте психологической классификации К.Г. Юнга личность Н.И. Кондратенко соотносится с экстравертным темпераментом, благодаря которому индивид быстро адаптируется к окружающей среде и находится с ней в активной взаимосвязи. Исходя из теории Э. Эриксона, кризис идентичности Н.И. Кондратенко в начале 1990-х гг. возможно определить как *частичный*: политик смог сохранить базовый набор психологических черт, существенно трансформировав свои идеологические взгляды. В целом полученные данные снимают научную неприкосновенность с изучения персоналии Н.И. Кондратенко, помогают проанализировать его как отдельного человеческого индивида, что позволяет выйти на новый эвристический уровень исследования и начать конкретный анализ общественной и административной деятельности политика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтямов В.В. Психохисторические аспекты жизни и деятельности С.Ю. Витте и П.А. Столыпина: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2005.
2. Батько Кондрат: от сердца к сердцу / под ред. В.С. Ротова. Краснодар, 2000.
3. Кондратенко Н.И. Особенности формирования урожая сорто-подвойных комбинаций яблони в Прикубанской зоне садоводства в зависимости от уровня минерального питания: автореф. дис. ... канд. с.-х. наук. Краснодар, 1997.

4. Кондратенко Н.И. Экологические аспекты создания промышленных насаждений яблони на Северо-Западном Кавказе: автореф. дис. ... д-ра с.-х. наук. Ставрополь, 2000.
5. Кречмер Э. Строение тела и характер. М., 2019.
6. Куда звал нас батько Кондрат. Майкоп, 2006.
7. Н.И. Кондратенко. След на земле // сост. Г.В. Мухина. Краснодар, 2015.
8. С любовью к Родине // сост. В.Г. Кондрашин, Ю.В. Ластовкин. Майкоп, 2003.
9. Слизовский Д.Е. Рецензия на статью К.Д. Гусева «Общественно-политическая деятельность Н.И. Кондратенко: историографический аспект» // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2020. Т.10. Вып. 5. С.1398-1404.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 2020.
11. Шапкина Е.В. Харизматическое лидерство в политическом процессе: автореф. дис. ... канд. полит. наук. Улан-Удэ, 2007.
12. Шишкова-Шипунова С.Е. Десять правителей Кубани. Краснодар, 2015.
13. Шкуратов В. Историческая психология. Ростов-на-Дону, 1994.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
15. Юнг К.Г. Психологические типы. Минск, 1998.

© Гусев Константин Дмитриевич (gusev-konstantin-2013@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский государственный университет

ЖИЛИЩНАЯ ПРОБЛЕМА МОСКВЫ НАЧАЛА 1950-Х ГОДОВ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ РЕШЕНИЯ ВНЕДРЕНИЕМ НОВОЙ ЖИЛИЩНОЙ ПОЛИТИКИ

Скрипкин Дмитрий Дмитриевич

Аспирант, Московский городской
педагогический университет,
dimas-080594@rambler.ru

THE HOUSING PROBLEM OF MOSCOW IN THE EARLY 1950S AND THE MAIN DIRECTIONS OF ITS SOLUTION BY THE INTRODUCTION OF A NEW HOUSING POLICY

D. Skripkin

Summary: The article considers the specifics of housing construction in Moscow during the "Khrushchev Thaw" (1953-1964). The directions of solving the housing crisis in Moscow are determined. The prerequisites for changes in the architectural appearance of the Russian capital, as well as political aspects that provoked urban planning reformations, are updated. The relationship between the doubling of the population of Moscow and the increase in the actual area of housing per person is studied. The foreign experience of construction of panel houses is considered. The article analyzes the negative features of the new housing policy of Moscow in 1953-1964, which consist in a decrease in the quality of housing under construction, as well as in the stratification of society provoked by the peculiarities of housing policy and increased control of the party nomenclature over the life of Muscovites. The positive aspects of the housing construction boom are outlined, as a result of which more than a third of Muscovites moved from unsuitable communal apartments, barracks, to separate apartments.

Keywords: housing policy, housing construction, "lowercase" building, "Khrushchev's layout", "Khrushchevki".

Аннотация: В статье рассмотрена специфика жилищного строительства в Москве периода «хрущевской оттепели» (1953-1964 гг.). Определены направления решения жилищного кризиса в Москве. Актуализированы предпосылки изменений в архитектурном облике российской столицы, а также политических аспектов, спровоцировавших градостроительные реформации. Исследована взаимосвязь между увеличением населения Москвы вдвое и ростом фактической площади жилья на одного человека. Рассмотрен зарубежный опыт строительства панельных домов. Проанализированы негативные черты новой жилищной политики Москвы 1953-1964 гг., заключающиеся в снижении качества строящегося жилья, а также в спровоцированном особенностями жилищной политики расслоении общества и повышении контроля партийной номенклатуры за жизнью москвичей. Обозначены позитивные аспекты жилищного строительного бума, в результате которого более трети москвичей переселились из непригодных для проживания коммунальных квартир, бараков, в отдельные квартиры.

Ключевые слова: жилищная политика, жилищное строительство, «строчная» застройка, «хрущевская планировка», «хрущевки».

В середине прошлого столетия в новояз советского общества плотно вошло понятие «хрущевка», под которым, согласно Большому толковому словарю русского языка, понимался «блочный панельный дом с небольшими квартирами» либо «квартира в таком доме» [10].

Современная жилищная энциклопедия идентифицирует «хрущевку» с «хрущевской планировкой» и понимает под таковой: «Квартиры, построенные преимущественно в 1960-70-х гг. по серийному проекту времен Н.С. Хрущева. Принципиальное отличие: маленькие кухни – 6 кв.м., смежные комнаты, санузел совмещенный, квартиры расположены в 5-этажных домах. В настоящее время такие дома в большинстве отслужили свой срок эксплуатации (30 лет)» [9].

Образование вошедшего в обиход советского человека термина, которым обозначались возведенные в период «хрущевской оттепели» (1953-1964 гг.) дома и квартиры в них, связано с интенсификацией жилищного строительства в Москве, характеризующегося многократным приростом жилищного фонда, интенсификацией темпов возведения жилых микрорайонов с социально-ориентированной инфраструктурой. Если в 1950 году в Москве было сдано 500 тыс. кв. м. жилья, то в 1961 году это число выросло более чем 7 раз и составило 3 700 тыс. кв. м.

Цель такого жилищного бума заключалась в реализации необходимости выведения населения построенной Москвы из бараков, землянок, коммунальных квартир, полуподвальных и ветхих непригодных или слабо

пригодных к проживанию помещений, в которых жители столицы оказались в результате уничтожения более трети жилищного фонда во время Великой Отечественной войны.

Новая жилищная политика строилась на провозглашенном в 1956 г. во время XX съезда КПСС призыве о необходимости революционного изменения архитектурного облика столицы путем отхода от миллионных трат «на бессмысленное украшательство в угоду дурному вкусу некоторых архитекторов» [7] и лозунге «одна квартира на одну семью», развитому в Постановлениях ЦК КПСС и Совмина СССР «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве» [3], «О развитии жилищного строительства в СССР» [2].

Однако же, как первое, так и второе не являются нововведением хрущевского периода, поскольку задача расселения коммунальных квартир и бараков провозглашалась в числе приоритетов жилищного строительства еще в сталинском Генплане 1935 г. [1], а дома-«хрущевки» по своему облику и планировке воспроизвели осуждаемую ранее как троцкистскую и чуждую советскому человеку архитектурную стилистику 20-х годов XX века.

В контексте общей успешности послевоенной индустриализации страны Н.С. Хрущев считал, что достижения тяжелой промышленности стоит применить и для решения жилищной проблемы. Он утверждал, что в случае перевода домостроения на индустриальную основу, каждый гражданин вскоре сможет получить достойное жилье. С этой целью он инициировал развитие типового строительства на основе крупных бетонных панелей. [11] Высокой эффективности этого метода надо было достичь благодаря скорости проектирования, изготовления конструкций и монтажа.

Ориентация на поквартирные заселения семей было существенным достижением после «коммуналки», где целая семья проживала в одной комнате или только имела свой «угол». [12] Н.С. Хрущев апеллировал не только к эстетическому и экономическому, но и к нравственному аспекту архитектурной профессии.

Непризнание осуществляемой в сталинский период застройки в стиле ампира с указанием на необходимость создания уникального лица российской столицы, отличного от европейских однотипных многоэтажек, было лишь одной из причин возвращения к постулатам постреволюционного стандартизированного строительства. Основными же причинами, как представляется, было активно реализуемое Н.С. Хрущевым развенчание культа личности И.В. Сталина с осуждением присущих его периоду управления государством подходов и взглядов. Способствовало отходу от сталинского классицизма

и неприятие новым генсеком негласного принципа советской архитектуры дохрущевского периода: нужно строить именно так и никак иначе.

Логика обращения к архитектурному достоянию 20-х годов прошлого века связана также с ускорением и упрощением строительства, основанного на типичной схеме застройки. Приоритетом жилищной политики 50-х годов стало индустриальное стандартизированное жилье с разбивкой территорий застройки на крупные кварталы и микрорайоны площадью до 60 га каждый, с размещением на их территории объектов социальной инфраструктуры: школы, детские сады и ясли, магазины и комбинаты бытового обслуживания, а также садово-парковых и спортивно-рекреационных объектов.

Такая организация территорий, новых и ранее существовавших, однако, в период жилищного бума активно застраиваемых микрорайонов была порождена идеей так называемого «города-сада», где многоэтажные дома и обслуживающие их объекты социальной инфраструктуры перемежаются с типичными сельскими ландшафтами. Однако уплотнение заселений и рост количества населения Москвы заставили отказаться от этой концепции, что, однако же, не помешало активному озеленению территорий и разбивке скверов, парков и садов на территории жилых районов.

Реализовывалась так называемая технология «строчной» застройки, в рамках которой все здания на территории жилого квартала или иного массива имели одинаковую ориентацию. Несмотря на внешнюю простоту и однообразие такой застройки, ее эффективность относительно организации территорий оказалась очень высокой.

«Строчная» застройка также способствовала удешевлению строительства и экономии ресурсов. При параллельном расположении домов кран мог работать одновременно на возведение конструкций двух зданий, что облегчало логистику и экономило трудовые и временные затраты.

Темпы прироста городского населения увеличивались и, принимая во внимание то, что развитие промышленности в исследуемый период предусматривалось на экстенсивной основе, а сам социально-политический режим в СССР несколько либерализовался, жилищный кризис неизбежно должен был обостряться. Уже летом 1953 г. на пленуме ЦК КПСС была зафиксирована катастрофичность проблемы жилья в стране: «Нет более острого вопроса, чем жилье. Конечно, продовольственный вопрос также острый <...>, но жилье! Жилье – это гораздо важнее» [4]. К началу исследуемого периода в

составе жилищного сектора бараки составляли 9% жилой площади городов, 54% жилой площади не было оборудовано даже водопроводом, 59% – канализацией. [8]

Исходя из указанного, перед новым руководством страны встал вопрос об укреплении собственного положения. С осознанием этого, придя к власти, Н.С. Хрущев именно массовое жилищное строительство поставил во главу угла социальной политики. При этом, очевидная несостоятельность все еще реализуемой в СССР практики жилстроя, не имевшая перспектив разрешить проблему перенаселения городов, побудила к поиску более дешевых и более производительных методов, в частности, связанных с обращением к мировому опыту обеспечения населения социальным жильем.

То, что сейчас нам известно, как индустриальное домостроение, столь активно реализуемое в середине XX в. в Советском Союзе, приобретало распространение как мировая тенденция в 1920-х гг.; при этом, еще в XVIII в. в США сборные здания из готовых элементов, благодаря легкости и скорости их возведения, использовались переселенцами. После Первой мировой войны минимализм среды и функциональность как архитектурная доминанта объединили в берлинской школе «Баухауз» столь известных специалистов, мэтров градостроительства Вальтера Гропиуса, Людвига Мис ван дер Роэ, Ле Корбюзье. В рамках поиска вариантов удовлетворения потребности широких слоев населения в обеспечении достойных жилищных условий с минимальными затратами, Мис ван дер Роэ разработал идею панельного дома – «платтенбау». «Баухауз» не прижилась в нацистской Германии, однако уже в 1933 г. интернационал незаурядных архитекторов со своими идеями разлетелся по миру. Так, идея платтенбау реализовалась сначала в Нидерландах; планировали строить платтенбау и руководители Третьего рейха – для поселенцев на «новых землях». В течение 1930-1940-х гг. индустриальные методы строительства с разной степенью успешности внедрялись в Нидерландах, Франции, Германии, особенно во время послевоенного восстановления государств; даже в Москве 1948 г. было построено несколько экспериментальных домов по различным технологиям, среди которых присутствовал и платтенбау в качестве трофейного проекта. Следует отметить, что ни один из них в то время не получил развития, хотя и рассматривались различные внедрения представленных технологий в широкое строительство – со стальным каркасом, железобетонным сборным каркасом, а в 1950 г. – и в формате возведения бескаркасных панельных домов. В развитых странах (к примеру, в США и Англии) по указанной технологии строили жилье для малоимущих или временное жилье для молодоженов, студентов, пожилых людей, особенно в период с 1947 г., когда Билл Хьюит в США применил в строительстве конвейерную сборку, апро-

бированную изначально на строительстве одноэтажных блок-коттеджей.

Очевидно, что знакомство Н.С. Хрущева в зарубежных вояжах второй половины 1950-х гг. с проектами платтенбау и американским механизированным строительством привело к их объединению с отечественными разработками в советском варианте дешевого социального жилья.

Таким образом, главным катализатором массового строительства в СССР была политика Н.С. Хрущева, который, опираясь на зарубежный опыт возведения социального дешевого жилья, в т.ч. в формате внедрения технической конструкции платтенбау, а также, обратившись к довоенным конструктивистским идеям, авторы которых были репрессированы во время сталинского периода, Хрущев поставил жилищный вопрос первым на повестке дня и сумел добиться его высокой актуализации. Доклад Н.С. Хрущева «О широком внедрении индустриальных методов, улучшении качества и снижении стоимости строительства», провозглашенный 7 декабря 1954 г. на Всесоюзном совещании строителей и архитекторов, зарубежный исследователь А. Мартин (A. Martin) назвал одним из важнейших манифестов современной архитектуры.[11] В ходе указанного совещания, Н.С. Хрущев резко раскритиковал политику И.В. Сталина, социалистический реализм в архитектуре, а особенно – жилищное строительство этого периода, представленное в большей степени многоэтажными домами с просторными квартирами и орнаментированными фасадами, которое было доступным лишь для небольшого количества избранных, однако почти не уменьшило жилищный кризис в стране.[5]

В 1950-е гг. на ситуацию с жильем негативно повлияли следующие факторы (целостно и применительно к Москве):

- во многих городах жилой фонд был существенно поврежден во время войны; в Москве непосредственные повреждения и разрушения жилых зданий и помещений были связаны не с прямыми атаками неприятеля (за исключением отдельных, но не массированных авиаударов), а в большей степени с нехваткой финансовых и иных ресурсов на реконструкцию в ходе войны;
- доходные дома, которые составляли значительную часть жилого фонда, быстро выходили из строя из-за отсутствия обслуживания и перенаселенности – в соотносимой степени для всей РСФСР и Москвы.

Принципиальные вопросы жилищного строительства решались в Москве и апробировались там же в рамках актуализированного интенсифицированного вне-

дрения проектов по жилой застройке. Были отвергнуты все другие индустриальные методы строительства и избран самый дешевый быстрый вариант «индустриальными методами на основе серийного производства» – крупносерийного строительства, в котором для экономии существенно сократили спецификацию элементов: сначала строили из кирпичных панелей с железобетонными перекрытиями, а затем из железобетонных панелей стали возводить и стенки; потолок был слишком низким (в первых сериях – 2,48 м, позже высота выросла до 2,50-2,55 м – это обосновывалось необходимостью экономии не только на объеме строительных материалов, но и на длине коммуникаций, а также на дальнейшем использовании коммунальных ресурсов для повседневного потребления); монтировались крошечные кухни (от 4-4,5 кв. м) и коридор, совмещенные и тесные санузлы, проходные комнаты и тому подобное. Квартиры в домах от одно- до трехкомнатных оборудовались газовыми плитами, а иногда и газовыми колонками. Малоэффективная, но дешевая теплоизоляция стен, а также достаточно слабая звукоизоляция между квартирами тоже способствовала экономии. Около 8% стоимости сэкономили, не включив в планы строек лифты, однако пришлось учесть предостережения врачей, что без вреда для здоровья подниматься по лестнице следует не выше 5-го этажа. Еще немного удалось сэкономить, отказавшись от мусоропровода.

В целом, 1950-е гг. были периодом экспериментального проектирования и строительства, во время которого были отысканы архитектурно-конструктивные решения, испытаны новые материалы, способы изготовления и монтажа больших панелей, позволившие стандартизировать и максимально упростить возведение новых жилых помещений. Одной из первых и наиболее известных стала жилая серия К-7, разработанная инженером В. Лагутенко. Эта серия была воплощена в возведении пятиэтажных (сначала кирпичных, а затем панельных) домов без лифта и некоторых конструкторских элементов (мусоропровод непосредственно в подсобных помещениях квартир, наличие кладовок и прочее). Несмотря на то, что построенные в столь экономном режиме здания были спроектированы для нуклеарных семей и рассчитаны на семью из 2-3 человек, они часто становились пристанищем для шести или более лиц, за что «хрущевки» вскоре стали называть «трущобами» или «трущевками».

Упрощению подлежало и внутреннее устройство домов, и расположенные в них квартиры. В рамках принятого Совмином СССР "Об устранении излишеств в отделке, оборудовании и во внутреннем убранстве общественных зданий"[3] были приняты новые стандарты жилья. Кубатура «хрущевок» существенно снизилась в сравне-

нии с квартирами сталинского периода: высота потолков уменьшилась с 3-3,5 м до 2,2-2,5 м, а площадь квартир сократилась примерно на четверть (жилая площадь однокомнатных квартир составляла всего 18-20 м², двухкомнатных – 30 м², трехкомнатных – до 40 м².

Стандартизировался и внутренний облик квартир: каждая квартира была оборудована кухней (в среднем – 6 м²) с холодным шкафом под окном, совмещенным санузлом и подобием гардеробной комнаты (совмещенным со спальней помещением 2-2,5 м², в котором размещались встроенные полки), а также уменьшенном до физиологического минимума коридором. Типичная планировка квартир позволяла упростить и упорядочить также производство мебели, сантехники, текстильных ковровых и иных изделий.

В целях экономии ресурсов были сужены лестничные площадки и сами лестницы, а также исключены отдельные внутридомовые объекты общего пользования – лифты, мусоропроводы; особым образом располагались почтовые ящики, что позволяло экономить внутреннее пространство домов.

Указанные меры позволили удешевить жилищное строительство на 35-40%, что позитивно сказалось на количестве возведенных многоквартирных домов, которыми застраивались вновь разбитые и спроектированные микрорайоны. Экономия затрат на возведении жилья в рамках новой жилищной политики позволило к истечению первого десятилетия расселить из бараков, землянок, коммунальных квартир и иных слабо пригодных для проживания помещений более 30% москвичей.

Закономерно, что быстрое возведение жилых домов и сопутствующих объектов привело к снижению стандартов качества жилья, в результате чего износ жилья происходил ускоренными темпами в сравнении с ранее построенными объектами. Однако, несмотря на снижение качества строящегося жилья, его количество давало надежду на переселение в приемлемые условия проживания значительной части населения города. По меткому замечанию Н.С. Хрущева: «Да, трудно жить без лифта, но еще труднее без квартир» [6].

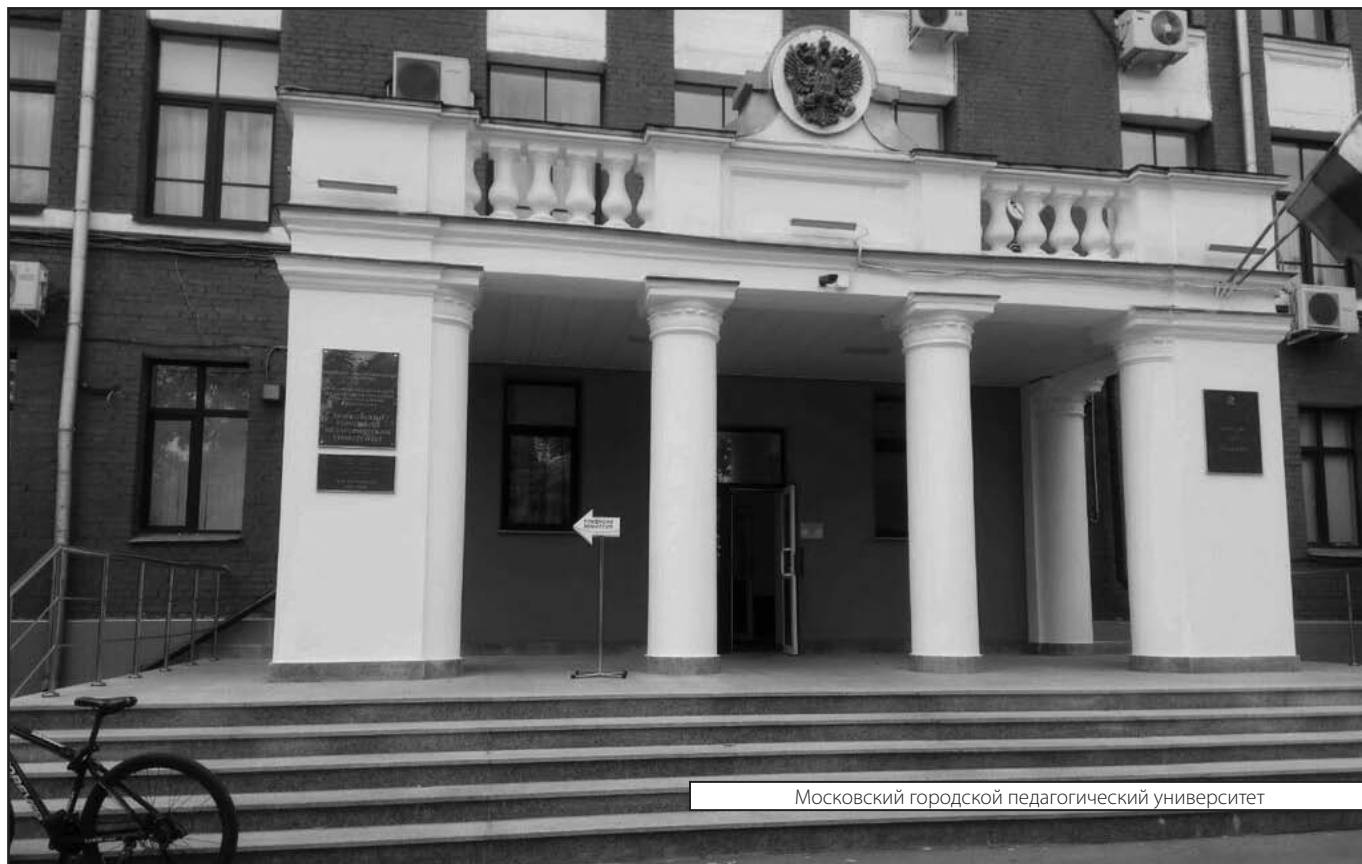
В целом, жилищная политика в Москве 1953-1964 гг. характеризуется кардинальным приростом количества жилья. Снижение его качества компенсировалось временным характером построек, рассчитанных на 20-летнюю эксплуатацию. За указанный период не удалось полностью преодолеть жилищный кризис, однако удалось стабилизировать ситуацию, и теснота бараков, землянок, коммунальных квартир стала уделом не подавляющего большинства, а примерно трети жителей Москвы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) от 10.07.1935 N 1435 "О генеральном плане реконструкции города Москвы". // "СЗ СССР", 1935, N 35, ст. 306.
2. Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 31.07.1957 N 931 "О развитии жилищного строительства в СССР". // "СП СССР", 1957, N 9, ст. 102.
3. Постановление Совмина СССР от 23.04.1959 N 449 "Об устранении излишеств в отделке, оборудовании и во внутреннем убранстве общественных зданий". // "СП СССР", 1959, N 8, ст. 55.
4. Стенограмма июльского (1953 г.) пленума ЦК КПСС. 2–7 июля 1953 г. // Лаврентий Берия. 1953. Стенограмма июльского пленума ЦК КПСС и другие документы. / Под ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. В. Наумов, Ю. Сигачев. — М.: МФД, 1999. — С. 87–218.
5. Хрущев Н.С. О широком внедрении индустриальных методов, улучшении качества и снижении стоимости строительства: Речь на Всесоюз. совещании строителей, архитекторов и работников пром-сти строит. материалов, строит. и дор. машиностроения, проектных и науч.-исслед. организаций 7 дек. 1954 г. — М.: Госполитиздат, 1955. — 48 с.
6. Хрущев Н.С. Воспоминания. Время. Люди. Власть В 2-х книгах. — Кн. 1. — М.: Вече, 2016. — 912 с.
7. XX съезд Коммунистической партии Советского Союза. 14–25 февраля 1956 года. Стенографический отчет. Том 1. // Сборник документов и материалов цикла «КПСС в стенограммах, документах и материалах». — М.: Госполитиздат, 1956. — 640 с.
8. Боровикова З.В. Развитие жилищно-коммунальной инфраструктуры Кемеровской области в 1946–1950 гг. // Вестник КемГУ. — 2019. — № 2 (78). — С. 303–312.
9. Грудцына Л.Ю. Жилищная энциклопедия. — Система ГАРАНТ, 2008. — 385 с. [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <https://base.garant.ru/5488815/>
10. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. — СПб.: Норинт, 2000. — 1536 с.
11. Мартин А. Идея прекрасного будущего. // Российский строительный каталог (Проект «Россия»): Архитектура, дизайн, градостроительство, технология. — 2002. — № 3. — С. 6–11.
12. Шагов Н.В., Верёвкина И.Д., Кокшарова Е.А. Развитие типового жилищного строительства в советской России с 1917 по 1940 г. // Вестник МГСУ. — 2013. — № 4. — С. 22–31.

© Скрипкин Дмитрий Дмитриевич (dimas-080594@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

РИМСКОЕ ВЛИЯНИЕ В КУЛЬТУРЕ ЭЛЛИНСКИХ ГОСУДАРСТВ СЕВЕРНОГО ПРИЧЕРНОМОРЬЯ В I–II ВВ. Н.Э.

ROMAN INFLUENCE IN THE CULTURE OF THE HELLENIC STATES OF THE NORTHERN BLACK SEA REGION IN THE I-II CENTURIES AD

**L. Tarasova
D. Didenko**

Summary: In this article, based on a comprehensive analysis of epigraphic, numismatic, pictorial and archaeological sources, various aspects of the influence of the Roman Empire on the culture of the Bosporan Kingdom, Chersonesos and Olbia in the I–II centuries AD are considered. The authors conclude that in the Hellenic states of the Northern Black Sea region, the cultural influence of Rome can be traced in coinage, architecture, sculptural portraiture and painting, forms of leisure (visiting baths, gladiatorial games and bestiaries), and in religious life – in the appearance of the cult of the Roman emperors.

Keywords: the Roman Empire, Northern Black Sea region, Bosporus Kingdom, Chersonesos, Olbia, cultural influence.

Тарасова Любовь Валерьевна

К.и.н., ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
tarlv@mail.ru

Диденко Дарья Александровна

ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
dashuta.didenko.1997@mail.ru

Аннотация: В данной статье на основе комплексного анализа эпиграфических, нумизматических, изобразительных и археологических источников рассматриваются различные аспекты проявления влияния Римской империи на культуру Боспорского царства, Херсонеса и Ольвии в I–II вв. н.э. Авторы приходят к выводу, что в эллинских государствах Северного Причерноморья культурное влияние Рима прослеживается в монетном деле, архитектуре, скульптурном портрете и живописи, формах проведения досуга (посещении терм, гладиаторских игр и бестиариев), а в религиозной жизни – в появлении культа римских императоров.

Ключевые слова: Римская империя, Северное Причерноморье, Боспорское царство, Херсонес, Ольвия, культурное влияние.

Античные государства Северного Причерноморья попали в сферу влияния Римской империи в середине I в. до н.э. после побед в войнах с Понтийской державой и смерти Митридата VI Евпатора. Политические и экономические контакты эллинских государств с могущественным соседом, особенно в I–II вв. н.э., оказали влияние и на их культуру. И если политическая история взаимоотношений Боспора, Херсонеса и Ольвии и Римской империи получила широкое освещение в работах отечественных антиковедов, то их культурному взаимодействию, в том числе влиянию могущественного соседа на культуру северно-причерноморских государств, уделялось значительно меньше внимания.

В данной статье на основе комплексного анализа эпиграфических, нумизматических, изобразительных и археологических источников рассматриваются различные аспекты проявления влияния Римской империи на культуру Боспорского царства, Херсонеса и Ольвии в I–II вв. н.э., то есть в тот период, когда интенсивность их политического, экономического и, следовательно, культурного взаимодействия была наибольшей.

В наибольшей мере римское влияние прослеживается в монетном деле Боспора. Во-первых, изображения на монетах отражают политическую зависимость Боспора от Римской империи: это портреты принцев –

Веспасиана, Тита, Домициана, Траяна [1, с. 100; 5, с. 201; 23, с. 25], а также курульные кресла, венки, скипетры с бюстом императора и другие атрибуты власти, символизирующие получение права на трон боспорскими царями со стороны Рима [1, с. 154–157; 21, с. 120–124, 142; 23, с. 27]. Во-вторых, вес монет был приведен в соответствие с римским стандартом, например, на Боспоре золотые монеты, чеканившиеся с 9 года н.э., совпадали по весу с римским ауреусом. В-третьих, римское влияние, вероятно, проявилось и в материале монет. Например, сестерции и дупондии при Рескупориде I выпускали из аурихалка. Этот сплав поступал в Боспорский монетный двор из Римской империи, которая, как считают некоторые исследователи, в производстве аурихалка была монополистом и, следовательно, необходимо было получать разрешение римских властей на чеканку из него [17, с. 337, 341]. В Ольвии отмечается ориентация монетного двора на реальный вес средний вес римских монет [7, с. 24], хотя на городских монетах нет изображений или имен римских императоров или иных символов, демонстрирующих политическую зависимость от Римской империи [1, с. 58].

Римское влияние можно проследить в строительстве, особенно в фортификационных сооружениях первых веков новой эры. Так, планировка Илурата и Харакса очень похожа на римские укрепления; там применялись

характерные сводчатые конструкции и арки [10, с. 145; 22, с. 297; 23, с. 33 сл.]. В гражданском строительстве такое влияние менее заметно, но бросается в глаза некий прагматизм, который скорее свойственен римлянам, чем эллинам: первый этаж жилищ зачастую приспособляется для хозяйственных нужд и производства, меньше становится украшений и ордерных элементов [10, с. 140]. Из принципиальных новшеств в строительном деле, появившихся вследствие тесных контактов с Римом, следует отметить применение цемента в качестве связующего раствора, обожжённого кирпича как нового материала, а также строительство терм и арок как новых типов архитектурных сооружений. Например, изображения арок присутствуют на монетах Рескупорида I (IOSPE I². 583) [18, с. 484, илл. 137; 22, с. 456–457, рис. 232; 23, с. 67–68, 70, 115].

Формы досуга, популярные в Римской империи, распространяются среди эллинов Северного Причерноморья: гладиаторские бои и бестиарии, посещение терм. Для новых типов представлений в Пантикапее был построен амфитеатр, а в Херсонесе при перестройке театра в I веке н.э. была увеличена высота барьера (IOSPE I². 483) [13, с. 72; 23, с. 115]. На светильниках и некоторых других предметах быта первых веков н.э. встречаются изображения указанных развлечений [18, с. 508, илл. 157; 22, с. 477–478]. Гладиаторы и бестиарии представлены в росписи склепа 1841 года, а бестиарии и на деревянном саркофаге из Пантикапея [23, с. 116–117, рис. 38, 39, 39а].

О строительстве терм свидетельствуют как эпиграфические, так и археологические данные. В Херсонесе, Пантикапее и Кепях обнаружены остатки терм первых веков н.э., а надпись II в. сообщает о том, что некий Деметрий построил термы на собственные средства (IOSPE I². 583) [23, с. 115].

Скульптурные портреты жителей Северного Причерноморья позволяют утверждать, что римская мода, в частности, на прически, проникала в регион. Например, в портрете бородатого мужчины из Керчи очень точно передана прическа «в виде прямых прядей волос, спускающихся на лоб и расходящихся в стороны посередине», типичная для времени Траяна, которая позволила исследователям датировать данный портрет началом II в. н.э. [2, с. 106, № 65; 9, с. 297 сл.]. Подражает римской моде прическа Филократа на надгробии I в. н.э. из Херсонеса, а его голова в целом напоминает римский бюст эпохи Августа [9, с. 317, рис. 33; 23, с. 120, рис. 43]. Женщины северо-причерноморского региона также копировали модные прически римских матрон. Образцам для калькирования становились изображения жен принцев, различными путями попадавшие на периферию империи. Таким примером, возможно, является статуя из некрополя Илурата. Она была выполнена в привозной форме из местной глины, а оригиналом для

формы послужил один из портретов Агриппины Старшей [4, с. 163–164]. Ещё одним образцом для копирования причёсок могли послужить изображения на монетах, например, Ливии на сестерциях Рескупорида I [1, с. 100; 5, с. 201].

Авторитет римской культуры очень заметен в скульптурном портрете. Здесь можно выделить несколько аспектов заимствования и влияния. Так, на территории Боспорского царства появляются бронзовые конные статуи, образцами для которых были конные изображения римских императоров [5, с. 201, табл. XLVII–XLIX; 10, с. 136]. В стиле конной статуи Марка Аврелия выполнены скульптуры Рескупорида II, Савромата II, Рескупорида III [23, с. 119]. Второе новшество в скульптуре – портретное сходство, которое прослеживается на надгробных рельефах первых веков н.э., характерное скорее для римской, нежели для эллинской культуры [2, с. 106, № 65; 9, с. 137; 10, с. 132–134; 11, с. 356–359; 18, с. 495, илл. 147; 22, с. 458, 474, илл. 245; 23, с. 124]. Портреты римских и боспорских правителей на монетах Боспорского царства I–II вв. н.э. также весьма реалистичны [5, табл. XLVI, 9–12; табл. XLVII, 1, 2, 12].

Влияния римского портретного стиля обнаруживаются и в росписях склепов – яркость и красочность образов, реалистичность, продуманность деталей образов людей и их окружения (костюмы, вооружение, предметы быта). Данные тенденции часто сопоставляются исследователями с традиционными римскими стремлениями к пышности и роскоши в искусстве [6, с. 70–71].

В первые века новой эры в ономастике жителей городов Северного Причерноморья появляются римские имена, что связано с дарованием прав римского гражданства (IOSPE I². 93, 129, 202; КБН 44). Наибольший процент римских имен в рассматриваемый период отмечен исследователями в Херсонесе (20–25%), несколько меньше – в Ольвии (около 17%), менее всего – среди жителей Боспорского царства (около 5%) [10, с. 107, 111, 113; 14, с. 129; 19, с. 19; 23, с. 98]. Надо иметь в виду, что указанные проценты означают долю римских имен лишь в сохранившихся надписях. И если мы посмотрим на эпиграфику Херсонеса (IOSPE I². 342–344, 350, 390, 403, 435, 460, 473, 540, 581, 689; НЭПХ I. 19, 43; II. 111, 112) и Ольвии (IOSPE I². 51, 80, 82, 85, 86, 91, 93, 95, 96, 99, 100, 102, 105, 106, 111, 116, 128–132, 134–138, 140, 142–144, 148, 155–158, 162, 168, 169+177, 175, 176, 183, 685, 686; НО 80, 82, 86–88, 90, 170), дающую представление о пропонимике региона, то она чаще всего связана с должностными лицами, то есть отражает имена людей с достаточно высоким социальным статусом. Имена простых граждан представлены, в основном, на надгробиях, и среди них доля римских имен была, естественно, значительно ниже. Следует отметить, что в быту продолжали использовать греческие имена, а римские предназнача-

лись для официальных случаев, например, при упоминании в почетных декретах [13, с. 58].

Римские «имена» получили и храмы: Кесарионы появились в Пантикапее, Фанагории и Гермонассе (IOSPE I². 362) [8, с. 152; 23, с. 117].

Собственно духовная сфера жизни населения причерноморских полисов незначительно подверглась римскому влиянию. И, вероятнее всего, коснулась лишь «верхушки» жителей. Возможно, в придворные круги Боспорского царства проникает стоицизм, отразившийся в мировоззрении автора энкомия из Пантикапея, который воспевае силу духа, милость к побежденным и доброту чествуемого [15, с. 67–68].

В религиозной жизни северо-причерноморского региона наиболее очевидным римским фактором стало распространение императорского культа, выражавшееся, в частности, в строительстве храмов и алтарей, статуй в честь правителей Рима и членов их семей, их обожествлении, отправлении культа (IOSPE I. 181; КБН 38, 41, 42, 48, 52, 877, 891–983, 1045–1047) [20, с. 84–88; 23, с. 29, 119, 131–132]. Судя по источникам, культ римских императоров раньше других государств региона появляется в Боспорском царстве (с правления Динамии – КБН 38, 1046), там же он получил наиболее разнообразные формы [20, с. 85–86; 23, с. 119, 131–132]. Однако, как и на территории Римской империи, в государствах Северного Причерноморья культ имел исключительно официальный характер.

Располагавшийся в регионе римский военный контингент почитал сугубо римских богов – Юпитера, Юноны, Минервы, Геркулеса, Меркурия [16, с. 53–65, 77; 19, с. 41–42, № 12; 22, с. 403–427]. Но какого-либо слияния, синкретизма этих божеств с местными культами не происходило, отправление их культов ограничилось местами дислокации римских гарнизонов.

Возможно, тесные контакты с Римской империей оказали косвенное воздействие на распространение некоторых эллинских культов. На Боспоре – Тюхе-Фортуны вследствие действий Калигулы по своему обожествлению [3, с. 163], в Херсонесе – Асклепия (из-за пребывания там римского военного контингента во второй половине I века) и Афродиты (в связи с представлениями о ней как родоначальнице римского народа) [12, с. 9].

Подводя итоги, следует отметить, что в эллинских государствах Северного Причерноморья в I–II вв. н.э. не приходится говорить о комплексной романизации, имевшей место во многих провинциях Римской империи. При этом культурное воздействие Рима всё же прослеживается в монетном деле, архитектуре, скульптурном портрете и живописи, формах проведения досуга (посещении терм, гладиаторских игр и бестиариев), а в религиозной жизни – в появлении культа римских императоров. В наибольшей степени влияние отмечается в Боспорском царстве (кроме римских имен) и Херсонесе, которые и в политическом отношении наиболее тесно взаимодействовали с Римом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин В.А. Монетное дело Боспора. – Киев: Наукова думка, 1986. – 178 с.
2. Античная скульптура из собрания Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина. Под ред. Л.И. Акимовой. – М.: Изобразительное искусство, 1987. – 231 с.
3. Горнчаровский В.А. Римско-Боспорский конфликт 40-х годов I в. н.э. // ВДИ. – 2003. – № 3. – С. 161–170.
4. Горнчаровский В.А. Терракотовая статуя женского божества из раскопок некрополя Илурата: Афродита или Фортуна? // PONTIKA. Сборник научных статей. Под ред. Э.Д. Фролова. СПб., 2001. – С. 255–257.
5. Зограф А.Н. Античные монеты // МИА. – 1951. – № 16. – М.-Л., 1951. – 262 с.
6. Зубарь В.М. Северный Понт и Римская империя (середина I в. до н.э. – первая половина VI в. н.э.). – Киев: Ин-т археологии НАНУ, 1998. – 200 с.
7. Карышковский П.О. Ольвия и Рим в I в.н.э. // Памятники римского и средневекового времени в Северо-Западном Причерноморье. Под ред. А.В. Гудковой. Киев: Наукова думка, 1982. С. 6–28.
8. Крыжицкий С.Д. К проблеме строительства в Северном Причерноморье храмов с нечетным количеством колонн по главному фасаду // ВДИ. – 2000. – № 1. – С. 144–152.
9. Максимова М.И. Наливкина М.А. Скульптура // Античные города Северного Причерноморья. Отв. ред. В.Ф. Гайдукевич и М.И. Максимова. Т. I. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1955. С. 297–325.
10. Масленников А.А. Население Боспорского государства в первых веках н.э. – М.: Наука, 1990. – 232 с.
11. Медведев А.П. Новые открытия в Восточном некрополе Фанагории (2005 – 2007 гг.) // АМА. – 2010. – Вып. 14. – С. 350–368.
12. Мещеряков В.Ф. Религия и культы Херсонеса Таврического в I – IV вв. н.э. Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1980. – 16 с.
13. Русяева А.С. Полисные традиции и влияния в культуре Херсонеса Таврического в римскую эпоху // Северное Причерноморье в эпоху античности и средневековья. Труды ГИМ. – Вып. 159. – 2006. – С. 56–75.
14. Савостина Е.А. Римские имена в ономастике Северного Причерноморья // СА. – 1977. – № 4. – С. 129–146.

15. Сапрыкин С.Ю. Энкомий из Пантикапея и положение Боспорского царства в конце I – начале II в. н.э. // ВДИ. – 2005. – № 2. – С. 45–81.
16. Сарновски Т., Савеля О. Балаклава. Римская военная база и святилище Юпитера Долихена // Swiatowit. – Suppl. – Series A. Antiquity. – Vol. V. – Warszawa, 2000. – 276 с.
17. Смекалова Т.Н. Боспор в сфере влияния Римской империи (по данным о составе монетных сплавов) // ДБ. – 2001. – Т. 4. – С. 324–349.
18. Соколов Г.И. Ольвия и Херсонес. Ионическое и дорическое искусство. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1999. – 570 с.
19. Соломоник Э.И. Латинские надписи Херсонеса Таврического. Тексты. Перевод. Комментарий. – М.: Наука, 1983. – 94 с.
20. Тарасова Л.В. Культ римских императоров в городах Северного Причерноморья в I–II вв. н.э. // Научные труды КГПУ им. К.Э. Циолковского. Серия: Гуманитарные науки. – Калуга: Издательство КГПУ, 2008. – С. 84–88.
21. Фролова Н.А. Монетное дело Боспора (середина I в. до н.э. – середина IV в.н.э.). Часть I. – М., Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
22. Херсонес Таврический в середине I в. до н.э. – VI в. н.э. Очерки истории и культуры. Под ред. В.М. Зубаря. – Харьков: Майдан, 2004. – 732 с.
23. Цветаева Г.А. Боспор и Рим. – М.: Наука, 1979. – 135 с.

© Тарасова Любовь Валерьевна (tarlv@mail.ru), Диденко Дарья Александровна (dashuta.didenko.1997@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ТАТАРСТАНА¹

THE MAINSTREAMING OF ETHNOCULTURAL HERITAGE IN THE MODERNIZATION OF CONFESSIONAL IDENTITY OF RURAL POPULATION OF TATARSTAN

A. Fazliev
A. Sattarova

Summary: During the transition period, in the context of a departure from the ideological paradigms of the recent past and the forced devaluation of established values, they led to a certain marginalization of culture, a loss of guidance on the way to spiritual origins, and the negative influence of non-traditional religious and confessional elements in Russia. Cultural traditions, which are socio-cultural heritage, in this respect form the «collective memory» of society, ensure continuity and stability of its development. Defining guidelines for a national policy of the Russian state has served as a centuries-old cultural values and traditions of people, their gender demographic groups, studying the role which regional rural settlements shows potential for preserving cultural identity and providing the Russian spiritual unity.

Keywords: ethnic culture, rural environment, heritage, Muslim Tatars, domestic Islamic traditions.

Фазлиев Айваз Миннегосманович

К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
aivazik@mail.ru

Саттарова Аделя Ильхамовна

К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
satadel@inbox.ru

Аннотация: Активный поиск ответов в переходный период в условиях отхода от идеологических парадигм недавнего прошлого и форсированной девальвации устоявшихся ценностей привели к известной маргинализации культуры, потере ориентиров на пути к духовным истокам, негативному влиянию нетрадиционных для России религиозно-конфессиональных элементов. Культурные традиции, являющиеся социокультурным наследием, в данном отношении формируют «коллективную память» общества, обеспечивают преемственность и устойчивость его развития. Определяющими ориентирами национальной политики российского государства служат многовековые культурные ценности и традиции народов, их гендерно-демографических групп, изучение роли которых на примере региональных сельских поселений показывает потенциал сохранения культурной идентичности и обеспечения российского духовного единства.

Ключевые слова: этнокультура, сельская среда, наследие, татары-мусульмане, «народно-исламские» традиции.

На фоне глобализационных процессов, усложняющих сохранение этнокультурных традиций народов и их идентичности, важным становится выявление элементов и форм обеспечения преемственности культурных традиций как фактора устойчивого социокультурного развития общества. Именно в диалогах культурного многообразия и укрепления целостности отдельно взятой культурной системы обретается устойчивость традиции, без которой «общее падение культуры непременно наступает при утрате какой-либо одной ее части» [1]. С учетом возросшей актуальности проблемы общероссийского духовного единства, сохранение и развитие этнокультурных традиций народов, и их самобытности становится непременным условием выполнения этой задачи. Традиции являются важными элементами этнической культуры, которые являются культурным

достоянием того или иного этноса.

В научной литературе дается следующее определение термина «этнокультура»: «этнокультура – это совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей» [2]. Этнокультура выступает в качестве системы взаимодействия этих составляющих, играет важную роль в процессах глобализации, поскольку, как было сказано, в современном мире идет активная ассимиляция этносов, унификация культуры, происходит исчезновение и изменение этнокультурных особенностей,

¹ Подготовлено при финансовой поддержке РФФИ, проект №19-09-00058-ОГН «Этнокультурный потенциал сельских поселений: региональные модели развития (пример Республики Татарстан и Республики Крым)»

а уровень национального самосознания претерпевает существенные изменения. Например, татарское национальное самосознание, которое как цельное общественное явление сформировалось в конце XIX века, играет большую роль в этнокультурных процессах современного татарстанского общества, оказывая влияние на социокультурный его облик. Именно этнокультура является бесценным источником материальных и духовно-нравственных ценностей народа. В современных условиях российское общество, освобождаясь от прежних конструкций коммунистическо-идеологической системы, возвращает в реальную жизнь проверенные историей исконные традиции и ценности.

В наши дни мусульманские традиции продолжают активно возвращаться в общественно-политическую и духовную жизнь татарского общества. Современные исследователи ментальности сельского населения отмечают о наличии различных форм проявления религиозности и конфессиональной идентичности в татарском социуме, которые были вызваны политико-правовыми, социально-экономическими и этнокультурными переменами в конфессиональной идеологии российского общества, что инициировало инверсию духовных ценностей и возрождение религиозных институтов, открытие культовых и образовательных учреждений, массовое издание религиозной литературы. Этот процесс как по формам поиска духовно-религиозных ценностей, так и по выбору способов и методологии реализации религиозных потребностей имеет сложный и неоднозначный характер. К началу XXI в. в связи со структурно-организационным возрождением духовных институтов на селе в общих чертах обозначились ориентиры развития духовных и идейно-целевых начал для формирования новой конфессиональной идентичности. К сожалению, ее мировоззренческие основы имели двойственный характер и лежали между ценностями средневекового традиционного и мультикультурными реалиями постиндустриального обществ.

Безусловно, такая неопределенность была связана не столько с личным выбором сельских мусульманских сообществ, сколько стечением ряда объективных обстоятельств. В этом немаловажную роль сыграли крушение основ прежней социокультуры, неустроенность в жизни и отчаяние, которые толкали селян к религии, поскольку они испытывали сильную потребность в духовной мотивации жизненных ценностей и социально-правовых норм новых форм общественных порядков. Религиозная потребность для многих из них сохраняла значение особого базисного стержня в духовной и бытовой жизни, выступая неотъемлемым элементом семейно-бытовой повседневности и основой для нравственного и духовного воспитания подрастающего поколения. Многие сельские жители, как правило, на бессознательном уровне воспринимали религиозность как естественное

проявление общественной жизни, как особую форму «деревенской культуры» и этнокультурного выживания татарского этноса.

В процессе многовековой эволюции мусульманских религиозных институтов в татарской деревне сформировались особые «народно-исламские» традиции, которые были духовным стержнем национального крестьянства, пронизывающим почти все стороны его жизнедеятельности. Они отражались не только в морально-нравственных и социально-правовых устоях сельских социумов, но и в интерьерах крестьянских жилищ, одежде и еде (халяльная, нехаляльная). В этом, конечно, определяющую роль играла поземельная община, как традиционная форма крестьянского бытия, которая сформировала особые народные (земледельческие) и религиозные (морально-нравственные) традиции локальных сельских общностей. Вся эта система локальных ценностей строилась не только на принципах ограничения контактов за пределами джиенных округов или крестьянской поземельной общины, но и на всеохватывающем контроле «мира» над своими членами. Контролирующая функция поземельной общины находила свое отражение как в жестких требованиях к производственной деятельности, так и в исполнении местных форм мусульманского богослужения и обрядов. Крестьянская поземельная община была не только хранительницей хозяйственных устоев, обычаев и традиций в татарской деревне или джиенном округе, но и строгим цербером моральных и нравственных устоев селян. Община поощряла крестьян, которые отличались религиозностью и щедрой благотворительностью на религиозные и социальные потребности деревни, и, напротив, осуждала скупых, инертных, неграмотных, нарушителей исламских норм поведения. В татарской деревне нравственно-этические нормы поведения жителей, формы проведения различных видов взаимопомощи (помочей) и культурного досуга, как правило, напрямую связывались с основными идейными ценностями мусульманского вероучения. Все это способствовало формированию особой сельской конфессиональной идентичности. Причем отдельные элементы официального (ортодоксального) мусульманского вероучения во многих татарских деревнях воспринимались с некоторой поправкой на местные традиции и повседневность, сохраняя характерные элементы сельского своеобразия.

Устойчивая конфессиональная идентичность населения татарской деревни до начала XX в. сохранилась не столько из-за локального характера развития крестьянского житейского сознания, сколько из-за натуральности сельского производства. После интенсивной индустриализации городских и сельских производств – старые (патриархальные) формы организации хозяйственной жизни в деревне, выстроенные на основе экономики полунатурального хозяйства и многовековых

народно-исламских традиций, стали неэффективными. В ходе индустриально-урбанизационных перемен в России несмотря на то, что определяющим в духовной и материальной повседневности татарского общества по-прежнему оставался ислам, патриархальные родовые и семейно-брачные основы крестьянского быта, морально-нравственные устои сельских общин испытали внешнее социокультурное влияние.

Известно, что ислам, который исповедовал татарский народ, в течение многих веков выполнял особые этно-охранительные функции. Еще в период имперской России специфическое отношение властей к мусульманским народам поставило их в особые социально-религиозные и этнокультурные условия, когда при наличии официальной государственной религии – православия, повседневный уклад татар и других неправославных этносов определялся устоями собственных религиозных традиций. Главной особенностью этой державной политики было и то, что в Российской империи мусульманам, в том числе татарам, было запрещено открывать светские учебные и культурно-просветительские заведения; обучение на родном языке могло быть только религиозным. Царское правительство, как правило, не вмешивалось в процесс реализации мусульманского богослужения и образования, поскольку оно его не финансировало и не считало себя ответственным за это. После установления Советской власти на территории Российской империи и провозглашения ее интернациональным содружеством наций и народностей большевистское руководство на долгие десятилетия определило свое отношение к религиозным объединениям, что в первое время верующим татарским населением воспринималось как гарант восстановления социальной справедливости в плане свободного исповедания религий. Однако с укреплением советских органов власти на местах в татарской деревне, как и в других этнических сельских населенных пунктах, параллельно происходило ограничение прав религиозных институтов и верующих. В советский период бытовые традиции татарского крестьянства, выстроенные с учетом религиозной специфики и этнической идентичности локальных сельских общин, а также семейных отношений, связанных с обрядовой стороной ислама, сильно видоизменились. В условиях воинствующего атеизма мусульманское вероучение постепенно ограничилось сферой локальных семейно-бытовых обычаев и обрядов. Таким образом, грубое вмешательство властей во внутренний социальный и духовный уклад татарской деревни, нетерпимость к мусульманскому вероучению и многовековым традициям стали причиной насильственного разрыва в народно-религиозной эволюции крестьянства. К тому же глубокое проникновение советской атеистической идеологии во все сферы жизни татарского народа свело роль традиционных духовных институтов к минимуму. Однако, несмотря на все эти социальные и политические перипетии, мусуль-

манское вероучение долгие годы оставалось ключевым фактором, позволявшим татарам сохраняться как этносу и сопротивляться тем переменам, которые несли угрозу их традиционному этнокультурному существованию и конфессиональной идентичности.

Современное (постсоветское) состояние религиозности татарского сельского социума и религиозного сознания мусульманского духовенства опирается в основном на принципы восстановления утерянных конфессиональных позиций. Одно из проявлений роста религиозности видится в том, что в течение постсоветского периода в разных районах республики и селах Татарстана было образовано более 1500 мусульманских религиозных объединений, возведено более 2 тыс. мечетей (почти на каждую татарскую деревню по мечети), открыто несколько десятков мусульманских образовательных учреждений. По нашим подсчетам, молодежь и люди среднего возраста, подражая старшему поколению, начали посещать сельские мечети в дни мусульманских праздников (50% и более), пятничные молитвы (до 20%) и соблюдать посты (30% и более). Но, к сожалению, большинство из них рационалисты («формально или пассивно верующие»), если и придерживаются религиозных традиций, то из уважения к старшим или исходя из других житейских обстоятельств, а не по убеждению [3]. «Формально верующие» более склонны к показной вере, чем к открытому неверию, они всячески избегают «крикливого» безбожия, как правило, стесняются излить душу, боясь уронить свой авторитет среди селян. В связи с этим значительная часть из них совершают религиозную обрядность и благотворительность по соображениям общественного порядка и морально-нравственной комфортности. Поведение этой группы селян наглядно показывает, что религиозные традиции в повседневной жизни деревни сильны и осуждение окружающих в безбожии для них значимо. Это позволяет нам сделать заключение, что группа «пассивно верующих» селян состояла в основном из верующих мужчин, возможно, с сомнениями, вызванными светскими обстоятельствами, но они должны были пройти проверку временем. Возможно, что мужчины в силу своих психологических особенностей верили в бога в латентной форме. Религиозность была не только среди рядовых сельских жителей, но и среди бывших партийно-советских работников, многие из которых посчитали своим долгом стать священнослужителями, у некоторых из них в роду (деды, прадеды и др.) были священнослужителями.

Однако, несмотря на это, в настоящее время среди приверженцев мусульманской веры ярко прослеживается процесс «сомнений» относительно отдельных сторон религиозных традиций. Критическое отношение «пассивных верующих» к религиозной повседневности напрямую связывается как с авторитетом мулл (имамов), их духовными и мирскими деяниями, так и с житейским

(ценностным) содержанием проповедей мусульманских священнослужителей, значительная часть которых не имеет элементарного религиозного образования и выполняет эти обязанности из-за отсутствия более подготовленных мулл (имамов). Для некоторой части из них это духовное поприще превратилось в своеобразное занятие (промысел), которая правдами и не правдами стремится сохранить свое доходное место. Приезд на работу обученных мулл во многих деревнях воспринимается, как правило, в штыки, с одной стороны они были «чужие», не из сельского клана, с другой – вставал вопрос их финансового обеспечения. Многие приезжие священнослужители не имели средств на покупку дома или на обустройство хозяйства, к тому же значительная часть из них не была готова жить крестьянской жизнью; их потребительская психология превалировала над духовными составляющими службы.

Несмотря на наличие значительной религиозности среди населения татарских деревень, многие сельские религиозные общины или приходы (махалли) сегодня не имеют возможности на свои средства содержать мусульманские культовые и образовательные учреждения, представителей духовенства. Причина этого кроется в том, что на селе отсутствуют законодательно подкрепленные экономические составляющие и рычаги, необходимые для материально-финансового обеспечения работы мусульманских учреждений. К большому сожалению, у современных религиозных деятелей нет четкого понимания того, как и за счет каких ресурсов, внутренних или внешних, решить эту проблему. В связи с этим прогрессивно настроенное мусульманское духовенство вынуждено искать новые способы и формы укрепления своего материального положения и общественного авторитета среди селян, и стремится по мере возможностей как-то соотносить свои интересы с духовными потребностями прихожан. Муллы (имамы) рассчитывают, в основном, на свои силы, поскольку им самим часто приходится выработать свои собственные позиции как по богословским, так и по экономическим вопросам. Однако отсутствие у мусульманских институтов и священнослужителей хорошо поставленной материально-технической базы на селе и стабильных финансовых ресурсов формирует потребительскую психологию временщика среди отдельных социальных прослоек (категорий) духовенства. Все это, в конечном итоге, загоняет духовные проблемы вглубь или отодвигает их на второй план, выпячивая вперед материально-финансовые потребности духовных лиц. В результате все это сказывается на религиозной службе и авторитете мулл (имамов), влияние которых распространяется только на религиозно-обрядовые стороны жизни сельского социума, а организация иных сторон повседневности прихожан, прежде всего, морально-нравственного плана, пускается на самотек.

Это противоречивое состояние татарского социума

и мусульманского духовенства отчетливо проявляется в возникновении среди сельской молодежи различных радикальных идейно-религиозных течений, отличных от ортодоксальных канонов ислама, главной целью которых является экстремистское «зомбирование» подрастающего поколения. Показательными примером этого в каком-то смысле является религиозный фанатизм, который проявляется в увлечении молодежи средневековой мусульманской атрибутикой в плане ношения хиджабов, которые получили наибольшее распространение среди городской молодежи, чем сельской.

При этом следует заметить, что в Татарстане степень религиозности сельских жителей разных народов несколько отличается. По свидетельству отдельных исследователей [4], наибольшую активность в этом плане проявляют татары, доказательством этого является массовое строительство сельских мечетей в 1990-2000-е гг. Устойчивая религиозность среди татар объясняется тем, что ислам был тесно связан с повседневной религиозно-обрядовой жизнью села, почти каждый свадебный, родильный или поминальный обряд был привязан к мусульманскому вероучению. Мечети издревле являлись предметом гордости татар, так как они строили их на свои индивидуальные или коллективные средства, в отличие от многих православных народов России. Значимость религиозных традиций в повседневной жизни татар можно связать и с этнокультурной и гуманитарной ролью ислама, который консолидировал сельские сообщества. Особенно ярко это проявлялось в дни религиозных праздников, когда мечети наполнялись людьми разных возрастов. В это время большая часть мужского населения села собиралась в мечетях на коллективный молебен, женщины готовили праздничные кушанья. Таким образом, сегодня для основной массы верующих татар ислам является не только системой обрядов и системой формирования конфессиональной идентичности, но и важным элементом национального самосознания.

В то же время следует особо подчеркнуть, что во многих современных социологических опросах отмечается, что значительная часть жителей татарских деревень не религиозна, а суеверна, отчетливым проявлением которой является почитание «священных» мест, связанных с локальными традициями. У татар до сих пор сохранилось устное обращение к «божкам», «духам» в различные моменты хозяйственной и семейно-бытовой жизни (обращение к «святым» при неблагоприятных погодных условиях, строительстве нового дома, рождении ребенка и др.). Во время посещения «святых» родников татары читают молитвы, совершают некоторые элементы языческих культов (приносят жертвоприношения, завязывают небольшие полоски ткани на веточки деревьев (с. Билярское Алексеевского района), оставляют записки с просьбами об избавлении от болезней, о помощи в хозяйственных, семейных, любовных и других делах (Ис-

ке-Казанское городище, вблизи с. Айша Высокогорского района) и др.). Продолжается традиция поминовения предков, у которых татары просят содействия в получении хорошего урожая, приплода скота, здоровья живущих.

Немаловажную роль в формировании этнокультурных и традиционных сторон религиозности в наши дни играют также народные календарные праздники (Сабантуй, Нардуган и др.), которые обусловлены практическими и духовными потребностями сельского татарского социума. Сегодня календарные праздники превратились в нечто новое, этноконфессиональное начало, консолидирующее мусульманское вероучение с хозяйственной жизнью села. В основе этого симбиоза

лежит земледельческий труд селян, который является не только производством средств для существования, но и особым образом жизни, который в значительной степени духовно- и природообусловлен.

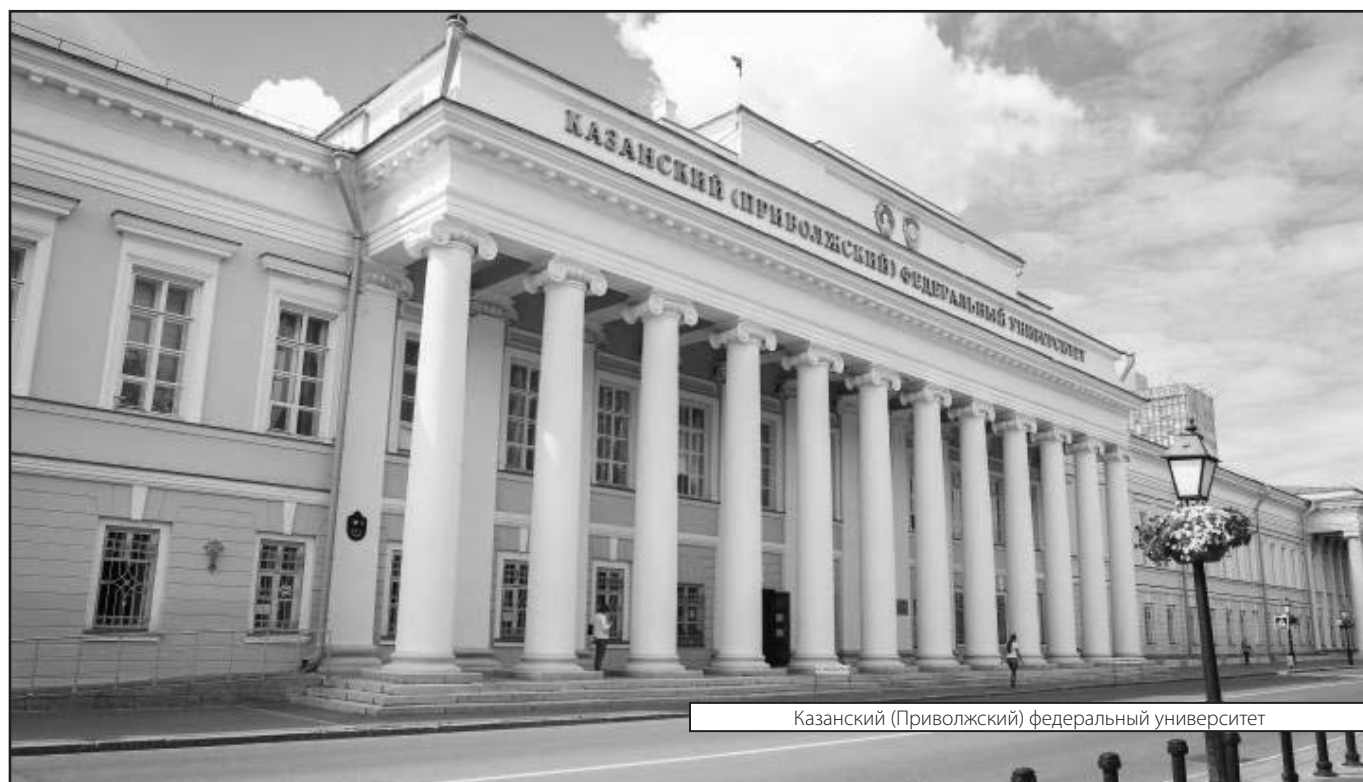
Таким образом, в начале XXI в. религиозность в татарском сельском социуме выступает как традиционная форма этнорелигиозного и этнонационального самосознания, активно участвует в формировании конфессиональной идентичности и социокультурного пространства. В ее основе лежит латентно развивающаяся консервативная этническая ментальность сельского обывателя и многовековая коллективная житейская психология татарского крестьянства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда // Избранные труды по русской и мировой культуре. – 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и науч. ред. А.С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2015. С.23.
2. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования // Знание. Понимание. Умение. 2009. №3. С. 189-195.
3. Набиев Р.А., Фазлиев А.М. Феномен «формальной религиозности» в контексте развития государственно-конфессиональных отношений в Республике Татарстан // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия гуманитарные науки. 2009. Т. 151, кн. 2., ч. 2. С. 232-239.
4. Современные этнокультурные процессы в молодежной среде Татарстана: язык, религия, этничность / Я.З. Гарипов и др. – Казань: РИЦ «Школа», 2000. 138 с.

© Фазлиев Айваз Миннегосманович (aivazik@mail.ru), Саттарова Аделя Ильхамовна (satadel@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШЕГО КОМАНДНОГО СОСТАВА ВС РФ

Андрियाщенко Александр Юрьевич

Аспирант, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
zahar109@rambler.ru

IMPLEMENTATION OF A MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF THE MASTER TEAM STAFF OF THE RF AF

A. Andriyashchenko

Summary: The article discusses the implementation of a model of pedagogical support for professional adaptation of military personnel of the junior command staff of the RF Armed Forces. The study of the effectiveness of the pedagogical model with the refutation of the professional adaptation of junior command personnel in the RF Armed Forces was carried out at 201 military bases of the ground forces, which are deployed in the Republic of Tajikistan. Dushanbe.

At the diagnostic stage, the level of professional adaptation of the junior command staff was studied. At the organizational stage, a model of pedagogical support for junior command personnel of the RF Armed Forces was developed for three months.

At the control stage, repeated diagnostics of the level of professional adaptation of military personnel was carried out in order to assess the effectiveness of the model of pedagogical support for the professional adaptation of junior command personnel of the RF Armed Forces.

Keywords: model, junior command staff of the RF Armed Forces, pedagogical support, professional adaptation.

Аннотация: В статье рассматривается реализация модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации военнослужащих младшего командного состава ВС РФ. Исследование эффективности модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации младшего командного состава в ВС РФ проводилось на 201 военной базе сухопутных войск, которая дислоцирована в республике Таджикистан г. Душанбе.

На диагностическом этапе осуществлялось изучение уровня профессиональной адаптации младшего командного состава. На организационном этапе была разработана модель педагогического сопровождения младшего командного состава ВС РФ продолжительностью три месяца.

На контрольном этапе осуществлялась повторная диагностика уровня профессиональной адаптации военнослужащих с целью оценки результативности модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации младшего командного состава ВС РФ.

Ключевые слова: модель, младший командный состав ВС РФ, педагогическое сопровождение, профессиональная адаптация.

Введение

На этапе профессиональной адаптации военнослужащие младшего командного состава могут испытывать определенные трудности в осуществлении военной деятельности [2]. От успешности прохождения этого этапа во многом зависит качество прохождения военной службы. Как показывает практика, только часть начинающих военнослужащих, успешно адаптируется к условиям военной службы. Младший командный состав, процесс адаптации которых был неуспешен, либо замыкаются, либо испытывают затруднения в осуществлении военных функций, что отражается и на качестве службы. Данный факт обуславливает необходимость педагогического сопровождения профессиональной адаптации начинающих военнослужащих.

Психоаналитическая концепция адаптации была раз-

работана немецким психоаналитиком Г. Гартманом, который отметил разницу между адаптацией как процессом и адаптированностью в результате этого процесса [1].

В отечественных исследованиях занимались вопросами адаптации Ф.Б. Березин В.М. Воробьев, Ц.П. Короленко, К.К. Платонов, А.А. Налчаджян [5].

По мнению А.Я. Фомина под педагогическим сопровождением социально-профессиональной адаптации военнослужащих следует понимать процесс взаимодействия военнослужащих и офицеров - воспитателей, при котором совместно выявляются трудности адаптации и нахождение оптимальных направлений их преодоления [4]. При этом значительное внимание уделяется формированию у военнослужащих способностей, помогающих противостоянию внешних и внутренних негативных воздействий, провоцирующих и вызывающих определен-

ные типы дезадаптивных проявлений [6].

Согласно С.В. Маруняк, профессиональной адаптации способствует достижение необходимого уровня социально-психологической адаптации военнослужащих, направленной на диагностику и оценку процесса адаптации конкретного военнослужащего к требованиям воинской службы в целом и конкретного воинского коллектива, выявление военнослужащих, испытывающих адаптационные трудности посредством психологической диагностики и последующего психолого-педагогического сопровождения [3].

В этой связи реализация модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации военнослужащих младшего командного состава ВС РФ должна быть ориентирована на выполнение профессиональных задач, мотивирование на достижение успеха, наличие удовлетворенности службой, включенность в межличностные отношения, уверенность в себе, принятие и освоение социальных норм ВС РФ.

Материалы и методы исследования

Исследование эффективносим модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации младшего командного состава в ВС РФ проводилось на 201 военной базе сухопутных войск, которая дислоцирована в республике Таджикистан г. Душанбе.

Реализация модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации младшего командного состава ВС РФ осуществлялась на трех этапах.

На диагностическом этапе для определения уровня профессиональной адаптации младшего командного состава использовались следующие методики: 1) опросник для измерения стрессоустойчивости исоциальной адаптации Т. Холмса и Р. Праге, 2) методика личностной шкалы проявлений тревоги Дж. Тейлора, 3) анкетирование с целью выявления особенностей отношения к профессии, выявление адаптационных проблем; 4) методика личностного дифференциала Ч. Осгуда, 5) тестирование уровня знаний по проблемам профессиональной адаптации.

На организационном этапе была разработана модель педагогического сопровождения младшего командного состава ВС РФ продолжительностью три месяца. Педагогическое сопровождение осуществлялось по следующим направлениям:

- обеспечение межличностного взаимодействия военнослужащих младшего командного состава посредством повышения общей и коммуникативной культуры каждого солдата, сержанта, прапорщика, офицера посредством групповых тренингов,

дискуссий, диалоговых форм работ, работы с военным психологом, организации воспитательной работы, публичных выступлений;

- обеспечение индивидуального подхода к обучению младшего командного состава нормам и правилам военной службы посредством личностного взаимодействия военнослужащих младшего командного состава, систематизации знаний, обмена субъектным опытом, организации обратной связи, направленной на личностную и профессиональную деятельность;
- интеграция учебного материала психолого-педагогических дисциплин по вопросам профессиональной адаптации военнослужащих, профилактикой проявлений дезадаптивного поведения на службе и в быту в структуру общей профессиональной подготовки.

Для реализации данных направлений были проведены:

- мини-лекции;
- рефлексивные упражнения;
- деловые игры, направленные на формирование коллектива, развитие умений быстро реагировать, воспроизводить ситуации, связанные реализацией профессиональных обязанностей;
- дискуссии;
- моделирование сложных ситуаций;
- кейсы;
- обратная связь.

На контрольном этапе осуществлялась повторная диагностика уровня профессиональной адаптации военнослужащих с целью оценки результативности модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации младшего командного состава ВС РФ.

Результаты исследования и их обсуждение

Представим результаты анкетирования. Большинство военнослужащих младшего командного состава поступили на военную службу, проработав некоторое время по гражданской специальности – 46%. В то же время большой процент военнослужащих поступили после прохождения военной службы по призыву – 46%. Из органов внутренних дел – 8%; из таможенных органов – 2%, 1% военнослужащих указали танковый полк и авиационная база.

Тем самым можно отметить, что часть военнослужащих имеют опыт адаптации в военной организации (младшие командиры, проходившие военную службу по призыву; в других военных базах по контракту), им легче адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, поскольку они имеют четкое представление о предстоящей деятельности.

Военнослужащие, проработавшие по гражданской специальности, имеют опыт адаптации в гражданских структурах, что приводит к несоответствию ожиданий по поводу службы в ВС РФ, поэтому педагогическое сопровождение их адаптации особенно актуально.

При ответе на вопрос о мотивации поступления на военную службу большинство военнослужащих младшего командного состава выбрали такой ответ как «по личному желанию» – 26%, по причине предоставления льгот и гарантий – 23%, преемственность в семье – 19%, престижность военной службы – 15%; по наставлению родителей – 2%, а 15% указали причину хорошего денежного заработка.

На вопрос «Что для военнослужащих является наиболее сложным в периоде адаптации?» 32% респондентов ответили – вхождение в коллектив; 26% – профессиональные обязанности; 25% – условия службы. В графе другое (17%) часть военнослужащих ответили, что разлука с семьей, детьми является основным фактором, осложняющим адаптацию, а другая часть назвала причину – несоответствие ожиданиям.

На вопрос «Каким образом Вы решаете проблемы с профессиональной адаптацией?» респонденты ответили: решают самостоятельно – 42% военнослужащих; никак не решают – 24%; ждут, когда они решатся сами собой – 18%; обращаются к сослуживцам – 2%; обращаются к непосредственному начальнику – 11%; обращаются в отдел воспитательной части – 2%; обращаются к военному психологу – 1%. Варианты ответов «обращаюсь к военным медикам» и «читаю соответствующую литературу» – не выбрал ни один из респондентов.

По данным результатам можно сделать вывод, что военнослужащие в основном решают возникшие проблемы самостоятельно, не желая выносить их на всеобщее обозрение, то есть они закрыты и обособлены, и лишь небольшая часть военных пытаются справиться с проблемами обращаясь к сослуживцам, спрашивая их совета; к непосредственному начальнику; военному психологу и в отдел воспитательной части.

По результатам на вопрос «В какой мере Вы удовлетворены следующими факторами Вашей военной деятельности» можно сделать вывод о том, что совершенно не удовлетворены военнослужащие соответствием характера работы личным способностям и требованиям (15%), связано это с несоответствием ожидания с реальной действительностью военной службы; на втором месте – режим службы (106%); содержание военного труда – 6%. Данные категории были выбраны военнослужащими, имеющими затруднения в адаптации к условиям и режиму военной деятельности.

Не удовлетворены: отношением с непосредственными начальниками (50%); занимаемой должностью (48%) – признак нереализованных амбиций военнослужащих; отношениями с сослуживцами (44%); режимом службы (40 %).

Самые большие показатели удовлетворенности наблюдаются по таким факторам как: наличие системы льгот для военнослужащих – 56%; уровень заработной платы – 54 %, то есть материальной составляющей военнослужащие младшего командного состава довольны.

Существенные показатели неудовлетворенности различными факторами указывают на сложные процессы адаптации к условиям военной службы, что вызывает неудовлетворенность отношениями с сослуживцами и режимом службы и т.д.

Диагностика стрессоустойчивости и социальной адаптации по методике Т. Холмса и Р. Праге на диагностическом и контрольном этапах показала следующие результаты (Рис.1).

На диагностическом этапе выявлено 44% военнослужащих младшего командного состава с высоким уровнем сопротивляемости стрессу, со средним уровнем сопротивляемости – 17%, с низким уровнем – 39%. Следует отметить, что более половины военнослужащих не умеют сопротивляться и плохо справляются со стрессами, что, в свою очередь, может привести к проблемам в служебной деятельности и дезадаптации.

На контрольном этапе количество военнослужащих с высоким уровнем сопротивляемости стрессу возросло до 46%, со средним уровнем – до 36%, с низким уровнем снизилось до 18%. Результаты свидетельствуют о положительной динамике.

По методике личностной шкалы тревожности Дж. Тейлора были получены следующие результаты (Рис.2.).

У большинства военнослужащих при первичной диагностике отмечался средний уровень тревожности – 61%, а у меньшего количества – высокий уровень – 11%; низкий уровень тревожности – 28%.

На контрольном этапе количество военнослужащих с высоким уровнем тревожности возросло до 47%, со средним уровнем – снизилось до 39%, с низким уровнем снизилось до 18%.

По методике личностного дифференциала Ч. Осгуда военнослужащих с высоким уровнем оценки выявлено 33 %, со средним уровнем – 39%, с низким – 28%, то есть большинство военнослужащих со средним уровнем самооценки (Рис.3.).

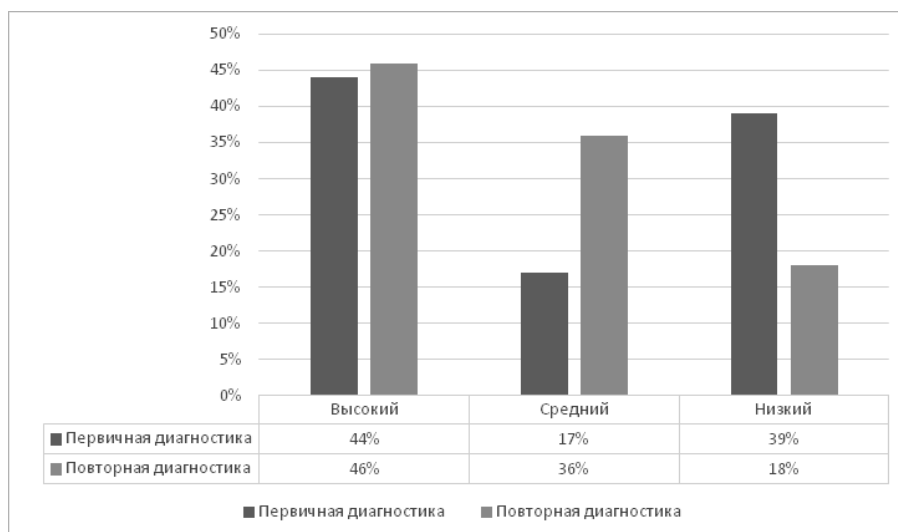


Рис. 1. Сравнительные результаты определения стрессоустойчивости и социальной адаптации по методике Т. Холмса и Р. Прайса

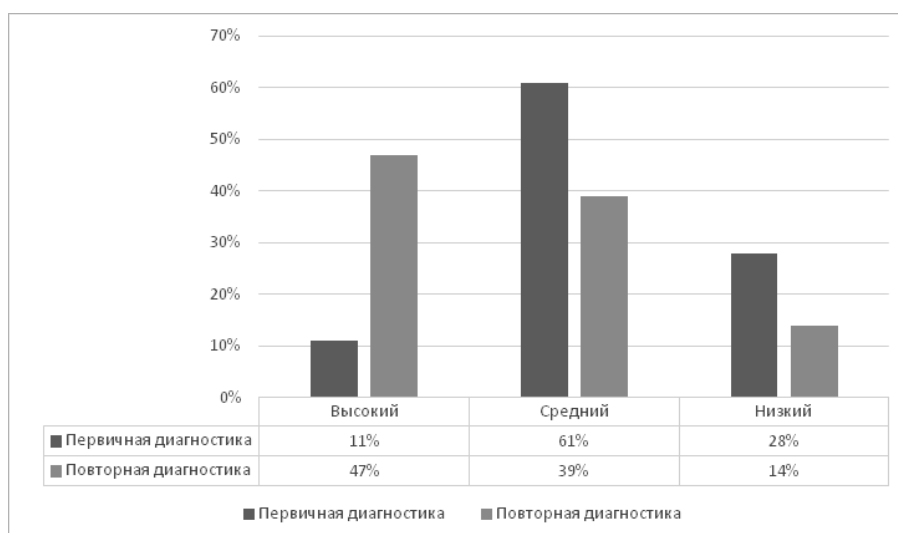


Рис. 2. Сравнительные результаты личностной шкалы тревожности Дж. Тейлора

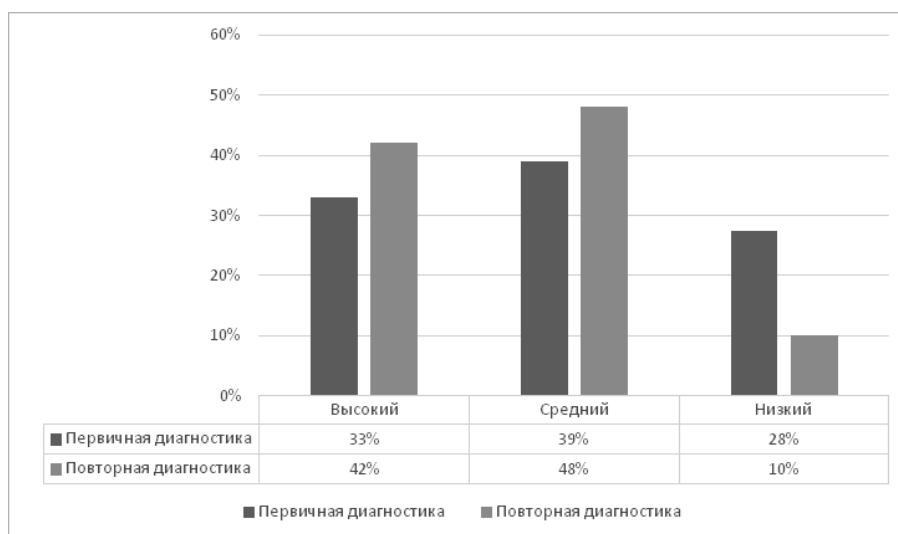


Рис. 3. Сравнительные результаты личностного дифференциала Ч. Осгуда

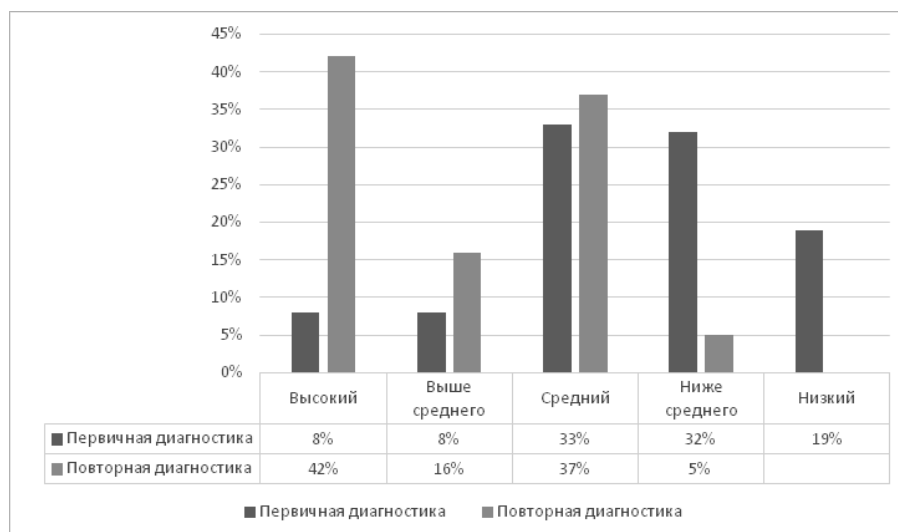


Рис. 4. Сравнительные результаты тестирования

Наиболее ярко выраженными положительными качествами военнослужащих являются: деятельность (31,8%), справедливость (30,6%), общительность (28,1%).

Слабо выраженными являются положительные качества: дружелюбность (10,2%), доброта (8,5%), отзывчивость (4,2%).

Из отрицательных качеств ярко выраженными являются: замкнутость (31,1%), черствость (28,7%), неуверенность (26,5%).

Повторная диагностика выявила положительные сдвиги: количество военнослужащих с высоким уровнем оценки повысилось до 42%, со средним – 48%, с низким уровнем снизилось до 10%. Результаты позволяют говорить о том, что военнослужащие стали более отзывчивыми (14%), менее замкнуты (11%), более общительны (46%).

С целью выявления исходного уровня адаптации разработаны тестовые задания для выявления первичного уровня знаний по проблеме адаптации младшего командного состава в количестве 10 теоретических вопросов.

На диагностическом этапе по 8% военнослужащих младшего командного состава имеют высокий и выше среднего уровни знаний по адаптации; 33% - средний уровень; 32% - уровень ниже среднего; 19% - низкий уровень.

Полученные результаты говорят о том, что минимальное число младших командиров первоначально имели знания по проблемам адаптации в ВС РФ.

На контрольном этапе диагностика выявила положительную динамику. Ниже среднего уровень знаний 5%

(уменьшение данного показателя в 6,4 раза), средний уровень знаний – 37%, выше среднего уровень знаний о проблемах адаптации и их решении - 16% (увеличение показателя в 2 раза), высокий уровень знаний - 42% (увеличение показателя в 5 раз).

Исходя из проведенных исследований, выяснили, что военнослужащие 201 военной базы г. Душанбе испытывают затруднения в процессе адаптации: плохо вливаются в коллектив, не могут найти точек соприкосновения с руководством; тяжело привыкают к условиям военной службы, то есть склонны к дезадаптации. Кроме того, возникающие проблемы младшие командиры в основном держат себе, что приводит к ухудшению их морального и психологического состояния.

После внедрения педагогической модели происходит изменение личности военнослужащего как субъекта профессиональной деятельности, в индивидуально-личностном контексте, его готовности к эффективной работе; осуществляется становление, развитие основных качеств и свойств личности профессионала, что, безусловно, способствует его успешной деятельности и дальнейшему личностному и профессиональному росту.

Заключение

Таким образом, разработанная педагогическая модель сопровождения адаптации младшего командного состава к условиям профессиональной деятельности способствует повышению образовательного уровня военнослужащих, их личностному развитию, успешному взаимодействию с коллективом, руководством, а также повышению уровня их психологического комфорта, уверенности, стрессоустойчивости, общительности, что, в свою очередь, способствует более легкому протеканию процесса адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Г.И., Аксенова П.Ю., Купцов И.И. Проблема адаптации в зарубежной психологии / Г.И. Аксенова, П.Ю. Аксенова, И.И. Купцов // Прикладная юридическая психология. - 2018. - № 4. - С. 6-11.
2. Барцев В.Н. Военная психология и педагогика. Учебное пособие / В.Н. Барцев. – Иваново, 2016. – 205 с.
3. Гринев Д. А. Социальные факторы реформы высшего военного образования: опыт социологического исследования [Электронный ресурс] / Д.А. Гринев, Т.Е. Зерчанинова // Вопросы управления. – 2011. – № 3. – URL: <http://vestnik.uapa.ru/ru/issue/2011/03/27/> (дата обращения: 20.06.2020).
4. Железковская Г.И., Жуковский С.В. Возможности воинской среды в организации психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров / Г.И. Железковская, С.В. Жуковский // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2020. - № 1. - С. 100-104.
5. Нурахметов С.Т. Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления курсантов военного вуза / С.Т. Нурахметов // Сибирский педагогический журнал. - 2018. - № 1. - С. 70-77.
6. Профессиональная адаптация военнослужащих по призыву в воинских частях и подразделениях Воздушно-космических сил Вооруженных сил России: монография / А.В. Леопольд, В.А. Корытков. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. – 254 с.

© Андриященко Александр Юрьевич (zahar109@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ПОМОЩИ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА (НА ПРИМЕРЕ ФУТБОЛА)

FORMATION OF A STUDENT'S PERSONALITY WITH THE HELP OF PLAYING SPORTS (FOR EXAMPLE FOOTBALL)

**O. Antipov
E. Sukhanova
R. Gezha**

Summary: As they grow older, young people develop their identity and become autonomous people. Young people do not share the experiences and memories of their elders. They develop their own ways of perceiving, evaluating, classifying, and distinguishing problems, as well as the codes, symbols, and language in which they can be expressed. Young people's responses to a changing world and their unique ways of explaining and communicating their experiences can help transform their cultures and prepare their societies for new challenges. Their dynamism can change some archaic and harmful aspects of their cultures that older generations consider unchangeable.

Sport is a universal element in all cultures. Sports are especially popular among young people. Another reason for the inclusion of sport is that sport provides young people with opportunities for social interaction through which they can develop the knowledge, skills and attitudes necessary for their full participation in civil society.

Culture and sport are human rights and are linked to various other human rights. They are also the grounds on which human rights are often violated and violated, including the rights of young people.

The article deals with the issues of physical education of students of higher educational institutions. The scientific foundations of the content of culture and a healthy lifestyle in the system of their physical education are highlighted. The main directions of the worldview orientations of the formation of a positive attitude to the active support of one's own health during life in the process of physical education of student youth are summarized on the example of game sports, and in particular football.

Keywords: student, physical education, healthy lifestyle, football, personality.

Антипов Олег Владимирович

к.б.н., доцент, Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии
имени им. К.И. Скрябина
antipov_ov@bk.ru

Суханова Елена Юрьевна

к.б.н., доцент, Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии
имени им. К.И. Скрябина
Гежа Роман Валерьевич

Преподаватель, Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии
имени им. К.И. Скрябина

Аннотация: По мере взросления молодые люди развивают свою идентичность и становятся автономными людьми. Молодые люди не делятся опытом и воспоминаниями старших. Они разрабатывают свои собственные способы восприятия, оценки, классификации и различения проблем, а также коды, символы и язык, на которых их можно выразить. Реакция молодых людей на изменяющийся мир и их уникальные способы объяснения и передачи своего опыта могут помочь преобразовать их культуры и подготовить их общества к решению новых задач. Их динамизм может изменить некоторые архаичные и вредные аспекты их культур, которые старшие поколения считают неизменными.

Спорт – это универсальный элемент во всех культурах. Спорт особенно популярен среди молодежи. Еще одна причина включения спорта заключается в том, что спорт предоставляет молодым людям возможности для социального взаимодействия, посредством которого они могут развивать знания, навыки и отношения, необходимые для их полноценного участия в гражданском обществе.

Культура и спорт являются правами человека и связаны с различными другими правами человека. Они также являются основаниями, по которым права человека часто нарушаются и нарушаются, в том числе права молодых людей.

В статье рассматриваются вопросы физического воспитания студентов высших учебных заведений. Выделены научные основы содержания культуры и здорового образа жизни в системе их физического воспитания. Обобщены основные направления мировоззренческих ориентаций формирования позитивного отношения к активной поддержке собственного здоровья в течение жизни в процессе физического воспитания студенческой молодежи на примере игровых видов спорта, а в частности футбола.

Ключевые слова: студент, физическое воспитание, здоровый образ жизни, футбол, личность.

Изложение основного материала

Слово «культура» используется по-разному, например, в массовой культуре, городской культуре, феминистской культуре, культуре меньшинств, корпоративной культуре, физической культуре и, что не

менее важно, в молодежной культуре. Мы также можем говорить о культурном человеке, имея в виду человека с хорошими манерами и имеющего формальное образование в традициях литературы и искусства, или о культурном шоке: дезориентация и разочарование человека при знакомстве с незнакомой культурой. Ни одно из этих

значений слова «культура» обычно не рассматривается министерствами культуры или аналогичными государственными органами.

Слово «культура» происходит от латинского «cultura», что означает «ухаживать, охранять, возделывать, обрабатывать». Впервые это слово начало появляться в переносном смысле «совершенствование через образование» примерно в 1500 году н.э., и только в середине 19 века это слово было связано с идеями о коллективных обычаях и образе жизни различных обществ. Именно это значение культуры, как унаследованных моделей общих значений и общего понимания мы рассматриваем в этой статье.

Ни одна культура не является однородной. Внутри каждой культуры можно выделить «субкультуры»: группы людей с особыми наборами практик и поведения, которые отличают их от более широкой культуры и от других субкультур. Культуру так же трудно определить, как и схватить; культуры постоянно развиваются и меняются. Если перефразировать Гераклита о том, что нельзя дважды войти в одну и ту же реку, то культура, в которой мы общаемся сегодня, отличается от той, в которой мы общались вчера. Тем не менее, в наших глазах и восприятии это действительно то же самое.

Комитет ООН по экономическим, социальным и культурным правам определяет культуру следующим образом:

«Культура [...] включает, среди прочего, образ жизни, язык, устную и письменную литературу, музыку и песни, невербальное общение, системы религии или убеждений, обряды, и церемонии, спорт и игры, методы производства или технологии, природная и искусственная среда, еда, одежда и жилье, а также искусство, обычаи и традиции, через которые отдельные лица, группы лиц и сообщества выражают свою человечность и то значение, которое они придают своему существованию и строят свое мировоззрение, представляющее их встречу с внешними силами, влияющими на их жизнь» [7].

Некоторые аспекты культуры очень заметны, например, как люди одеваются. Остальные аспекты в основном бессознательны, почти инстинктивны. Один из способов думать о культуре - использовать метафору айсберга. У айсберга есть видимая часть над ватерлинией и большая невидимая часть ниже. Точно так же в культуре есть некоторые аспекты, которые можно наблюдать и которые мы осознаем, а также другие аспекты, о которых можно только подозревать или вообразить и достичь которых можно только через диалог и самоанализ. Как корень айсберга намного больше его верхней части, так и большая часть культуры «невидима». Риск состоит в том, чтобы принять участие в целом. Сосредоточиваясь

на том, что мы видим (и что мы, кажется, «понимаем»), мы рискуем упустить главное в людях, в людях.

Культура также является линзой, через которую мы рассматриваем и интерпретируем жизнь и общество. Культура передается от одного поколения к другому, при этом добавляются новые элементы и отбрасываются другие. Поскольку мы впитали так много преобладающей культуры с молоком нашей матери, очень трудно объективно рассматривать нашу собственную культуру; просто кажется нормальным и естественным, что наша собственная культура ощущается «правильной», а другие культуры с их различным образом мышления и поведения кажутся необычными - возможно, даже неправильными [1].

Определено, что рациональная организация здорового образа жизни студентов вузов является залогом сохранения здоровья. Знания в области физической культуры необходимы студентам для самостоятельной работы - двигательной активности, для повышения уровня соматического здоровья, для самосовершенствования [1]. Физкультура в высшей школе играет особую роль для определенного контингента, прежде всего для лиц с хроническими заболеваниями, с низким уровнем физической подготовленности, и особенно для студентов, не считающих физкультуру важной дисциплиной. Именно физическое воспитание студентов, их здоровье и здоровый образ жизни могут обеспечить здоровье генофонда страны, и большинство экспертов с этим согласны. Согласно многочисленным эмпирическим данным, в последнее время наблюдается снижение состояния здоровья студенческой молодежи. Установлено, что в высших учебных заведениях количество подготовительных и специальных медицинских групп увеличилось с 5,36% на первом курсе до 14,46% на третьем. Снижение уровня здоровья и физической работоспособности у студенческой молодежи является следствием значительной психоэмоциональной нагрузки, нарушений гигиенического обоснования режима дня и питания [5]. Являясь уникальной учебной дисциплиной, физическое воспитание интегрирует и взаимосвязывает решение основных задач воспитания, воспитания и реабилитации и является обязательным для обучения в высших учебных заведениях. В процессе обучения в университете студенты получают базовое (общее для всех) физическое воспитание. Физическое воспитание - это приобретение учащимися знаний по изучению биологических, психологических, социальных, мировоззренческих, физических, эстетических, поведенческих аспектов и резервных возможностей организма в процессе их физической деятельности. Это активный, творческий процесс и результат овладения системой физического воспитания, методическими и двигательными умениями, формирования в них ценностных установок и мировоззренческих ориентаций здорового образа жизни. Внедрение

физического воспитания способствует воспитанию физической культуры личности, связанной с желанием, потребностью и способностью учащихся сохранять и совершенствовать свое здоровье посредством широкого спектра знаний о физическом воспитании, и на основе этого формируется мировоззрение и культура здорового образа жизни. В трудах специалистов в этой области физическое воспитание рассматривается как важный фактор здорового образа жизни, профилактики заболеваний, содержательной организации досуга и создания условий для всестороннего гармоничного развития личности студентов. Здоровый образ жизни является системообразующим фактором в процессе физического воспитания, обобщающим профессиональную культуру будущего специалиста и самосовершенствования личности, воспитания о своем здоровье, а также овладения всем арсеналом практических навыков и умений, обеспечивающих его сохранение и укрепление [6].

«Спорт» означает все формы физической активности, которые посредством случайного или организованного участия направлены на выражение или улучшение физического состояния и психического благополучия, формирование социальных отношений или достижение результатов в соревнованиях на всех уровнях.

Спорт, и особенно командные игры, являются важной частью нашей жизни, независимо от того, являемся ли мы зрителями или участниками. Для многих футбол – это бесконечный источник разговоров, болельщики чувствуют глубокую близость со своей командой, а звездным игрокам присваивается статус героев. Современная мода на людей, желающих выглядеть хорошо, молодо, спортивно и здорово, проявляется в количестве открывающихся фитнес-клубов и количества издаваемых журналов о похудении, а в парках полно бегунов. Другие виды деятельности, связанные с умственными, а не физическими нагрузками, например шахматы, также считаются видами спорта. Существуют виды спорта на любой вкус и темперамент, поэтому спорт действительно может быть тесно связан с нашей идентичностью и культурой в какой-то момент нашей жизни.

Если мы глубже посмотрим на основную ценность и цель спорта и, в частности, футбола – в том числе и на игры студентов, – станет очевидным, что все виды спорта, развивались как средства обучения необходимым жизненным навыкам. Вот почему спорт рассматривается как важная часть образовательной программы, как формальной, так и неформальной.

Психофизиология спорта – раздел спортивной психологии, изучающая взаимозависимость изменений психических и физиологических функций, происходящих в организме при занятиях спортом.

Специалистами определены основные задачи психологии спорта [2].

1. Изучение влияния спортивной деятельности, то есть тренировочных и соревновательных нагрузок на психику спортсменов.
2. Формирование состояния готовности спортсмена к деятельности.
3. Разработка психологических условий повышения эффективности подготовки спортсмена.
4. Разработка психологических основ предсоревновательной и соревновательной подготовки спортсменов, а также обоснование оптимальных условий после соревновательной деятельности, которые включают психологические средства восстановления и поддержания спортивной работоспособности.
5. Изучение механизмов активации резервных возможностей спортсменов.
6. Изучение социально-психологического жизни спортивной команды для создания оптимальных межличностных отношений и формирование комфортного психологического климата в ней.
7. Разработка психологических условий гуманизации спортивной деятельности, содержание которой заключается в повышении содержательности спортивной деятельности, профилактике травматизма, переутомления, профессиональных заболеваний спортсменов, а также деформаций личности тренера и спортсмена.
8. Разработка системы психокоррекционных упражнений, которые бы снижали или устраняли негативные последствия тренировочных и соревновательных воздействий на психику спортсмена.
9. Создание условий для формирования психологических аспектов морально-патриотического воспитания спортсменов как патриотов Родины, которые представляют ее на соревнованиях различных уровней.

Психологические особенности соревновательной деятельности футболистов проистекают из сложного механизма сенсорных реакций: восприятия, мышления и двигательной активности [4]. С помощью восприятия, наблюдения и внимания футболист ориентируется в сложных условиях игры. Определенные двигательные действия осуществляются через мышление, память, представление и творческое воображение.

Футбол, а также другие виды спорта, игры, мероприятия, соревнования, основанные на системности, эмоциональности, перцептивно-интеллектуальных и эмоционально-волевых процессах или в условиях постоянно меняющихся обстоятельств, воспитывают в студентах определенные навыки и черты характера [2]:

- интуитивные навыки,
- социальные навыки,

- умение жить вместе,
- умение овладевать спортивными движениями.

Одной из важнейших особенностей футболиста является способность точно ориентироваться в постоянно меняющихся сложных игровых условиях. Сенсорные процессы, основанные на примере изменения временных и пространственных параметров, определяющих отношения между партнерами, конкурентами и объектом игры, являются результатом одновременной работы нескольких спортсменов.

С помощью зрения осуществляется процесс восприятия игры. Зрительное восприятие позволяет увидеть как можно больше игроков, их положение и движение на поле. Умение отслеживать движения мяча, движения игрока, команды и соперника - важная черта очень талантливого футболиста, которую необходимо тренировать.

Для футболистов очень важно большое поле зрения, то есть развитие периферического зрения. Периферическое зрение - ключевой элемент тактического мышления игроков. Незрелое периферическое зрение не позволяет игроку правильно воспринимать состояние игры, что ограничивает вариативность тактических движений и в целом влияет на стиль игры команды.

Помимо периферийного зрения футболиста, очень важен глубокий взгляд (точность зрения). Игровые операции, которые футболист выполняет в различных условиях. Для того чтобы определенный технический прием мог быть выполнен правильно и вовремя, расстояние между движущимися игроками и мячом должно быть точно определено.

Одним из основных принципов футбола является умение игрока разыгрывать мяч перед своим соперником. Спортсмену нужно хорошо развитое глубокое зрение. С точки зрения глубины, силы, точности, направления движения мяча, а также результатом становится конечная цель.

Экспериментально было установлено, что точность и объем видения игроком глубины игры напрямую зависят от тренировочного состояния. Так, точность глаз футболиста в спортивной форме в среднем на 35-40% выше, чем в нетренированных ситуациях [3].

Для хорошо подготовленного футболиста характерно особое восприятие, основанное на высоком уровне владения мячом (так называемое «Чувство мяча»). Для этого необходимо развивать мышечное чувство и зрение, основанное на тонкой и точной дифференцировке раздражителей, которые передаются на различные анализаторы при работе с мячом.

«Чувство мяча», такое как «чувство времени» и «чувство пространства», развивается в течение длительного времени в процессе систематического развития. В связи с этим очень важна индивидуальная работа футболистов.

Внимание и основные характеристики психологической характеристики футболистов в соревновательном процессе - объем, интенсивность, длительность, распределение и изменение. Большее внимание позволит футбольной команде взаимодействовать с большой группой игроков (6-8 человек) и следить за перемещениями игроков соперника, узнавать их планы и предпринимать соответствующие ответные действия.

Чем выше спортивный уровень команд игроков, тем более напряженными и быстрыми становятся игровые позиции. Для того чтобы иметь возможность участвовать в таких ситуациях, игрок должен уметь уделять пристальное внимание, то есть концентрировать все усилия на определенных моментах игры. Чаще всего встречается в футболе, это отражение атаки в нанесении из обычных положений, а также штрафных ударов.

Игра в хоккей на траве длится 90 минут, в течение которых каждый игрок выполняет массу технико-тактических операций с мячом, а также различные движения на этапе отбора мяча. Поэтому важно поддерживать внимание игрока и мобилизовать усилия для эффективного выполнения игровой деятельности и взаимодействия с партнерами по команде во время игры. Чаще всего потеря внимания на 10 секунд (особенно на этапе отбора мяча) может привести к проигрышу игры.

Футболист, участвующий в игре, должен уметь отвлечь внимание от нескольких эпизодов, происходящих почти одновременно. Это скорость движения мяча, движения игроков и других лиц, время выполнения атакующих действий и т.д. В этом случае футболист создает алгоритм своей деятельности: сначала он решает выполнить определенное действие, затем второе, третье и т.д. Другими словами, игра отвлекает вас от действий в определенном логическом порядке.

Во время игры футболист должен не только уметь отвлекать его, но, прежде всего, уметь быстро привлекать внимание к различным моментам игры. Другими словами, футболист должен быстро перейти от фазы владения мячом к фазе приема и наоборот. В футболе это качество игрока - одно из самых ценных.

Реакция футболиста на каждую ситуацию является результатом избирательного внимания и оперативного мышления игрока и адаптируется к постоянным изменениям игровой ситуации. Соответствующие ситуации в ходе игры, технико-тактические операции с мячом

или без мяча осуществляются с помощью тактического мышления, что является очень важной характеристикой игрока. В спортивных играх существует три уровня тактического мышления [2].

Первый уровень – это действия игрока, которые легко распознаются в наиболее часто повторяющихся ситуациях. Это условия численного превосходства (2х1, 3х2) и простых единоборств.

Второй уровень – это решение сложной комбинации игр, в которых игрок может выбрать наиболее подходящее решение на основе алгоритмов, которые он реализовал автоматически. Это означает, что в так называемых типичных случаях (2х2, 3х3 и т.д.)

Основываясь на творческих характеристиках тактического мышления, третий высший уровень принятия решений имеет дело с новыми игровыми ситуациями, с которыми игрок не сталкивался.

Футболист должен обладать хорошо развитым тактическим мышлением, ему необходимо быстро и адекватно оценивать постоянно меняющиеся игровые ситуации, выбирать эффективное тактическое решение, умно планировать больше игр, прогнозировать действия соперников и скрывать свои намерения. Это требует выявления некоторых признаков тактического мышления [3]:

1. Эффективный характер мышления. Правильное выполнение действия в соответствии с состоянием игры. Это означает, что футболист должен немедленно оценить ситуацию, немедленно спланировать свои действия, выбрать оптимальный вариант действия и затем выполнить его. Продуктом тактического мышления в данном случае является характер и результат двигательного действия.
2. Наглядно-образное мышление. Эта характеристика тактического мышления требует высокого уровня развития пространственных и временных представлений в процессе групповых взаимодействий. Игроки с таким типом мышления не только успешно свяжутся со своими товарищами по команде, но и научатся их отслеживать.
3. Скорость мысли. Чем выше скорость мышления игрока, тем быстрее он оценивает обстановку игры и предпринимает соответствующие действия. Скорость мышления во многом обусловлена предыдущим опытом игрока, то есть знаниями и умениями. Опытный игрок обычно принимает более быстрые и точные решения на поле.

В целом активная соревновательная деятельность в футболе требует подготовки игроков с определенными сильными качествами, позволяющими им овладеть конкретными игровыми задачами. Эти проблемы включают

в себя:

1. преодоление усталости из-за больших физических усилий;
2. способность выполнять большее ускорение, растяжение связок;
3. способность переносить боль;
4. может противостоять чужеродным стимулам, особенно поведению зрителя;
5. адаптироваться к различным условиям игры (полевые условия, плохие погодные условия и т. д.).

Спортивной команде свойственны признаки автономности, наличия общегрупповой цели, коллективизма, дифференцированности, структурности, численности.

Автономность – одна из основных особенностей спортивной команды, заключающаяся в сознательной обособленности от окружения, которое достигается благодаря ограничению количества ее членов, наличию специальных узкогрупповых целей, внутри-командной системы ценностей, правил, традиций, условностей и тому подобное.

Общегрупповая цель определяется формулировкой задач для достижения личных и общекomандных результатов.

Коллективизм – признак высшей формы развития спортивной команды, где групповая деятельность определяется и детерминируется социально важными общественными целями и ценностями.

Дифференцированность и структурность. Взаимодействие в процессе решения задач, стоящих перед командой, влечет за собой дифференциацию между ее членами как по выполняемым функциями и обязанностями, так и по личным контактам, то есть в середине команды возникают формальные (официальные) и неформальные (дружеские) группы. Однако групповая дифференциация еще не создает групповую структуру; этому способствуют связи и отношения между спортсменами и подгруппами спортсменов спортивной команды [5].

Итак, выделим основные черты характера, которые вырабатываются и укрепляются у студентов посредством игровых видов спорта, а в частности, футбола:

- студент беспокоится о развитии самодисциплины;
- студент не бросает задание (даже очень трудное) до тех пор, пока не выполнит его;
- достигнув цели, студент ставит более высокую;
- студент настойчив даже перед лицом неудачи;
- у студента сильное желание добиться успеха;
- студент любит задачи, требующие больших усилий;

— студент полностью отдается выполняемой задаче.

Единственная потенциальная проблема такова: мотивация и стремление к успеху могут привести к тому, что студент будет тренироваться более интенсивно, чем нужно. Это может привести к повышенному состоянию тревоги, что, несомненно, отрицательно скажется на результатах.

Выводы

На наш взгляд, одним из путей, способных в определенной степени обеспечить решение проблемы здоровья студенческой молодежи, является формирование позитивного отношения к активной поддержке своего здоровья в течение всей жизни. В основе концепции формирования здорового образа жизни и культуры до-

суга лежит формирование у студентов ценностных ориентаций на поддержание здоровья и культуры досуга.

На данный момент игра в футбол занимает первое место среди других видов спорта по количеству болельщиков, чем обусловлено поощрением всех молодых людей в развитии своих физических качеств в этом виде спорта. Игра в футбол предъявляет строгие требования к физическим, психологическим качествам, особенно к интеллектуальным. Сложные и разные условия игры, напряженность во время матча (особенно на чужом стадионе), проблемы в коммуникации напарников во время матча и после, переход в команду выше уровнем или лигой, все это выявляет психологические качества футболиста. От психологических качеств студента, который занимается футболом, зависят как его индивидуальные достижения, так и достижения его команды и молодежи в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова Н.Г. Социоцентристская и персональноцентристская парадигмы в образовании (культурологический анализ). Личность. Культура. Общество. 2008. Т.10. Вып.5-6(44-45). С. 265-271.
2. Алаторцев В.А. Готовность спортсмена к соревнованиям: опыт психологического исследования. Москва: Физкультура и спорт, 1969. 76 с.
3. Бенгсбо Йенс Оборонительная тактика в футболе / Йенс Бенгсбо, Биргер Пейтерсон. - М.: Олимпийская литература, 2012. - 164 с.
4. Калянов Г.Н. Московская футбольная лига 1910-1922 / Г.Н. Калянов. - Москва: Машиностроение, 2014. - 300 с.
5. Теория и методика обучения предмету «физическая культура». Учебное пособие / под ред. Булгакова Н.Ж. М.: Юрайт, 2019. 304 с.
6. General comment No. 21 to art. 15, para. 1 (a), of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 2009
7. ООН и вопросы глобализации. «Культура и развитие» [Электронный ресурс]/Режим доступа: https://www.un.org/ru/development/globalization/culture_development.shtml

© Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru), Суханова Елена Юрьевна, Гежа Роман Валерьевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Апарина Юлия Игоревна

К.п.н., доцент, Московский городской
педагогический университет
juliaparina@mail.ru

METHODS OF STUDENTS TEACHING TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Iu. Aparina

Summary: The article is devoted to methods of teaching students to work in conditions of inclusive foreign language education. The author proposes to use various methods to involve pupils with different levels of linguistic and general educational abilities in the educational process. The author describes the characteristics of different subgroups of students and explains how to work with them. The author demonstrates and characterizes the stages of the formation of a productive linguistic skill at the lessons of a foreign language. The article proves that the targeted teaching of students at the methodological lectures, the use of the method "Etude in the offered circumstances" will better prepare them for the forthcoming professional activity, will allow them to work fruitfully and avoid making possible mistakes under the conditions of inclusive foreign language education.

Keywords: inclusive foreign-language education, productive linguistic skills, professional activities, methods.

Аннотация: В статье рассматриваются приемы обучения студентов работе в условиях инклюзивного иноязычного образования. Автор предлагает применение различных методических приемов с целью вовлечения учеников, имеющих разный уровень лингвистических и общеобразовательных способностей в учебный процесс. Автор приводит характеристики разных подгрупп учеников и объясняет особенности работы с ними. Автор демонстрирует и характеризует этапы формирования продуктивного лингвистического умения на уроках иностранного языка. В статье доказывается, что целенаправленное обучение студентов на занятиях по методике, использование приема «Этюд в предлагаемых обстоятельствах» лучше подготовит их к предстоящей профессиональной деятельности, позволит им плодотворно трудиться и избежать совершения возможных ошибок в условиях инклюзивного иноязычного образования.

Ключевые слова: инклюзивное иноязычное образование, продуктивное лингвистическое умение, профессиональная деятельность, методические приемы.

Продуктивность работы любого высшего учебного заведения определяется прежде всего тем, насколько востребованы и успешны его выпускники на рынке труда, куда они попадают по окончании ВУЗа. У работодателей также постепенно формируется представление об уровне подготовки студентов того или иного университета. Бывшие студенты, оказавшись в роли молодых специалистов, также имеют возможность оценить полноту и достаточность теоретических знаний, полученных ими в своем университете.

Соответственно, университетские преподаватели педагогического направления должны планировать и проводить семинарские занятия, направленные на непосредственную практическую подготовку будущих учителей, учитывая современные тенденции и требования общеобразовательной школы. Если молодой специалист здраво оценивает учебно-производственную ситуацию, с которой он неминуемо столкнется на самом первом этапе своей практической деятельности, и имеет в своем арсенале сформированные умения, направленные на преодоление непременно возникающих трудностей и проблем, ему гораздо проще будет адаптироваться к непростым условиям работы в средней школе.

Современные тенденции развития общего среднего образования в России предусматривают доминирование инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной школы. На страницах печати и в педагогических кругах не утихают споры о соотношении возможных позитивных и негативных последствий такой системы образования. Мы не станем поддерживать или оспаривать ту или иную тенденцию, мы лишь констатируем факт, что инклюзивное образование имеет букву закона, а следовательно, выпускник педагогического ВУЗа должен иметь полное представление о том, как организовать дидактический процесс в этой непростой системе инклюзивного образования [1].

Мы предлагаем педагогический прием «Этюд в предлагаемых обстоятельствах», который позволит максимально приблизить студента - будущего выпускника педагогического университета к ситуации, с которой он неминуемо столкнется в своей педагогической практике. Такого рода занятия имеет смысл проводить после изучения основ методики обучения и курса по речевому поведению учителя.

Студентам предлагают провести конкретный урок по определенной теме с определенной целью и задачами,

однако, каждый получает карточку с характеристикой своей группы. Там может быть написано, что в его группе есть несколько детей с высоким уровнем лингвистических способностей, есть ребенок с девиантным поведением, группа слабоуспевающих детей и слабослышащий ребенок. Студент разрабатывает урок для этой конкретной группы, объясняет ход урока и его особенности, исходя из предлагаемых обстоятельств. Особое внимание уделяется дидактической речи как важнейшему средству работы с разноуровневой группой в условиях инклюзивного образования. Как отмечает в своем исследовании Петрова И.М., речевое поведение и культура речи педагога во многом будет стимулировать изучение иностранного языка [5].

Как утверждает Тарева Е.Г., только соблюдение принципа межкультурной коммуникативной компетентности позволит развить и воспитать поликультурную личность, способную гармонично и гибко существовать в постоянно меняющемся мире [6].

Проведенный урок обсуждается в группе, студенты высказывают свое мнение, выступают с предложениями. Разумеется, ряд советов и возможных приемов объясняется студентам заранее.

Прежде всего, мы объясняем студентам, что правильная рассадка детей на уроке имеет первостепенное значение. Разумеется, дети с нарушениями зрения и слуха должны сидеть максимально близко к доске и учителю. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата рассаживаются недалеко от входной двери и доски. В соседях по парте таким детям следует выбрать наиболее спокойных и уравновешенных детей, которые смогут терпимо и с должным пониманием взаимодействовать со своим соседом. Особое внимание следует уделить детям с особенностями когнитивного развития и детям с непредсказуемыми поведенческими реакциями. Они должны находиться в зоне ближайшего и усиленного педагогического контроля. Правильная рассадка детей до момента начала урока позволит избежать большого количества проблемных ситуаций, способных начисто сорвать любой самый тщательно спланированный урок.

На методических семинарских занятиях студенты подробно разбирают действующие УМК, обсуждают их преимущества и недостатки, анализируют возможные пути преодоления допущенных недочетов. На каждом занятии студентам внушается мысль о том, что самое главное в профессиональной деятельности учителя – это то, что он должен уметь ДУМАТЬ! Учитель никогда не должен транслировать без изменений предлагаемый материал учебника. Учебник составлен исходя из общих требований по предмету, учебной программы и рассчитан на среднестатистического ученика. При этом авторы часто ограничены количеством страниц, выбранными темами и совершенно не учитывают особенности вос-

приятия материала детьми с особенностями образовательного маршрута.

На долю учителя выпадает непростая задача – адаптировать УМК к конкретному классу детей с его непотворимыми индивидуальными особенностями. И вот наш студент получает задание – проанализировать определенный урок или несколько уроков на предмет методической целесообразности и возможности применения тех или иных приемов обучения. Студент не просто транслирует цель и задачи урока, демонстрирует ход урока, но объясняет и методически грамотно доказывает возможные изменения, которые целесообразно привнести на тот или иной урок с целью достижения наиболее гибкого и вариативного подхода для достижения его максимальной продуктивности и эффективности.

Студент или молодой специалист хорошо представляет себе на каком этапе формирования того или иного лингвистического умения находятся его ученики. Этап определяет выбор технологии и приемов обучения. Этим часто грешат наши современные УМК, где на этапе ознакомления могут быть представлены упражнения и задания, соответствующие этапам тренировки и применения.

Итак, первое, чему должен быть обучен будущий выпускник педагогического университета – критически оценивать учебный материал, предлагаемый в УМК. Очень часто приходится давать дополнительные разъяснения, представлять наглядные схемы, яркие картинки, способствующие формированию яркого, легко запоминающегося образа у детей и призванные облегчить процесс усвоения текущего учебного материала.

Учитель порой вынужден перераспределять задания, начинать тему задолго до ее появления на страницах учебника, тем самым давая возможность для более пролонгированного процесса усвоения материала. Особенно это необходимо для классов, где есть дети с особым образовательным маршрутом, а такие сейчас есть практически в каждом классе. Вот этому необходимо учить студентов на занятиях. Они должны видеть и готовить урок не отдельно, а в совокупности с другими уроками, уметь создавать систему обучения, которая будет строго следовать поэтапному трехступенчатому формату формирования продуктивного лингвистического умения. На первом этапе – ознакомления мы информируем детей о том или ином лингвистическом явлении, учим узнавать его в представленных словосочетаниях, предложениях и текстах. Очень важно учить детей осознавать ситуативность употребления того или иного явления. Пока этот этап не полностью пройден, переходить на следующие этапы – тренировки и применения, нельзя. Значительную помощь может оказать учителю использование на уроках видеоматериалов. Они имеют большой лингводидактический потенциал, поскольку благодаря видео

наглядно демонстрируется естественный (аутентичный) процесса межкультурной коммуникации» [3].

Сложность заключается в том, что в условиях инклюзивного образования есть группа детей, которая должна более продолжительное время пребывать на каждом из этапов, особенно на самом первом – этапе ознакомления, значимость которого трудно переоценить. Соответственно, студент, планирующий не один урок, а систему уроков, распределяет, как и какие задания выполняют дети, относящиеся к разным подгруппам и находящиеся, соответственно на разных этапах формирования лингвистических умений. Давайте поподробнее остановимся на характеристике подгрупп, на которые мы условно можем разделить группу детей.

К первой подгруппе относятся активные и способные к усвоению лингвистических знаний дети, высоко мотивированные к изучению иностранного языка, легко осваивающие предлагаемый материал. Эти дети всегда занимают лидерские позиции в ходе проведения урока, стремятся отвечать первыми, быстро проходят этап ознакомления, готовы к заданиям повышенной сложности. Особый интерес у них вызывают задания продуктивного характера, такие проекты, сообщения, доклады. Эта группа непременно должна получать задания, соответствующие их интеллектуальному уровню, они не должны просто ждать, пока остальная группа выполнит предложенное упражнение. Таких детей рекомендуется спрашивать в первую очередь и давать им возможность ответить, если более слабый ребенок затрудняется это сделать. В этом случае общение с учителем на иностранном языке является образовательной практикой, способной повлиять на изменение качества преподавания и способа взаимодействия субъектов образовательного процесса [7].

Вторая подгруппа – это дети, которым необходимо основательно изучить материал всех трех этапов формирования лингвистического умения, их часто следует возвращать на предыдущий этап, пока тот или иной навык не будет освоен. Они, как правило, тянутся за более сильными и успешными учениками, хотя часто склоняются к формальному выполнению заданий. Эта группа наиболее многочисленна и основной сценарий урока планируется, исходя из потребностей этой группы. Они часто склонны просить поставить оценку за успешно выполненное домашнее задание, незначительные ответы на уроке и т.д. Этой группе требуется порой удлиненный период работы на этапе тренировки и перевод этих детей на финальный этап применения возможен после длительной и упорной работы. Эту группу следует опрашивать следом за детьми из более сильной, давая им возможность сосредоточиться и послушать других, поскольку хорошо известно, что дети прекрасно учатся друг от друга. Итак, основная задача педагога – обе-

спечить этой подгруппе возможность тянуться за более сильными, получать заслуженное одобрение в случае успеха и ободрение в случае неудачи.

Молодой специалист представляет себе, что дети его группы условно разделяются на несколько подгрупп в соответствии с особенностями их развития и лингвистическими способностями.

Особо проблемной является третья группа детей, имеющих диагностированные отклонения в когнитивном и эмоциональном развитии от своих сверстников и очевидные индивидуальные особенности, требующие особые подходы к их обучению. Согласно закону об образовании РФ, эти дети могут обучаться в массовой школе, и школа обязана создать им соответствующие условия для обеспечения их индивидуального образовательного маршрута [1]. Первостепенной задачей учителя является создание на уроке доброжелательной обстановки, в которой комфортно и удобно будет работать каждому ребенку. Малейшие попытки насмешек, неуважительного отношения к детям из третьей группы должны неумолимо пресекаться учителем. Воздействуя на детей этой группы, целесообразно использовать методы работы с дошкольниками, что будет довольно продуктивно. Как указывает в своих трудах Маякова Е.В., важность в овладении языком дошкольниками определяется методикой преподавания, основанной интуитивно-практическом уровне речевого развития, без досконального разбора значения лексических единиц, грамматических конструкций, без изучения правил, когда можно просто говорить на иностранном языке [4].

Особо важно при работе с детьми любой группы уделять внимание формированию фонетической стороны речи. Необходимо отметить, что ученики начальной школы значительно легче других возрастных групп усваивают аспект практической фонетики иностранного языка, овладевают его ритмомелодикой. Ребенок осваивает основные тенденции и закономерности функционирования ритмомелодики в иностранной речи [2].

Дети должны изначально понимать, что в каждом человеке есть достоинства и недостатки и мы должны учиться сосуществовать в этом непростом мире. В этом главная цель инклюзивного образования. Педагог опирается на уроке на средства родного языка. Как указывает в своем исследовании Языкова Н.В., общаясь на родном языке, мы, как его носители, неосознанно придерживаемся единой системы значений. Возникает единое представление о картине мира, что и является основой общения [8].

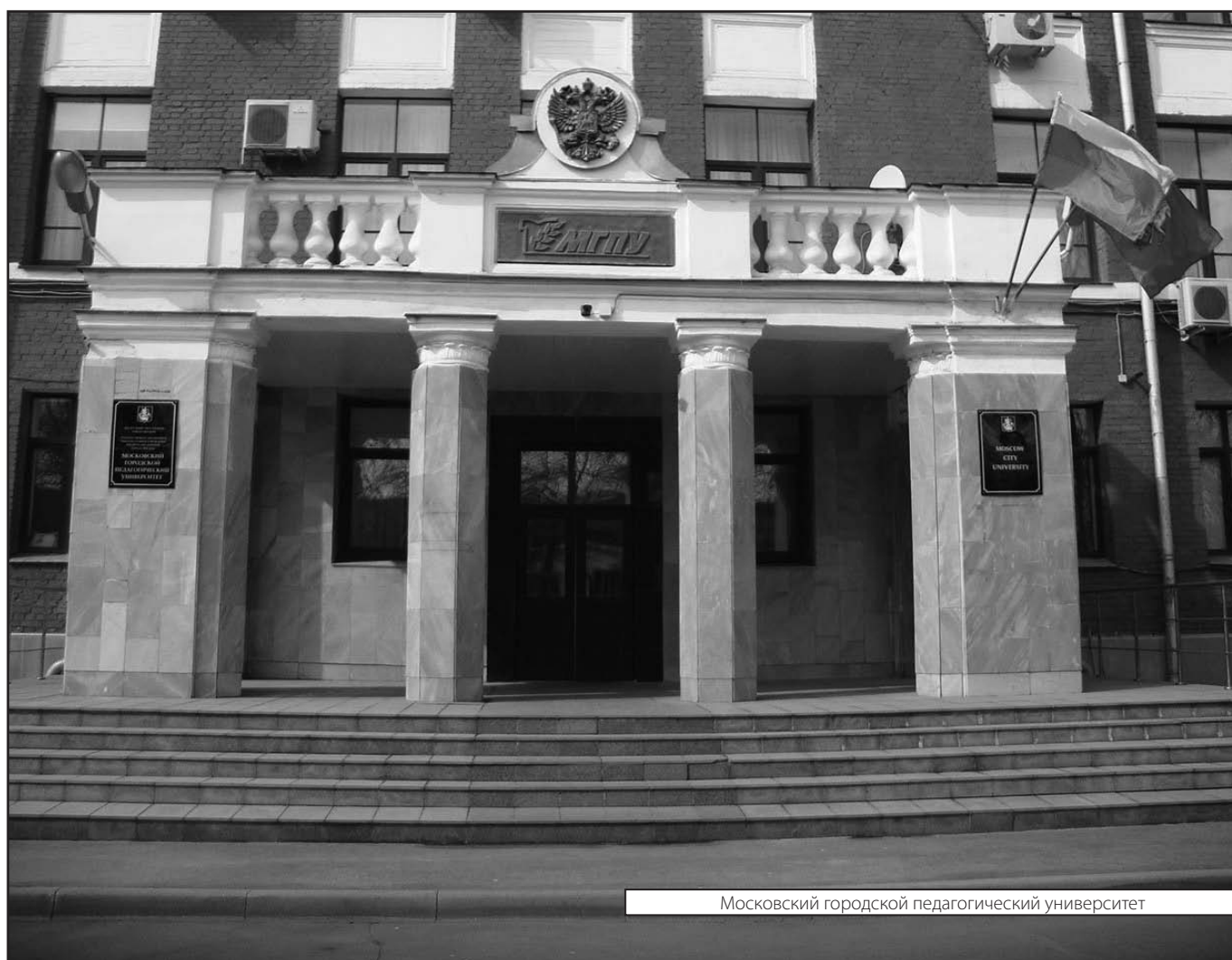
Подобные практические занятия призваны помочь будущему молодому специалисту адаптироваться к непростым условиям работы в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.12. № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»// Собрание законодательства РФ 24.02.2020 № 8 – ст. 42.
2. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект/Казанская наука. №9, 2018. – Казань: Казанский Издат-ий Дом, с. 64-67.
3. Будник А.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников аудиовизуальными средствами. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 232-235
4. Маякова Е.В. Инновационная методика обучения английскому языку детей дошкольного возраста. Методист. - № 10. - 2017. С. 57-64.
5. Петрова И.М. Культура речи и языковая личность педагога в контексте подготовки будущих учителей иностранного языка. Журнал: Язык и культура. - М.: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2015.
6. Тарева Е.Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 3(23). С. 94-101.
7. Тарева Е.Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 2 (18). С. 75-85.
8. Языкова Н.В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2009. № 1 (3). С. 95-100.

© Апарина Юлия Игоревна (juliaparina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ РЕЦЕПТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ

COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH MEDICAL RECEPTIVE VOCABULARY

**L. Arzumanyan
T. Asatryan
N. Arutyunyan
A. Gevorgyan
T. Mantashyan**

Summary: This article analyzes the cognitive-communicative approach of teaching English medical receptive vocabulary in non-linguistic universities. The article considers the development of skills in the context of teaching English as a language of professional communication, as well as obtaining new knowledge on the subject. Therefore, the question arises of using a cognitive strategy and methodology to master the deep meanings of the content structures of the text, embodying the motives for forming the skills of adequate perception of text information and creating their own (oral and written) statements.

Keywords: receptive view, medical texts, a set of exercises and tasks, authentic material, cognitive approach, professional vocabulary, competence, communicative approach.

Арзуманян Лиана Сержиговна

Преподаватель, Ереванский государственный
медицинский университет им. М. Гераци,
Армения, г. Ереван
lianaarzumanyan@gmail.com

Асатрян Такуи Калдазуновна

Преподаватель, Ереванский государственный
медицинский университет им. М. Гераци,
Армения, г. Ереван

Арутюнян Нарине Степановна

Преподаватель, Ереванский государственный
медицинский университет им. М. Гераци,
Армения, г. Ереван

Геворгян Анаит Маратовна

Преподаватель, Ереванский государственный
медицинский университет им. М. Гераци,
Армения, г. Ереван

Манташян Тамара Эдуардовна

Преподаватель, Ереванский государственный
медицинский университет им. М. Гераци,
Армения, г. Ереван

Аннотация: В данной статье анализируется когнитивно- коммуникативный подход обучения английской медицинской рецептивной лексики в неязыковых вузах. Рассматривается развитие навыков в контексте обучения английскому как языку профессионального общения, а также получения новых знаний по предмету. Поэтому, встает вопрос использования когнитивной стратегии и методики, чтобы овладеть глубинными значениями содержательных структур текста, воплощающих мотивы для формирования умений адекватного восприятия текстовой информации и создания собственных (устных и письменных) высказываний.

Ключевые слова: рецептивный вид, медицинские тексты, комплекс упражнений и заданий, аутентичный материал, когнитивный подход, профессиональная лексика, компетентность, коммуникативный подход.

Новое время, новые условия и небывалый спрос на иностранные языки со стороны специалистов разных специальностей, потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, целей и задач, так и конкретных методов и технологий преподавания иностранных языков. Проблема коммуникативного подхода к обучению языку тесно связана с практической направленностью, на которую ориентируют концепции языкового образования, основанные на Общевропейских рекомендациях по языковому образованию. Главная задача такого подхода – формирование коммуникативно компетентной личности, способной свободно и легко высказываться по любым вопросам, проявляя высокий уровень языковой культуры, заботясь о качестве своего вещания. В контексте профессионального

образования речь идет о способности осуществлять профессионально направленную коммуникацию средствами английского языка, тогда как успешность работы в сфере медицины напрямую зависит от знания соответствующей лексики [12: с.2270].

В свою очередь, коммуникативный подход создает условия для сознательно-речевой деятельности, где речевая практика основывается не только на знаниях языковой системы, но и на деятельности общения. Коммуникативный подход стал главной целью учебного процесса – формирование коммуникативной компетенции, основанной на знаниях, умениях познавательного и творческого типа, социальных навыках, мировоззренческих убеждениях [7: с. 126]. При этом, однако, необхо-

димо осознавать, что несмотря на тот факт, что специальный язык – это вербальный язык, его характерной особенностью является достаточно развитая тенденция к привлечению в его состав авербальных средств, использующихся в функции его дефиниции, как дополнительный материал в виде рисунков, чертежей, схем и т.д.

Под когнитивной стратегией понимают совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных способов и средств освоения языковых единиц как основы познания и формирования концептуальной и языковой картины мира и определенного результата создания образа мира в воображении каждого [14: с. 4]. Сущность когнитивной стратегии заключается в толковании учебных языковых единиц как концептов – носителей этнокультурной информации, особых сигналов конкретного мира. Целью когнитивной стратегии и методики является овладение глубинными значениями содержательных структур текста, воплощающих мотивы автора для формирования умений адекватного восприятия текстовой информации и создания собственных (устных и письменных) высказываний в соответствии с коммуникативной целью и намерениями, развития познавательной активности, повышения интереса к изучению английского языка, воспитания национального самосознания, уважения к языковым традициям носителей английского языка [15: с. 52]. Интерес к когнитивно-коммуникативному обучению и стратегиям его реализации в контексте высшего образования постепенно растет. Проблема обучения иностранным языкам рассматривается не как обучение собственно лингвистическим знаниям, а как трансляция знаний о мире. Рассматривая когнитивный аспект овладения иностранным языком, А. Леонтьев подчеркивает, что овладевая иностранным языком, мы одновременно усваиваем присущий соответствующему народу образ мира, то или иное видение мира в рамках национальной культуры, одним из важнейших компонентов которой является язык. По мнению А. Леонтьева, основная задача овладения иностранным языком в когнитивном аспекте состоит в том, чтобы научиться осуществлять ориентирование так, как это делает носитель языка [5: с. 225]. А значит, когнитивно-коммуникативный подход к обучению языку, сформировавшийся на базе ведущих идей указанных методик, является одним из самых приоритетных в реализации высшего образования.

Целью обучения чтению в неязыковых вузах является достижение такого уровня чтения, которое обеспечивает достаточное понимание содержательной информации в письменных источниках [6: с.68].

Профессионально ориентированное чтение на английском языке признается важным, поскольку владение именно этим видом речевой деятельности входит в интересы будущего специалиста, поскольку иноязычное чтение является основным средством получения инфор-

мации с целью дальнейшего использования в профессиональной деятельности. Навыки зрелого чтения иноязычных текстов могут быть развиты уже на начальном этапе изучения английского языка в неязыковом вузе, если использовать когнитивно-коммуникативную стратегию, построенную на психокогнитивной модели декодирования информации по принципу «сверху-вниз», от более высокого уровня (фоновые знания, ожидания читателя) к распознаванию лексико-грамматических форм.

А. Джонс выделяет пять ключевых понятий, характеризующих когнитивный подход к обучению чтению в целом: схемы, интерактивность, смысловая обработка текста, набор читательских стратегий, метакогнитивная осознанность [11: с.95]. Эффективность когнитивно-коммуникативной методики обучения обеспечивается комплексом упражнений, в котором учитываются индивидуально-личностные, когнитивные стили и стратегии студентов. С помощью когнитивно-коммуникативной методики обучения чтению на иностранном языке можно сократить путь овладения большим объемом профессионально-ориентированной англоязычной информации, необходимой студенту, а также улучшить скорость и качество ее изъятия для дальнейшего использования.

Умение аннотировать профессионально-ориентированные тексты является одним из требований Программы по английскому языку для профессионального общения, согласно которой обучение аннотированию (на родном и иностранном языках) должно быть направлено на выработку навыков и умений оформления полученной информации [10: с.183]. К наиболее весомым принципам когнитивно-коммуникативной стратегии относятся:

- принцип целостного восприятия текста; принцип функциональности;
- принцип профессиональной ориентации и тематической серийности;
- принцип интегративной речевой деятельности;
- принцип системности;
- принцип формирования стратегий учебной деятельности.

Основным методическим принципом при обучении аннотированию считается принцип целостного восприятия текста. Когнитивная психология доказывает, что воспринимать информацию легче, если студент представляет, что именно он будет изучать [8: с.17]. Поэтому при когнитивно-коммуникативном подходе анализ начинается с текста в целом и направлен на выявление его макроструктуры, которая материализуется студентами в виде текстовой матрицы. После того, как составлена текстовая матрица, начинается работа с его лексико-грамматическими единицами, что побуждает студентов к использованию языковой догадки на основе контекста.

В Ереванском государственном медицинском университете имени Мхитара Гераци, при обучении английскому языку как неязыковой вуз, целесообразно уделяется большое внимание чтению специальных текстов, чтобы студенты в дальнейшем могли читать медицинскую литературу на иностранном языке без особых трудностей. Как считают Г.А. Гринюк и Ю.О. Семенчук, «аутентичные тексты являются» накоплением словарного запаса студентов по специальности, примером использования терминологической лексики в контексте, что помогает конкретизировать значение слов, объяснить и уточнить примеры их использования в соответствии с языковыми нормами и стандартами» [3: с. 30]. В ЕГМУ английский язык изучают студенты в течении одного года на первом курсе. Основным учебник, по которому ведется обучение студентов английскому языку – “Nursing 1, Nursing 2”, а также, в качестве дополнительного материала для чтения предлагаются аутентичные тексты по специальности из книги – “A short course of Medical terminology” под редакцией Davi-Ellen Chabner. Студенты – медики проходят различные тексты по теме: The structure of the human body, Infectious diseases, Immune system, Diagnostic tests and procedures and etc. Например, на основе этих текстов выполняются некоторые задания по чтению во время урока:

1. Complete the following sentences using the medical terms given below.

diagnosis	erythrocytes	hepatitis
gynecology	hematoma	prognosis

- A mass of blood, a black and blue mark is a/an.....
- A red blood cell is a /an
- The study of women is

2. Give the meanings of the following terms.

- | | |
|---------------|---------------|
| a) gastritis | c) laparotomy |
| b) oncologist | d) rhinitis |

3. Complete the following medical terms related to the stomach.

- | | |
|----------------------------------|------------|
| a) Pain in the stomach | gastr..... |
| b) Inflammation of the stomach | gastr..... |
| c) Process of visually examining | gastr..... |
| d) Incision of the stomach | gastr..... |

4. In the following medical vignettes, circle the bold term that best completes the meaning of the sentences.

- Selma ate a spicy meal at an Indian restaurant. Later that night she experienced (**osteoarthritis, dermatitis, gastroenteritis**). Fortunately the cramping and diarrhea subsided by morning.

- When Mr. Saluto collapsed and died while eating dinner, the family requested (**a/ an laparotomy, gastroscopy, autopsy**) to determine the cause of death. The (**hematologist, pathologist, gastroenterologist**) discovered that Mr. Saluto had died of (**cardiovascular accident, dysentery, cerebrovascular accident**), otherwise known as a stroke.

5. Answer the following questions according to the text.

- What are the words used when doctors talk about the main parts of the digestive system?
- What are the main parts of the respiratory system?
- What does the airway consist of?

6. Examination of the abdomen

a) Complete the textbook extract according to the text.

To examine the patient for enlarged abdominal first feel for the....and the.....on the right side. To do this, ask the patient to take a deep breath, while passing with fingers upwards and inwards. Next, feel for the rightand then cross over for the left.....

b) Tell the text to each other. Work in pair.

Принцип интегративности речевых видов деятельности, то есть взаимосвязанное формирование навыков чтения, формирует и закрепляет лексико-терминологическую систему профессионального регистра студентов. На более продвинутой ступени обучения профессионально-ориентированному иностранному языку – анализ текста служит прагматической цели поиска информационных ассоциаций, а различные упражнения помогают действительно почувствовать “вкус языка”.

Подводя некоторые итоги, подчеркнем, что сегодня язык из специальности все больше превращается в язык для профессиональной деятельности. При обучении студентов-медиков иностранному языку заключается в разработке профессионально - ориентированного комплекса упражнений и заданий, способствующие повышению уровня знания языка и профессиональной компетентности выпускников неязыковых вузов. Учитывая когнитивность в обучении языку предполагает учет таких категорий, как знание, познание, мышление, восприятие, интеллект, а также развитие познавательной активности, повышение интереса к изучению английского языка [13: с. 27]. Мы абсолютно уверены, что только разумное сочетание старого и нового, стереотипов и творчества, умения и вдохновения может привести к желаемому профессиональному успеху, выводя студентов на новый качественный уровень межкультурного профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамян С.А. Роль профессионально ориентированного обучения иностранному языку в формировании межкультурной компетенции Текст. / С.А. Абрамян // Вопросы прикладной лингвистики: сб. науч. трудов. - М.: РУДН, 2009. - 154с
2. Бурова Ч.Н. Базовые понятия языка фармации: терминологический и когнитивно-прагматический аспекты. Известия РГПУ им А.И. Герцена. Общественные гуманитарные науки. 2008. № 11 (75). С. 7–15.
3. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Коммуникативный подход в современных технологиях обучения иностранному языку. № 2. 2007. - С. 30 – 34.
4. Лебедева М.В. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении лексико-грамматическому аспекту устной речи студентов переводческого факультета /М.В. Лебедева // Когнитивные процессы в иноязычном словоупотреблении и слововосприятии на уроках иностранного языка в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. статей. – Н. Новгород: НГЛУ имени Добролюбова, 2004. – С. 88-93.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
6. Майборода С.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 66-68.
7. Скрыбина О.А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: монография / О.А. Скрыбина. – Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2009. – 404 с.
8. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – Питер, 2006. – 588 с.
9. Davi-Ellen Chabner. Medical Terminology. 7 th edition. USA . 2015.
10. Hutchinson T. and A. Waters. English For Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
11. Johns Ann M. The current situation // Responses to English for Specific Purposes, Ed. Peter Master. – San Jose University, 1998. – 242 p.
12. Kulgildinova, T & Klara, Kunakova & Kulyay, Zhaxylikova & Yelubayeva, Perizat & Languages, Russian & Kazakhstan, Almaty & Khan, Kazakh. (2017). Integration of the cognitive and communicative approach in the practice of language education of students. 2260-2270.
13. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. 1982-
14. Newby D.A Cognitive+Communicative Theory of Pedagogical Grammar. Habilitationsschrift. Karl-Franzens Universität Graz. 2003
15. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press. 1998

© Арзуманян Лиана Сержиковна (lianaarzumanyan@gmail.com), Асатрян Тауки Калдазуновна, Арутюнян Нарине Степановна, Геворгян Анаит Маратовна, Манташян Тамара Эдуардовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ереванский государственный медицинский университет им. М. Гераци

ОСОБЕННОСТИ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПРИНТЕРОВ НА ЭТАПЕ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

Ван Тун

Аспирант, Российский Государственный Университет
Физической Культуры, Спорта, Молодежи и Туризма
tun.van.90@mail.ru

FEATURES OF SPEED AND STRENGTH TRAINING OF SPRINTERS AT THE STAGE OF SPECIALIZATION OF SPORTS TRAINING

Wang Tong

Summary: The article presents the results of a study whose goal was to establish a means agreed with the features of speed-strength training of sprinters on the specialization phase, largely contributing to the achievement of specified training process parameters. Obtained in the course of the study results, as well as recorded in the organization of the pedagogical experiment the data subjected to analysis and interpretation, have led to the conclusion that the increase in jumping on the stage of specialization in sports training for athletes-sprinters helped to increase their speed capabilities, and thus can positively affect the achievement of high sports results in competitive activities.

Keywords: track and field sprinters, stage of specialization, speed and strength training, means, jumping exercises.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого стало установление средств, согласованных с особенностями скоростно-силовой подготовки спринтеров на этапе специализации, в большей степени способствующих достижению заданных тренировочным процессом параметров. Полученные в ходе исследования результаты, а также зафиксированные в процессе организации педагогического эксперимента данные, подвергнутые анализу и интерпретации, позволили сделать вывод о том, что увеличение объема прыжковой работы на этапе специализации в спортивной подготовке легкоатлетов-спринтеров содействует повышению их скоростных возможностей, а значит способно положительно отразиться на достижении высоких спортивных результатов в ходе соревновательной деятельности.

Ключевые слова: легкоатлеты-спринтеры, этап специализации, скоростно-силовая подготовка, средства, прыжковые упражнения.

Введение

Давняя история применения широкого спектра средств спортивной подготовки, позволяет предположить полное раскрытие вопроса их эффективного использования на всех этапах тренировочного процесса, однако активные дискуссии в контексте заданной темы демонстрируют наличие нерешенности некоторых аспектов, обуславливающих продолжение поиска действенных инструментов подготовки высококвалифицированных спортсменов специалистами из различных областей знаний [1, 2, 3, 4]. Не является исключением в рамках поднятой темы тренировочный процесс бегунов-спринтеров, особенно в вопросах скоростно-силовой подготовки, вызванных различием в предпочтениях применяемых средств [1, с.38]. В качестве одного из противоречий, отмечаемых в настоящий момент многими специалистами и тренерами, следует назвать выбор средств, нацеленных либо на преимущественно силовую подготовку спортсменов, предусматривая работу с отягощениями включая тренажеры, либо на выполнение упражнений прыжкового характера [1, 2, 5].

Необходимость разрешения названного противо-

речия определила гипотезу настоящего исследования, которая заключается в предположении о том, что на этапе специализации легкоатлета-спринтера нагрузка прыжкового характера выступает в качестве наиболее эффективного средства скоростно-силовой подготовки по сравнению с работой, сопровождаемой различного рода отягощениями. Целью исследования стало установление средств, согласованных с особенностями скоростно-силовой подготовки спринтеров на этапе специализации, в большей степени способствующих достижению заданных тренировочным процессом параметров.

Сформулированная гипотеза и цель исследования определили методы, среди которых в качестве теоретического выступил анализ специальной литературы, вскрывающей особенности скоростно-силовой подготовки легкоатлетов, специализирующихся в спринтерском беге, а эмпирическими стали педагогические контрольные испытания (тестирование) и педагогический эксперимент, в ходе организации которого была осуществлена проверка эффективности различных вариантов организации относительно показателей подготовленности в беге на короткие дистанции. Педагогический эксперимент включал в себя.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Первоначально, в ходе анализа литературных источников, в которых представлены результаты поиска решения проблем спортивной подготовки легкоатлетов-спринтеров, было выявлено, что скоростно-силовая подготовка занимает одно из ведущих мест в планировании и организации тренировочного процесса бегунов на короткие дистанции [4, 5]. Однако, наряду с выказанным, было отмечено отсутствие единого мнения в вопросах выбора и сочетания наиболее эффективных практикуемых на сегодняшний день средств скоростно-силовой подготовки [3, с.191]. В качестве ведущих средств, способствующих развитию мощностных возможностей легкоатлетов-спринтеров, что, несомненно, важно на этапе специализации спортивной подготовки,

выступают: 1) прыжковые упражнения; 2) упражнения взрывного характера с отягощениями [1, с.38].

Организация исследования

Остановимся несколько подробно на педагогическом эксперименте, в котором приняли участие 15 человек легкоатлетов, специализирующихся в спринтерском беге в возрасте 16-17 лет ($16 \pm 0,4$). Участники педагогического эксперимента были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, $n=7$) и контрольную (ЭГ, $n=8$) группы. В цикле тренировочного процесса, общее количество которых составляло 5 раз в неделю, скоростно-силовой подготовке отводилось 2 занятия, длительностью от 2–2,5 часов на протяжении 4 месяцев (с сентября по декабрь 2020 г).

Прыжковые упражнения	
1. Прыжки с ноги на ногу с акцентом на быстрое отталкивание	9. Прыжки на упругой стопе на одной и на двух ногах через скакалку
2. Подскоки на одной с подниманием согнутой в колене ноги к груди	10. Прыжки на двух ногах вверх с подтягиванием коленей к груди
3. Прыжки вверх с разведением прямых ног в стороны, доставая пальцами рук носки ног	11. Прыжки вверх с попеременным разведением прямых ног в шпагат
4. Прыжки вверх на возвышение (ступеньку, тумбу и т. д.)	12. Тройной прыжок с места с возвышения.
5. Многократные прыжки через легкоатлетические барьеры	13. Напрыгивание на возвышенность с отталкиванием двумя и одной ногой
6. Прыжок в длину с места (с установкой на максимальный результат)	14. Спрыгивание с возвышения на одну ногу с последующим прыжком в длину и приземлением на две ноги
7. Спрыгивание с возвышения на одну ногу с последующим прыжком через препятствие	15. Тройной прыжок с места (с установкой на максимальный результат)
8. Спрыгивание с возвышения на две ноги с последующим прыжком через препятствие	16. Прыжки через гимнастическую скамейку боком, вперед-назад, с поворотами на 90 и 180 градусов
17. Прыжки в глубину с тумбы высотой 40–60 см с последующим мгновенным выпрыгиванием вверх и запрыгиванием на тумбу примерно той же высоты, расположенной на расстоянии 1,5–2 м, от тумбы с которой осуществлялось спрыгивание	

Рис. 1. Прыжковые упражнения, включенные в тренировочный процесс легкоатлетов спринтеров на этапе специализации

Таблица 1.

Показатели скоростно-силовой подготовленности легкоатлетов-спринтеров в обеих группах, полученные в ходе педагогического эксперимента

Контрольные упражнения	ЭГ				КГ			
	До $M1 \pm \sigma 1$	После $M1 \pm \sigma 1$	t	P	До $M1 \pm \sigma 1$	После $M1 \pm \sigma 1$	t	P
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Прыжок в длину с места, м.	$2,584 \pm 0,113$	$2,698 \pm 0,107$	2,31	$\leq 0,05$	$2,539 \pm 0,097$	$2,643 \pm 0,087$	2,51	$< 0,05$
Бег 30 м с ходу, с	$3,48 \pm 0,162$	$3,3 \pm 0,129$	2,74	$\leq 0,05$	$3,61 \pm 0,129$	$3,5 \pm 0,129$	1,89	$> 0,05$
Бег 30 м с места, с	$4,23 \pm 0,162$	$3,98 \pm 0,129$	3,81	$\leq 0,05$	$4,29 \pm 0,129$	$4,17 \pm 0,974$	2,34	$\leq 0,05$
Бег 60 м с места, с	$7,56 \pm 0,129$	$7,33 \pm 0,041$	4,48	$\leq 0,05$	$7,7 \pm 0,162$	$7,54 \pm 0,129$	2,43	$\leq 0,05$

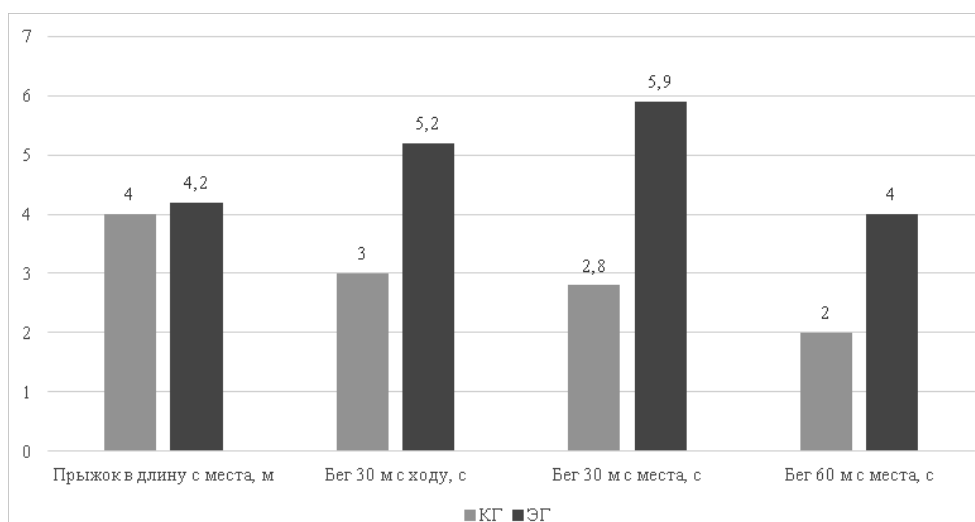


Рис. 2. Динамика прироста значений в контрольных тестах, %

В ходе тренировочного процесса легкоатлетов КГ применялась «сбалансированная» методика подготовки, которая предусматривала включение средств скоростно-силовой подготовки в равной пропорции, т.е. прыжковые упражнения и упражнения взрывного характера с отягощениями в соотношении 50/50 %.

Отличительной особенностью ЭГ являлось изменение соотношения вышеназванных средств в сторону приоритетности прыжковых упражнений (75/25 %). Кроме названного, занятия в обеих группах не имели никаких принципиальных различий.

Используемые прыжковые упражнения приведены на рисунке 1.

Результаты исследования

Все зафиксированные в ходе контрольных испытаний (тестирования) результаты, проводимых в начале (констатирующий этап) и в конце (контрольный этап) педагогического эксперимента, отражены в таблице 1 и на рисунке 2.

Обсуждение результатов

Из представленных в таблице 1 и рисунке 2 данных, становится очевидным факт прироста в значениях исследуемого показателя (скоростно-силовые качества) в обеих группах, исключая тест «бег на 30 м с ходу» в КГ ($> 0,05$). Однако, в ходе сравнительного анализа обнаруживается, что наиболее значимые значения прироста демонстрируют легкоатлеты ЭГ во всех контрольных упражнениях. Несмотря на достаточно равнозначные результаты, зафиксированные в уровне прыжковой подготовленности в обеих группах (прыжок в длину с места), уровень беговой подготовленности испытуемых ЭГ значительно превышает по значениям результатов легкоатлетов КГ.

Если опираться на данные, представленным другими исследователями, именно скоростная подготовленность выступает в качестве базы, определяющей достижение высоких результатов в беге на короткие дистанции, то акцент на прыжковые средства спортивной подготовки, включенные в тренировочный процесс ЭГ позволил существенно увеличить прирост результатов во всех контрольных упражнениях.

ВЫВОД

В соответствии с полученными в ходе исследования результатами, можно сделать вывод о том, что увеличение объема прыжковой работе на этапе специализации

в спортивной подготовке легкоатлетов-спринтеров позволяет повысить их скоростные возможности, а значит положительно отразиться на достижении высоких спортивных результатов в ходе соревновательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Т.В., Гаврилина А.О., Зунг Н.Кр., Епифанов И.О. Особенности скоростно-силовой подготовки юных легкоатлетов в подготовительном периоде годичного цикла // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. - №4 (182). – С. 36-40.
2. Величко Т.И., Цыганенко О.С., Смирнов А.Г., Маркова О.А. Анализ физической подготовленности студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана, обучающихся бегу на короткие дистанции // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2019. - №8. – С.9-15.
3. Симонова Е.А., Котова Т.Г. Моделирование тренировочного процесса бегунов на короткие дистанции // Вестник Томского государственного университета. – 2019. - №439. – С. 185-194
4. Шатунов Д.А., Мостяков Д.В., Бекмансуров Р.Х. Сравнительный анализ показателей компонентного состава тела бегуний на короткие дистанции в подготовительном и соревновательном периодах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №3 (181). – С. 484-487.
5. Шатунов Д.А., Мостяков Д.В., Петров Р.Е. Методика совершенствования скоростно-силовых способностей спринтеров-легкоатлетов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2019. - №5. – С. 87-95.

© Ван Тун (tun.van.90@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский Государственный Университет Физической Культуры, Sports, Молодежи и Туризма

АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Василенко Любовь Юрьевна

Доцент, Общевоинская ордена Жукова академия
Вооруженных Сил Российской Федерации
bag87@mail.ru

AUTHENTIC MATERIALS IN THE GERMAN LANGUAGE CLASSES AT THE UNIVERSITY

L. Vasilenko

Summary: The article is devoted to the analysis of the specifics of authentic materials used in German language classes at a university. The relevance of the study is due to the need to identify the most effective methods of using authentic materials in teaching a foreign language. In addition, the relevance is due to the importance of determining the role and place of these materials in the development of language skills among students in universities. The purpose of the study is to identify the features of working with authentic materials in German language classes at a university. Based on the analysis carried out, the author notes that the use of techniques for working with authentic materials depends on the communicative situation. Within the framework of this situation, the process of perceiving the material is carried out, taking into account the difficulties in understanding the texts under consideration, taking into account the age psychology of students when choosing a topic, etc.

Keywords: authentic materials; language skills; foreign language classes; modern methodological system; methods of using authentic texts.

Аннотация: Статья посвящена анализу специфики аутентичных материалов, используемых на занятиях по немецкому языку в вузе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления наиболее эффективных методов использования аутентичных материалов при обучении иностранному языку, а также важностью определения роли и места данных материалов в процессе развития языковых навыков у обучаемых в вузах. Цель исследования заключается в выявлении особенностей работы с аутентичными материалами на занятиях по немецкому языку в вузе. На основе проведенного анализа автором отмечается, что использование методик работы с аутентичными материалами зависит от коммуникативной ситуации, в которой осуществляется процесс восприятия информации, учета трудностей при осмыслении рассматриваемых текстов, учета возрастной психологии обучаемых при выборе тематики и т.д.

Ключевые слова: аутентичные материалы, языковые навыки, занятия по немецкому языку, современная методическая система, методы использования аутентичных текстов.

I

В последнее время в педагогике все большее внимание уделяется проблемам совершенствования качества обучения иностранным языкам (в т.ч. одному из основных европейских языков – немецкому), а также использования в педагогической практике различных методик на базе аутентичных материалов, которые, по мнению целого ряда ученых, способствуют улучшению практической подготовки обучаемых к устному общению на иностранном языке [2; 5]. Анализ данных проблем достаточно актуален и представляет лингвистический и педагогический интерес, обусловленный, прежде всего, необходимостью выявления наиболее эффективных методов использования такого рода материалов при обучении иностранному языку, а также важностью определения роли и места аутентичных материалов в процессе развития языковых навыков у обучаемых в вузах.

Указанные проблемы многократно исследовались отечественными и зарубежными учеными, среди них: О.Н. Игна [2], М.А. Казакова и А.А. Евтюгина [3], Н.В. Рябченко [4], Л.А. Сулимова [5], N. Demiryay [7], A. Gilmore [8], M. Itolmasov [9] и др. Однако при анализе научных источников по данной проблематике отмечается недостаточ-

ное количество полных исследований, в т.ч. относительно специфики использования аутентичных материалов, что, в конечном итоге, и определило формулировку цели данной работы, которая заключается в выявлении особенностей работы с аутентичными материалами на занятиях по немецкому языку в вузе.

II

Современная система обучения иностранному языку ставит перед собой следующую задачу – передать знания таким образом, чтобы обучаемые в дальнейшем не делали ошибок при использовании языка (соответственно, язык загоняется в рамки определенных грамматических правил и форм). Однако в редких исключениях акцент делается на процессе познания, естественность которого обнаруживается именно в аутентичном материале, способном выразить мысль на уровне восприятия, состояния, образа, и обладающем «внутренней энергией слова» [3, с. 52], а также самопроизвольным и психологически мощным влиянием на обучаемых.

В процессе работы с аутентичными материалами осуществляется уникальная творческая функция человеческой психики, формируется личный языковой опыт,

закрепляются смысловые значения объектов, предметов, явлений в сознании обучаемых [5]. Кроме того, подобная работа подразумевает акт познания и выработки определенного личностного отношения к этим предметам, объектам и явлениям: она помогает обучаемым найти свой собственный угол зрения. Однако данная научная позиция противоречит практике современного образования, поскольку «личный языковой опыт и раскрытие себя через работу с аутентичными материалами формирует определенные помехи и затруднения для педагогов» [4, с. 165], занятия которых зачастую четко структурированы и спланированы. Но все это достаточно формально, куда больший эффект был бы, если педагоги мотивировали обучаемых к занятию коллективным творчеством, предполагающим общее поле переживания, коммуникацию обучаемых между собой на понятном для них языке.

К аутентичным материалам относятся: статьи, рекламные тексты, дневниковые записи, сказки, научные и страноведческие публикации и т.д. В рамках данной работы наибольший интерес представляют публицистические статьи из немецких журналов и газет [6], исследование которых (статей) подчеркивает важность сохранения аутентичности жанра и то, что жанрово-композиционное многообразие дает возможность обучаемым развить навык употребления в речи специфических лексических единиц, речевых клише, фразеологических оборотов и пр. С точки зрения целевой направленности аутентичных текстов, а также их использования в той или иной области их (тексты) можно классифицировать по следующим сферам общения [7, р. 242-243]:

- учебно-профессиональная (*Die moderne Welt der Berufe. Das Problem der Berufswahl. Die Rolle einer Fremdsprache in der modernen Welt*);
- социально-культурная (*Leben in Stadt und Land. Natur und Ökologie. Jugend in der modernen Gesellschaft. Freizeit der Jugend. Wissenschaftlicher und technischer Fortschritt. Kulturelle Besonderheiten und Sehenswürdigkeiten des Landes. Reisen im In- und Ausland*);
- бытовая / семейно-бытовая (*Zwischenmenschliche Beziehungen. Das alltägliche Leben, Haushaltsangelegenheiten, Familie. Verwandtschaft, Soziale Beziehungen*);
- спортивно-оздоровительная (*Gesundheit und Pflege für ihn. Sportarten, Sportübung*).

При этом необходимо отметить, что классификация аутентичных текстов (статей) – вопрос достаточно новый: он малоизучен, к тому же теоретические основы почти не имеют систематизации, на данный момент существует лишь разрозненный материал, который требует отдельного глубокого исследования. Бесспорно лишь то, что в лингвистическом смысле аутентичные тексты определяются, во-первых, как «тексты, не предназна-

ченные специально для учебных целей, но использующиеся при обучении иностранному языку», и, во-вторых, как «полученные из оригинальных источников тексты, характеризующиеся естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств и аутентичным словоупотреблением» [2, с. 114-116]. Из чего следует, что использование аутентичных текстов в ходе обучения иностранному языку служит имитации погружения в естественную речевую среду. Работа с аутентичными текстами приближает обучаемых к реальным условиям употребления иностранного языка, знакомит их с различными лингвистическими средствами, а также готовит к самостоятельному использованию данных средств в коммуникации.

Проблема обучения немецкому языку (с применением аутентичных текстов) требует решения целого спектра важнейших задач, среди которых: выбор методик и подходов, учитывающих все необходимые условия для восприятия и понимания иноязычного текста. При определении методик обучения также важно учитывать жанровую специфику аутентичных текстов, их функциональные и информативные особенности: функциональные особенности текстов обуславливают повседневное использование, в рамках которого реализуются инструктирующая, поясняющая, рекламирующая и предупреждающая функции; информативные особенности реализуются за счет информативной функции, которая обеспечивает постоянное появление новых сведений [9]. Также предполагается, что работа с аутентичными текстами должна сопровождаться реальной коммуникацией, которая совершается в конкретных обстоятельствах между конкретными людьми. Это в т.ч. обеспечивается за счет целого ряда требований, которым должны соответствовать аутентичные тексты, среди них:

1. Возрастные и личностные особенности обучаемых;
2. Содержание интересной информации в текстах;
3. Передача различных форм речи;
4. Наличие избыточных элементов информации;
5. Естественная форма передаваемой информации;
6. Эмоциональная составляющая информационного сообщения;
7. Наличие воспитательной ценности.

При выборе методик работы с аутентичными текстами для занятий по немецкому языку важно учитывать репрезентирующий разговорный стиль повседневного общения обучаемых. Также, необходимо, чтобы в текстах употреблялись слова и словосочетания, которые характерны для разных стилей и жанров, представив логико-композиционные и лексические, стилистические, семантические и пр. особенности их реализации на изучаемом иностранном языке [8, р. 103]. Кроме того, в основе выбора методик работы с аутентичными текстами должен

лежать деятельностный подход, подразумевающий разные направления учебной деятельности:

- выяснительное (предполагает получение всей необходимой информации);
- ознакомительное (представляет собой получение познавательно-развлекательной информации);
- деятельное (характеризует подробное усваивание и запоминание информации для последующего воспроизведения).

Поскольку одна из основных целей изучения немецкого языка – подготовка обучаемых к речевому общению в естественных условиях, процесс обучения будет лишь тогда целенаправленным и эффективным, когда они (обучаемые) смогут самостоятельно преодолевать трудности, возникающие на уровне восприятия естественной речи. Роль аутентичных текстов как раз и заключается в создании иллюзии естественной речевой среды. Применение методов, в рамках которых используются аутентичные тексты, на начальном и среднем этапах обучения весьма ограничено. Как правило, это связано с наличием огромного количества лексических, грамматических и фонетических трудностей [1]. Тогда как на старшем этапе обучения немецкому языку обучаемые уже обладают достаточным запасом знаний по важнейшим языковым аспектам.

Большой эффективностью обладает метод, в рамках которого используются аутентичные тексты в тесном взаимодействии с аудированием (эффективность данного метода во многом зависит от особенностей предъявления (предоставления) аутентичного материала, количества предъявлений, объема текстовых сообщений, принципов полезной избыточности, опоры и ориентиров восприятия и пр.) [4, с. 165]. Среди факторов, способствующих более успешной реализации метода на занятиях по немецкому языку в вузе, следует выделить: объективные факторы (зависят от обучаемых, условий восприятия и лингвистических особенностей – языковых и структурно-композиционных сложностей текстовых сообщений) и субъективные факторы (подразумевают наличие у обучаемых потребностей в знаниях и интереса к теме сообщения).

В качестве примера приведем ряд упражнений, который предлагается выполнить обучаемым после предварительного прослушивания публицистического текста «Warum auch Geimpfte das Virus verbreiten könnten» L. Fischer, опубликованного в журнале «Spektrum» [6]:

1. Уточните значение данных лексических единиц по словарю: *Schlupflöcher*; *neutralisierender Antikörper*; *die Immunreaktion*; *einen Schutzschild*; *beim Gelbfieber*; *Denguefieber*; *der Impfstoffcocktail*.
2. Составьте пары антонимов: *modern*; *krank*; *eckig*; *offen*; *breit*; *verschlossen*; *alt*; *schnell*; *weit*; *rund*; *langsam*; *schmal*; *eng*; *gesund*.

3. Вставьте в предложения следующие слова и выражения: *eine sterile Immunität*; *die mukosale Immunantwort*; *einen Schutzschild*; *die Infektion zu verhindern*; *die erste Impfdosis*.

- a) *Die mukosale Impfung sei sehr interessant, wenn es darum geht, nicht nur die Krankheit, sondern auch ..., sagt Riese.*
- b) *Ob auch ... ausreichend ist, damit Geimpfte nach einer Infektion gar nicht mehr oder zumindest weniger ansteckend sind, untersuchen Fachleute derzeit in Studien.*
- c) *Untersuchungen der Krankenkassen in Israel deuten laut Riese immerhin darauf hin, dass ... auch die Übertragung des Virus um 30 bis 50 Prozent reduziert.*
- d) *Für ... braucht man entweder eine große Menge neutralisierender Antikörper oder effektive zytotoxische T-Zellen im Blut.*
- e) *Geimpfte würden dann weiterhin andere Menschen anstecken, statt ... zu bilden.*

4. Переведите с немецкого языка на русский:

- a) *Doch dass die aktuellen Coronavirus-Impfstoffe diese Aufgabe gut erfüllen, ist keine Garantie, dass eine sterile Immunität ebenfalls häufig ist.*
- b) *Außerdem verändern sie sich dauernd, so dass der Impfstoffcocktail nicht alle kursierenden Viren optimal abdeckt.*
- c) *Zwar zeigen Studien, dass auch die Impfungen eine sehr gute Antikörperantwort erzeugen – doch das ist bisher nur für das im Blut zirkulierende Immunglobulin G nachgewiesen.*

После выполнения этих и других подобных упражнений обучаемым может быть предложен к прочтению текст данной статьи, затем также предложен ряд упражнений, в рамках которых текст статьи переводится, комментируются отдельные слова, фразы и выражения. Упражнения могут быть следующего характера:

1. Верны ли утверждения?

- a) *Ob bei einer bestimmten Impfung beides gelinge, hänge von drei Punkten ab: Der Art des Erregers, um was für einen Impfstoff es sich handelt und wie der Erreger übertragen wird.*
- b) *Ein Geimpfter müsste vielleicht jeden fünf Tag getestet werden, um festzustellen, ob er sich möglicherweise infiziert hat.*

2. Ответьте на вопросы:

- a) *Was ist die Hauptidee des Artikels?*
- b) *Stimmen Sie den Aussagen des Autors zu?*
- c) *Was sind die Hauptprobleme, die im Text behandelt werden?*
- d) *Ist der Autor damit einverstanden, dass die Impfung die Pandemie verlangsamt?*
- e) *Sind Nasensprays bei der Behandlung von Coronaviren wirksam?*

3. Подготовьте план и сделайте краткий пересказ на русском / немецком языках, и т.д.

Отдельно следует упомянуть так называемый метод обучения в парах / группах, где, в частности, может осуществляться работа с различными аутентичными текстами (тексты могут быть разными по жанру, стилю или, напротив, одинаковыми, для выявления особенностей текстовой формы). В рамках данной работы могут решаться вопросы общего смысла текста, отдельных аспектов содержания, дискурсивных моментов перевода и пр. Кроме того, возможен метод творческого представления аутентичного текста, с целью создания последующего интерактива, включающего аудиторию в смысловое, эмоциональное текстовое пространство [3, с. 53]. Однако подобная форма в большей степени подходит для работы с художественными текстами (с публицистическими, научными, историческими источниками, документами более подойдут индивидуальные формы обучения, позволяющие глубоко погружаться в материал).

Так, в качестве примера могут быть приведены парные / групповые упражнения, составленные на базе аутентичного текста «Vom Schließen und Öffnen der Ohren» A. Maier (текст опубликован в журнале «Psychologie heute») [6]. В частности, после прочтения данного текста обучаемым предлагается выполнить следующее:

1. Одному из обучаемых самостоятельно составить вопросы по содержанию текста, другому / другим развернуто ответить на них.
2. Каждому в паре / группе раздать карточки, например, со следующими заданиями:

a) *Sätze kombinieren:*

- *Ich kann mir die damalige Welt nicht anders ausmalen als eine farbige Fläche, die ins Diffus-Einheitliche neigte ...*
- *Fest eingebrannt haben sich zwei gleichbleibende Geräusche, die einfach ...*
- *Meine ersten Erinnerungen haben mit Lauten nichts zu tun, auch wenn ich die Stimme meiner Urgroßmutter, die mich meistens bei sich hatte, oder meiner Mutter ...*

... und der anderen natürlich gehört und mit Sicherheit auch darauf reagiert haben muss.

... und gut wiedererkennbar waren und sich über Jahre nie änderten.

... und die mir nicht als Objekt gegenüberstand, sondern in der ich aufging.

b) *Stimmen Sie dem Ausdruck zu?*

- *Zum einen handelte es sich um das Gurren von Tauben (ich liege und das Fenster ist geöffnet), zum anderen um die Glocken der nahegelegenen Dankeskirche.*
- *Sind letzte Erinnerungen rein optischer Natur, nämlich eben die Enten im Bad Nauheimer Kurpark. Und Herbstlaub.*

3. Каждому предложить составить план текста и в

тезисной форме пересказать его, при этом обсуждая в паре / группе основную идею текста, его лексические и стилистические особенности, и т.д.

Кроме того, использование методик работы с аутентичными текстами на занятиях по немецкому языку в вузе во многом зависит от коммуникативной ситуации, в которой осуществляется процесс восприятия материала, учета трудностей при осмыслении рассматриваемых текстов, учета возрастной психологии обучаемых при выборе тематики и т.д. Разработка учебного процесса, четкость и логичность изложения аутентичных текстов, опора на активную мыслительную деятельность, многообразие приемов обучения – все это позволяет развивать внутреннюю мотивацию обучаемых, направить их внимание на процессы восприятия и познания аутентичного материала. Формируемый при этом эффект участия в повседневной жизни страны осваиваемого языка с ее особой культурой не только содействует обучению естественному, живому языку, но и служит сильнейшим стимулом для развития человека.

III

Таким образом, рассмотрев особенности работы с аутентичными материалами на занятиях по немецкому языку в вузе, можно сделать вывод, что в процессе изучения языка целесообразно соблюдать принцип поэтапности, который позволит сформировать навыки и умения работы с аутентичными текстами. На занятиях следует обращать особое внимание на социокультурный фон рассматриваемых тем, содержание и смысл текстов, а также имплицитность речи (на то, что кроется за словами: на что в тексте есть только намеки, а не прямые указания). Все это будет способствовать успешному формированию лексических, грамматических и фонологических навыков работы с аутентичными материалами за счет снятия различного рода языковых трудностей.

Педагогический процесс следует выстраивать таким образом, чтобы обучаемые стремились воспринимать аутентичные тексты, в т.ч. в контексте межкультурной коммуникации, а для этого нужно обеспечить их фоновыми знаниями. Мотивированность обучаемых заниматься коллективным творчеством в ходе использования методик работы с аутентичными текстами на занятиях по немецкому языку формирует общее коммуникативное пространство, где осуществляется общение обучаемых между собой на понятном для них языке, а также взаимодействие педагога и обучаемых, в едином поле целостного реально-идеального пространства духовной и духовно-практической культуры [7]. В целях формирования и развития данного пространства должна быть разработана целостная современная методическая система, учитывающая все трудности изучения немецкого языка в вузе и способствующая их преодолению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершова Н.Б. Специфика языка немецкой прессы / Н.Б. Ершова, О.А. Левковская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Вып. 4(70) в 2-х ч. Ч.2. Тамбов: ООО «Грамота», 2017. С. 99-102.
2. Игна О.Н. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению: немецкий язык, технический вуз: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / О.Н. Игна. Томск: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2003. 256 с.
3. Казакова М.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку / М.А. Казакова, А.А. Евтюгина // Вестник бурятского государственного университета. Образование, личность, общество. 2016. № 4. С. 50-58.
4. Рябченко Н.В. Особенности аутентичных текстов современной немецкой прессы (при обучении немецкому как иностранному) / Н.В. Рябченко // Современное педагогическое образование. 2019. № 5. С. 164-166.
5. Сулимова Л.А. Использование аутентичных материалов на разных этапах обучения иностранному (немецкому) языку / Л.А. Сулимова // Педагогическое мастерство: матер. V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 19-22.
6. Топ-10 аутентичных немецких журналов // Читаем на немецком: LF: lingua franca [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://linguafranca.com/deutschemagazine> (дата обращения 22.01.2021).
7. Demiryay N. Authentische Materialien aus der Perspektive von Fremdsprachendidaktik: Überlegungen zur Anwendbarkeit / N. Demiryay // ZfWT. 2016. Vol.8; No. 1. Pp. 239-253
8. Gilmor, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning / A. Gilmore // Language Teaching. 2007. No. 40. Pp. 97-118.
9. Itolmasov M. The role of authentic materials in foreign language teaching / M. Itolmasov // Проблемы педагогики. 2019. № 4(43). С. 19-20.

© Василенко Любовь Юрьевна (bag87@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Общевойсковая ордена Жукова академия Вооруженных Сил
Российской Федерации

СИМУЛЯЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРОДУЦЕНТЫ КАЧЕСТВЕННО НОВЫХ СВОЙСТВ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гатиятуллина Лилия Лукмановна

преподаватель, ассистент, Казанский государственный
медицинский университет
lilijaluk@yandex.ru

Тазиева Алия Фархатовна

Казанский государственный медицинский университет
tazieva.alila@mail.ru

SIMULATION TECHNOLOGIES AS PRODUCERS OF QUALITATIVELY NEW PROPERTIES OF THE CONTENT OF MEDICAL EDUCATION

**L. Gatiyatullina
A. Tazieva**

Summary: Background: The relevance and effectiveness of the use of simulation technologies in medical education is due to the fact that they can improve the quality of specialist training and ensure the verification of acquired competencies before using them in reality. An important element in achieving the effect of psychological presence in the educational process is the concept of embodied consciousness, which explains the fact that students perceive information better when performing actions, and not when they watch others perform it, or listen to it, or read about it. Simulation technologies produce qualitatively new properties of the content of education, which were not present in traditional methods of teaching physicians.

The aim of the study is to conceptually substantiate the urgency of practical implementation of the pedagogical conditions necessary for the positive dynamics of the formation of professional competence in future doctors by simulation technologies of mixed reality in higher education institutions.

Methods: analysis and synthesis, comparison, abstraction and concretization, generalization, formalization, induction and deduction, idealization, analogy, modeling, thought experiment.

Results: in the process of learning, the authors describe the educational simulation as a structured scenario with a detailed system of rules, tasks and strategies that are created with a very specific goal: to form specific competencies that can be directly transferred to the real world on the patient. In the simulation lesson, the priority is precisely the educational task, in the process of which a safe negative result is assumed in order to be able to feel the measure of their responsibility and achieve a positive result in their future professional activities.

Conclusion: compared with traditional forms of learning and simulation, the peculiarities of formation of professional competence of future physicians, the proposed structural model of the center of simulation technologies in medical school, argued its necessity.

Keywords: simulation training, medical education, professional competence, structural model.

Аннотация: Обоснование: Актуальность и эффективность использования симуляционных технологий в медицинском образовании связаны с тем, что они позволяют повысить качество подготовки будущего специалиста и обеспечить проверку приобретенных компетенций перед их использованием в реальности. Важным элементом достижения эффекта психологического присутствия в образовательном процессе является концепция воплощенного сознания, которая объясняет тот факт, что учащиеся лучше воспринимают информацию при выполнении действий, а не тогда, когда наблюдают за тем, как это выполняют другие, или слушают, или читают об этом. Симуляционные технологии продуцируют качественно новые свойства содержательной части образования, которых ранее не было в традиционных методах обучения медиков.

Цель исследования: концептуально обосновать насущность практической реализации педагогических условий, необходимых для положительной динамики формирования профессиональной компетентности у будущих врачей посредством симуляционных технологий смешанной реальности в учреждениях высшего образования.

Методы: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, индукция и дедукция, идеализация, аналогия, моделирование, мысленный эксперимент.

Результаты: образовательную симуляцию авторы статьи описывают как структурированный сценарий с детально разработанной системой правил, заданий и стратегий, которые созданы с совершенно определенной целью: сформировать специфические компетенции, которые могут быть прямо перенесены в реальный мир на пациента. На симуляционном занятии приоритетом является именно учебная задача, в процессе которой предполагается безопасный отрицательный результат для того, чтобы иметь возможность прочувствовать меру своей ответственности и достичь положительного результата в будущей профессиональной деятельности.

Заключение: проведено сравнение традиционных форм обучения и симуляционных методик, исследованы особенности формирования профессиональной компетентности у будущих врачей, предложена структурная модель центра симуляционных технологий при медицинском ВУЗе, аргументирована её необходимость.

Ключевые слова: симуляционное обучение, медицинское образование, профессиональная компетентность, структурная модель.

Обоснование

С переходом на новые показатели качества медицинской помощи обострились проблемы усиления практической направленности професси-

онального образования, организации продуктивной самостоятельной работы студентов, интернов и врачей, что требует активного внедрения современных цифровых технологий в образовательный процесс. В системе

высшего медицинского образования уже давно начался поиск оптимальных практикоориентированных форм обучения, целью которых является эффективное обеспечение формирования профессиональных компетентностей будущих специалистов на основе электронного, смешанного обучения, непрерывного образования, использования симуляционных технологий, тренажеров дополненной, смешанной и виртуальной реальности [2]. Актуальность и эффективность использования симуляционных технологий в медицинском образовании связана с тем, что они позволяют повысить качество подготовки специалиста и обеспечить проверку приобретенных компетенций перед их использованием в реальности. Важным элементом достижения эффекта психологического присутствия в образовательном процессе является концепция воплощенного сознания, которая объясняет тот факт, что учащиеся лучше воспринимают информацию при выполнении действий, а не тогда, когда наблюдают за тем, как это выполняют другие, или слушают, или читают об этом. Интересно мнение В.В. Селиванова о том, что современные информационные средства представления учебного материала продуцируют качественно новые свойства содержательной части образования, которых ранее не было в традиционных методах, а средства симуляции радикально преобразуют принцип наглядности, создавая сходство реальных клинических случаев путем информационного моделирования [5].

Д. Байленсон [1], профессор Стэнфордского университета, отмечает, что тренажеры в образовании – самое психологически мощное изобретение в истории человечества, и утверждает, что практически любое умение теперь может быть отработано и улучшено путем виртуального обучения.

Цель данной работы – теоретически обосновать необходимость практической реализации педагогических условий, необходимых для положительной динамики формирования профессиональной компетентности у будущих врачей при помощи симуляционных технологий смешанной реальности в учреждениях высшего образования.

Методы

Анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, индукция и дедукция, идеализация, аналогия, моделирование, мысленный эксперимент.

Основная часть

Способность решать профессиональные задачи определенного класса характеризует понятие компетентности, которая имеет конкретную хронологическую

определенность и может оцениваться лишь в конечной профессиональной. практической деятельности. Умение является составной частью компетентности, однако в её структуру также входят и морально-волевые качества человека, его мотивация, стремление и умение осознавать социальную значимость профессии врача.

Мы предлагаем собственное определение симуляционного метода обучения – это структурированный педагогический сценарий с детально разработанной системой правил, заданий и стратегий, которые созданы с определенной целью: сформировать специфические компетенции учащегося, которые могут быть прямо перенесены в реальный мир на пациента.

Симуляционное обучение (simulator-based training) позволяет повторять стандартные и рискованные (для пациентов) операции и доводить их выполнение до полного автоматизма складывающихся действий и навыков, а преподаватель может позволить учащимся делать ошибки в разрешенных пределах для визуализации последствий и формирования предохранительных механизмов таких ошибок в реальной профессиональной деятельности [4].

Более того, симуляционное обучение повышает мотивацию и транслирует обучение в опыт, активизирует центр праксиса и вызывает интерес к обучению, а правильно спланированные симуляционные упражнения развивают критическое мышление и способность принимать клинические решения, укрепляют уверенность в своих силах и развивают навыки взаимодействия между коллегами, что в целом поддерживает положительное отношение к обучению. На симуляционном занятии приоритетом является именно учебная задача, в процессе которой предполагается безопасный отрицательный результат для того, чтобы иметь возможность почувствовать меру своей ответственности и достичь положительного результата в будущей профессиональной деятельности. Для того, чтобы понять все преимущества дополнения традиционного обучения использованием симуляционных технологий, в таблице 1 видны особенности методик обучения и их сравнение.

Результаты и обсуждение

В последнее время интерес к симуляционному медицинскому обучению в РФ значительно возрос. Появляется оборудование, открываются новые учебные центры. Чтобы в полной мере использовать потенциал симуляционного обучения, важно придерживаться эффективной методологии, наладить сотрудничество между симуляционными центрами, обеспечить надлежащую подготовку преподавателей, способных организовать учебный процесс с учетом современного опыта. По нашему мнению, принцип симуляции в медицине должен

Таблица 1.

Сравнительная характеристика традиционного обучения и обучения с использованием симуляционных технологий

Составляющие обучения	Особенности технологии обучения	
	Традиционное обучение	Симуляционных технологий смешанной реальности
Место и роль преподавателя в образовательном процессе	Преподаватель выполняет роль поставщика информации, определяющего все аспекты процесса обучения	Преподаватель выполняет роль диагноста, консультанта
Место и роль студентов в образовательном процессе	Ориентация на деятельность преподавателя, который передает знания группе студентов.	Усвоение и генерирование информации в активной работе с учебным материалом на тренажерах
Тип информационной коммуникации	Управляемая преподавателем. Органы чувств, которые вовлечены в процесс восприятия - зрение, слух. Коммуникационные отношения - по необходимости	Многоканальная система, которая генерирует информацию между преподавателем и студентами, задействованы все органы восприятия и чувств. Имитация коммуникационного взаимодействия в конкретных профессиональных ситуациях, имитация практических действий и манипуляций
Методы управления процессом обучения	Централизованное	Студентоцентрированное
Методы обучения	Информационно-иллюстрированные методы, репродуктивная деятельность, лекции, бесед.	Все методы связаны с выполнением деятельности – практических задач (проблемный, деятельностный. практико – ориентированный, компетентностный подходы)
Оборудование	Бумажные, электронные учебники, мультимедийная наглядность, компьютерная техника	Цифровые устройства создают реальную профессиональную среду
Уровень свободы действий	Занятия и определенные виды работ ограничены по времени, определенном преподавателем	Большая свобода приспособления времени занятий к индивидуальным потребностям, неограниченное количество тренировок
Темп обучения	Все проходят изучение в одном темпе, определенным календарным планом	Каждый студент может учиться в собственном темпе, в зависимости от выполнения поставленных задач и индивидуально – психических качеств студентов.
Темп обучения	Все проходят изучение в одном темпе, определенным календарным планом	Каждый студент может учиться в собственном темпе, в зависимости от выполнения поставленных задач и индивидуально - психических качеств студентов.
Уровень контроля за процессом обучения	Формальные, не индивидуализированные формы контроля	Гибкие, индивидуализированные формы контроля с обязательной рефлексией и самоконтролем
Результат обучения	Совокупность знаний, умений и навыков	Формирование профессиональных компетентностей - умение использовать полученные знания на практике

использоваться при обучении всех студентов клинических кафедр и врачей-интернов на практических занятиях в центре симуляционного обучения, где проводится воспроизведение клинической ситуации согласно каждой теме и цели занятия перед встречей с реальным пациентом.

При каждом медицинском университете целесообразно внедрить такие практически ориентированные комнаты: зал сердечно-легочной реанимации; центр экстренной медицинской помощи; зал медицинских манипуляций; гинекологический центр; родильный зал; пе-

диатрический зал; лечебный центр; хирургический зал; стоматологический зал; зал виртуального симуляционного обучения; стерилизационная.

В предлагаемой модели центра симуляционного обучения при каждом университете также важно организовать кабинет руководителя Центра, преподавательскую, лаборантскую, комнаты для оборудования и расходных материалов и несколько дебрифинг-залов. По нашему мнению, чрезвычайно важной и ответственной частью симуляционного обучения является дебрифинг, то есть обсуждение с преподавателем после выполнения сце-

нариев, которые проводятся в соответствующих комнатах. Для дебрифинга используют определенный набор методик и правил, перечень вопросов и так далее. Во время дебрифинга преподаватели вместе со студентами или врачами-интернами просматривают и анализируют видеозаписи действий команды, обращая внимание не только на технику исполнения, но и на различные моменты, связанные с техническими навыками – коммуникацию и взаимодействие в команде, процесс принятия решений, роль лидера, распределение задач, эффективность участия всех членов команды и др. [3].

Преподаватели и студенты совместно определяют успехи и положительные стороны, ключевые проблемы и приходят к выводу, что именно нужно изменить, чтобы команда и каждый отдельно взятый учащийся работали лучше и эффективнее. Проведение дебрифингов – это тема, которой нужно уделять особое внимание, эффективные методики дебрифинга существенно повышают пользу от проведенного обучения.

Симуляционная форма обучения является наиболее оптимальной при оказании экстренной и неотложной медицинской помощи при отработке сценариев в зале экстренной медицинской помощи и зале сердечно-легочной реанимации. Именно в этом случае возможно полно и реалистично моделировать объект в определенной ситуации, получить необходимые теоретические и практические знания, отработать конкретные навыки, не нанося вреда здоровью человека. В зале сердечно-легочной реанимации целесообразно проводить отработку навыков обеспечения проходимости верхних дыхательных путей различными методами, технику искусственной вентиляции легких, базовые реанимационные мероприятия (техника выполнения непрямого массажа сердца и искусственной вентиляции легких) с использованием автоматического дефибриллятора, распознавание сердечных ритмов. В зале экстренной медицинской помощи необходимо отрабатывать навыки первичного обследования пострадавшего, распознавания уровня сознания, техники вторичного обследования пострадавшего, техники перемещения пострадавшего с помощью твердых и мягких носилок, техники остановки наружного кровотечения, техники наложение клапанной повязки при напряженном пневмотораксе, техники иммобилизации верхней и нижней конечностей, техники применение шейного воротника и др.

В зале медицинских манипуляций необходимо поставить тренажеры, которые позволяют провести отработку навыков внутримышечных, внутривенных, подкожных, внутрикожных инъекций. Тренажеры в виде руки взрослого и ребенка с реалистичной венозной сетью позволяют наработать технику постановки венозного порта с налаживанием внутривенной инфузии через систему для внутривенных вливаний, а также проведение забора

ра крови для исследования. Реалистичности придает использование в симуляторах имитированной крови.

В родильном зале целесообразно установить функциональные манекены, позволяющие усвоить необходимые практические манипуляции по акушерству (приемы Леопольда, наружный массаж матки, ручное отделение и удаление последа, наложение акушерских щипцов и вакуум-экстрактора). Реалистичный симулятор в виде женщины позволяет освоить такие практические навыки, как: пальпация молочных желез, определение степени раскрытия шейки матки, выслушивание звуков сердца плода, воспроизводство различных вариантов расположения плаценты, наложение влагалищных швов. В гинекологическом зале может присутствовать элементарная модель для обучения методам гинекологического обследования, что позволит приобрести практические навыки в диагностических гинекологических процедурах путем исследования анатомических структур, пальпации брюшной полости, введения расширителей и зеркал. Данный тренажер позволит проводить различные гинекологические исследования: осмотр влагалища и влагалищной части шейки матки в зеркалах; бимануальное исследование; оценку различных положений матки; зондирование матки; введение и удаление внутриматочного контрацептива.

Манекен, который имитирует годовалого ребенка с подвижными руками, ножками и головой должен находиться в педиатрическом зале, что позволит проводить основные и более сложные педиатрические процедуры, такие как купание и перевязка, глазные процедуры, гигиена полости рта и зубов (подвижная челюсть с зубами и языком), кормление через трубку и промывание желудка, внутримышечные инъекции (бедро), трахеотомия, введение катетера девочкам и мальчикам, постановка клизмы. В данной комнате целесообразно установить компьютеризированные тренажеры, позволяющие отработать навыки обследования сердечно-сосудистой системы с электрокардиографическим контролем, а также дыхательной системы с имитацией различных ситуаций в педиатрии.

Кабинет симуляционного обучения для целей кафедры внутренних болезней должен быть оснащен манекеном в виде торса реального пациента для аускультации и перкуссии при различных патологиях органов дыхания и сердца. Инструктор выбирает одно из сердечных и легочных состояний с помощью дистанционного управления. Также кабинет содержит манекен, имитирующий нарушения сердечного ритма с кардиомониторингом, который дает возможность инструктору дистанционно управлять и изменять сердечные ритмы. Кабинет оборудован электрокардиографом с возможностью в реальном времени отработать навык снятия кардиограммы на студенте-волонтере.

Дополнительно целесообразно установить тренажеры с разнообразными патологиями сетчатки глаза и уха. Для кафедры стоматологии обязательно наличие манекенов головы с полной имитацией мягких и твердых тканей челюстно-лицевой области.

В хирургическом зале следует поместить виртуальную операционную, где проводится изучение принципов работы операционной и предоперационной комнат, с последующей возможностью отработки навыков обработки рук хирурга, одевания стерильного халата и перчаток, обработки и обкладки операционного поля. Для студентов курса травматологии комната должна содержать разнообразные реалистичные кости тела человека с импровизированными вариантами переломов. Имеющийся хирургический и травматологический инструментарий позволит выполнять наложение аппаратов внешней фиксации. Для занятий по хирургии важно дополнительно оборудовать симулируемую стерилизационную с возможностью проведения подготовки инструментов и хирургического белья к стерилизации, закладки стерилизационных биксов, изучения принципа действия стерилизационных аппаратов. Зал виртуального симуляционного обучения важно оборудовать соответствующим количеством персональных компьютеров для проведения контроля закрепления пройденного материала в виде тестов, а также возможностью проведения симуляционного обучения с помощью компьютерных симуляционных программ.

Выводы. Симуляционные технологии в медицинском образовательном процессе обеспечивают: создание образовательного пространства, которое построено на насущных и актуальных потребностях тех, кто учится; способствование формирования мотивации к дальнейшему самостоятельному и коллективному когнитивному росту; снижение уровня напряженности, снижение

эмоционального барьера перед профессиональной деятельностью; реалистичное обучение без риска для человеческой жизни, что позволяет создать искусственные условия, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности; формирование профессионального мышления на высоком мотивированном уровне, развитие творческого мышления и практического умения; развитие навыков системного подхода к решению проблем, время на усвоение материала имеет тенденцию к корреляции с интеллектуальным потенциалом студента; высокую эффективность усвояемости изучаемого материала; повышение качества обучения и формирование профессиональных компетенций; практическую отработку изученных теоретических знаний; возможность многократного повторения манипуляций до достижения автоматизма; возможность осложнения сценариев и действий специфическими «экстренными случаями»; отработку работы в команде, безопасную форму профессионального поведения и навыков общения, механизмов принятия решений в сложных профессиональных ситуациях; адаптацию образовательного процесса; подготовку врача по всем спектрам профессиональных компетенций; возможность объективной оценки уровня сформированных профессиональных компетентностей специалиста; самотестирование полученных знаний и навыков, оценку эффективности собственных действий; уменьшение потребности в учебно-методических пособиях на бумажных носителях; развитие эмпатии и эмоционального интеллекта, что позволяет физически ощутить и пережить опыт.

Снижение уровня стресса позволяет достичь более быстрого освоения навыка, чем при очной тренировке. При этом, субъективно, учащиеся чувствуют себя комфортнее, а физиологически их состояние приближено к реальной жизненной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bailenson J. Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do. – WW Norton & Company, 2018. p.
2. Hopkins L. et al. To the point: medical education, technology, and the millennial learner // American journal of obstetrics and gynecology. 2018. T.218. №.2. P. 188-192.
3. Lai P., Zou W. The application of virtual reality technology in medical education and training // Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies. 2018. T.8. №.1. P. 10-15.
4. So H.Y. et al. Simulation in medical education // Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh. 2019. T.49. №.1. P. 52-57.
5. Селиванов В.В. Теория мышления как процесса: экспериментальное подтверждение // Experimental Psychology. 2019. T.12. №.1. С. 40-52.

© Гатиятуллина Лилия Лукмановна (liljaluk@yandex.ru), Тазиева Алия Фархатовна (tazieva.alila@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ СИМУЛЯЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SOCIO-PEDAGOGICAL CONTRADICTIONS IN THE INTRODUCTION OF SIMULATION TECHNOLOGIES IN MEDICAL EDUCATION

L. Gatiyatullina
A. Gilfanova
A. Tazieva

Summary: Background: training a qualified doctor is not possible without contact with real patients, but the patient's safety and well-being are a fundamental ethical problem in medical education, which has led to the rapid development of augmented reality technologies as an alternative to many aspects of medical training. However, along with the advantages of simulation training, there are still a number of unexplored gaps, both organizational, psychological, philosophical, moral, ethical and social.

The aim of the study is to analyze the advantages and problems of implementing simulation technologies in medical education.

Methods: the following methods are used in the course of research: theoretical – analysis and synthesis, analogy in combination with induction, comparison and generalization, deductive method.

Results: we have combined the advantages of implementing simulation technologies for all subjects of medical education; for the first time, we have outlined a number of socio-pedagogical contradictions in the context of the topic under study; we have identified aspects of medical training that cannot be replaced by simulation technologies.

Conclusion: to get closer to medical reality, you need to constantly stay in this environment throughout the entire course of training. The actualization of modern simulation technologies in the field of Medicine brings to the second plan the issues of moral planning, the issues of relationship between doctor and patient, which have always occupied a leading place in the history of medical science. Consequently, simulation technologies can become an obstacle to full-fledged training of a medical professional if they take out of school time the presence on clinical bases and standard practice in hospitals, which takes up more than 50% of the total training time of a medical student.

Keywords: simulation training, medical education, moral and ethical problems, socio-pedagogical contradictions.

Гатиятуллина Лилия Лукмановна

преподаватель, ассистент, Казанский государственный
медицинский университет
lilijaluk@yandex.ru

Гильфанова Алина Ильшатовна

Казанский государственный медицинский университет
ilgil16@mail.ru

Тазиева Алия Фархатовна

Казанский государственный медицинский университет
tazieva.alila@mail.ru

Аннотация: Обоснование: подготовка квалифицированного врача невозможна без контакта с реальными пациентами, но безопасность больного и его благополучие составляют фундаментальную этическую проблему в медицинском образовании, что обусловило стремительное развитие технологий дополненной реальности, как альтернативы многим аспектам подготовки медика. Однако, наряду с преимуществами симуляционного обучения, остаётся целый ряд неосвещённых его пробелов, как организационных, так и психологических, философских, морально-этических и социальных.

Цель исследования: проанализировать преимущества и проблемы внедрения симуляционных технологий в медицинское образование.

Методы: в ходе исследования использованы следующие методы: теоретические – анализ и синтез, аналогия в сочетании с индукцией, сравнение и обобщение, дедуктивный метод.

Результаты: мы свели воедино преимущества внедрения симуляционных технологий для всех субъектов медицинского образования; впервые очертили круг ряд социально-педагогических противоречий в контексте исследуемой темы; обозначили те аспекты подготовки медика, которые невозможно заместить симуляционными технологиями.

Заключение: чтобы стать ближе к медицинской реальности необходимо постоянно находиться в этой среде на всём протяжении обучения. Актуализация современных симуляционных технологий в области медицины отодвигает на второй план вопросы морального плана, вопросы взаимоотношения врача и пациента, которые всегда занимали ведущее место в истории медицинской науки. Следовательно, симуляционные технологии могут стать препятствием к полноценной подготовке медика-профессионала в том случае, если они вытеснят из учебного времени нахождение на клинических базах и стандартную практику в стационарах, занимая более 50% от всего времени подготовки студента-медика.

Ключевые слова: симуляционное обучение, медицинское образование, морально-этические проблемы, социально-педагогические противоречия.

Обоснование

Подготовка квалифицированного врача не может быть в полной мере реализована без контакта с реальными пациентами, но безопасность больного и его благополучие составляют фундаментальную

этическую проблему в медицинском образовании, что обусловило стремительное развитие технологий дополненной реальности, как альтернативы многим аспектам подготовки медика.

При обучении «у постели больного» приоритетом все

же является лечение пациента, а не обучение студента. В 2009 г. Всемирным альянсом за безопасность пациентов при поддержке ВОЗ было опубликовано «Руководство по обеспечению безопасности пациентов» [1], в котором отмечается, что образовательные учреждения должны создать безопасную и надежную образовательную среду для обучения клиническим умениям.

Медицинские ошибки, которые можно было бы предупредить, регистрируются более чем у 400 000 случаев в США и занимают третье место в структуре смертности после сердечно-сосудистой патологии и онкологии, что обуславливает необходимость улучшения обучения и практического аспекта подготовки специалистов и непрерывного профессионального развития врачей [2]. Безопасность и качество оказания медицинской помощи определяется уровнем практического мастерства медицинских специалистов, их коммуникативными навыками, умением работать в команде, способностью контролировать лечебный процесс в стрессовой ситуации. Мастерство требует длительной, тщательной отработки четкого взаимодействия всех участников образовательного процесса. Одним из признаков современного медицинского образования стало стремительное внедрение виртуальных технологий и симуляционных методов обучения в подготовку будущих врачей [3]. Однако наряду с преимуществами симуляционного обучения, остаётся целый ряд неосвещённых его пробелов, как организационных, так и психологических, философских, морально-этических и социальных.

Цель данной работы – проанализировать преимущества и проблемы внедрения симуляционных технологий в медицинское образование.

Методы

В ходе исследования использованы следующие методы: теоретические - анализ и синтез, аналогия в сочетании с индукцией, сравнение и обобщение, дедуктивный метод.

Основная часть

Симуляционные технологии, бесспорно, обладают колоссальным значением для безопасного формирования практических навыков студентов-медиков. В таблице 1 мы свели воедино преимущества внедрения симуляционных технологий для всех субъектов медицинского образования.

Итак, мы, конечно, осознаём все преимущества дополнения традиционного медицинского образования симуляционными технологиями. Однако, симуляционное обучение все же не является панацеей и ни в коем случае не сможет полностью заменить обучение «у по-

стели больного» – обе технологии в современном образовательном процессе должны органично дополнять друг друга. В метааналитическом обзоре, который был опубликован McGaghie с соавторами в 2011 г., однозначно показал, что симуляционное обучение должно лишь предшествовать клиническому и дополнять его - только тогда оно позволит тем, кто учится, достичь более высокого уровня клинической компетентности [4].

Результаты и обсуждение

Несмотря на повсеместное описание преимуществ использования симуляционных технологий в практике обучения студента-медика, констатируем отсутствие целостного изучения не только перспектив, но и проблем использования симуляционных методов обучения, что предопределяет ряд социально-педагогических противоречий между:

- социокультурными преобразованиями в системе медицинского высшего профессионального образования, ее ориентированностью на европейский и мировые стандарты подготовки специалистов и медленным реагированием системы высшего медицинского образования на современные запросы научно-технического прогресса и рынка труда;
- социальной необходимостью использования модернизированного медицинского оборудования, вызванного научным прогрессом и обновлением стандартов образования, недостаточным внедрением медицинскими ВУЗами современных методов и возможностей широкого спектра средств веб-технологий (что связано с недостаточным финансированием со стороны государства);
- традиционными технологиями формирования профессиональной компетентности у будущих врачей к работе в сфере охраны здоровья и наличием в профессиональном инструментарии таких специалистов, соответствующих мотивов, системного восприятия профессиональной реальности, знаний, опыта применения веб-технологий нового поколения;
- насущной необходимостью формирования профессиональной компетентности будущих врачей средствами веб-технологий и отсутствием эффективной ресурсно-ориентированной технологии ее осуществления в учреждениях высшего медицинского образования (отсутствие адаптированных рабочих программ);
- реальными возможностями эффективного использования современных технологий симуляционного обучения в учебной и практической деятельности студентов-медиков и недостаточным уровнем обеспечения педагогических условий для приобретения соответствующих профессиональных знаний, умений, навыков, опыта и ценностей будущих врачей.

Таблица 1.

Преимущества внедрения симуляционных технологий в медицинском образовании

Субъекты медицинского образования	Содержание преимуществ симуляционного обучения для субъекта медицинского образования
Государство	Повышение качества медицинского образования; Уменьшение врачебных ошибок, улучшение оказания медицинской помощи населению; Увеличение качества и продолжительности жизни населения.
Работодатели (главные врачи, руководители медицинских учреждений)	Уменьшение числа профессиональных ошибок; Снижение риска ответственности за действия своих сотрудников; Повышение качества оказания медицинской помощи; Повышение авторитета своей организации.
Студент	Повышение качества полученного образования, доступ к большому количеству разнообразных клинических ситуаций, в том числе редких, повышение эффективности обучения; Личностно-ориентированный подход в обучении; Гибкость образования при компьютерном моделировании клинических сценариев; Высокая адаптивность учебного материала; Стимулирование активной когнитивной деятельности, развитие мышления, основанного на принципах доказательной медицины; Развитие навыков использовать накопленные теоретические знания с точки зрения конкретного проблемного задания (например, клинического случая); Сокращение барьера между теоретическими знаниями и практическими навыками; Способность контролировать собственный прогресс; Повышение мотивации к обучению; Снижение стресса во время первых самостоятельных манипуляций; Отработка действий при редких и таких, что угрожают жизни, патологиях; Неограниченное количество повторов для отработки навыков;
Врач	Быстрое вхождение в профессию; Возможность непрерывного профессионального развития с использованием симуляционных кейс-методик обучения (в частности компьютерного моделирования); Соответствие требованиям работодателей и ожиданиям пациентов.
Преподаватели	Эффективное и высококачественное обучение профессиональных компетенций тех, кто учится. Создание базы симуляционных сценариев, что облегчает повседневную деятельность преподавателя, дает возможность продемонстрировать редкие и тяжелые клинические случаи; Массовая аудитория (большое количество студентов могут заниматься с учебными материалами в синхронных режимах; Возможность использования многообразия педагогических технологий, методов, форм и ресурсов взаимодействия между всеми участниками учебного процесса; Способность контролировать учебный процесс, развитие знаний и навыков студентов, способность отслеживать их успеваемость; Объективация и автоматическая система оценки знаний студентов; Необходимость освоения современных образовательных технологий для улучшения учебного процесса.
Пациент	Опыт в симуляционной среде не несет риска для пациента, пациент в конечном итоге получает более качественную медицинскую помощь, улучшается качество жизни больных.

Помимо вышесказанного, важно дополнить, что совет по аккредитации медицинского образования (ACGME) предлагает на рассмотрение 6 ключевых отраслей клинической компетенции студента:

1. уход за пациентом;
2. медицинские знания;
3. практико-ориентированное обучение и совершенствование;
4. межличностные и коммуникативные навыки;
5. профессионализм;
6. системность, базирующаяся на практике [5].

По нашему мнению, симуляционное образование помогает формированию только третьей и шестой компетенции из данного списка, так как непосредственное коммуникативное взаимодействие с реальным пациентом – это тот навык, который невозможно «симулировать».

В связи с этим, мы считаем, что существует ряд проблем в данной сфере:

1. Медицинское образование может перейти из плоскости реальности в виртуальное простран-

ство большей своей частью, что обусловлено не только стремительным развитием внедрения технологий дополненной реальности в обучение, но и затянувшейся пандемией COVID-2019, которая наносит непоправимый урон образовательному процессу студентов медицинских университетов. Глобальность проблемы дистанционного образования тяжело переоценить, ведь многие века в медицинском образовании ключевым фактором в обучении был принцип «насмотренности», суть которого ясна всем субъектам с высшим медицинским образованием.

2. Интрапсихическое умение эмпатично «прочувствовать» пациента и его отношение к болезни – это тот навык, который может быть приобретён только после многократного общения с реальным пациентом.
3. Комплаентность, то есть приверженность пациента к лечению – это незаменимый атрибут любого лечебного процесса, достижение которого требует целого комплекса отработанных коммуникативных и психологических стратегий медика.
4. Полиморбидность или коморбидность ряда заболеваний у одного пациента в реальной клинической практике может поставить в тупик студента, который изучал на симуляторах изолированные патологии органов или систем органов.
5. Помимо этого, существует колоссальное количество ситуаций, с которыми студент встречается только на клинических базах и которые невозможно смоделировать, предугадать и подготовиться к ним в «искусственных» условиях безопасной «комнаты симуляционных тренажёров» [6].

Столкнуться с медицинской реальностью, принять за одну рабочую смену десяток эмоционально лабильных пациентов, которые изначально скептически относятся к молодому специалисту; встретиться лицом к лицу с тяжёлыми онкологическими пациентами и их сформировавшимися взглядами на жизнь и лечение; принять ночью на приёмном покое практически несовместимую с жизнью политравму и увидеть 8-часовую непрерывную работу команды хирургов из разных отделений, которые буквально по кусочкам собирают пациента; присутствовать в гнойной перевязочной, привыкнуть к её запахам и уметь работать с реальными гноящимися ранами, ожогами 70% площади тела; уметь объяснять родителям ребёнка, что он больше никогда не сможет ходить или выйти из операционной и оповестить родных о смерти пациента – это всё то, что невозможно «симулировать» на тренажёрах. Чтобы стать ближе к медицинской реальности необходимо постоянно находиться в этой среде на всём протяжении обучения. Пусть для начала и не в качестве активного её участника, а лишь как незримая тень того врача/преподавателя, к которому студент прикреплён на соответствующей клинической базе.

Стремление к инновациям в научно-образовательной деятельности лишь тогда оправдано и эффективно, когда возникают новые философско-антропологические и научно-педагогические основания. Упрощение проблемы с приоритетом маргинальных элементов обучения неизбежно приведет к неэффективным решениям. Современные студенты и так большое количество времени проводят в виртуальной реальности и находятся в Интернете зачастую большую часть свободного времени, поэтому тотальная виртуализация обучения при своей неумеренности может иметь не только положительные последствия, а и отрицательные.

Мотив использования симуляционного обучения на сегодняшний день рассматривается только с позиций социального заказа, игнорируются особенности обучающегося, обучающего, философско-этические особенности предмета обучения, которым является живой человек.

Кроме того, игнорируется тот, кто учит – преподаватель, а на первое место ставится симулятор, который обучает и компьютеризированная система, которая выдаёт оценивание работы студента. Важно сформировать такую систему решений, где преподаватель должен сохранить ведущее место в системе подготовки врачей.

Актуализация современных симуляционных технологий в области медицины отодвигает на второй план вопросы морального плана, вопросы взаимоотношения врача и пациента, вопросы «живого» лечения (иногда лечения «словом»), которые всегда занимали ведущее место в истории медицинской науки и практик.

Следовательно, симуляционные технологии могут стать препятствием к полноценной подготовке медика-профессионала в том случае, если они станут вытеснять из учебного времени нахождение на клинических базах и стандартную практику в стационарах, занимая более 50% от всей подготовки студента-медика.

Заключение

Использование симуляционных методов обучения не заменяет пациента. Моделирование клинических ситуаций в условиях, приближенных к реальным, позволяет обучать студентов и врачей, повышая уровень безопасности для пациентов. Для всех субъектов медицинского образования и оказания медицинской помощи населению в данной работе проанализированы возможные преимущества внедрения симуляционного обучения.

Перспективы дальнейших исследований могут заключаться в комплексной оценке влияния симуляционного обучения на всех субъектов медицинского обра-

зования и оказания медицинской помощи населению, в проведении многоуровневых педагогических экспериментов относительно влияния симуляционных методов обучения на качество образования, знания и практические навыки для выбора наиболее эффективного вида комбинации традиционного и инновационного лечения.

Итак, несмотря на очевидные преимущества имитационных технологий, существует ряд причин, которые препятствуют их широкому распространению: ряд морально-этических проблем, нивелирование коммуникативно-психологического аспекта обучения медиков, снижение значимости преподавателя, как главного источника информации, высокая стоимость учебной техники, отсутствие общепринятых утвержденных методик, дефицит преподавательских кадров, владеющих приемами симуляционного обучения. Поэтому перед нами стоит важная задача преодоления этих барьеров для эф-

фективного и разумного внедрения в образовательный процесс современных учебных технологий в виде центров симуляционных технологий на базе ВУЗов и клиник.

Современное развитие медицинской науки и практики предопределяет необходимость вносить коррективы в подготовку и повышение квалификации медицинских работников с приближением их образования к международным стандартам. Именно поэтому качество образования в высших учебных заведениях необходимо улучшить путем эффективной организации учебного процесса, с помощью внедрения передовых научных разработок в практику преподавания, обеспечение высокого профессионализма преподавателей, создание современной учебно-методической базы, что не обязательно должно достигаться лишь путём активного внедрения симуляционных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Резолюция WHA72.6. [Электронный доступ]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/patient-safety> (дата обращения 22.01.2021).
2. Krishnan D.G., Kelothe A.V., Ubedulla S. Pros and cons of simulation in medical education: a review // Education. 2017. Т. 3. №. 6. P. 84-87.
3. Willi B., Piquette D., Mema B. Mastery in Simulation in Critical Care before Transitioning to Practice. Are There Drawbacks? //ATS Scholar. 2020. Т.1. №.3. P. 205-210.
4. McGaghie W.C. et al. Does simulation-based medical education with deliberate practice yield better results than traditional clinical education? A meta-analytic comparative review of the evidence // Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges. 2011. Т. 86. №.6. 706 p.
5. Warm E.J. et al. The ambulatory long-block: an accreditation council for graduate medical education (ACGME) educational innovations project (EIP) // Journal of general internal medicine. 2008. Т.23. №. 7. P. 921-926.
6. Sakakushev B.E. et al. Striving for better medical education: the simulation approach // Folia medica. 2017. Т.59. №. 2. P. 123-131.

© Гатиятуллина Лилия Лукмановна (lilijaluk@yandex.ru), Гильфанова Алина Ильшатовна (ilgil16@mail.ru),
Тазиева Алия Фархатовна (tazieva.alila@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

FEATURES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF NON-PHYSICAL EDUCATION INSTITUTIONS

**R. Gezha
A. Surkov
O. Antipov**

Summary: Physical education aims to teach students to engage in physical activity and lead a healthy lifestyle throughout their lives. Compulsory school physical education covers all school-age children and promotes physical activity by offering opportunities to use movements, games and sports culture, and at the same time personally develop into a competent, literate and enthusiastic sports person by experiencing movements, games and sports. Thus, the purpose of physical education in general and the content of the physical education lesson in particular entail personal and social significance throughout life.

Physical education teachers strive to develop and maintain students' enthusiasm for the subject of physical education, as well as physical activity in general, which ideally leads to a state of internal motivation. This is important because studies have shown that physical activity in general and motivation to exercise decrease from childhood to adolescence, especially in adolescence years. The reasons given are related to puberty or to a change or shift in interests from physical activity during adolescence. Consequently, only 26% of German adolescents follow the World Health Organization's recommendations for 60 minutes of moderate-to-high-intensity daily physical activity. In addition, the World Health Organization has reported an increase in the number of overweight and obese children. Given these facts, the role of physical education in the transmission of knowledge and enthusiasm for an active and healthy lifestyle is becoming more and more important. The sports education model is a widely used approach that aims to provide students with an authentic experience and thereby gain motivation in physical education. By taking on roles in the learning process, students develop personal qualities and internalize the idea of sports.

Physical training should emphasize the various possibilities of physical activity and allow students to experience multi-faceted movements, games, and sports culture to find an individually preferred activity. Students use and perceive the proposals of the movement in different ways. Thus, physical education classes require an adequate design suitable for each student. Therefore, it is very important to study the features of physical education of students in non-physical education universities.

Keywords: physical culture, higher education, student's personality, education, sport.

Гежа Роман Валерьевич

Преподаватель, Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии
имени им. К.И. Скрябина

Сурков Александр Михайлович

к.п.н., доцент, Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии
имени им. К.И. Скрябина

Антипов Олег Владимирович

к.б.н., доцент, Московская государственная академия
ветеринарной медицины и биотехнологии
имени им. К.И. Скрябина
antipov_ov@bk.ru

Аннотация: Физическое воспитание направлено на то, чтобы научить студентов на протяжении всей жизни заниматься физической активностью и вести здоровый образ жизни. Обязательная школьная физкультура охватывает всех детей школьного возраста и способствует физической активности, предлагая возможности для использования движений, игр и спортивной культуры, и в то же время лично развиваться в компетентного, грамотного и увлеченного спортивного человека, испытывая движения, игры и спорт. Таким образом, цель физкультуры в целом и содержание урока физкультуры в частности влекут за собой личную и общественную значимость на протяжении всей жизни.

Преподаватели физкультуры стремятся развивать и поддерживать энтузиазм учащихся в отношении предмета физкультуры, а также физической активности в целом, что в идеале приводит к состоянию внутренней мотивации. Это важно, так как исследования показали, что физическая активность в целом и мотивация к занятиям спортом снижаются от детства к подростковому возрасту, особенно в подростковом возрасте. Приведенные причины связаны с половым созреванием или с изменением или смещением интересов с физической активности в подростковом возрасте. Следовательно, только 26% немецких подростков выполняют рекомендации Всемирной организации здравоохранения о 60-минутной ежедневной физической активности умеренной и высокой интенсивности. Кроме того, Всемирная организация здравоохранения сообщила о росте числа детей с избыточным весом и ожирением. Учитывая эти факты, роль физического воспитания в передаче знаний и энтузиазма в отношении активного и здорового образа жизни становится все более и более важной. Модель спортивного образования - это широко используемый подход, направленный на то, чтобы предоставить учащимся аутентичный опыт и тем самым получить мотивацию в физическом образовании. Принимая на себя роли в процессе обучения, учащиеся развивают личные качества и усваивают идею спорта.

Физическая подготовка должна подчеркивать различные возможности физической активности и позволять учащимся испытать многогранные движения, игры и спортивную культуру, чтобы найти индивидуально предпочтительный вид деятельности. Студенты используют и воспринимают предложения движения по-разному. Таким образом, уроки физкультуры требуют адекватного дизайна, подходящего для каждого студента. Поэтому очень важно исследовать особенности физического воспитания учащихся в не физкультурных вузах.

Ключевые слова: физическая культура, высшее образование, личность студента, воспитание, спорт.

Изложение основного материала

Учитывая новейшие тенденции и трансформации в образовательной области актуальной является проблема внедрения новых научных подходов к формированию физической культуры соискателей высшего образования, которые определяют направление исследования и дают возможность обнаружить определенный аспект анализируемых образовательных явлений.

Рассматривая современные подходы к формированию основ физической культуры личности студенческой молодежи, базирующихся на трудах отечественных и зарубежных ученых, выделим основные подходы: личностно ориентированный (А. Адлер, А. Асмолов, И. Бех, А.В. Давыдов, И. Кон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, П. Фрейре, К. Юнг; деятельностно ориентированный (Б. Ананьев, Г. Антонов, Н. Бадмаева, Л. Выготский, П. Гальперин, И. Ильясков, А. Леонтьев, А. Петровский и др.; системный (А. Лосев, З. Юдин, А. Суббето; средовой (А. Асмолов, С. Мартыненко, В. Рубцов, В. Ясвин).

Основные подходы актуализируют процесс формирования физической культуры личности студента, которое, по нашему мнению, требует отдельного комплексного анализа с точки зрения определения методологических основ и практического внедрения в учебно-воспитательный процесс учреждений высшего образования. Считаем, что использование в этом процессе современных подходов предоставляет новую информацию о сбалансированном педагогическом влиянии как на двигательную деятельность, так и на психические функции, на интеллектуальные и физические качества, спортивные способности личности студента, а также на усиление гуманистических функций физической культуры в формировании физической культуры личности.

Идеи гуманистической психологии и педагогики в целом обогащают теорию и практику воспитания личности. Личностно ориентированное воспитание воплощает демократические, гуманистические положения формирования и развития личности, для которой свобода и социальная ответственность являются основными жизненными ориентирами [3].

Физическая культура личности студента в представленной структурной модели определяет совокупность структурных компонентов, показателей и критериев. Компонентами воспитания физической культуры личности студента определяем: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческо-деятельностный.

Когнитивный компонент воспитания физической культуры личности студента предполагает осознание им на основании полученных знаний содержания и цен-

ности физической культуры для себя, своего здоровья, взаимодействия с окружающими и общественной реализации; формирование духовно-нравственного императива и создание на этой основе индивидуальной концепции здоровья [2].

Эмоционально-ценностный компонент воспитания физической культуры личности студента основывается на субъективной значимости знаний в области физической культуры, осознанному желанию заниматься физкультурно-оздоровительной, спортивной деятельностью и стремлении достичь личностно и социально значимого результата в восхождении к духовным ценностям, установлении духовной разногласия и устремлении ее на верстах, отзыва на направленный вызов переживания эмоции желания заниматься физическим самовоспитанием и самосовершенствованием.

Поведенческо-деятельностный компонент воспитания физической культуры студента заключается в готовности выполнять активную двигательную деятельность в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы, направленную на сохранение собственного здоровья, улучшения физической формы, совершенствование телесности, достижения ощутимых спортивных результатов и собственного совершенства. Этот компонент раскрывает степень овладения практическими умениями, навыками, механизмами формирования здорового образа жизни и реализации его принципов в различных условиях жизнедеятельности и физкультурно-спортивной активности [7].

Нами выделены показатели и критерии воспитания физической культуры личности студента учреждения высшего образования, в частности:

- умственный критерий (показатели: знания в сфере физической культуры, информационная потребность в осведомленности по физической культуре и спорту, развитие двигательного интеллекта (способности к тонким моторным атакам);
- эмоционально-ценностный критерий (показатели: положительное эмоционально окрашенное отношение к занятиям по физическому воспитанию, потребность в физическом самосовершенствовании);
- двигательно-деятельностный критерий (показатели: целеустремленность в спортивно-массовой деятельности, двигательная активность в течение недели, соревновательная деятельность и активный досуг).

Анализируя приведенные выше критерии и показатели воспитания физической культуры личности студента, отметим, что все они относятся к наиболее социально и личностно детерминированным психофункциональным сферам личности человека: когнитивной, компе-

тентностной, интеллектуальной, нравственно-духовной, аксиологической, волевой, рефлексивной, креативной и поведенческой.

Мы рассматриваем физическую культуру личности студента как разновидность физической культуры личности в возрастном аспекте. Студенческий период жизни является наиболее благоприятным для осознанного использования средств физической культуры, самооценки своих личностных качеств, выработка программы самореализации и позитивной «Я-концепции».

Итак, анализ понятий «культура», «физическая культура», «физическая культура личности» дал нам основания сформулировать следующее определение понятия «физическая культура личности студента»: это мотивированное потребность и способность личности к физическому самосовершенствованию, направлена на его всестороннее и гармоничное развитие, что охватывает всю совокупность физических, психических, морально-волевых и духовных свойств, полученных на занятиях по физической культуре в учреждении высшего образования.

Предложенное определение понятия «физическая культура личности студента» является сложным и интегрированным. Конкретное содержание понятия-насыщенное, глубокое, в нем тесно взаимодействуют физическая, психическая, нравственная и духовная основы. Оно является целым комплексом связанных компонентов различных аспектов: когнитивного, эмоционально-ценностного, поведенчески-деятельностного. Эти аспекты касаются эмоционального отношения личности к окружающей среде, нравственных, интеллектуальных, эстетических и других свойств студента, системы его мотивационно-ценностных ориентаций, расширение границ знаний, умений, навыков, компетенций. Эти компоненты, в свою очередь, состоят из ряда элементов, детализирующих их содержание. Совокупность компонентов и критериев сформированности можно рассматривать как определяющие признаки содержания физической культуры личности студента.

Согласно компонентной структуре физической культуры личности студента определим уровни ее воспитанности (высокий, достаточный, средний, низкий):

1. Высокий – осознание сущности личностной физической культуры как совокупности интегрированных физически-духовных свойств, повышение интереса и формирование мотивации к внеаудиторным занятиям физического воспитания, здорового образа жизни, физического совершенствования и самовоспитания; высокие показатели функционального состояния, специальной физической подготовленности и сформированные навыки выполнения физических упражнений из избранных видов спорта, достижения высо-

ких спортивных результатов. Затраты времени, уровень достижений и динамика физкультурной деятельности оптимизируются. Наблюдается объективная самооценка уровня собственной физической культуры, самообразование и физическое самосовершенствование приобретают системность и творческий характер.

2. Достаточный – этот уровень воспитанности физической культуры студентов отражает понимание ими существенных положений о физической культуре, которое определяется глубокими представлениями личности о духовно-нравственных ценностях, культурном саморазвитии и самоизменении в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы. Мотивационно-ценностные ориентации на физкультурную деятельность – устойчивы, имеется установка на здоровый образ жизни, физическое совершенствование и самовоспитание; проявляется потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом, физическом совершенстве. Участие в различных видах физкультурно-спортивной деятельности характеризуется регулярностью, однако может иметь признаки созерцательности, а не стабильной собственной активности студента.
3. Средний – свойственны поверхностные, неглубокие знания о физкультуре и спорте, ограничены представления об источниках информации, из которых можно больше узнать о физической культуре; физическая подготовленность характеризуется недостаточной двигательной активностью и средними функциональными показателями. Студенты этого уровня охотно привлекаются к организационной групповой оздоровительной и спортивной деятельности; отмечаются попытки ее систематизации, приобретение опыта творческого участия в ней для достижения личных и профессиональных целей.
4. Низкий – отмечается непониманием сущности физической культуры и ее составляющих, равнодушным отношением студентов к физической культуре. Среди студенческой молодежи наблюдается обесценивание здорового образа жизни, что негативно влияет на их личностном физическом развитии, которое обычно происходит стихийно, без сознательного его направления и благодаря окружению. Низкая физическая подготовленность студентов проявляется в сниженной двигательной активности, отсутствии у студентов достаточных интересов, мотивов и потребностей к выполнению физических упражнений и активного досуга, которое сопровождается систематическими пропусками внеаудиторных занятий по физическому воспитанию, нарушением режима питания, наличием вредных привычек и тому подобное. Мотивационно-ценностные ориентации не совпадают

с идеалами физической культуры, проявляются ситуативно и нечетко.

Архитектоника современного российского общества нуждается в коренных изменениях в сознании молодежи, развитии ее социальной активности, самоактуализации, что, безусловно, невозможно без физического совершенства и гармонии с собственным телом. Обусловлено это такими факторами, как радикальная социально-политическая трансформация общества, политические и экономические проблемы страны, глобальный экологический кризис, рост уровня заболеваемости граждан, снижение работоспособности [6].

Стратегия воспитания физической культуры соискателей высшего образования России предусматривает такие условия модернизации физического воспитания во время проведения учебно-воспитанного процесса, которые определяются нами в таких направлениях:

1. социально-экономические и научные предпосылки;
2. теоретико-методические предпосылки (собственное здоровье самого студента, студенческий спорт и активный досуг) [8].

Обострение социально-экономической ситуации, потеря культуросоответствующих способов регулирования отношений общества и личности глубоко сказываются на молодом поколении, формируют у него неоднозначные установки и убеждения, которые негативизируют социальное развитие. Беспокойство вызывают факты безразличного или предвзятого отношения молодежи к реалиям сегодняшнего дня, определения приоритетов будущей самостоятельной жизни, среди которых доминируют материальные факторы, преувеличенный индивидуализм: наблюдаются потеря идеалов, молодежный пессимизм, растерянность, а также приобретенные вредные привычки. Все это происходит на фоне ухудшения общего здоровья нации. За последние десять лет появились новые заболевания: синдром хронической усталости и синдром дисбаланса с окружающей средой, которые возникают в результате бесконечных стрессов, конфликтных ситуаций, постоянного эмоционального перегруза, экстремальных условий действительности, сложной криминогенной ситуации.

Важным является и то, что социально-экономическая эффективность физического воспитания студентов не физкультурных вузов аргументирована недостаточно, фрагментарно, не имеет сравнительного анализа статистического материала по преподаванию учебной дисциплины «Физическое воспитание» в ВУЗах, особенно сейчас – в соответствии с новыми требованиями, а это часто ставит под сомнение целесообразность осуществления совершенствования процесса физического воспитания студенческой молодежи, которое приводит на практике

к несоблюдению нормативно-правовых актов по организации физического воспитания со студентами во многих учреждениях высшего образования России.

Обобщение опыта дало возможность выявить ряд спорных вопросов, требующих решения: между новыми требованиями к физической подготовленности и состоянию здоровья студентов и современным состоянием их мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни и выполнению своих профессиональных обязанностей; между объемом теоретических знаний, практических умений и уровнем физической подготовленности и постоянным сокращением количества аудиторных часов на изучение учебной дисциплины «Физическое воспитание»; между потребностью применения инновационных физкультурно-оздоровительных технологий обучения в сочетании с традиционными и отсутствием методики обучения и материально-технического обеспечения учебного процесса и т. д. [5].

Результаты последних исследований свидетельствуют, что на сегодня состояние здоровья студенческой молодежи значительно ухудшилось, снизился не только уровень ее двигательной активности, но и наблюдается недостаточная мотивация к занятиям физической культурой и спортом. Во многих случаях направленность и содержание занятий по физическому воспитанию в ВУЗах не соответствует выбранной будущей профессии студентов. В связи с этим возникает необходимость создания и реализации учебных технологий, направленных на оздоровление студентов, повышение уровня их физических качеств, двигательных способностей, физической и умственной работоспособности с учетом их будущей профессиональной деятельности [4].

Сегодня физическое воспитание студенческой молодежи, к сожалению, далеко от совершенства, что обусловлено рядом объективных причин:

1. малое количество внеаудиторных занятий по физическому воспитанию;
2. заниженный уровень мотивации к самостоятельным занятиям физическими упражнениями;
3. недостаточный уровень специальных знаний и практических умений в области физической культуры;
4. низкий уровень использования новейших технологий и современных технических средств во время внеаудиторных занятий;
5. недостаточное финансовое обеспечение;
6. низкая эффективность управления физическим воспитанием, которое осуществляется в учреждениях высшего образования.

В современной системе высшего образования, в сфере физического воспитания студентов внедряются формальные технологии, которые ориентируют кафедры

физического воспитания на формализованную систему управления, где студентам отведена роль пассивных участников. Так, в действующей системе физического воспитания студентов используют три уровня организации занятий разной степени регламентации:

1. академический (обязательные, по графику учебных занятий ВУЗа);
2. факультативный (самодетельные занятия в секциях, клубах по интересам);
3. самостоятельные (индивидуальные и групповые занятия спортивного или физкультурно-кондиционного характера), спортивно-игровые занятия со свободным характером; соревновательные формы организации занятий; туристические походы; «малые» формы занятий и другие).

На сегодня практические занятия по физическому воспитанию в ВУЗах – внеаудиторные, они проходят вне расписанию (2 часа) в неделю в первые два года обучения (I-II курс). Эти занятия, как правило, учебное заведение относит к факультативным (необязательным). Многочисленные публикации ученых свидетельствуют, что при такой организации физического воспитания бесполезно надеяться даже не на развитие, а на сохранение имеющегося уровня физического состояния, здоровья студентов. Такая ситуация побуждает к поиску альтернативных путей поощрения студентов к самостоятельным формам занятий, к здоровому образу жизни и активному досугу.

Для физического воспитания учреждений высшего образования России характерны следующие недостатки: недостаточная гуманистическая и профессиональная направленность; неэффективная теоретическая и методическая подготовка студентов; ограниченный состав практико-деятельных компонентов, обеспечивающих совокупность выполнения ее функций; низкая действенность дидактического наполнения практических разделов; выбор неадекватных современному менталитету и мотивационной зрелости студентов форм организации процесса физического воспитания; отсутствие надлежащих условий для его эффективного функционирования (необходимого кадрового, научно-методического, медицинского, материально-технического и физического обеспечения); слабая мотивация студентов к своему физкультурному образованию и самосовершенствованию; отсутствие научно обоснованной модели дальнейшего развития системы в ближайшем и отдаленном будущем в России в целом, конкретно в каждом учреждении высшего образования.

Анализ подходов к физическому воспитанию студенческой молодежи позволяет определить как концептуальную основу физического воспитания, создание развивающей (оздоровительной) среды физического воспитания в учреждениях высшего образования, что

формирует сознательное отношение студентов к здоровью как к ценности, прививает привычки здорового образа жизни, стремления к физическому совершенству и спортивного имиджа делового человека. Такая среда создается, в частности, путем использования средств физического воспитания, физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы.

Для достижения этой цели в условиях учреждения высшего образования необходимо обеспечить: комплексный подход к гармоничному формированию всех составляющих здоровья человека, совершенствование физической и психологической подготовки к активной жизни и профессиональной деятельности на принципах, обеспечивающих оздоровительную направленность и учет индивидуальных особенностей; использование разнообразных форм двигательной активности и средств физического совершенствования. Выполнение указанных задач будет способствовать достижению существенного снижения заболеваемости молодежи, повышению уровня профилактической работы, стимулированию у студенческой молодежи стремления к здоровому образу жизни, уменьшению распространения вредных привычек, развитию морально-волевой подготовленности и реализации творческого потенциала личности студента. Внедрение определенных концептуальных основ является практической трансформацией национальной системы физического воспитания студенческой молодежи в соответствии с требованиями общеевропейских стандартов и принципов гуманистического содержания высшего образования [7].

Выводы

Хотя успеваемость является результатом сложного взаимодействия между интеллектом и контекстуальными переменными, здоровье является жизненно важным фактором, сдерживающим способность студента к обучению. Идея о том, что здоровые студенты лучше учатся, эмпирически поддерживается и хорошо принимается, и многочисленные исследования подтвердили, что польза для здоровья связана с физической активностью. Студенты университетов переживают значительный переход от подросткового возраста к взрослой жизни. В течение этого времени они могут испытывать изменение образа жизни и социальных ролей (например, самостоятельное проживание отдельно от родителей и подготовка к работе на полную ставку). Что касается поведения при физической активности и мотивации к физической активности, то переход, по-видимому, имеет пагубный эффект. Несмотря на известные умственные и физические преимущества, связанные с участием в физической активности, уровень участия студентов университетов в физической активности относительно низок. Чтобы противодействовать этой тенденции, курсы физической активности, предлагаемые на уровне высшего образо-

вания, могут оказать значительное положительное влияние на стимулирование участия и мотивации студентов колледжей и университетов в физической активности после окончания учебы.

Идеи гуманистической психологии и педагогики в

целом обогащают теорию и практику воспитания личности. Личностно ориентированное воспитание воплощает демократические, гуманистические положения формирования и развития личности, для которой свобода и социальная ответственность являются основными жизненными ориентирами современного студента [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Lund J.L., and Kirk M.F. (2020). Performance-Based Assessment for Middle and High School Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics.
2. World Health Organization (2020). Obesity and Overweight. Available online at: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (accessed October 20, 2020).
3. Кузнецов В.С., Колодницкий Г.А. Теория и история физической культуры. М.: КноРус, 2020. 448 с.
4. Муллер, А.Б. Физическая культура студента: Учебное пособие / А.Б. Муллер, Н.С. Дядичкина, Ю.А. Богаченко и др. - М.: Инфра-М, 2018. - 320 с.
5. Чернов И.В., Ревунов Р.В. Организация учебно-тренировочного процесса по физической культуре в высшем учебном заведении (на примере тяжёлой атлетики). М.: Лань, 2019. 104 с.
6. Сиротин О.А. Формирование готовности будущих специалистов физической культуры у педагогической деятельности / О.А. Сиротин, Р.Р. Кариллов. - Челябинск : Уральская академия, 2004. - 52 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Создание. Личность. -М.: Политическая литература, 1975. -304 с.
8. Бондаревская Е.В. Методологические стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. -2001. -№2. -С. 23-38

© Гежа Роман Валерьевич, Сурков Александр Михайлович, Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени им. К.И. Скрябина

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПОРТСМЕНА И ЦИФРОВЫХ ИНТЕРФЕЙСОВ УСТРОЙСТВ И ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ БЕГА

Герцен Дмитрий Александрович

Аспирант, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
gertsen.dmitry@gmail.com

PROBLEMS OF INTERACTIONS OF THE ATHLETE AND DIGITAL INTERFACES OF DEVICES AND APPLICATIONS FOR RUNNING TRAINING

D. Herzen

Summary: Running has become a popular sport in recent years. With the advancement of digital technology, there has been an increase in the supply and demand for equipment to support runners during training. At the same time, there is a lack of attention of researchers and developers to the problem of interaction of an athlete with a digital interface. In this article, based on the results of a survey of athletes, expert assessments of the prospects for organizing the training process using digital technologies, and analysis of scientific literature, two vectors of the design of the interface of digital technologies for running training were identified: a shift in emphasis from effective indicators to indicators related to running technique, and a change in feedback algorithms. The article also presents an analysis of the problems associated with improving the digital interfaces of devices and applications for running training. The first problem relates to the interaction of the athlete with the digital interface of devices and running training applications. The second problem, which organically follows from the first, is what information should be transmitted to the athlete. The third problem is related to the timing of providing information about running technique to an athlete. We believe that taking into account and solving these problems will help improve the training process of athletes.

Keywords: sport, running, digital technologies, training process, running technique.

Аннотация: Бег стал популярным видом спорта в последние годы. С развитием цифровых технологий отмечается повышение спроса и предложения на оборудование, поддерживающее бегунов во время тренировок. Вместе с тем, отмечается дефицит внимания исследователей и разработчиков проблеме взаимодействия спортсмена с цифровым интерфейсом. В данной статье на основе результатов опроса спортсменов, экспертных оценок перспектив организации тренировочного процесса с использованием цифровых технологий, анализа научной литературы были определены два вектора дизайна интерфейса цифровых технологий для тренировки бега: смещение акцентов с результативных показателей на показатели, относящиеся к технике бега, и изменение алгоритмов обратной связи. Также в статье представлен анализ проблем, связанных с совершенствованием цифровых интерфейсов устройств и приложений для тренировки бега. Первая проблема связана со взаимодействием спортсмена с цифровым интерфейсом устройств и приложений для тренировки бега. Вторая проблема, которая органически вытекает из первой, заключается в том, какая информация должна передаваться спортсмену. Третья проблема связана с определением времени предоставления информации о технике бега спортсмену. Мы считаем, что учет и решение данных проблем будут способствовать улучшению тренировочного процесса спортсменов.

Ключевые слова: спорт, бег, цифровые технологии, тренировочный процесс, техника бега.

Введение

По данным АНО ЦПСМ «Московский марафон», количество бегунов в России с 2000 года постоянно растет, а с развитием цифровых технологий отмечается повышение спроса и предложения на оборудование, поддерживающее бегунов во время тренировок.

Сохранять темп – это навык марафонца, приобретаемый с опытом. Поэтому далеко не все спортсмены, в том числе любители, могут оценить свою скорость в процессе бега. Для тех, кто не отточил это шестое чувство, спортивные часы с GPS помогают избежать срывов, которые обычно возникают после слишком быстрого старта. Это лишь малая часть цифровых устройств, которыми поль-

зуются марафонцы сегодня в процессе тренировки.

В спортивных кругах существует и противоположное мнение. Многие бегуны на длинные и сверхдлинные дистанции ограничивают использование цифровых технологий на тренировках и отказываются от них во время марафона. Причина заключается в том, что применение специальных устройств и оборудования в беге может отвлекать спортсмена от собственного барометра. Марафонцы-минималисты используют низкотехнологичную альтернативу: ламинированную полоску бумаги, используемую как браслет, с указанием времени, которое бегун должен пройти на каждом километре.

Некоторые тренеры и спортсмены не рекомендуют

использовать наушники, потому что музыка во время тренировки и марафона может излишне мотивировать бегуна, вырывать из контекста соревнования. Существует и противоположная тактика. Наушники и возможность трансляции через них звукового сигнала применяются для улучшения техники бега. Согласно исследованиям В.Н. Коновалова, А.С. Максимова, И.А. Фатьянова наиболее эффективной тактикой бега на марафонскую дистанцию является бег короткими быстрыми шагами (около 180 в минуту) [3, 4, 5]. Поэтому некоторые бегуны загружают тиканье метронома в плееры, чтобы поддерживать необходимый темп.

В 2000 году компания Garmin выпустила спортивные часы, которые отслеживают пройденное расстояние, средний темп и другие параметры. Сегодня основное внимание в цифровых интерфейсах для тренировки бега уделяется темпу, расстоянию, маршруту и частоте сердечных сокращений. В последнее время цифровые технологии стали использовать кинематические показатели, такие как траектория касания ступней бегуна поверхности, длина и частота шагов, поза бегуна и т.д. М.М. Jensen, F.F. Mueller считают, что включение данных показателей в цифровые интерфейсы современных устройств позволит положительно влиять в тренировочном процессе на экономичность бега, снизить риски травмирования спортсменов и, в конечном итоге, окажет существенное воздействие на результат бега [12].

Вместе с тем, отмечается дефицит внимания исследователей и разработчиков проблеме взаимодействия спортсмена с цифровым интерфейсом [1, 2].

Методы

Начиная с 2000 года в продаже появилось несколько часов, специально предназначенных для бегунов, например, Garmin, Polar и Suunto, использующих различные технологии, такие как GPS, мониторы сердечного ритма и акселерометры. Эти устройства можно использовать для сбора различной информации о тренировочном процессе, например, темпа, времени, частоты пульса и расстояния. Информация, как правило, предоставляется пользователю либо на дисплее часов во время бега, либо в виде подробного обзора после тренировки. Приложения RunKeeper и Endomondo адаптировали концепцию спортивных часов, используя встроенный в смартфон GPS-трекер и акселерометр для отслеживания результатов бега и представления данных на экране телефона или на веб-сайте.

Кроме того, в спортивные часы для бега и приложения разработчики стали интегрировать расписания тренировок, механизмы, позволяющие корректировать технику бега, например, спортсмен предупреждается, если его темп отклоняется от заданного тренировочным сеансом.

И спортивные часы, и приложения для бега стали популярными среди бегунов любого уровня подготовки. Однако в этих технологиях часто основное внимание уделяется беговой производительности, например, времени и расстоянию, и меньше внимания технике бега (C.A. Clermont, L. Duffett-Leger, B.A. Hettinga, R. Ferber [9]).

Последние достижения в области датчиков и носимых устройств сделали возможным измерение различных параметров техники бега. Используя носимые датчики и технологии обнаружения движения на основе камеры, исследователи показали, что можно определить параметры техники, такие как тип удара стопой (FST), время контакта с землей (GCT), каденция, вертикальные колебания (VO) и сгибание-разгибание колена [6, 7, 8], что позволяет профилировать стили бега, определять возможности для улучшений и распознавать показатели усталости. Однако параметры, связанные с техникой, измеренные датчиками, в первую очередь становятся доступными для бегунов после тренировки, часто в виде кинематического анализа. Таким образом, поскольку обратная связь недоступна во время тренировки, бегунам трудно соответствующим образом корректировать технику бега во время тренировочного процесса. Несмотря на то, что некоторые технологии определяют параметры, связанные с техникой, в режиме реального времени, существуют ограничения по использованию информации для создания вспомогательных интерфейсов.

Современные часы для бега, например, Garmin Forerunner 620, также предлагают информацию, относящуюся к технике бега, например, GCT, каденция и VO. В результате бегун может проверять эти параметры в виде чисел на часах во время бега. Однако мы обнаружили, что, используя эти часы, может быть трудно связать, понять и использовать эту информацию для улучшения техники бега. Кроме того, постоянное обращение к часам во время тренировки с целью наблюдения за эффектами корректировки движения нецелесообразно.

Для того, чтобы использовать параметры, связанные с техникой бега, и решить коммуникативные проблемы, необходимо исследовать альтернативные методы и механизмы обратной связи, которые отличаются от традиционных цифровых интерфейсов на основе экрана [12, 13]. Такой интерфейс представляет собой сенсорную систему, основанную

на тактильной обратной связи. Система предупреждает спортсменов, если их руки совершают нецелесообразные движения, которые могут повлиять на экономичность бега. Таким образом, система действует как универсальный тренер по бегу, предоставляя обратную связь по части техники бега в режиме реального времени [12].

М. Eriksson, R. Bresin предлагают использовать слухо-

вую обратную связь, чтобы предупреждать бегунов во время бега, если их вертикальное смещение превышает заданное целевое значение [10]. Вертикальное смещение относится к работе, которую бегун должен выполнять против силы тяжести на каждом шаге. Следовательно, малое вертикальное смещение должно привести к повышению экономичности бега, поскольку энергия используется для перемещения бегуна вперед, а не вверх. Носки и стельки Sensoria Fitness Socks – это коммерческий продукт, в котором используются чувствительные к давлению носки с измерениями в приложении для смартфона (Sensoria Fitness). Затем приложение использует слуховую обратную связь, чтобы предупреждать бегунов, если они отклоняются от заданных пользователем характеристик бега [8]. C. Strohrmann, J. Seiter, Y. Llorca, G. Tröster [13], M. Eriksson, R. Bresin [10] предлагают использовать системы оповещения, которые предупреждают бегунов, если движение нецелесообразно. Однако понять, как исправить ошибочное движение и в какой степени оно требует исправления, сложно на основе дискретной обратной связи.

На основе анализа научной литературы по теме был составлен опросник, нацеленный на выявление трудностей в организации тренировочного процесса бегунов с использованием различных цифровых технологий. В исследовании приняли участие 136 спортсменов-любителей. Опрос был проведен АНО ЦПСМ «Московский марафон» в 2021 году.

Результаты

На основе результатов проведенного опроса, экспертных оценок, анализа научной литературы были определены два вектора дизайна интерфейса цифровых технологий для тренировки бега: смещение акцентов с результативных показателей на показатели, относящиеся к технике бега, и изменение алгоритмов обратной связи.

Смещение акцентов предполагает переориентацию от технологий, ориентированных на производительность, до технологий, ориентированных на технику. М.М. Jensen, F.F. Mueller считают, что такие показатели, как GCT, VO, являются прямыми результатами техники бега и представляют собой эффекты физических движений, но не описания самого движения. Показателями, отражающими технику бега, являются FST и угол сгибания-разгибания колена, который описывает кинематическое движение бегуна [12].

Изменение алгоритмов обратной связи предполагает уход от репрезентативной обратной связи в сторону вспомогательной обратной связи. Репрезентативная обратная связь предоставляет бегуну информацию о беге в форме чисел. Контекстуальная репрезентативная обрат-

ная связь относится к объединению различных данных, чтобы обеспечить спортсмену лучшее понимание предоставляемых данных, например, путем сопоставления карты маршрута с различными темпами.

Вспомогательная обратная связь в реальном времени ориентирована на передачу информации во время выполнения движений. Примеры включают системы, которые обеспечивают обратную связь с предупреждением и, таким образом, помогают бегуну обнаружить отклонение определенного показателя от ожидаемого, например, предупреждение часов для бега о снижении темпа или тактильный сигнал, обнаруживающий нецелесообразное движение руки [12]. Эти системы существуют как виртуальные тренеры в интерфейсах беговых тренировок, ориентированных на результат, например, Help2Run, TrainingPeaks, которые отслеживают график тренировок бегуна, адаптируют расписание с учетом результатов за неделю и постоянно помогают бегуну во время тренировок.

Таким образом, мы утверждаем, что необходимо исследовать, как предоставлять спортсмену комплексную обратную связь, связанную с техникой бега.

Обсуждение

В обсуждении данной проблемы мы выделяем три проблемы.

Первая проблема связана со взаимодействием спортсмена с цифровым интерфейсом устройств и приложений для тренировки бега. Использование экрана на спортивных часах в качестве интерактивной платформы для управления беговыми движениями может быть затруднительным, поэтому слуховые интерфейсы были приняты за основу в технологии обучения бегу. Однако, здесь также исследователи видят определенные трудности. Например, если сообщение представляет собой темп на последнем круге, звуковое сообщение кажется разумным, тогда как для информирования бегуна о том, поднялось ли его колено слишком высоко, более подходящим может быть тактильный сигнал [12]. Кроме того, некоторые ученые выступают за использование мультимодальной обратной связи в моторном обучении, поскольку она потенциально поддерживает одновременное обучение нескольким аспектам сложного движения [13].

Вторая проблема, которая органически вытекает из первой, заключается в том, какая информация должна передаваться спортсмену. Например, М.М. Jensen, F.F. Mueller отмечают, что большинство бегунов не обладают достаточными моториками, чтобы менять тип удара ногой с тыла на передний, просто получая информацию о том, где они приземляются, как это предоставляется

SFS [12]. Вместо этого разработчики вспомогательных интерфейсов для тренировки бега должны изучать приемы у тренеров, которые рекомендуют бегунам «делать меньшие шаги» или «смотреть вниз в долину», чтобы изменить свой стиль бега.

Третья проблема связана с определением времени предоставления информации о технике бега спортсмену. Постоянное предоставление информации бегуну, вероятно, снижает удобство использования цифрового интерфейса. Периодическая информация, например, на каждом круге подходит для некоторых параметров, однако в других случаях бегуну может потребоваться немедленная обратная связь при изменении движения. Системы предупреждающей обратной связи помогают бегуну избегать нецелесообразных движений, однако

получение только отрицательной обратной связи может демотивировать спортсменов.

Заключение

В этой статье мы охарактеризовали направления работ в области проектирования цифровых технологий для тренировки бега. Основываясь на современных цифровых технологиях, мы утверждаем, что существует необходимость исследовать, как создавать вспомогательные, ориентированные на технику бега цифровые интерфейсы для тренировки бега. Мы также выявили три проблемы, которые возникают при использовании цифровых технологий в процессе тренировки бегунов. Мы считаем, что учет и решение данных проблем будут способствовать улучшению тренировочного процесса спортсменов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова Н.М. Анализ возможностей применения мобильных технологий в сфере физической культуры и спорта / Н.М. Егорова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2020. – Т. 5. – №1. – С. 153–158.
2. Кариаули А.С. Векторы использования социальных сетей и мобильных приложений в дисциплине «Физическая культура» / А.С. Кариаули // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2019. – №1. – С. 51–54.
3. Коновалов В.Н. Построение этапа непосредственной предсоревновательной подготовки бегунов на сверхдлинные дистанции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.Н. Коновалов. – Москва, 1986. – 151 с.
4. Максимов А.С. Особенности нормирования тренировочной нагрузки в системе подготовки бегунов на сверхдлинные дистанции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.С. Максимов. – Москва, 1983. – 145 с.
5. Фатьянов И.А. Конвергентные стратегии повышения конкурентоспособности марафонцев: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / И.А. Фатьянов. – Волгоград, 2016. – 430 с.
6. Ahamed N.U., Benson L.C., Clermont C.A., Pohl A.J., Ferber R. New considerations for collecting biomechanical data using wearable sensors: How does inclination influence the number of runs needed to determine a stable running gait pattern? / N.U. Ahamed, L.C. Benson, C.A. Clermont, A.J. Pohl, R. Ferber // Sensors. – 2019. – #19(11). – 2516.
7. Altman A.R., Davis I.S. A kinematic method for footstrike pattern detection in barefoot and shod runners / A.R. Altman, I.S. Davis // Gait Posture. – 2012. – #35. – P. 298–300.
8. Burns G.T., Deneweth Zendler, J., Zernicke R.F. Validation of a wireless shoe insole for ground reaction force measurement // G.T. Burns, J. Deneweth Zendler, R.F. Zernicke // Journal of Sport Science. – 2018. – #1. – P. 1–10.
9. Clermont C.A., Duffett-Leger L., Hettinga B.A., Ferber R. Runners' Perspectives on 'Smart' wearable technology and its use for preventing injury / C.A. Clermont, L. Duffett-Leger, B.A. Hettinga, R. Ferber // International Journal of Human-Computer Interaction. – 2019. #1. – P. 1–10.
10. Eriksson M., Bresin R. Improving running mechanics by use of interactive sonification. / M. Eriksson, R. Bresin // Interaction Sonification workshop (ISon). – 2010, P. 95–98.
11. Eskofier B.M., Musho E., Schlarb H. Pattern classification of foot strike type using body worn accelerometers. / B.M. Eskofier, E. Musho, H. Schlarb // IEEE International Conference on Body Sensor Networks. – BSN, 2013. – P. 1–4.
12. Jensen M.M., Mueller F.F. Running with technology: Where are we heading? // M.M. Jensen, F.F. Mueller. Proceedings of the 26th Australian Computer-Human Interaction Conference on Designing Futures: the Future of Design. – Sydney, 2014. – P. 527–530.
13. Strohrmann C., Seiter J., Llorca Y., Tröster G. Can Smartphones Help with Running Technique? / C. Strohrmann, J. Seiter, Y. Llorca, G. Tröster // Procedia Computer Science. – 2013. – #19. – P. 902–907.

© Герцен Дмитрий Александрович (gertsen.dmitry@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАСШИРЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Грамастикополо Людмила Савельевна

Аспирант, МГПУ

888lllsss@gmail.com

EXPANDING PARENTAL COMPETENCIES IN THE FIELD OF EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

L. Gramatikopolo

Summary: The article is devoted to the problem of a comprehensive study of the ways of forming parental competencies in family members raising children with Down syndrome at the early stages of ontogenesis. The analysis of diversity, direction and content of domestic and international programs aimed at increasing parental competence parents in families raising children with different disabilities. A brief analysis of the structure of parental competence of mothers raising young children with Down syndrome is presented. The content of general and specific parental competencies in mothers raising children with Down syndrome from an early age is specified. The prospects of applying the results of this study to further study the environmental factors that affect the effectiveness of rehabilitation (habilitation) of children with Down syndrome are determined.

Keywords: child with Down syndrome, parental competence, early development support programs, families raising children with disabilities.

Аннотация: Статья посвящена проблеме комплексного изучения путей формирования родительских компетенций у членов семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна на ранних этапах онтогенеза. Проведен анализ многообразия, направления и особенности содержания отечественных и зарубежных программ, направленных на расширение родительской компетентности родителей в семьях, воспитывающих детей с разными вариантами ограниченных возможностей здоровья. Представлен краткий анализ структуры родительской компетентности матерей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна. Конкретизировано содержание общих и специфических родительских компетенций у матерей, воспитывающих детей с раннего возраста с синдромом Дауна. Определены перспективы применения результатов данного исследования для дальнейшего изучения факторов окружающей среды, влияющих на эффективность реабилитации (абилитации) детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: ребенок с синдромом Дауна, родительская компетентность, программы сопровождения раннего развития, семьи, воспитывающие детей с ОВЗ.

Семья, воспитывающая ребенка с синдромом Дауна, в настоящее время может рассматриваться как уникальная система, обладающая необходимыми ресурсами не только для воспитания особенного ребенка, но и для координации и реализации комплексных мероприятий, направленных на стимуляцию его раннего развития, абилитацию и социализацию [1, 2].

Проведенный анализ изменений государственной политики в отношении детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Российской Федерации за последнее десятилетие показал, что к первоочередным мерам поддержки, принимаемым во всех регионах страны, относится модернизация существующей системы комплексной реабилитации (абилитации).

Новая методология ранней помощи детям с ОВЗ формируется на основе принципов биопсихосоциальной модели инвалидности, что обуславливает необходимость поиска оптимальных ресурсов и технологий достижения реабилитационных целей и задач на уровне микро-, мезо- и макросоциума [2, 3, 5].

На уровне микросоциума такие реабилитационные

ресурсы могут формироваться, расширяться и воспроизводиться в условиях семейных систем, воспитывающих особенного ребенка.

Современные подходы к выявлению и комплексной поддержке реабилитационных ресурсов семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, в России и за рубежом начали формироваться во второй половине XX века в связи с изменениями реабилитационной философии и появлением различных моделей инвалидности.

Именно в этот период впервые был выдвинут тезис о том, что семья, воспитывающая аномального ребенка, может рассматриваться как уникальная реабилитационная система, успешно сочетающая социализирующую и коррекционно-реабилитационную функции.

Однако такая система не является самодостаточной, она нуждается в поддержке извне. И в первую очередь, такая поддержка должна быть направлена на формирование у родителей системы специальных знаний, навыков и компетенций, необходимых для осуществления ухода, развития и воспитания особенного ребенка [2, 4, 5].

По мнению многих авторов, изучавших особенности семей, воспитывающих детей с ОВЗ, основой регуляции внутрисемейной ситуации развития особенного ребенка является система родительских установок, которая тесно связана с общими и специальными родительскими компетенциями [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Родительская компетентность матерей, воспитывающих ребенка с синдромом Дауна, имеет сложную структуру, основанную на когнитивно-аффективной ментальной модели, отражающей представления матери об основных целях, задачах, ее сфере ответственности и оптимальном объеме участия в процессе развития ребенка с нарушениями развития.

В структуре родительской компетентности матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, можно выделить общие и специальные родительские компетенции. Общие родительские компетенции в сфере ухода, питания, эмоционального и социально-коммуникативного взаимодействия, стимуляции физического и психического развития ребенка раннего возраста характерны как для семей, воспитывающих нормотипичных детей, так и для семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Специальные родительские компетенции формируются преимущественно у членов семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в связи со спецификой осуществления ухода, необходимостью преодолевать и предупреждать вторично возникающие на фоне грубого органического поражения мозга нарушения физического, когнитивного, эмоционального и коммуникативно-речевого развития, негативно влияющие на возможности социализации ребенка с синдромом Дауна [3, 5].

В том случае, когда родительские компетенции матери оказываются не достаточными для решения ежедневных задач, связанных с уходом и воспитанием ребенка с синдромом Дауна, возникают риски их эмоционально-личностной деформации, появления дисфункционального стиля семейного воспитания, либо отказ от воспитания ребенка в условиях семьи. Такая ситуация, очевидно, имеет не только негативные социальные последствия, но и наносит значительный вред психоэмоциональному состоянию ребенка, задерживает и без того замедленный процесс его психофизического развития.

В связи с этим возникает необходимость разработки специальных персонифицированных программ сопровождения семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, которые включают работу по расширению специальных родительских компетенций в сфере раннего развития ребенка с синдромом Дауна.

Специальные программы формирования родительских компетенций в сфере раннего развития ребенка с синдромом Дауна, разрабатывались в рамках деятельности различных организаций.

В настоящее время наиболее популярными в России являются следующие программы поддержки семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, созданные в рамках деятельности общественных организаций и фондов: Ассоциация родителей «ДаунсайдАп», Благотворительный Фонд поддержки людей с синдромом Дауна «Синдром любви», Региональная общественная организация «Время Перемен», Фонд поддержки детей с особенностями развития «Я есть!», Всероссийская организация родителей детей-инвалидов «ВОРДИ», Благотворительная общественная организация «Перспективы», грантовые программы АНО помощи детям «Звездный дождь», школы для родителей детей с ОВЗ, федеральные и региональные ресурсные центры, службы ранней помощи, Центр лечебной педагогики (ЦЛП, Москва), «Инновационный центр «Сияние», г. Нижний Новгород, Даун-Центр, г. Санкт-Петербург, Свердловская региональная общественная организация инвалидов «Солнечные дети». Отечественные программы включают блоки информационного, социального, и психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Анализ зарубежных подходов к организации поддержки семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, в различных реабилитационных программах (кондуктивная педагогика, опыт раннего сопровождения и программы реабилитации в США, в Германии, Великобритании и др.) показал наличие значительного многообразия таких программ.

Программа раннего развития для детей с различными нарушениями «Портедж», США; «РНБО», «Инклюжен», «Программа обеспечения независимой жизни для детей с ограниченными возможностями», «Маленькие ступеньки», так и узко специализированные программы, направленные на развитие определенных функций, например, «Развитие основных навыков движения через обучение: РОНДО», кондуктивная педагогика, поведенческая терапия, сенсорная интеграция, программы развития коммуникативно-речевой сферы, в том числе на основе альтернативных и аугментативных средств коммуникации и др.

Реабилитационные программы социального патронажа для лиц с ОВЗ, предлагаемые центрами и агентствами в странах Западной Европы (Германия, Великобритания, Франция и др.), дифференцированы и персонифицированы, то есть напрямую связаны с реабилитационными потребностями ребенка и ресурсными возможностями региона, в котором он проживает. Основная функция управления и координации реабилитационного процесса принадлежит ассоциациям, имеющим различный профиль с учетом типа нарушенного развития. В сфере ответственности ассоциаций – определение генеральной стратегии реабилитационного процесса конкретно-

го ребенка и его семьи, осуществление массовой информационной поддержки, а также координация, оценка и контроль качества предоставления реабилитационных услуг реабилитационными учреждениями, определение их соответствия национальным стандартным требованиям оказания реабилитационной помощи.

Период активного развития в России реабилитационной помощи детям с ОВЗ и членам их семей происходил в соответствии с трансформацией моделей инвалидности и сменой сегрегационных моделей оказания им помощи, характерных для первой половины XX века, на интеграционно-инклюзивные модели, появившиеся в конце XX – начале XXI века. В этот период появляются новые исследования, отражающих различные вопросы изучения и оказания помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ (Смирнова А.Н., 1982; Белопольская Н.Л., 1984; Мاستюкова Е.М., Бабенкова Р.Д., 1985; Мамайчук И.И., Мартынов В.Л., Пятакова Г.В., 1989; Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б. 1994; Левченко И.Ю., Ткачева В.В., 2005, 2008, 2014; Шипицына, 1999, D.G. Moore, J.M. Oates, R.P. Hobson, J. Goodwin, 2002; D. Spiker, G.C. Boyce, L.K. Boyce, 2002; Панарина Л.Ю., 2004; Пальмов О.И., Мухамедрахимов Р. Ж., 2008; Айвазян Е.Б., 2016; Одиноква, Г.Ю., 2016; Ковалева Г.А., Павловская Н.Т., Кнышева Е.Р., 2017; и др.). В новых исследованиях авторы отмечают проблему изменения содержания реабилитационных потребностей семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, на разных этапах онтогенеза [2, 3, 4, 5, 6].

Анализ реабилитационных потребностей семей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста с синдромом Дауна, показывает, что их содержание изменяется в зависимости от возраста ребенка.

В раннем возрасте более 98% семей испытывают потребность в информационной и консультативной поддержке, более 90% семей нуждаются в обучении навыкам ухода, взаимодействия и формировании специальных компетенций, связанных с ранней специализированной стимуляцией физического, сенсорного, когнитивного, социо-эмоционального и коммуникативно-речевого развития как базовых компонентов социализации.

Среди других значимых потребностей отмечается запрос на помощь в решении юридических вопросов (82%), в адаптации жилья, структурировании пространства и создании в квартире реабилитационной среды, соответствующей двигательным и психологическим особенностям ребенка с синдромом Дауна (54%), в осуществление пролонгированного медико-социально-психологического патронажа (86%). Потребность в психолого-педагогической поддержке выявляется у 100% семей.

В разных странах (по данным социологических ис-

следований) потребность в формировании навыков ухода, социально-коммуникативного взаимодействия, восстановлении эмоционально-личностного благополучия и навыков адаптации среды и оптимизации социально-бытового функционирования сформулировали более 85% семей, воспитывающих детей разного возраста с синдромом Дауна.

С учетом структуры имеющихся потребностей, нами составлена Программа персонифицированного сопровождения членов семей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна. Программа имеет модульную структуру и включает:

1. Модуль физического восстановления родителей, целью которого является восстановление физического статуса, обеспечение ежедневных базовых физиологических потребностей (питание, сон, двигательная активность, прогулки и пр.)
2. Модуль психологического тренинга и восстановления психо-эмоционального статуса родителей
3. Модуль формирования навыков бытового приобщения, который нацелен на оптимизацию повседневной жизнедеятельности,
4. Модуль формирования рекреационных компетенций, включающих разные виды совместной развивающей досуговой деятельности,
5. Модуль формирования специальных родительских компетенций в сфере двигательного развития детей с синдромом Дауна на раннем этапе онтогенеза.
6. Модуль формирования специальных родительских компетенций в сфере сенсорного и когнитивного развития детей с синдромом Дауна на раннем этапе онтогенеза.
7. Модуль формирования специальных родительских компетенций в сфере социо-эмоционального развития детей с синдромом Дауна на раннем этапе онтогенеза.
8. Модуль формирования специальных родительских компетенций в сфере коммуникативно-речевого развития детей с синдромом Дауна на раннем этапе онтогенеза.
9. Модуль формирования родительских компетенций в сфере коррекционно-образовательной деятельности.

Данная программа апробировалась в рамках экспериментального исследования на базе группы «Вместе с мамой» для детей с синдромом Дауна в студии ООО «Цветы жизни» ЮЗАО г. Москвы в 2019 -2020 годах. В работу была включена 21 семья, воспитывающая детей раннего возраста, в том числе 18 матерей и 6 бабушек. Сравнительный анализ уровня сформированности родительской компетентности, анкетирование и оценка уровня тревожности родителей, включенных в экспериментальную работу, на начальном этапе и в конце апробации

экспериментальной программы показал улучшение как эмоционального состояния матерей, так и состояние их знаний и навыков, необходимых для раннего развития и коррекции нарушений детей раннего возраста с синдромом Дауна. В дальнейшей части нашего исследова-

ния предусмотрена оценка эффективности проведенной работы и выявление корреляционных связей между показателями двигательного, когнитивного и речевого развития ребенка и уровнем сформированности родительской компетентности у членов его семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булыгина Т.Б. Психологическое сопровождение семьи в рамках российско-германского проекта «Родительское Кафе»: опыт и перспективы [Текст] / Т.Б. Булыгина // Казанский педагогический журнал. - 2015. - №4 (111). - Часть 2. - С. 389-392.
2. Ковалева Г.А. Психолого-педагогическое изучение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в психоневрологическом отделении / Г.А. Ковалева, Н.Т. Павловская, Е.Р. Кнышева // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2017. - №2(72). - С. 81-96.
3. Красильникова Е.Д. Психологические характеристики семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития [Электронный ресурс] / Красильникова Е.Д., Никольская И.М. // Клиническая и специальная психология. - 2012. - №4. Режим доступа: URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n4/57308.shtml> (дата обращения: 10.06.2020)
4. Левченко И.Ю., Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / И.Ю. Левченко, В.В.Ткачева. - М.: Просвещение, 2008.
5. Одиноква Г.Ю. Общение матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна / Г.Ю. Одиноква. - М.: Полиграф сервис. - 2016. - 210 с.
6. Приходько О.Г. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям / О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, Е.А. Екжанова, Р.А. Даирова, М.В. Браткова, Н.Ю. Григоренко, А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова, Д.Э. Новикова, В.В. Олешова, Г.Ш. Тюрина, О.В. Югова, Е.А. Усанова, М.В. Шешукова // Сер. Раннее развитие и коррекция. М. : Парадигма. - 2018. - 377 с.

© Граматикополо Людмила Савельевна (888llsss@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

SOME ISSUES OF TEACHING MATHEMATICS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

**E. Gusakova
T. Gusakova**

Summary: This article discusses some of the issues of teaching mathematics in technical universities. The features of mathematics as a science and academic subject are indicated. It is noted that for students of engineering specialties, mathematics is not only an academic discipline, but also a tool for analyzing professional activities, organization, and management of technological processes. It has been established that for the effective use of complexes of professionally oriented mathematical problems, special teaching methods are required. It was determined what should be included in the course of mathematics of a technical university. The most significant psychological, didactic and methodological conditions for the implementation of the professional orientation of teaching mathematics in a technical university are highlighted.

Keywords: mathematics, teaching mathematics, technical university, teaching methods of mathematics, mathematical modeling, teaching methods.

Гусакова Екатерина Михайловна

преподаватель, Национальный исследовательский
московский государственный строительный
университет (НИУ МГСУ)
1k86@mail.ru

Гусакова Татьяна Александровна

преподаватель, Национальный исследовательский
московский государственный строительный
университет (НИУ МГСУ)

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются некоторые вопросы преподавания математики в технических ВУЗах. Обозначены особенности математики как науки и учебного предмета. Отмечается, что для студентов инженерных специальностей математика является не только учебной дисциплиной, но и инструментом анализа профессиональной деятельности, организации, управления технологическими процессами. Установлено, что для эффективного использования комплексов профессионально ориентированных математических задач необходимы специальные методики обучения. Определено, что должно входить в курс математики технического ВУЗа. Выделены наиболее значимые психолого-дидактические и методические условия реализации профессиональной направленности преподавания математики в техническом ВУЗе.

Ключевые слова: математика, преподавание математики, технический ВУЗ, методики обучения математики, математическое моделирование, методы преподавания.

Одной из специфических черт подготовки специалиста в техническом ВУЗе выступает крепкий естественно-научный, математический и мировоззренческий базис знаний, в том числе междисциплинарных системно-интегрированных знаний о природе, социуме, мышлении, а также высокий уровень общепрофессиональных и специально-профессиональных знаний, обеспечивающих деятельность в проблемных ситуациях. При этом, математическое образование является одним из базовых элементов системы профессиональной подготовки будущих инженеров в технических вузах.

Наличие математических методов в инженерно-технической сфере обуславливает увеличение роли математики как универсального языка для описания и изучения предметного мира и образования профессионального мышления будущих выпускников технического ВУЗа.

Можно выделить следующие особенности математики как науки и учебного предмета (рисунок 1) [3, с. 34].

Отметим, что не все указанные особенности полностью выражаются в содержании математики как учеб-

ного предмета и в методах ее преподавания, но они непосредственно делают этот предмет дидактически значимым и методически сложным.

В технических ВУЗах математика рассматривается с 2-х сторон: с одной стороны, это – специфическая общеобразовательная дисциплина, т.к. знания по математике выступают основой для познания иных общеобразовательных, а также общепрофессиональных и специальных дисциплин. С другой – для большей части специальностей технических ВУЗов математика не профилирующий предмет [2, с. 87].

В целях более успешного применения комплексов профессионально ориентированных математических задач требуются особые методики обучения. В частности, для использования на лекциях объяснительно-иллюстративного метода необходимо в приоритет ставить профессионально ориентированные задачи и примеры, т.к. это помогает выработки наиболее высокого уровня мотивации познания дисциплины.

Репродуктивный метод, характерный в основном для практических занятий, на которых достигается опера-

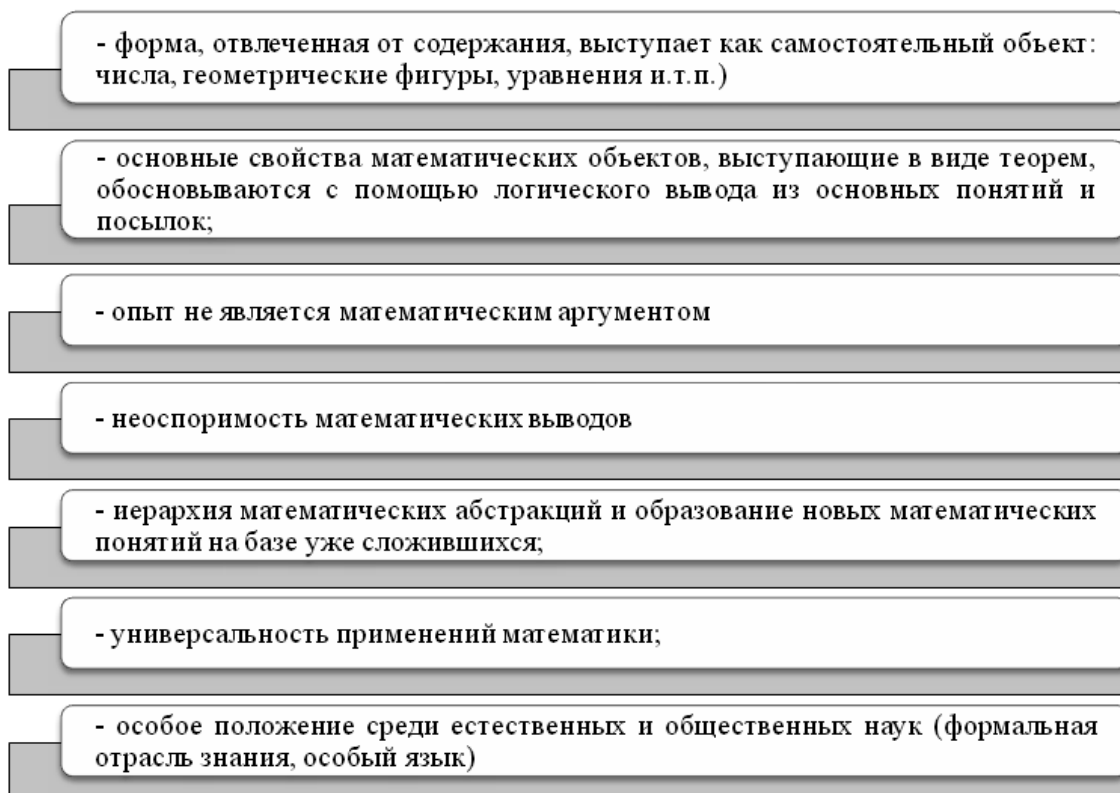


Рис. 1. Особенности математики как науки и учебного предмета

тивность и гибкость знаний, и формируются навыки математического моделирования, также становится более результативным при использовании не только традиционных, но и профессионально ориентированных математических задач.

Также профессионально ориентированные задачи присущи частично-поисковому (эвристическому) методу обучения. Решение задач исследовательского типа отнимает, обычно, немалый временной период, требуемый как для построения математической модели, так и для ее глубокого изучения. В связи с чем, целесообразно привлекать их в рамках лабораторного практикума по математике или добавить для этого в учебном плане курсовую работу [1, с. 88].

Метод математического моделирования, трансформирующий знания из разнообразных дисциплин на язык математических формул, предоставляет возможность для свободного перемещения этих знаний из одних дисциплин в другие. Для математика данный метод научного познания выступает интеллектуальным инструментом профессиональной деятельности. В связи с чем, очень важно часто применять его в обучении различным дисциплинам.

Процессы моделирования, применяемые в процессах создания общих математических категорий и являясь предметом изучения, выступают комплексным

началом в развертывании различных инструментов обучения математике. Кроме того, эти процессы выступают органичным системообразующим, системообразующим началом, соответствующим сущности математической деятельности.

Процессы моделирования, выступая предметом изучения, помогают разглядеть в математике сферы деятельности, способствующей развитию концептуального аппарата и «технических» инструментов моделирования.

Отметим, что процессы моделирования в учебной математической деятельности, реализуемые целостно, соотносятся с процессом функционирования триады: метод – учебная задача – поиск. Кроме того, эти процессы обуславливают работу большого количества иных аналогичных триад и их взаимодействие [4, с. 80]. Тем самым, процессы моделирования содействуют развитию органичному математическому и общему интеллектуальному развитию студентов. В данных процессах находят свое важное место механизмы обучения, представленные системами Занкова и Эльконина-Давыдова.

В курс математики инженерно-технического ВУЗа должно входить освещение явлений природы, технических и экономических процессов и демонстрация того, как их познание обуславливает постановку математических задач и построению новых математических поня-

тий, систематический показ связей излагаемых математических теорий с задачами практики.

Преподавая инженерные и математические дисциплины уместно исчерпывающе использовать имеющиеся у студентов математические познания. В технических ВУЗах нельзя обойтись без изучения математики, поскольку в современных инженерных исследованиях при решении производственных и экономических задач нельзя заниматься приблизительными рассуждениями, неполноценными логическими заключениями, почти полным игнорированием математических методов.

Проведенный анализ различных исследований и практического опыта преподавания математики в техническом ВУЗе позволил нам выделить наиболее существенные психолого-дидактические и методические условия преподавания математики в техническом ВУЗе (рисунок 2).

Интерес представляет предложение Капран Л.К., Старовойтовой З.П. о перераспределении в изучении некоторых тем математики в техническом ВУЗе [5, с. 122]. В частности:

1. При изложении элементов аналитической геометрии на плоскости и в пространстве предлагается использовать знания векторной алгебры. Такой

подход позволяет выкроить время для рассмотрения большего количества задач аналитической геометрии.

2. При рассмотрении темы «Бесконечно малые величины и их свойства» доказательства некоторых свойств бесконечных малых можно не обсуждать. При этом понятие эквивалентных бесконечных малых стоит рассмотреть подробнее, составить таблицу эквивалентных бесконечно малых и использовать ее при вычислении пределов. Основные свойства бесконечно больших величин достаточно лишь сформулировать [5, с. 123].
3. Правила дифференцирования и таблицу производных элементарных функций также не стоит рассматривать подробно. На практических занятиях в качестве упражнения полезно найти производные некоторых функций по определению.
4. При изучении темы «Функции нескольких переменных» целесообразно исключить выводы формулы Тейлора, уравнения касательной плоскости и нормали к поверхности, заданной параметрическими уравнениями. Однако, задаче о нахождении наибольшего и наименьшего значений функции в замкнутой области, заданной системой неравенств, следует уделить особое внимание. Показать тесную связь с задачей условной оптимизации, рассмотреть как аналитические, так и

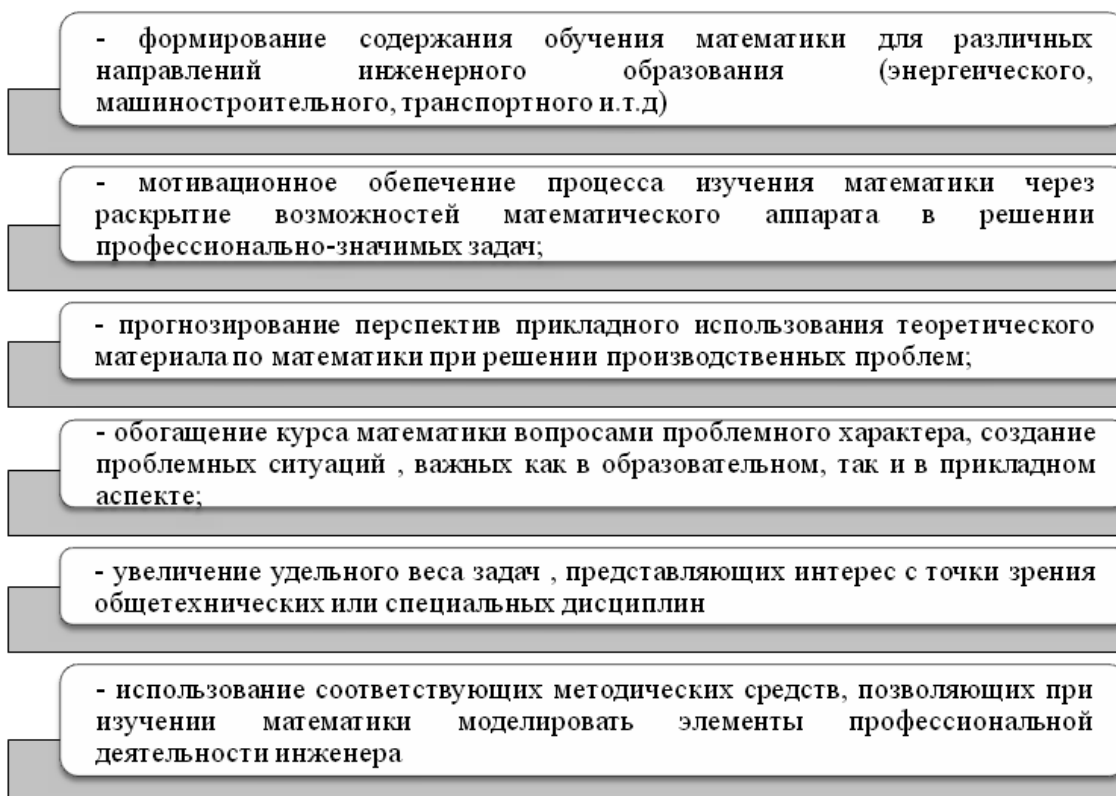


Рис. 2. Наиболее значимые психолого-дидактические и методические условия преподавания математики в техническом ВУЗе

геометрические методы решения таких задач.

5. Идею метода наименьших квадратов обоснованно связать с задачей подбора эмпирических формул, применить ее к построению какой-либо одной функциональной зависимости.
6. «Интегральное исчисление функции нескольких переменных» стоит рассматривать, учитывая приложения этого раздела в специальных дисциплинах. Замену переменных в кратных интегралах можно дать без доказательств, указав литературу, где изложены эти вопросы [5, с. 123].

Ввиду достаточно ограниченного количества аудиторных часов полагаем обоснованным больше говорить о целях и тенденциях, о проблемах и методах, о связях основных понятий и идей анализа между собой и с приложениями, чем об отдельных теоремах и их доказательствах. Тем самым, внедрять в лекционный курс преподавания математики в техническом ВУЗе системный анализ.

Капран Л.К., Старовойтовой З.П. предлагается следу-

ющий примерный перечень вопросов для изучения их студентами технического ВУЗа по учебникам, составления конспекта с необходимыми чертежами и доказательствами (рисунок 3) [5, с. 123]. Указанный перечень возможно уменьшить, увеличить или изменить в зависимости от уровня подготовленности студентов. Также некоторые вопросы теории и практики в виде докладов уместно рассмотреть на практических занятиях и коллоквиумах.

В заключении хотелось бы отметить, что в настоящее время существенным недостатком математического образования в техническом ВУЗе можно считать традиционность подхода к содержанию и формам математической подготовки, выражающуюся в излишней дидактичности излагаемого материала, а также несоответствие методов и средств обучения современному уровню информатизации и глобализации.

В связи с чем, полагаем уместным использование специальных программ Mathcad, Maple, Matlab и.т.п, с помощью которых можно достаточно быстро вычислять

1. Элементарные функции, область их определения, графики.
2. Теоремы о пределах, первый и второй замечательные пределы.
3. Производные и дифференциалы высших порядков.
4. Приближенные методы решений алгебраических уравнений
5. Приближенные методы вычислений определенного интеграла.
6. Свойства многочленов с действительными коэффициентами, разложение многочлена на множители.
7. Применение полного дифференциала к приближенному вычислению значения функции нескольких переменных в заданной точке.
8. Полные дифференциалы высших порядков сложных функций.
9. Дифференциальные уравнения Эйлера.
10. Конечные и бесконечные ряды в теории аппроксимации

Рис. 3. Примерный перечень вопросов по математике для самостоятельного изучения студентами технического ВУЗа

производные, интегралы, находить решение дифференциальных уравнений. Более того, данные программы позволяют без особых временных затрат интерпретировать результаты решения задачи. Применение систем

компьютерной математики в учебном процессе обеспечивает повышение фундаментальности математического и технического образования, содействует подлинной интеграции теории и практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88-96.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Гнеденко Б.В. Математика и математическое образование в современном мире. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
4. Жураковский В.М. Инновационные исследования в центре инженерной педагогики // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 79-83.
5. Капран Л.К., Старовойтова З.П. К вопросу о преподавании математики в технических ВУЗах // Труды Дальневосточного государственного технического университета. – 2005. – № 141. – С. 122-124.

© Гусакова Екатерина Михайловна (1k86@mail.ru), Гусакова Татьяна Александровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Национальный исследовательский московский государственный строительный университет

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

OPTIMIZATION OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF ELECTIVE COURSES IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES

**K. Ezhov
R. Sidorov
V. Nadeev
I. Kozlovskih**

Summary: The article is devoted to the issue of the introduction of innovative technologies in the field of physical education of students. The main features of innovative technologies in the field of physical culture and sports are considered, and the conclusion is made that the introduction of innovations into the mass sports and physical culture and health-improving program allows improving the variety of pedagogical practices.

Keywords: physical education, physical culture, sports, innovative technologies.

Ежов Кирилл Сергеевич

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный
экономический университет»

kiril1@list.ru

Сидоров Роман Васильевич

К.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный
экономический университет»

sidorov_rv@usue.ru

Надеев Валерий Юрьевич

преподаватель, ФГБОУ ВО «Уральский государственный
экономический университет»,

nadeevkb@mail.ru

Козловских Илья Сергеевич

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Уральский
государственный экономический университет»,

kozlovskih81@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена вопросу внедрения инновационных технологий в сфере физического воспитания студентов. Рассмотрены основные особенности инновационных технологий в области физической культуры и спорта, а также делается вывод о том, что внедрение инноваций в спортивно-массовую и физкультурно-оздоровительную программу позволяет усовершенствовать разновидности педагогических практик.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, спорт, инновационные технологии.

Физическое воспитание развивает навыки, знания, ценности и установки, необходимые для установления и поддержания активного и здорового образа жизни, а также для укрепления уверенности и компетентности учащихся в решении проблем как отдельных лиц, так и в группах или командах посредством широкого спектра учебных мероприятий. Это также значимый подход к повышению физической активности молодежи и снижению хронических заболеваний [1, с. 11].

Физическое воспитание выступает за рациональную и надежную основу для вовлечения молодежи в регулярную, структурированную физическую активность, а также помогает накопить знания, навыки и установки, позволяющие участвовать в повседневной физической активности [2, с. 75]. Другими словами, физическая активность может рассматриваться как значимый аспект качества жизни и свидетельство организованной физической активности. Физическое воспитание также поддерживает личное и общественное благополучие,

предоставляя студентам возможность превалировать над здоровыми, пожизненными установками и поведением посредством физической активности. Кроме того, физическое воспитание помогает достичь здорового уровня физической активности и физической подготовки для всех обучающихся, поощрять приобретение двигательных навыков, развивать знания и отношения и разрабатывать конкретные цели, направленные на удовлетворение потребностей физического роста и развития молодежи.

Будущее физического воспитания – это будущее, направленное на молодежь и благополучие, а точнее, на их нынешнее и будущее участие в физической активности и спорте [3, с. 37]. Спорт, игры и физическое воспитание играют важную роль в развитии человека. По своей природе спорт и физическое воспитание – это те области, которые объединяют людей и общины, подчеркивая общие черты и преодолевая культурные и этнические разногласия. Спорт и физическое воспитание

служат форумом для изучения таких навыков, как дисциплина, уверенность и лидерство, и они передают основные принципы, которые важны в демократии, такие как терпимость, сотрудничество и уважение.

Широкое использование технологий в нашей культуре не является простой причиной сидячего образа жизни и не может рассматриваться как простое решение. Признавая важность потенциального негативного воздействия цифровых технологий на поведение, связанное со здоровьем, важно сосредоточиться на потенциальных и педагогических последствиях инновационных технологий в физическом воспитании и спорте. Учитывая инновации, которые уже начались во всем мире, мы считаем, что это обязанность учителей физкультуры решать вопрос о том, как технология меняет контекст и содержание образовательных практик.

Различные виды использования инновационных технологий ставят учителя перед различными вариантами выбора, которые являются новыми и часто игнорируются. Необходимы дополнительные научные исследования и доказательства для того, чтобы технология действительно способствовала достижению поставленных целей.

Технологическое и педагогическое знание (ТПК) – это знание о существовании, компонентах и возможностях различных технологий, используемых в условиях обучения и, наоборот, знание того, как может измениться обучение в результате использования конкретных технологий [5, с. 199].

Если преподаватель хочет научить студентов конкретному двигательному навыку, то возникает вопрос, какие образы могут быть полезны, связанные с этапом обучения учеников. ТПК подразумевает, что учителя хорошо осведомлены о самой технологии, но также и о том, что технология критически ценится с педагогической точки зрения, прежде чем она будет использована.

Подготовка преподавателей к использованию различных технологий или инструментов – не единственный элемент, который помогает учителям интегрировать инновационных технологии в класс. При выборе инструментов следует учитывать несколько факторов. Важным моментом является то, что ожидаемый от учащихся учебный опыт должен определять, какие инструменты следует включить в план урока. Одна из основных проблем заключается в том, что преподаватели склонны использовать технологии только потому, что они доступны, без учета принципов проектирования, которые будут работать для поддержки и удовлетворения ожиданий в отношении обучения.

Использование инструментов без четкой цели может

отвлекать внимание и затруднять обучение. Технологии широко используются в качестве образовательных инструментов в области спорта, физической активности и здоровья, но преподаватели физического воспитания до начала работы не чувствуют себя свободно или уверенно, чтобы интегрировать технологии в свою педагогическую карьеру. Работники сферы физического воспитания должны понимать, как компьютеры и другие технологические устройства (например, мониторы сердечного ритма, датчики движения, шагомеры, анализаторы состава тела, компьютерные системы управления здоровьем и т.д.) смогут поспособствовать сбору данных для разработки лучших методов обучения, анализу спортивных навыков, к оценке успеваемости студентов и оценке физической подготовленности, связанной со здоровьем. Текущие программы сертификации по обучающим технологиям не удовлетворяют все профессиональные потребности педагогов физического воспитания в таких областях, как фитнес, велнес и управление спортом.

Еще одной областью, где инновационные технологии становятся влиятельными или даже доминирующими, является оценка студентов по дисциплине элективных курсов по физической культуре и спорту. Образовательные системы часто требуют, чтобы физические способности учеников контролировались с помощью поддающихся проверке данных. Эти данные могут информировать преподавателя о прогрессе в уровне квалификации занимающихся. Учитывая ограниченное количество времени, многих специалистов привлекает технология, которая проста в использовании. Это влечет за собой риск того, что данные действительно не соответствуют действительности, поскольку они не обязательно соответствуют основной направленности физического воспитания. Риск простых в использовании цифровых инструментов оценки заключается в том, что мы начинаем ценить то, что можем измерить, вместо того чтобы измерять то, что мы ценим в образовании. ТПК также подразумевает, что мы знаем, как обучение или оценка могут измениться в результате использования технологий.

В целом, инновационные технологии предлагают новые и различные типы поведения движения. Они также генерируют и вызывают новые типы двигательных навыков. Использование такой структуры имеет четкие последствия для вопроса о том, как мы должны оценивать возможности передвижения. Технология легко адаптируется, когда, кажется, что она делает работу за нас [4, с. 38]. Легко доступны все виды технологий мониторинга, которые могут измерять параметры, связанные со здоровьем и фитнесом. Использование этих приложений и портативных устройств также может подорвать профессиональный статус учителя физкультуры.

Чем больше занятия физической культурой стано-

вятся упражнением в контроле за использованием студентами таких технологий, как видеоигры, тем слабее аргументы в пользу использования для этой работы подготовленных в университете и профессионально оплачиваемых преподавателей [6, с. 274].

Преподаватели могут сосредоточиться на конкретных областях процесса, чтобы понять последствия конкретных инноваций. Вездесущность инновационных технологий имеет явные недостатки с точки зрения здоровья и поведения, связанного с движением. Основываясь как на исследованиях, так и на новаторской работе профессионалов, мы, однако, видим новые и сложные возможности для физического воспитания. Уже появляются новые технологии, такие как виртуальная или дополненная реальность. Новые возможности требуют критической перспективы, чтобы определить потенциальные выгоды для физического воспитания.

Инновационные технологии могут изменить баланс между содержанием и педагогикой или даже повредить педагогическому качеству. Навыки использования новых технологий требуют огромных усилий, времени и денег. Для того чтобы гарантировать ответственные инновации, факультеты университетов играют важную роль.

Солоненко А.В. предлагает классификацию, согласно которой инновационные технологии в области физического воспитания можно разделить на следующие виды: здоровье сберегающие; личностно-ориентированные; информационно-коммуникативные [6].

К инновационным здоровье сберегающим технологиям можно отнести чередование видов деятельности, благоприятную дружескую обстановку на занятии и индивидуальный подход к каждому, проведение занятий на открытом воздухе, внедрение новых методик, способствующих профилактике различных заболеваний и т.д.

Среди инновационных личностно-ориентированных технологий в сфере физического воспитания студентов можно отметить:

- свободный выбор вида двигательной активности (выбор между игровыми видами спорта, единоборствами, стрельбой, скалолазанием, плаванием, силовым тренингом и т.д.);
- оптимальность физических нагрузок;
- формирование учебно-тренировочных групп с учетом личностных характеристик, физической подготовленности, мотиваций и интересов каждого студента;
- целостность и интегративность содержания (динамическое сочетание теории, методики и практики) физкультурно-спортивной деятельности и т.д.

Поподробнее остановимся на информационно-коммуникативных технологиях. Так, например, инновации цифровых технологий влияют на повседневную практику преподавателя физической культуры. Инновации можно разделить на четыре области, а именно: практические последствия приобретения и оценки навыков; влияние технологии на внедрение моделей, основанных на практике; фактическое наличие концепций и критических размышлений о цифровых технологиях; вклад технологии в непрерывное профессиональное развитие.

Мы кратко остановимся на практических последствиях для преподавания физической культуры в связи с технологиями, улучшающими приобретение навыков и разработку инструментов оценки, а также на роли технологий в реализации модели, основанной на практике, такой как физическое воспитание.

Существует множество цифровых приложений, доступных для педагогов, которые поддерживают студентов в их обучении навыкам, таких приложений, которые используют видео технологии. Видео технология не может быть эффективно интегрирована в цифровую педагогику, если преподаватель игнорирует существующий массив научных знаний (например, идеи в обучении двигательным навыкам). Это должно осознаваться как эффективные и полезные инструменты. Видео приложения могут быть полезны для самых разных целей. В контексте физического воспитания, самостоятельное моделирование относится к процессу наблюдательно-го обучения, который в основном управляется самим студентом. Анализируя научно обоснованные практики цифрового видео и само моделирования в физкультуре, можно сделать вывод, что требуется достичь стандартов физкультуры, они также должны установить правила использования этих устройств. Существует риск, что перспективы устройства частично определяют цели обучения [2, с. 43].

Видео технологии могут быть эффективно использованы только тогда, когда преподаватели заставляют студентов сосредоточиться на тех учебных целях, которые связаны с учебным планом. Например, учебная программа по элективным курсам по физической культуре и спорту может содержать мероприятия для групповой работы, в которых обучающиеся сами регулируют процесс обучения. Использование цифрового видео на планшете или смартфоне может стать способом для преподавателей физической культуры развивать у студентов навыки саморегуляции.

Исследуя возможности цифрового видео в отношении навыков саморегуляции и двигательного обучения в физическом воспитании, можно прийти к выводу, что существует разница между исследованиями саморе-

гуляции с помощью цифрового видео в лабораторных условиях, с одной стороны, и когда эти исследования были применены в практике физического воспитания, с другой. Последняя ситуация имеет последствия для методик преподавания, поскольку внедренная и применяемая педагогика самоконтролируемой видео-обратной связи требует большей ответственности для студентов и принятия аддитивных методов руководства для преподавателя [6]. Этот вывод еще раз подчеркивает важную роль, которую играют педагога при внедрении технологических инноваций в группе.

Очевидно, что педагог играют центральную роль в внедрении инновационных технологий в физкультуру. Приложения для обучения навыкам требуют участия преподавателя, чтобы внести свой вклад в педагогические вопросы, стратегии обучения и предложения. При оценке двигательных навыков студентов по физической культуре также необходимо адаптироваться к запросам кафедры, когда целью является, например, разработка удобного приложения для оценки движений.

Упрощение технологической части – одно из важнейших условий успешной интеграции инновационных технологий. Когда преподаватель не является ранним приверженцем технологии в своем направлении, успешное внедрение может произойти только тогда, когда цифровой инструмент или приложение были структурированы, упрощены и легко применимы на практике.

Инновационные технологии также оказывают растущее влияние на разработку и внедрение практик, основанных на моделях, таких, как обучающие игры для понимания [6]. Особенно в модели физического воспитания роль технологии становится важной. Одной из важнейших задач является роль рабочих групп как стра-

тегии обучения. Это означает, что студенты должны эффективно работать вместе, чтобы преследовать общие цели на своих уроках. Технологии могут поддерживать эти процессы совместной работы во время занятий. При работе в парах учащиеся узнают, что один выполняет задание, а другой снимает его на видео, чтобы сделать какие-то выводы.

Эффективное использование социальных сетей внутри и вне вуза не приводит автоматически к созданию соответствующих средств массовой информации для всех обучающихся. Необходимо донести до студентов быть ответственными за содержание, но преподаватели также должны быть осведомлены о негативных последствиях всего, что может быть размещено в сети интернет.

Из этих примеров становится ясно, что интеграция технологии в практику физического воспитания всегда должна подвергаться критическому анализу, как и другие, традиционные методы обучения. Любая интеграция технологий должна направляться образовательными целями педагогов и должна учитывать и отвечать содержательным знаниям преподавателя, педагогическим знаниям и технологическим знаниям. Это часто означает, что технологические инновации развиваются шаг за шагом, связаны с конкретными учебными целями и реализуются в конкретных, упрощенных ситуациях.

В завершении хотелось бы отметить, что инновационные технологии не могут заменить работу непосредственно практического занятия с коммуникативной составляющей. Только при достаточном понимании и контроле технологий, последние могут способствовать улучшению и совершенствованию культуры физического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурьев С.В., Сапегина Т.А., Миронова С.П., Ольховская Е.Б. Оптимизация управления процессом физического воспитания студентов на основе современных педагогических технологий: Монография. – М., 2019. – 144 с.
2. Евдокимова А.А. Здоровый образ жизни студентов: гиподинамия и пути ее преодоления // Санкт-Петербургский образовательный вестник, 2016. № 3 (3). – С. 12-15.
3. Коровин С.С., Кабачков В.А. Теория и технология реализации дифференцированного подхода в практике физкультурного образования школьников // Вестник спортивной науки, 2016. № 3. – С. 43-47.
4. Миронова С.П., Ольховская Е.Б., Сапегина Т.А. Инновационные технологии в физическом воспитании студентов педагогических вузов: Монография. – Екатеринбург, 2019. – 171 с.
5. Ольховская Е.Б. Профессионально-образовательные технологии в физическом воспитании студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. – С. 199-203.
6. Солоненко А.В. Инновационные технологии на уроках физической культуры [Электронный ресурс] // URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2015/12/14/innovatsionnye-tehnologii-na-urokah-fizicheskoy-kultury>.

© Ежов Кирилл Сергеевич (kiril1@list.ru), Сидоров Роман Васильевич (sidorov_rv@usue.ru),
Надеев Валерий Юрьевич (nadeevkb@mail.ru), Козловских Илья Сергеевич (kozlovskih81@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКУЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION THROUGH INTELLECTUAL-CREATIVE SELF-DEFINITION OF HIGH SCHOOLS

**N. Elovikova
T. Holmanskih**

Summary: The article considers pedagogical support as pedagogical conditions: structuring the program of pedagogical support of professional self-determination of high school students; Building their individual route of self-determination in the profession; organization of project research activities in the context of specialized training to prepare high school students for professional self-determination. The formation of intellectual-creative self-reliance of the person enriches the emotional side of the human psyche, forms imagination and creativity, leads to an increase in professional skills.

Keywords: educational support, pedagogical conditions, individual educational route, project activities.

Елови́кова Наталья Дми́триевна

аспирант, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск
rubus72@mail.ru

Холманских Татьяна Дми́триевна

Аспирант, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск

Аннотация: В статье рассматривается педагогическое сопровождение в качестве педагогических условий: структурирование программы педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников; построение их индивидуального маршрута самоопределения в профессии; организация проектно-исследовательской деятельности в условиях профильного обучения для подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению. Формирование интеллектуально-творческой самостоятельности личности обогащает эмоциональную сторону психики человека, формирует воображение и креативность, ведет к увеличению профессиональных навыков.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, педагогические условия, индивидуальный образовательный маршрут, проектная деятельность.

Введение

В соответствии с законом Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" и Федеральным государственным образовательным стандартом образование признано приоритетным, обеспечивающим потребности обучающихся, с учетом их способностей и интересов. Образование направлено на гармоничное развитие личности выпускника, формирование у него социального, профессионального и гражданского самоопределения для дальнейшей успешной социализации в будущем. Выпускник школы должен обладать определенным набором качеств: он должен уметь критически мыслить, быть мотивированным на творческую и инновационную деятельность, владеть основами научного познания и способами учебно-исследовательской, проектной и информационно-познавательной деятельности, быть готовым к сотрудничеству и осознанному выбору профессии.

Все это обусловило необходимость разработки программы педагогического сопровождения старшеклассников.

Основное содержание статьи

Программа педагогического сопровождения обусловлена актуальностью, выраженной условиями модернизации системы российского образования, важнейшей задачей которой является конструирование условий профессионального самоопределения старшеклассников.

Цель программы педагогического сопровождения:

- создание условий, способствующих профессиональному самоопределению старшеклассников;
- формирование знаний и умений, востребованных для адекватного выбора будущей профессии;
- формирование умений планирования своего профессионального пути;
- формирование способности соотносить свои индивидуальные особенности с требованиями выбираемой профессии.

Цель определяет направления программы педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников:

1) Организация деятельности по получению старшеклассниками знаний о себе, о профессиях: формированию собственной позиции к миру профессий: созданию портфеля достижений; формирование умений планирования адекватного выбора профессии, ориентация на адекватный профессиональный выбор.

В этом направлении содержание сконцентрировано на формировании таких знаний как: составление плана своего профессионального развития, основываясь на правилах выбора профессий, учитывая свои мотивы, ресурсы личности, интеллектуальные способности и темперамент.

Умения, которые должны приобрести старшеклассники: составлять свой план профессионального развития, при необходимости менять его; подвергать анализу информацию о профессиях, их общих признаках; самосовершенствоваться в учебной и профессиональной деятельности; учитывать при выборе профессии свои индивидуальные психологические и физиологические особенности.

2) Второе условие – разработка индивидуального маршрута профессионального самоопределения.

Встречается разнопрочтимость этого понятия:

— это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [2] - это индивидуальная программа, которая составлена для конкретного обучающегося, содержащая конкретные цели, которые необходимо выполнить в установленные сроки.

В нашем исследовании взято во внимание понимание индивидуального образовательного маршрута, которое экстраполировано в рамки педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников.

По мнению ряда педагогов, при построении индивидуального образовательного маршрута содержание образования формируется на основе: личных заказов обучающихся и их родителей; многообразия содержательных аспектов деятельности (теоретического, практического, исследовательского, опытного, познавательного, творческого, производственного, самообразовательного и др.); реализации вариативных, дифференцированных, комплексных образовательных программ [7].

Для нас это индивидуальный маршрут профессио-

нального самоопределения, в составе которого сочетание учебной и внеучебной деятельности в целях социальной самореализации личности и формирования обучающимися опыта предпрофессиональной подготовки.

Цель индивидуального маршрута профессионального самоопределения старшеклассников:

- оказание эффективной педагогической поддержки;
- раскрытие перспективы в дальнейшем личностном развитии;
- помощь в определении своих жизненных планов и в соответствии с ними выстроить алгоритм действий;
- обеспечение старшеклассника средствами самопознания, развитие навыков и умений по целеполаганию и планированию;
- формирование мотивов саморазвития, личностного роста.
- содействие пониманию себя как индивидуальности через изучение познавательных интересов, индивидуального стиля деятельности, эмоционально-волевой сферы, характера, темперамента;
- создание условий, способствующих личностному и профессиональному самоопределению обучающихся.

3) Третье условие и направление педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников связано с организацией проектно-исследовательской деятельности, ориентированной на профессиональное ориентирование и самоопределение.

Организация проектной деятельности реализуется по двум направлениям: через урочную деятельность при проведении семинаров, практических и лабораторных работ; через внеурочную деятельность при написании учебно-исследовательских, проектных работ, а также при решении олимпиадных конкурсных заданий.

Структурный взгляд на интеллектуальную самостоятельность, как деенаравленное проявление интеллекта рассматривается в виде пространственной структуры, позволяющей отразить различные варианты взаимодействия компонентов [6].

В рамках интеллектуальной самостоятельности выделяются составляющие ее компоненты, обеспечивающие саморазвитие познавательных процессов и индивидуальной познавательной, творческой деятельности: способность прогнозировать ход действий в новых для себя ситуациях; способность оценивать правильность выбранной последовательности действий, способов и средств их реализации; способность анализировать и оценивать результаты деятельности.

Творческий компонент изучаемого феномена включает в свою структуру:

- активизацию познавательных способностей и творческих сил обучающихся,
- глубокое проникновение в сущность изучаемых вопросов,
- самостоятельность учащихся,
- новизна их суждений и выводов;
- самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта (в индивидуальном опыте ученика — нового, неизвестного для него научного знания или метода, но известного, как правило, в общественном опыте) [5].

С этих позиций мы можем сказать, что взаимодействие интеллектуального и творческого компонентов интегрированного данного вида самостоятельности значительно повышает потенциал интеллектуально-творческой самостоятельности учащихся, выводя её на уровень, необходимый для успешной познавательно-творческой интеллектуальной деятельности.

Существует многообразие современных точек зрения к определению интеллектуально-творческой самостоятельности, когда исследователи выделяют наиболее существенные его черты:

- способность к познанию и решению проблем, которая объединяет все познавательные способности обучающегося;
- способность к осуществлению процесса познания;
- деятельность, направленная на взаимодействие творчества и интеллекта, на развитие оригинальности и уникальности в интеллектуально-творческой самостоятельности.

Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта. Процесс или результат мыслительного акта называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. В случае подлинно творческого акта преодолевается логический разрыв на пути от условий задачи к ее решению [2].

Существенно, что в научных изысканиях делается акцент на интеллектуально-творческую инициативу и ее содержательное наполнение. Авторы выделяют в ней креативный компонент как «способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [3], «особый склад ума, особое качество умственных процессов» [1], «способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; способность продуцировать разнообразные идеи; способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы»

[4]. Креативный компонент творческого потенциала с позиции концепции Я.А. Пономарева может рассматриваться как «творческое воображение; богатство, разнообразие идей, ассоциаций; способность быстро переходить от одного способа связи к другому; необычность, самостоятельность, уникальность решения, интуиция, выдумка, предвидение, фантазия» [8].

Выделяя личностный компонент авторы указывают в ней на инициативность и самостоятельность: личностная составляющая творческого потенциала может включать: самостоятельность в выделении и формулировании цели деятельности, наличие мотивации достижения, познавательной мотивации; действия смыслообразования; осознание возможности использования результатов деятельности в профессиональном самоопределении; готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению; нацеленность на открытие нового и открытость новому, инициативность [9].

Формами организации исследовательской деятельности будут являться:

1. Программы дополнительного образования, реализуемые в индивидуальной и групповой форме, с оформлением результатов исследовательской работы.
2. Применение исследовательского подхода в различных формах деятельности обучающихся при решении индивидуальных исследовательских задач.
3. Курсы по выбору предпрофильной и профильной направленности на основе выполнения исследовательских проектов.
4. Проведение научно-практических конференций и декады проектной деятельности с презентацией интеллектуально-творческого или исследовательского проекта.

Выводы

Для формирования интеллектуально-творческой самостоятельности необходимы умения и навыки самостоятельной работы, способности преодолевать возникающие затруднения при самостоятельной работе и устойчивое стремление к новому познанию. Все выделенные компоненты взаимосвязаны между собой и их выделение в структуре интеллектуально-творческой самостоятельности отвечает требованиям, предъявляемым к личности современного обучающегося.

Каждое из названных составляющих педагогического сопровождения предполагает активное вовлечение педагогов и школьников в проектную и исследовательскую деятельность, способствует осознанному профессиональному самоопределению старшеклассников, что, в свою очередь, помогает благополучно справиться с учебными задачами, выстроить профессиональную траекторию для успешной самореализации в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2000. — 254 с. 184
2. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н.А. Лабунская. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, - 2002. - № 3(198). — С. 79-90. — URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33382409>
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка, Издательство: ИТИ Технологии, 2008 г.- 944с. с. 75
4. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я.А. Пономарева. — М.: Наука, 199. — 345с. с. 133
5. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я.А. Пономарева. — М.: Наука, 199. — 345с., с.165
6. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. — Л., 1989
7. Чеботарева И.И. Индивидуальный образовательный маршрут как способ реализации личностно ориентированного подхода в системе современного образования / И.И. Чеботарева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 4 (294). — С. 329-331. — URL: <https://moluch.ru/archive/294/66581/> (дата обращения: 14.02.2021).
8. Черкунова В.И. Творческая инициатива как критерий успешности личностного развития учащегося / В.И. Черкунова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 24 (128). — С. 544-547. — URL: <https://moluch.ru/archive/128/35378/> (дата обращения: 19.11.2020).
9. Чистякова С.Н., Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников / С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, Е.В. Титов. — М.: Новая школа, 2004; Пряжникова, Е.Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников / Е.Ю. Пряжникова. — М.: Первое Сентября, 2004; Климов, Г.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Г.А. Климов. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996.

© Еловицова Наталья Дмитриевна (rubus72@mail.ru), Холманских Татьяна Дмитриевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Шадринский государственный педагогический университет

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Зуев Иван Анатольевич

аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
университет» (Шуйский филиал), г. Иваново
ivanzuev2010@mail.ru

THE PRACTICE OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF IN-HOUSE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF PERSONNEL MANAGEMENT

I. Zuev

Summary: This article discusses the problems of using digital technologies in the process of in-house training of specialists in the field of personnel management; the author's definition of a distance educational environment is given, in which training is carried out using digital technologies in the process of in-house training of specialists in the field of personnel management; presents the training opportunities with the productive use of the Internet, the correct sorting of information, the selection of essential and insignificant factors in its significance; a structural and functional model of remote communication using digital technologies is proposed.

Keywords: digital technologies, personnel management, remote communication, distance learning environment, in-house training.

Аннотация: В данной статье рассмотрены проблемы применения цифровых технологий в процессе внутрифирменного обучения специалистов в области управления персоналом; приводится авторское определение дистанционной образовательной средой, в которой и проводится обучение с применением цифровых технологий в процессе внутрифирменного обучения специалистов в области управления персоналом; представлены возможности обучения с продуктивным использованием Интернета, правильному сортированию информации, выделению существенных и несущественных факторов в ее значимости; предложена структурно-функциональная модель осуществления удаленной коммуникации с применением цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии, управление персоналом, удаленная коммуникация, дистанционная образовательная среда, внутрифирменное обучение.

На привлечение научной мысли к использованию информационных технологий для повышения эффективности обучения повлияли глобальные изменения в науке, технике, социуме и экономике. Они стали причиной увеличения степени информатизации в обществе, способствовали распространению информационных коммуникаций в социальной жизни и созданию удаленных образовательных пространств.

Актуальность темы статьи определяется тем, что при обучении специалистов в области управления персоналом использование информационных технологий, компьютерной и организационной техники, различных образовательных сервисов и телекоммуникационных систем обусловлено характером и интенсивностью процессов информатизации, происходящих в социуме, в образовательном пространстве, которое в условиях пандемии формируется, как совокупность образовательных учреждений всех типов, взаимодействующих друг с другом, с иными государственными, общественными учреждениями, организациями, в которых поддерживаются и организуются учебно-воспитательные и образовательные процессы на всех уровнях получения образования, а также индивидуальных цифровых средств обучающих

для групповой и индивидуальной работы. Однако, пока единого понимания, что должно представлять собой внутрифирменное обучение специалистов в области управления персоналом с применением цифровых технологий, нет ни в научных кругах, ни у тех кто непосредственно организует и проводит такое обучение.

В нашем представлении, обучения специалистов с применением цифровых технологий в области управления персоналом – это совокупность межличностных и деловых отношений по следующим типам: «обучаемый - обучающий - обучаемый», «обучаемый - обучаемый». Их особенностью становятся удаленность в пространстве и во времени. В таком случае необходимо отметить, что образовательная реальность становится относительно реальной формой существования, а ее основным элементом – социально-виртуальная реальность. Взаимоотношения субъектов не имеют иерархической организацию в системе, но формируются в причудливые сочетания. Анализ процесса обучения с точки зрения социального взаимодействия показывает содействие и совместную деятельность, которые объединяют обучающихся и обучаемых в рамках общей проблемы, решаемых задач [8, с. 138].

Дистанционная форма обучения раскрывает и творческие способности обучаемых обучения специалистов в области управления персоналом. Она должна способствовать эффективному усвоению учебных материалов, продуктивному взаимному обмену информацией между дистанционным обучаемым и обучающимися, решать ориентированные на практику задачи в выбранном предметном цикле. Подобная форма организации обучения привлекает обучаемого в процесс познания, активизацию потенциала, его творческих возможностей и способностей. Обучаемым в дистанционном режиме оказывается необходимая консультационная помощь с использованием цифровых образовательных ресурсов, учебных материалов, также в случае обсуждения достижений в ходе промежуточных аттестаций.

Консультации, тестирование, обсуждение итогов обучения в удаленной форме обучения не являются приоритетными. Процесс осознания может осуществляться в виртуальных аудиториях, в виде чатов, на интерактивных досках, в форумах. При отсутствии обратной связи, по мнению А.А. Андреева, В.И. Солдаткина [3], Д.З. Ахметовой [4], становится невозможной организация содержательного и продуктивного процесса обучения.

Авторы сходятся во мнении, что эффективное дистанционное обучение определяется следующими аспектами: а) разноплановым взаимодействием между обучающим и обучаемым; б) наличием обратной связи в информационно-образовательной среде; в) адекватным и полноценным использованием педагогических технологий с учетом особенностей каждого обучаемого; г) качеством предоставляемых методических и информационных материалов; д) систематическим контролем за процессом обучения, его организацией и результатами каждого удаленного обучаемого; е) организацией итоговой аттестации.

Обучение с использованием цифровых технологий и есть составная часть дистанционного (электронного) образования в современном его понимании.

Информатизация образования – это ступень к переходу к цифровой образовательной среде, в которой обучение проводится дистанционно с применением цифровых образовательных технологий.

Под дистанционной образовательной средой, в которой и проводится дистанционное обучение, будем понимать интеграцию результата взаимодействия преподавателя, обучаемым и информационных каналов в единый и целостный процесс, направленный на овладение знанием, умением и опытом в масштабе тех задач, которые стоят перед субъектами образовательного процесса. То есть, по нашему мнению, обучение с использованием цифровых технологий следует считать лишь

составной частью дистанционного (электронного) образования в современном его понимании.

Процесс внутрифирменного обучения специалистов в области управления персоналом нами соотносится с работой таких категорий обучающихся, как тренеры, инструкторы и другие специалисты в сфере работы с персоналом.

В образовательной сфере вектор научного развития проблемы применения цифровых технологий в процессе обучения был задан еще полтора десятилетия назад в докторской диссертации А.О. Чефрановой [14] и нашел свое развитие в последующих научных трудах таких ученых, как А.Л. Абрамовский [1], А.А. Скворцов [9], И.Н. Теркулова [12] и др.

Предпосылками успеха становления цифровой экономики со стороны образовательного сообщества постепенно становилось стремление, умение и изыскание возможностей построения новых моделей обучения, основанных на технологично организованной работе с будущим – это воплощается в стратегиях образовательных организаций и в разработке механизма оперативной сценарной подстройки стратегии системы образования к параметрам турбулентной внешней среды (например, пандемии коронавируса 2020-2021 гг.).

Представляется, что цифровые технологии постепенно приведут к трансформации всей системы образования, поэтому главной составляющей структуры образования при переходе ее в новое качественное состояние, когда цифровые технологии доминируют во всех ее сферах, является стратегия по взаимодействию образовательного процесса с цифровыми технологиями.

Для организации обучения специалистов в области управления персоналом именно средства информационных технологий помогают обучающего эффективно взаимодействовать с обучаемыми.

Одним из преимуществ применения инновационных средств в удаленном учебном процессе становится выбор и предпочтения по взаимодействию обучаемого с цифровым продуктом, где уровень активности пользователя в рамках дистанционного обучения является показателем качества по предметному циклу.

Как указывает ряд авторов [2; 6; 7], интернет-урок (занятие) в рамках дистанционного обучения предполагает выход за рамки стандартного учебного процесса, поскольку рассчитан на использование компьютерных технологий и средств, увеличивающих образовательные возможности субъектов, позволяющих приобрести необходимые умения, навыки и опыт деятельности в рамках распределенной удаленной деятельности, спо-

собствующих осуществлению выбора и реализации собственной индивидуальной образовательной траектории в системе интернет-пространства. Подобный вид занятия направлен на обучение продуктивному использованию возможностей Интернет, правильному сортированию информации, выделению существенных и несущественных факторов в ее значимости.

Вебинар – это форма организации дистанционного обучения, представляющая собой обучение в режиме онлайн. Он похож, в некоторой степени, на семинар, на котором представляются последовательно доклады, показываются демонстрации, задаются вопросы, предлагаются ответы, однако все действия происходит в режиме реального времени и передается через Интернет.

Мастер-класс является современным и оригинальной формой обучения, которая представляет собой конкретное занятие, показывающее совершенствование практического мастерства и проводимое тем или иным специалистом в определенной области деятельности для индивидов, которые уже достигли достаточного уровня мастерства в выбранной сфере деятельности.

Практикум – это особая форма учебных занятий, основной задачей которых становится практическое усвоение фундаментальных положений преподаваемого предмета. В практикуме могут содержаться практические занятия по учебному модулю или курсу.

Видеоконференция – это технология интерактивного взаимодействия двух и более удаленных участников с помощью видео и микрофона, при которой между ними возможен обмен информацией в реальном времени.

Средствами дистанционного обучения в описываемой структурно-функциональной модели являются технико-методические средства. К техническим относятся: компьютер, Интернет, видеокамера, микрофон, ПО «Скайп», наушники. Данные средства обеспечивают фактическое присоединение к сети-Интернет и помогают осуществлять удаленную коммуникацию.

Что касается процесса цифровизации внутрифирменного обучения специалистов в области управления персоналом, то он находился практически на начальном этапе. Несмотря на определенную оснащенность обучающихся оборудованием, цифровые технологии до кризиса использовались в учебном процессе не очень активно. Поэтому экстренная цифровая трансформация, которая хоть и медленно, но происходила в контексте системы образования, в условиях пандемии получила серьезное ускорение: в короткое время на вынужденное дистанционное обучение перешли многие участники образовательного процесса.

В научных характеристиках дистанционного обучения [7; 10; 11] указывается, что самая основная сложность заключалась в том, что переход на дистанционный формат обучения при отсутствии опыта использования образовательных онлайн-платформ, вебинаров и онлайн-курсов в рамках обучения у тренеров и у обучаемых застал и тех и других врасплох.

Тревожной выглядит и низкая оценка квалификации тренеров в области использования цифровых технологий со стороны обучающихся. Хотя такая оценка и является субъективной и не во всем может соответствовать реальности, тем не менее она демонстрирует отношение обучающихся к тренерам, как возможным экспертам или медиаторам в области цифровой активности. А это отношение определяется низким «цифровым» авторитетом тренеров в глазах обучающихся.

В результате такой стереотип может, как указывается в ряде источников [5; 13; 15], мешать обучаемым следовать за своими педагогами в условиях дистанционного обучения, способствовать недоверию к решениям обучающего по выбору цифровых инструментов, низкой оценке его цифровой компетентности и обесцениванию содержания его работы из-за отсутствия соответствующей ожиданиям цифровой представленности учебного материала. С другой стороны, учащиеся могут демонстрировать свою большую включенность в образовательный процесс, когда тренер выступает в качестве инноватора в использовании цифровых устройств: работает в новых для обучающихся цифровых форматах, использует знакомые учащимся онлайн-платформы для реализации образовательных задач, применяет широкий репертуар цифровых инструментов.

Определенное недоверие к процессу дистанционного обучения сформировали существующие у обучающихся специалисты в области управления персоналом представления о недостаточной цифровой квалификации педагогов. Такая установка со стороны обучения специалистов в области управления персоналом затрудняет ведение конструктивного диалога для эффективного и комфортного, насколько это было возможно в условиях форс-мажора, процесса дистанционного обучения.

Одним из путей решения проблем дистанционного обучения является задача обеспечения успешности проекта.

Использование известных компонентов дистанционного обучения основано на соответствующих подходах, вытекающих из приведенного выше характера воздействием информационных технологий на функционирование дистанционной образовательной среды, что предполагает и необходимость учета принципов безопасности и оптимизации обучающей среды.

Итак, влияние цифровизации на формирование основ дистанционного обучения осуществляется посредством созданных ею следующих инструментов: электронные дневники, интерактивные доски, качественные видеоматериалы, обучающие платформы, другие сервисы (справочники, википедия и т.п.).

К структуре функционирования системы дистанционного обучения мы отнесли:

- стратегии по взаимодействию тренеров с обучающимися;
- систему организацию дистанционной образовательной среды;
- онлайн-технологии и основанные на них формы обучения;
- систему нейтрализации рисков и угроз дистанционного обучения.
- Модель взаимодействию тренеров с обучающимися может выглядеть следующим образом:
- обучающий прослушивает лекцию тренера;

- изучает рекомендованную тренером дополнительную литературу, в том числе и из интернета;
- обсудить интересующую информацию с окружающими, в том числе и в интернете;
- находит в интернете, на сайтах и форумах людей, которых также интересует затронутая тема, чтобы поделиться информацией с ними и получить отклики (мнения).
- через обратную связь сообщает тренеру о степени усвоения учебного материала, выполненных заданиях и контрольных формах обучения.

Представляется, что такая форма обучения является более эффективной, чем традиционные занятия в аудитории, поскольку имеется выбор и предпочтения по взаимодействию участников образовательного процесса с цифровым продуктом, где уровень их активности в рамках дистанционной образовательной среды является показателем качества по предметному циклу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовский А.Л. Дистанционное образование на современном этапе развития российского высшего образования: Дисс. ... канд. социол. наук. - Тюмень, 2014. 203 с.
2. Александрова Л.Н. Формирование готовности учителя к применению информационно-коммуникационных технологий в непрерывном профессиональном образовании: в процессе межкурсовой подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Елец. 2016. 24 с.
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Cloud of science. 2013. № 1. С. 14-20.
4. Ахметова Д.З. Инклюзивный подход к психолого-педагогическому сопровождению обучения с применением дистанционных образовательных технологий; Ин-т экономики, управления и права. - Казань: Познание, 2014. 63 с.
5. Гайсина С.В. Цифровая грамотность и цифровая образовательная среда школы [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://spbappo.ru>.
6. Жданова Е.Г. Педагогические условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов образовательных учреждений СПО средствами дистанционного обучения: Дисс. ...канд. пед. наук. - Воронеж, 2007. 199 с.
7. Починалина Л.Н. Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения: Дисс. ...канд. пед. наук. - М. 2007. 163 с.
8. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум: арсенал практического психолога. - СПб: Прайм-Еврознак. 2006. 255 с.
9. Скворцов А.А. Педагогические условия дистанционного обучения школьника в наукоёмкой образовательной среде: Дисс. канд. пед. наук. - Тамбов. 2015. 240 с.
10. Стариков С.А. Обучение педагогическим дисциплинам студентов вуза на основе дистанционных технологий: Дисс. ...канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2007. 212 с.
11. Стратегия дистанционного образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://swsu.ru/sbornik-statey/strategy-of-distance-education.php>.
12. Теркулова И.Н. Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 2019. 27 с.
13. Тимофеева Н.М. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков // Психология, социология и педагогика. 2015. № 7 (46). С. 26-27.
14. Чефранова А.О. Дистанционное обучение физике в школе и вузе на основе предметной информационно-образовательной среды: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. - М. 2006. 42 с.
15. Шаринов А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики, 2016. Т. 14. № 1. С. 87-98.

© Зуев Иван Анатольевич (ivanzuev2010@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ ДВУХДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Ли Жомэй

преподаватель, доцент, Шаньдунский гидротехнический институт, Китай, пр. Шаньдунь, г. Жичжао
47374351@qq.com

FEATURES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS ENROLLED IN TWO-DEGREE PROGRAMS (TECHNICAL PROFILE)

Li Ruomei

Summary: The specificity of the author's work as teachers of the Russian language is that the faculty trains students of technical specialties: future builders, engineers, mechanics.

Keywords: technical specialty, two-degree program, Difficulty in learning terminology in Chinese audience.

Аннотация: Специфика автора работы как преподавателей русского языка заключается в том, что на факультете обучаются студенты технических специальностей: будущие строители, инженеры, механики.

Ключевые слова: техническая специальность, двухдипломная программа, Сложность в изучении терминологии в китайской аудитории.

Программы двухдипломного образования существуют в Шаньдунском гидротехническом институте с 2004-ого года и реализуются на международном факультете. Первая программа, на которую было набрано 32 студента, была запущена совместно с Российским государственным аграрным университетом МСХА имени К.А. Тимирязева. Сейчас на международном факультете обучается более 400 студентов, а количество российских вузов-партнёров увеличилось до трёх. Кроме Российского государственного аграрного университета МСХА имени К.А. Тимирязева студенты международного факультета могут обучаться в таких российских вузах, как Ивановский государственный химико-технологический университет и Национальный исследовательский московский государственный строительный университет.

Специфика нашей работы как преподавателей русского языка заключается в том, что на факультете обучаются студенты технических специальностей: будущие строители, инженеры, механики. Русский язык является для них средством получения высшего образования: обучаясь по двухдипломным программам, китайские студенты могут поехать в Россию после третьего курса и продолжить своё обучение по направлениям подготовки бакалавриата. Дипломы, полученные китайскими студентами в российских вузах, сертифицируются Министерством образования КНР, таким образом, студенты, прошедшие обучение на международном факультете Шаньдунского гидротехнического института, становятся

востребованными специалистами на родине. Возможность получить высшее образование за рубежом является сильной мотивацией для китайских студентов во время изучения русского языка, однако для большинства из них русский язык в первую очередь является языком дальнейшего обучения, поэтому студенты подходят к изучению языка с практической стороны: приоритетным для себя они выбирают подготовку к тестированию на Первый сертификационный уровень, так как наличие сертификата, подтверждающего владение русским языком на уровне B1, является необходимым условием для продолжения обучения в российском вузе. Лишь небольшое количество студентов рассматривают русский язык как средство общения, особенно в условиях отсутствия среды изучаемого языка и монопольной аудитории.

В связи с тем, что студенты колледжа получают профессию в течение трёхлетнего обучения в Китае, перед ними стоит сложная задача – усвоить русский язык в объёме Первого сертификационного уровня и изучить предметы специальности: инженерную картографию, физику, геодезию, инженерную геологию, гидрологию, гидромеханику гидротехнических сооружений, введение в архитектуру. Чтобы снизить учебную нагрузку на студентов руководством факультета было принято решение распределить изучение дисциплин следующим образом: большинство предметов специальности изучается на первых двух курсах, в то время как для изучения русского языка отводится 10 часов в неделю. За два года

студенты усваивают русский язык в объёме Базового уровня. На третьем курсе русский язык является основным предметом, так как за это время им необходимо достичь Первого сертификационного уровня, чтобы подтвердить свою учебную компетентность в российских вузах. Количество часов русского языка возрастает до 26 в неделю, из них 2 часа отводится языку специальности (технический профиль). Такое распределение учебных часов мы считаем целесообразным, так как студенты к третьему курсу уже усвоили русский язык в достаточном объёме для работы с синтаксическими конструкциями научного стиля речи и языка специальности, и предлагаемый им для изучения объём лексического материала не превышает определённого минимума данного этапа подготовки, включая лишь те лексические единицы, которые иллюстрируют пройденный ими грамматический материал и соответствуют сформированной за два года обучения в колледже научно-технической базе [3: 121–124].

Одной из трудностью во время обучения языку специальности является наличие большого количества новой лексики, которую нужно усвоить студентам перед тем, как приступить к работе с научно-техническими текстами. Как известно, при отборе лексики необходимо руководствоваться принципом прагматического подхода: «в процессе обучения учащийся должен получить только тот объём информации, который ему необходим для выживания и последующего продвижения в профессиональной сфере» [1: 411–415]. Перед преподавателем русского языка стоит задача отобрать актуальную для студентов-инженеров лексику. Для наших студентов актуальными ЛСГ являются: названия чертёжных инструментов (*угольник, циркуль, измеритель, линейка, лекало, рейшина*), названия геометрических фигур и элементов (*линия, угол, квадрат, круг, окружность, прямоугольник*), названия химических веществ (*водород, кислород, азот, железо, алюминий*), названия физических величин (*скорость, масса, плотность, сила, энергия, ускорение*). Поскольку студенты нашего института получают гидротехнические инженерные специальности, в процессе подготовки актуальными становятся следующие группы слов: названия водных природных объектов (*река, озеро, водоём, речное русло*), названия водных сооружений (*канал, водохранилище, резервуар, плотина*), терминологическая лексика (*гидравлика, гидроэнергетика, гидромелиорация, гидрометрия*).

Так как наши студенты обучаются русскому языку в Китае, преподаватели стараются ограничивать употребление родного языка на уроке и при объяснении новой лексики используют иллюстрации (рис.1). Например, студенты, обучающиеся на нашем факультете, проходят инженерно-техническую подготовку и работают с различными чертёжными инструментами, которые мы можем использовать на уроке русского языка. Я про-

шу студентов писать русские названия на инструментах для того, чтобы они имели возможность каждый день видеть их и запоминать. Благодаря тому что студенты уже хорошо знают физику и химию, многие термины не нуждаются в переводе. Например, можно предъявить формулу кинетической энергии аудитории $P = mv$, и студенты помнят значение терминов *масса* и *скорость*. Таким образом, при предъявлении материала на уроках языка специальности мы опираемся на опыт студентов, полученный в школе и в нашем институте. Практика показывает, что те, кто хорошо справляется с программой колледжа, легче усваивают язык специальности технического профиля. Сложность в изучении терминологии в китайской аудитории заключается в различии фонетического устройства языка и отсутствии заимствований в китайском языке, например, носители европейских языков могут опираться на родной язык при изучении языка специальности в российских вузах, носители китайского языка этим преимуществом не обладают. Такие слова, как *теория, практика, физика, математика, температура, энергия, инженер, изоляция, атом, формула* и многие другие, не будут понятны китайским студентам при первом предъявлении, так как по-китайски они имеют совершенно другое фонетическое и графическое выражение: *теория* 理论 (*lilun – ли лунь*), *практика* 实践 (*shijian – ши цзянь*), *тезис* 论题 (*lunti – лунь ту*), *температура* 温度 (*wendu – вэнь ду*), *энергия* 能量 (*nengliang – пэн лян*), *инженер* 工程师 (*gongchengshi – гун чэн ши*), *изоляция* 绝缘体 (*jueyuanti – цзюэ юань ту*), *атом* 原子 (*yuanzi – юань цзы*), *формула* 公式 (*gongshi – гун ши*). Следовательно, студенты лучше понимают научные тексты на русском языке, если последние содержат формулы и технические обозначения. Они способны прочитать и понять текст, найти в нём главную информацию и законспектировать его. При изучении языка специальности мы обращаемся и к опыту изучения русского языка, например, после изучения глаголов движения, студенты обращают внимание на такие конструкции научного стиля речи, как *что входит во что (в состав сложных веществ входят два и более элементов), что проходит как (реакция проходит даже при низкой температуре), что переходит во что (при нагревании вещество переходит в жидкое состояние)*. На наш взгляд, понимание переносных значений слов и умение их анализировать повышают интерес к изучению языка и устанавливает прочные ассоциативные связи, что облегчает усвоение лексики и лексических конструкций.

Во время обучения мы стараемся развивать интерес студентов к русскому языку не только как к инструменту для получения образования, но и как к явлению культуры. На факультете организуются внеклассные мероприятия, например, конкурс чтения вслух, конкурс русской каллиграфии. В ноябре 2019 года среди студентов мы провели конкурс каллиграфии, организованный китайской онлайн-платформой «Дом русского языка». В кон-

курсе приняли участие китайские студенты, изучающие русский язык во многих известных университетах Китая (Хэйлунцзянский университет, Пекинский второй университет иностранных языков и др.). Студенты нашего факультета приняли участие в групповом конкурсе, в котором было предложено сформировать группу из 5 студентов, каждый из которых написал стихотворение С. Есенина «Ночь» на русском языке. В декабре 2019 года

в конкурсе чтецов, организованном также онлайн-платформой «Дом русского языка», студенты прочитали стихотворение К. Симонова «Жди меня» (рис. 3), по результатам интернет-голосования они заняли первое место и выиграли денежный приз. Внеучебная деятельность знакомит учащихся с русской культурой и мотивирует на дальнейшее изучение русского языка и русской культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина М.Н. Динамика и статика в подходах к изучению языка специальности: Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе. Материалы Третьей международной научно-методической конференции. Москва, МГИМО (У) МИД России. – М.: МГИМО Университет, 2014. С. 411–415.
2. Осинцева-Раевская Е.А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного: Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, Педагогика, Психология. Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2014. С. 96–102.
3. Полякова Ю.Д. Лексический аспект при обучении научному стилю речи и языку специальности иностранных учащихся: Вестник тульского государственного университета. Серия современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. Тула: Тульский государственный университет, 2019. С. 121–124.
4. Anikina M.N. Dinamika i statika v podhodah k izucheniju jazyka special'nosti: Aktual'nye problemy prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v vuze. Materialy Tret'ej mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Moskva, MGIMO (U) MID Rossii. – M.: MGIMO Universitet, 2014. С. 411–415.
5. Osinceva-Raevskaja E.A. Rol' i mesto rodnogo jazyka pri izuchenii russkogo jazyka kak inostrannogo: Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija: Filologija, Pedagogika, Psihologija. Kaliningrad: Baltijskij federal'nyj universitet imeni Immanuila Kanta, 2014. С. 96–102.
6. Poljakova Ju.D. Leksicheskij aspekt pri obuchenii nauchnomu stilju rechi i jazyku special'nosti inostrannyh uchashhihsja: Vestnik tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin. Tula: Tul'skij gosudarstvennyj universitet, 2019. С. 121–124.

© Ли Жомэй (47374351@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

VOCATIONAL GUIDANCE AS A FORM OF PREPARING SCHOOLCHILDREN FOR CHOOSING A PROFESSION

I. Mareeva

Summary: Presented a system of vocational guidance at school. Traditional and innovative forms. Conditions for increasing efficiency.

Keywords: profession, career guidance, goals, objectives, directions, stages, forms, traditions, innovations, efficiency.

Мареева Ирина Анатольевна

директор, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5» Предгорного муниципального района Ставропольского края; аспирант, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева»
mareevairina1@mail.ru

Аннотация: Представлена система профориентационной работы в школе. Традиционные и инновационные формы. Условия повышения эффективности.

Ключевые слова: профессия, профориентация, цели, задачи, направления, этапы, формы, традиции, новации, эффективность.

Требования к профессиональной компетентности современных специалистов за последние десятилетия очень изменились. В условиях преобразованной экономической, социально-политической и культурной ситуации в России необходимо новое понимание содержания, форм и методов профессиональной ориентации и самоопределения старшеклассников.

Принято считать, что в 1903 году в Страсбурге появился первый кабинет, а в 1908 году в Бостоне – бюро по выбору профессий. Профориентационные службы выявляли способности и психологические качества претендента, соотносили их с требованиями профессий и, на основании этого, выдавали рекомендацию о пригодности или не пригодности человека к данной профессии, основывались при этом на «трехфакторной модели» Фрэнка Парсонса [4, с. 10].

В России же первое профориентационное учреждение - служба по "приисканию" работы – появилось в 1897 г. С тех пор деятельность по профессиональному определению начала активно развиваться. С 1937 по конец 1950-х годов в связи с отменой трудового обучения в школе было резкое свертывание профориентационной работы, а 50-60 г.г. прошлого столетия – возрождение. В период 1990-х г.г. школьная профориентация, как и многое другое, была почти разрушена вновь. Сегодня же, проблема профориентации приобретает особый вес в условиях жесткой конкуренции на рынке труда, затрудняющей адаптацию подростков в обществе.

«Свои мысли о будущем, представление о месте в обществе молодой человек всегда связывает с выбором профессии. Сколько жизненных ошибок и разочарований бывает у тех, кого отвергает профессия! Самый стабильный союз основан на обоюдном «согласии»: я нужен

профессии в той мере, в какой она необходима мне» [2, с. 8] – считает С.Г. Вершловский.

Большая советская энциклопедия определяет **профессию** от латинского *professio* – как официальное занятие или специальность [1].

Ориентация, в викисловаре – умение разбираться в чём-либо, направленность деятельности, интересов [3].

Профориентация в общеобразовательном учреждении – система учебно-воспитательной работы, направленная на усвоение школьниками необходимого объема знаний о социально – экономических и психофизических характеристиках профессий [10].

Проводя профориентационную работу, школа помогает уменьшить риск **ошибок при выборе профессии**: отношения к выбору профессии (профессия выбирается один раз и на всю жизнь); ориентирование на чужое мнение о престижности профессии; выбор профессии под влиянием товарищей; перенос отношения к человеку, представителю той или иной профессии, на саму профессию; выбор «романтической» или «интеллигентной» профессии (стараясь получить профессию кумира); увлечение только внешней или какой-нибудь частной стороной профессии, «модная профессия»; выбор профессии только по причине «трудовой династии»; профессия, обещающая большие деньги; отождествление школьного учебного предмета с профессией (плохое различие этих понятий); устарелые представления о характере труда в сфере материального производства; нежелание и неумение разбираться в своих личных качествах (склонностях, способностях); незнание и недооценка своих физических особенностей, недостатков, существенных при выборе профессии; незнание основ-

ных действий, операций и их порядка при решении, обдумывании задачи при выборе профессии [9, с. 36-46].

Цель профориентационной работы в школе – подготовка обучающихся к обоснованному, осознанному и самостоятельному выбору профессии, удовлетворяющему как личные интересы, так и общественные потребности, воспитание трудолюбия, формирование системы знаний, необходимых для выполнения трудовой деятельности.

Задачи:

- определение склонностей, интересов, способностей обучающихся к конкретному виду деятельности;
- формирование личностной и общественно-значимой мотивации выбора профессии;
- пропаганда востребованных в обществе профессий;
- ознакомление старшеклассников с информацией об учебных заведениях округа, региона, страны и ситуацией на рынке труда;
- психолого-педагогическое сопровождение выбора профессии;
- создание условий для допрофессиональной подготовки старшеклассников с учетом выявленных интересов, склонностей, способностей и социального запроса их родителей;
- расширение возможности социализации учащихся;
- организация взаимодействия школы, родителей, социума, предприятий, центра занятости населения, учреждений и объединений дополнительного образования по профориентации обучающихся;
- мониторинг профориентационной работы школы и профессионального самоопределения выпускников [10].

Работа в школе по профориентации включает три **направления:**

1. Приобщение школьников к посильному труду.
2. Ознакомление обучающихся с особенностями различных профессий и специальностей и с требованиями по подготовке к овладению выбранной профессией.
3. Организация трудового допрофессионального или начального профессионального обучения подростков.

Основные этапы:

Начальная ступень образования (1-4 классы)

Цель: формирование понимания роли труда в жизни человека и в обществе; развитие интереса к учебно-по-

знавательной деятельности; приобретение навыков самообслуживания; формирование бережливости.

Основная ступень получения образования (5-7 классы)

Цель: развитие познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности; формирование представлений о профессиях, о собственных интересах, соотнесение своих возможностей с требованиями, предъявляемыми различными профессиями; приобретение первоначального опыта в различных сферах социально-профессиональной практики; расширение познаний перечня профессий.

Основная ступень получения образования (8-9 классы)

Цель: оказание обучающимся психолого-педагогической поддержки и помощи в формировании и принятии осознанного решения о выборе профиля обучения, направления дальнейшего получения образования с учетом ситуации на рынке труда; создание благоприятных педагогических условий для формирования мотивов трудовой деятельности, развитие активности подростков.

Старшая ступень получения образования (10-11 классы)

Цель: обучение действиям по самоподготовке и саморазвитию, самореализации, формирование профориентационных компетенций, профессиональных планов, оценка готовности к избранной профессии.

Для повышения эффективности системы профориентации обучающихся в общеобразовательном учреждении в плане работы предусмотрены основные направления и формы деятельности.

Профпросвещение включает в себя изучение сведений о мире профессий, учит определять личностные и профессиональные качества человека, важные для данной профессии, информирует о системе учебных заведений и путях получения профессии, о потребностях общества в кадрах, состоянием рынка труда.

Профессиональное воспитание – формирует склонности и интересы школьников. Побуждает обучающихся к участию в разнообразных формах учебной и внеклассной работы, общественно-полезному и производственному труду, к активной пробе сил.

Диагностика и консультирование – применяет диагностические и профориентационные методики для выявления профессиональных интересов и склонностей,

изучение личности подростков, процесса роста формирования способностей в профессиональной направленности, оказание помощи в самоопределении с целью принятия осознанного решения в выборе профессионального пути.

Взаимодействие с родителями, предприятиями, социумом – с целью объединения усилий заинтересованных лиц и ведомств для создания эффективной системы профориентации [12].

Профориентационную работу в школе согласованно и по плану осуществляет весь коллектив. Первенство в этой работе принадлежит классному руководителю. Но система профориентации в школе сформирована таким образом, что невозможно обойтись без учителей предметников, формирующих основные знания в процессе обучения предмету; социального педагога, координирующего взаимодействие со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, детьми и семьями, попавшими в трудную жизненную ситуацию; психолога, на плечи которого ложится основная диагностика и консультирование; библиотекаря, осуществляющего просвещение; педагогов дополнительного образования, расширяющих кругозор и дающих дополнительные знания и навыки по интересующему направлению; мастеров производственного обучения, формирующих профессиональные навыки; медицинского работника, способствующего формированию у школьников установки на здоровый образ жизни; заместителя директора по воспитательной работе, планирующего работу педагогического коллектива по формированию готовности учащихся к профильному и профессиональному самоопределению, осуществляющего анализ и коррекцию деятельности коллектива по данному направлению.

Для того, чтобы приобретение опыта стало повседневной практикой подростка, необходимо в работе использовать все **многообразие форм**, которые могут быть как пассивными, так и активными (практическими, прикладными):

- урок в учебных мастерских (в школах, имеющих лицензию на профессиональную подготовку, например, машинистов - трактористов категории В, С, Е, швей) имеет исключительное значение, поскольку является основной формой учебно-воспитательного процесса. Используя на уроке беседу, рассказ, объяснение, диспут, рассматривают теоретические и практические вопросы подготовки к выбору будущей профессии;
- рассказ, сообщает данные о содержании труда представителей различных профессий, о требованиях к данной профессии, к психофизиологическим качествам личности;
- объяснения используют для сообщения особенностей различного рода трудовой деятельности,

правила выбора профессии;

- профориентационная беседа (должна быть логически связана с учебным материалом и к ее подготовке целесообразно привлекать самих обучающихся);
- демонстрация изложенного материала, изделий, выполненных школьниками или профессионалами, технологические процессы, лабораторно-практические занятия;
- просмотр и обсуждение художественных фильмов, телепередач профориентационного содержания;
- экскурсии на предприятия;
- встречи со специалистами различных отраслей «Встреча с профессией» [8];
- участие в днях открытых дверей, презентациях в профессиональных учебных заведениях, ярмарках учебных мест;
- тематические «Как стать гением. Жизненная стратегия творческого человека» [11], литературно-художественные вечера «Фабрика мастеров» [7], устные журналы «Время даром не теряй, кем ты будешь выбирай», «Человек славен трудом», «Профессии с большой перспективой» [11];
- факультативные занятия, специальные и элективные курсы, кружки по интересам, углублённое изучение предметов;
- помощь в определении необходимости дополнительного образования и выборе курсов в школе или за её пределами;
- анкетирование «Мой последний год в школе», «О профессиональном самоопределении» [7], тестирование, тренинги;
- деловые игры: игра – телепередача «Человек и профессия» [7], «Выбор профессии»;
- самостоятельные учебные, исследовательские, творческие проекты;
- встречи с представителями центра занятости «Рынок труда нашего района и региона» [11];
- оформление стендов, плакатов «Наши земляки – Герои Социалистического труда» [11];
- методы поиска работы, оформление деловых бумаг, написание резюме;
- классные часы – практикумы «Мы выбираем» [7], «Сотвори свое будущее» [11], «Загляни в свое будущее» [13];
- классные часы «Как выбрать профессию» [9], «Образование и формирование жизненных планов», «Если хочешь стать боссом», «Роль самовоспитания при планировании карьеры», «Что может помочь в планировании карьеры», «Наш разбег в 21 век» [7], «Хочу – могу – надо», «В мире профессий» [5], «Ветер перемен» [11];
- собрания и классные часы совместные с родителями «Поступаем в ВУЗ» [7], «Профессии моих родителей», «Трудовая родословная моей семьи» [11];

— участие в работе ученической производственной бригады, трудовом объединении школьников.

Содержание практики определяется школьниками и учителем в зависимости от учебных и образовательных программ и проектов. Опытom становятся только прожитые, пережитые, принятые и осмысленные лично индивидуумом практические действия.

Накопление опыта должно носить безотметочный характер и анализироваться содержательно как накопление опыта успешности и значимости его самостоятельных действий [14].

Методы и формы профориентационной работы в школе достаточно разнообразны. Данная работа должна вестись как для учащихся, так и для их родителей.

Работа с родителями включает в себя индивидуальные беседы и консультации; лекции об их вкладе в выбор ребёнком профессии и получении соответствующего образования; проведение классных и общешкольных родительских собраний «Как помочь выпускнику основной школы выбрать профиль», «Перспективные профессии и ориентации учащихся» [6]; анкетирование; встречи с представителями СУЗов и ВУЗов; создание инициативной группы родителей, готовых помогать в организации и сопровождении экскурсий, привлекать интересных людей для выступлений перед классом или самостоятельно рассказать о своей профессии; привлечение для помощи с временным трудоустройством старшеклассников во время каникул; совместное создание и ведение кружков и секций различной направленности (художественные, спортивные, театральные, интеллектуальные); помощь учителям и сотрудникам школы с подбором материала, в проведении занятий, диагностики, консультаций.

Перечисленные формы профориентационной работы являются **традиционными**. Но ведутся постоянные поиски новых форм профориентации.

Образовательные организации в селах Предгорного муниципального округа проводят большую работу по влиянию на социализацию выпускника, а через него – и на формирование всего сельского социума, основу которого в будущем должны составлять жители, активно влияющие на производственную, бытовую и информационную культуру села.

Кроме того, активно внедряются **инновационные формы** работы.

Классы профессиональной ориентации (аграрный класс, педагогический, спортивный) не путать с профильным обучением. Инновационная форма работы

с обучающимися общеобразовательных организаций объединяет усилия педагогов и производителей, высших и средних учебных заведений, научных учреждений, центров труда и занятости населения. Проводят занятия не учителя предметники, а специалисты сельхозуправления, преподаватели ВУЗов, производственники, представители малого и среднего бизнеса.

Вот уже седьмой год аграрный класс профессионально ориентирует и готовит старшеклассников по специальностям, необходимым для жизни в сельской местности, что является важным фактором защиты личности выпускника сельской общеобразовательной организации. Занятия в аграрном классе для выпускников стали настоящим полигоном трудового образования школьников, началом формирования их жизненного опыта в учебно-трудовой, познавательной и исследовательской работе.

Согласно программе «Введение в агротехнологический бизнес», учащиеся аграрного класса активно участвуют в дискуссиях, деловых играх, экскурсиях, создают электронные презентации, выполняют исследовательские работы, проекты, составляют бизнес-планы, знакомятся с основами экономики, менеджмента, экологии и сельского хозяйства. С 2014 года сертификаты об окончании класса получили 119 человек, из них поступили в аграрные ВУЗы – 52 человека.

Получив положительный опыт, были созданы классы другой направленности, в частности педагогической и спортивной.

Инновации:

- проекты «Билет в будущее», «ПроеКТОрия», «Точка роста»;
- выездные консультации специалистов профессиональных учебных заведений по вопросам самоопределения выпускников;
- месячники по профориентации «Выбери свою профессию» и "Ярмарки профессий", проводимые центром занятости населения;
- психолого-педагогическое сопровождение и временное трудоустройство несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию;
- формы трудоустройства и профориентационной работы для молодежи с особыми потребностями, получение профессии инвалидами;
- взаимодействие с руководителями предприятий, хозяйств и фирм по вопросам трудоустройства обучающихся в летний период;
- взаимодействие со службой занятости по вопросам временного трудоустройства подростков, достигших четырнадцатилетнего возраста в летний период (в том числе трудновоспитуемых);
- привлечение всех заинтересованных лиц (роди-

телей, предпринимателей) для подготовки детей к олимпиадам, конкурсам профессионального мастерства;

- размещение информации по профориентации не только на школьных стендах, в газетах, но и на сайте образовательного учреждения и в социальных сетях.

Эффективность профориентации возрастет, если:

- улучшать условия для всестороннего творческого развития и предпринимательства школьников, повышения качества их образования, воспитания у них активной гражданской жизненной позиции, формирования навыков здорового образа жизни;
- использовать различные технологии, стимулирующие социальное партнерство образовательных учреждений с общественными организациями, местным сообществом, бизнесом;
- принимать активное участие в муниципальных,

региональных и федеральных конкурсах и других мероприятиях, проводимых в целях развития трудового обучения и воспитания школьников;

- разрабатывать комплексные меры стимулирования учителей и учеников;
- внедрять различные формы взаимодействия семьи, школы, социума, производства формируя единую психолого-педагогическую систему.

Перспективами ее развития станет осознание важности непрерывного и опережающего образования, предполагающего постоянный мониторинг рынка труда; ориентация на выбор и освоение не одной, а нескольких профессий; постоянное повышение квалификации.

Важно помнить, что профессия приносит радость и удовлетворение только тогда, когда она правильно выбрана, соответствует интересам и склонностям человека, находится в полной гармонии с призванием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия. Том 1-30. 3-е изд. / Глав. ред. А. М. Прохоров. — М.: Сов. энциклопедия, 1969-78. Большая советская энциклопедия. Том 21. Проба - Ременьсы. 3-е изд. / Глав. ред. А. М. Прохоров. — М.: Сов. энциклопедия, 1975. — 640 стр., илл.; 23 л. илл. и карт.
2. Вершловский С.Г. «Учитель о себе и профессии» - Ленинград, «Знание», 1988 г., стр. 32 (стр. 8)
3. Викисловарь. ru.wiktionary.org
4. Глэддинг С. «Психологическое консультирование» Серия Мастера психологии Изд. 4-е.-СПб.: Питер, 2002 г., стр. 736 (стр. 10)
5. Давыдова А.В. Классные часы: 8 класс - М.: ВАКО, 2008. — 288 с. — (Учебный год). (273-287)
6. Дереклеева Н.И., Савченко М.Ю., Артюхова И.С. Справочник классного руководителя (5-9 классы) / Под ред. И.С. Антюховой. - М.: ВАКО, 2006. — 304 с. - (Педагогика. Психология. Управление.) (224-236)
7. Журнал «Классный руководитель» № 7, 2008 г., стр. 144
8. Кулинич Г.Г. Школьный клуб: Сценарии мероприятий и праздников (5-11 классы). - М.: ВАКО, 2007. — 272 с. — (Мозаика детского отдыха). (104-116)
9. Махмудова А.А. Классный час «Как выбрать профессию», Журнал «Классный руководитель» № 7, 2008 г., стр. 144 (стр. 36-46)
10. Положение о профориентационной работе в МБОУ СОШ № 5 Предгорного муниципального района Ставропольского края, утвержденное приказом № 33 от 09.01.2020 г.
11. План профориентационной работы в МБОУ СОШ № 5 на 2020-2021 учебный год, утвержден приказом № 121 от 22.05.2020 г.
12. Программа трудового воспитания и профориентации обучающихся МБОУ СОШ № 5 Предгорного муниципального района Ставропольского края на 2020-2022 годы, утвержденная приказом № 275 от 18.12.2019 г.
13. Смирнов В.Ф., Чирва А.Н. Путешествие в страну тайн (Познавательные игры в семье). — М.: Новая школа, 1993. — 208 с. (126-131)
14. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. — М.: «Владос-Пресс», 2004. — 96 с.

© Мареева Ирина Анатольевна (mareevairina1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ПОНЯТИИ «ОБЩЕНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ПРИМЕНительно К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАНЦЕВ В СООТВЕТСТВИИ С АНТРОПОЛОГИЧЕСКИМ ПРИНЦИПОМ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК¹

ON THE CONCEPT OF "COMMUNICATION AS AN ACTIVITY" IN RELATION TO TEACHING FOREIGNERS IN ACCORDANCE WITH THE ANTHROPOLOGICAL PRINCIPLE HUMANITIES

**L. Muhammad
Obeed Haider Ali
Lin Xciaoyue**

Summary: This article is devoted to the construction of an anthropologically oriented model of intercultural communication in Russian in the audience of foreign students. The purpose of the article is to determine the semantic structure of concepts based on the differentiation of the terms communication and communication: 1) intercultural communication; 2) intercultural communication, and also consider the features of these phenomena on the basis of such an integrative component as activity/communication activity. The practical significance of the study lies in finding strategies of communicative interaction that are acceptable for contacting ethnocultures.

Keywords: anthropological principle, communication as an activity, communication, intercultural communication, intercultural communication.

Мухаммад Людмила Петровна

*Д.п.н., профессор, Московский Государственный
лингвистический институт, Москва
ludmilamuh@mail.ru*

Обид Хайдер Обид

*Московский государственный лингвистический
университет*

Линь Сяоюе

*Аспирант, Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина*

Аннотация: Данная статья посвящена конструированию антропологически ориентированной модели межкультурного общения на русском языке в аудитории иностранных учащихся. Цель статьи – на основе дифференциации терминов общение и коммуникация определить семантическую структуру понятий: 1) *межкультурное общение*; 2) *межкультурная коммуникация*, а также рассмотреть особенности этих феноменов на базе такого интегративного компонента, как деятельность/коммуникативная деятельность. Практическая значимость исследования состоит в нахождении приемлемых для контактирующих этнокультур стратегий коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: антропологический принцип, общение как деятельность, коммуникация, межкультурное общение, межкультурная коммуникация.

В данной статье речь пойдет о конструировании модели коммуникативного учебного взаимодействия на русском языке (далее: РЯ) применительно к обучению иностранцев в соответствии с антропологическим принципом гуманитарных наук.

Проблематика статьи связана с размытостью на сегодняшний день таких терминов, как, с одной стороны, *общение и межкультурное общение*, с другой – *коммуникация и межкультурная коммуникация*. А ведь эти термины в современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) являются базовыми. Так, уже в работах основателя современной *коммуникативно-деятельностной* методики преподавания РКИ А.А. Леонтьева утверждалось, что мы учим *не столько языку,*

сколько общению на данном языке [10]. Данная установка закрепилась почти во всех современных *коммуникативно-деятельностных* методиках преподавания РКИ [12; 13; 23], в том числе и в вариативных, *личностно-деятельностных*, методиках [1; 6; 10; 8]. Кроме того, в лингводидактической науке уже стал общепризнанным факт, что общение на РЯ в иностранной аудитории – это межкультурное общение/межкультурная коммуникация [3]. Всё описанное выше свидетельствует о необходимости четкого определения обозначенных выше терминов, а следовательно, об **актуальности нашего исследования**, посвященного, в конечном итоге, созданию эффективных моделей учебного процесса, осуществляющего как учебное коммуникативное взаимодействие. Таким образом, **предметом** нашего исследования является

1 Статья подготовлена при поддержке Фонда В. Потанина. Заявка № ГК200000305

семантическое содержание терминов *общение, коммуникация, межкультурное общение, межкультурная коммуникация*, а также термин *общение как деятельность* применительно к обучению иностранцев в соответствии с **антропологическим принципом** гуманитарных наук.

Цель исследования – разграничить термины *общение, коммуникация, межкультурное общение, межкультурная коммуникация, общение как деятельность*, определив тем самым границы их семантического содержания и, таким образом, обеспечив оптимизацию современного учебного процесса по РКИ.

В качестве **методологической основы** конструирования учебного процесса, рассматриваемого как *учебное общение на РЯ иностранцев* мы выбираем *личностно-деятельностный подход к обучению*, соответствующий *главному принципу наук гуманитарного цикла – антропологическому* [14].

Первоначально определим, каким должен быть учебный процесс, соответствующий *главному принципу наук гуманитарного цикла – антропологическому*. В соответствии с постулатами современной *антропологической лингводидактики* такой учебный процесс имеет следующие базовые признаки: 1) базируется на личностно-деятельностном подходе к обучению, что значит: а) в центре учебного процесса находится личность учащегося (в соответствии с первой составляющей термина); б) учебный процесс реализуется как межличностное учебное общение: субъект-субъектное общение преподавателя и учащегося, а также учащихся между собой; при этом общение понимается как деятельность общения (вторая составляющая термина); 2) деятельность общения реализуется в основных его видах: а) рецептивных: аудировании и чтении; б) продуктивных: говорении и письме. При этом подчеркнём, что в настоящее время в лингводидактике постулируется не столько взаимосвязь этих видов [1], сколько их интеграция, обеспечивающая оптимальность всей системы в целом [24]. Интеграция происходит:

- 1) в процессе общения: а) в устной форме речи: говорение – аудирование; б) в письменной форме речи: чтение – письмо (что весьма успешно работает в традиционной методике на протяжении многих лет);
- 2) в процессе формирования у иностранного учащегося на базе его *национальной языковой картины мира* вторичных функциональных систем, обеспечивающих его деятельность на изучаемом языке – РЯ, иными словами, *предсуппозицию*, необходимую в целях общения на иностранном языке (ИЯ) – РКИ.

Именно такая постановка вопроса свойственна методикам, основанным на базовых принципах антропологической лингводидактики: *антропологическом, коммуникативном и когнитивном* [24].

Как видим, представленная выше методология включает в заданные ею педагогические стратегии конструкты, основывающиеся на таких понятиях, как *общение и общение как деятельность*. Однако, как было заявлено ранее, кроме этих понятий современный учебный процесс оперирует и такими понятиями, как *коммуникация и межкультурная коммуникация* (реже – *межкультурное общение*). В связи с этим в заданном контексте в целях эффективного моделирования учебного процесса попытаемся разобрать, во-первых, феномены *общение/коммуникация*, во-вторых – *межкультурная коммуникация/межкультурное общение*, в третьих – феномен *общение как деятельность*.

Для начала представим точки зрения, где номинации *общение/коммуникация* не дифференцированы. Так, Н.А. Мартынова, склоняющаяся к тому, чтобы воспринимать данные термины как синонимы, исходит из первоначального значения латинского термина «communicatio», имеющего значение «делать общим, связывать, общаться» [11, с. 148]. Таким образом, исследователь (Н.А. Мартынова) полагает, что номинации *общение* и *коммуникация* допустимо воспринимать как синонимы [11]. Тем не менее, наш анализ высказывания Н.А. Мартыновой позволил нам выделить, с одной стороны, *интегральные* признаки понятий *коммуникация* и *общение* (т.е. их общий, универсальный, компонент), с другой – *возможные, весьма значимые дифференциальные* признаки данных понятий. Так, в качестве *интегральных* (общих) признаков этих двух понятий мы выделяем следующие: *процесс обмена мыслями, информацией между людьми*. В качестве же *дифференциальных*: а) процесс обмена ... *переживаниями* между людьми; б) обмен ... (мыслями и информацией) *с помощью различных сигналов*. Таким образом, хотя Н.А. Мартынова и декларирует, что *общение и коммуникация* – то же самое, тем не менее, её экспликации (вербализации) показывают, что эти две номинации хотя и синонимичны, тем не менее, между ними есть определённая разница. Ниже, после более детального анализа, мы ещё вернёмся к выявленным нами дифференциациям.

Далее мы в своей статье намерены опираться на те теоретические работы, в которых понятия *общение и коммуникация* осознанно разведены их авторами.

Начнём наш анализ с более узкого, как мы полагаем, понятия *общение*.

Сначала представим точку зрения на феномен *общения* известных учёных, а затем и нашу личную точку зрения.

Сначала представим точку зрения на феномен *общения* известных учёных, а затем и нашу личную точку зрения.

Чтобы раскрыть семантическое содержание термина *общение* в гуманитарно-социальных науках, приведём структуру данного содержания, представленную в работах известного российского социального психолога Г.М. Андреевой [2]. Так, в своих работах Г.М. Андреева полагает, что **общение** – это феномен, в содержание которого включены, как минимум, три базовых компонента: 1) коммуникация (обмен информацией); 2) интеракция (взаимодействие); 3) социальная перцепция (понимание людьми друг друга) [2].

В своих теоретических работах Х.И.А. Мухаммад считает, что из этих трёх компонентов центральным является интеракция (взаимодействие), которая уже сама по себе самоценна и, безусловно, включает и первый компонент (обмен информацией), и последний (понимание людьми друг друга), ибо ни одно корректное действие, взаимодействие (да и в целом – деятельность) невозможны: а) ни без аккумулирования информации и её обмена; б) ни без ориентировки в ситуации, т.е. понимания происходящего [15].

По мнению Н.И. Формановской, именно компонент *коммуникативное взаимодействие* указывает на то, что в его структуру включены носители и производители данного взаимодействия – *адресант* и *адресат* (коммуниканты), как минимум, их два [20; 15; 17]. Таким образом, общение представляет собой двусторонний процесс, действия со стороны отправителя (адресанта) и получателя информации (адресата), причём они *синхронизируются*, являясь своего рода «зеркальным отражением» друг друга с дифференциацией *говорящего* и *слушающего*, *инициирующего* общения и *реагирующего* на него, причём в общении (в диалоге) роли говорящего и слушающего постоянно меняются.

На основе сказанного хотелось бы назвать ещё несколько весьма важных признаков *общения*, выделяющих его (общение) в структуре более широкого, как мы полагаем, семантического пространства термина *коммуникация*. В качестве таких признаков мы называем: 1) *контактность* коммуникативного взаимодействия коммуникантов; 2) *относительно быструю реакцию* адресата на речевые/коммуникативные действия адресанта, иными словами, *обратную связь* [15].

Далее в отношении понятия *общение* следует рассмотреть ещё один очень важный вопрос: мы знаем, что общение бывает, как минимум, двух типов:

- 1) общение в ситуации, когда мы с близкими людьми, в расслабленном состоянии и не контролируем свои речевые действия, мы не ставим целей для этого общения, а просто общаемся, потому что нам это нравится; такое общение чаще всего бывает в обиходно-бытовой сфере общения;
- 2) *общение-деятельность* (о чём мы уже говорили

выше [10; 12]. Данное общение, как и его виды (т.е. виды речевой деятельности – РД), целенаправленно и осуществляется в процессе коммуникативного взаимодействия между адресантом (говорящим/пишущим) и адресатом (слушающим/читающим). По нашему мнению, данное, коммуникативное, взаимодействие является *основополагающим в академическом общении*, когда весьма важно не просто слушать лектора, преподавателя, учащегося, но слушать и обязательно понимать. Вот это самое *понимание* как результирующая фаза рецептивных видов речевой деятельности (аудирования и чтения) и находится в фокусе, с одной стороны, академического взаимодействия (в учебной аудитории), с другой – социальной перцепции, а именно способности людей понимать друг друга в определённом социуме.

В свете изложенного рассмотрим феномен **коммуникация** в том виде, как он представлен в научной литературе, определив интегральные и дифференциальные признаки рассматриваемых двух понятий.

Как отмечалось ранее, **коммуникация** – это более широкое понятие по отношению к понятию *общение*. Думается, понятие коммуникация включает *общение* в качестве составного компонента. Так, по форме коммуникация может быть *прямой/косвенной* и *опосредованной/неопосредованной*. При *прямой коммуникации* информация адресована отправителем непосредственно получателю. В случае, если она осуществляется в устной форме и имеет в своей основе интерактивность, на основе общих (интегративных) признаков её можно квалифицировать и как *коммуникацию*, и как *общение*. В качестве интегративных признаков здесь выступают: *взаимодействие, контактность, непосредственность, обратная связь*.

Устная речь при этом сочетает как *вербальные*, так и *невербальные* средства общения. Причём акты взаимодействия, включающие в общение жесты и мимику, реализуются в актах их зрительного восприятия адресатом.

При письменной форме речи следует обращать внимание на такой важнейший признак, как «наличие/отсутствие обратной связи». Например, большая часть писателей при написании своих произведений адресует свои высказывания, как говорится, «своему читателю». В связи с этим данные акты мы назовём *коммуникацией* (но ещё не назовём *общением*). И если читатель, прочитав книгу, отреагировал на неё, и его (читателя) реакция дошла до писателя, в этом случае перед нами акты *коммуникации-общения* (однако такое общение в силу определённых причин в отношении массового читателя происходит весьма редко) [4; 5; 16; 22].

Общением, в силу выделенных нами признаков, нельзя назвать акты действий, если реакция читателя произошла (что бывает чаще всего), но по тем или иным причинам *не дошла до адресата* (писателя). В этом смысле (в смысле общения) адресант-актёр находится в лучшем положении, чем адресант-писатель, ибо адресат первого (зритель) реагирует непосредственно в контактном общении, даже если его реакции – невербальные (жесты, мимика, положение тела, аплодисменты и т.д.).

Если взглянуть на ситуацию с позиции сегодняшнего дня (с его высокоразвитыми технологиями), то обратим внимание на весьма частые «узаконившиеся» акты общения, например, акты общения в чате. Однако общение в чате мы уже отнесём к *опосредованному* с помощью интернета общению-коммуникации [20; 22]. Так, ещё в XX веке учёные отмечали *опосредованное* общение как особый вид общения в человеческой деятельности, например, устное общение с помощью телефона [21].

Рассматривая понятия *коммуникация/общение*, следует обратить внимание также и на бытующий в научной литературе термин *косвенная коммуникация*. При *косвенной коммуникации* информационными источниками являются произведения искусства, телевидение, пресса, Интернет и т.д. Анализ данного рода коммуникации приводит нас к мысли, что чтение журналов, книг, просмотр фильмов и рекламы, некоторые формы дистанционного обучения и т.п. также следует рассматривать как косвенные формы коммуникации. Здесь перед нами формы коммуникативного «взаимодействия», когда адресант и адресат включены в коммуникацию не прямо, а косвенно, т.е. посредством авторских произведений. Причём в ситуации, когда *лично автор в некотором роде отстранён от процесса коммуникации*; адресат же здесь «общается» непосредственно с авторским продуктом (произведением). Такое «общение» мы не можем назвать собственно общением, но коммуникацией назвать можем.

Как отмечалось выше, общение как деятельность осуществляется в различных видах речевой деятельности. То же самое можно сказать и о *коммуникации как деятельности*. По сути, компонент *деятельность* здесь выступает как интегративная единица, объединяющая на своей основе, с одной стороны, общение, с другой – коммуникацию. И если понятие *общение* накладывает некоторые *ограничения* на семантическую структуру, основывающуюся на *контактной/дистантной* интеракции с учётом устной/письменной форм речевой деятельности, то понятие коммуникация как понятие более широкого содержания таких ограничений не имеет (однако в тех пределах, которые мы определили, собственно, для феномена коммуникации).

Далее, на основе понятий *общение/коммуникация*,

рассмотрим и такое понятие, как **межкультурная коммуникация** (МК) [19].

Думается, внутренняя форма слова *межкультурная* указывает на то, что речь идет о коммуникации между представителями разных культур, по крайней мере, двух культур. По старой традиции такая коммуникация, как правило, ранее была дистантной, поэтому носители языка, хорошо чувствующие родное слово, и называли этого рода контакты словом *коммуникация*.

Поскольку феномен МК (межкультурной коммуникации) определяется через термин *коммуникация*, надо полагать, что именно этот термин является *центральным* при рассмотрении процесса взаимодействия участников коммуникации (представителей различных культур). Отсюда на базе *коммуникативного взаимодействия/действия* двух и более *представителей различных культур* и происходит: а) *взаимодействие культур*; б) *обмен культурными ценностями* [3].

Подчеркнём, что процесс МК чаще происходит как *специфическая* форма деятельности (социальной, трудовой, учебной и т.д.), в которую включены, как минимум, две контактирующие культуры/два языка, следовательно, такая коммуникация *не ограничивается* только знанием ИЯ, но требует знания культуры другого народа, его нравственных норм, ценностных установок и т.д.

В настоящее время, когда расстояния стираются благодаря развитию транспорта, всемирной сети и т.д., в научной литературе мы наблюдаем и такой термин, как **межкультурное общение** [18]. В целях понимания феномена *межкультурное* общение, как мы полагаем, необходимо опираться на дифференцированный нами ранее базовый термин *общение*. И здесь необходимо отметить особую ответственность людей, вступающих в *межкультурное общение как деятельность*, поскольку сам *факт деятельности* обязывает осуществлять бесконфликтные контакты, ведущие к решению тех, или иных трудовых/коммуникативных задач.

Всё сказанное относится и к МК/к *межкультурному общению* при изучении иностранных языков (ИЯ), в том числе и русского языка как иностранного (РКИ) [7]. И тем более это касается учебной МК, обусловленной **методологией антропологической лингводидактики** (прежде всего её базовым, *антропологическим, принципом*) [9; 24]. Именно антропологический принцип обязывает вступающих в коммуникацию участников осуществлять *корректное* взаимодействие, основанное на обмене информацией и социальной перцепции (понимании представителей разных культур друг друга) [3].

Преподаватель, носитель российской культуры и русского языка в заданных условиях, обязан осуществлять,

как минимум, учебное межкультурное общение на основе знания и понимания национальной культуры своего иностранного учащегося, этнокультуры и языка, формирующих его языковое сознание и механизмы его коммуникативного взаимодействия. С другой стороны, данному преподавателю в учебном общении, в этой самой учебной МК, необходимо эксплицировать важные моменты и российского языкового сознания, организовать работу так, чтобы иностранный учащийся шаг за шагом мог осваивать это новое коммуникативное пространство, связанное с изучаемым для него иностранным языком. И только при такой педагогической стратегии преподавателю удастся подготовить учащегося к успешной реальной МК, к реальному межкультурному общению на РЯ (русском языке) в стране этого языка.

В заключение выделим важнейшие признаки эффективного межкультурного общения/межкультурной коммуникации, обеспечивающие коммуникативное взаимодействие представителей разных этнокультур при решении тех или иных трудовых, политических, коммуникативных задач современной цивилизации:

1. Придание общению/коммуникации статуса деятельности с соответствующей функцией.
2. Формирование умений взаимодействия, обмена информацией и социальной перцепции: а) изучение этнокультур контактирующих народов с формированием качеств толерантности, эмпатии, уважительного и вежливого отношения друг к другу; б) овладение средствами выражения категории вежливости: речевым этикетом и иными средствами культуры общения.
3. Забота о наличии обратной связи, обеспечивающей взаимодействие, обмен информацией, социальную перцепцию.
4. Осуществление коммуникативного взаимодействия как в устном непосредственном общении (назовём его традиционным), так и в письменном при помощи современных технических средств.
5. Включение в общение/в межкультурное общение предметов/компонентов косвенной коммуникации как способа расширения и углубления коммуникативного пространства между коммуникантами, представителями разных этнокультур.

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. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2009. 363 с.
3. Ашчи М., Мухаммад Л.П., Татаринова Н.В. Межкультурная коммуникация как компонент антропологической лингводидактики. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 143 – 156.
4. Васюхно Л.П. Чтение как особый вид общения в человеческой деятельности. В книге: Русский язык в общении и образовании. Сборник тезисов, докладов и сообщений международной конференции. 1996. С. 21- 21.
5. Волкова С.Н. Прецедентные имена и их роль в художественном тексте. В сборнике: Русский язык в славянской межкультурной коммуникации. Сборник научных трудов по итогам международной научной конференции, посвящённой 75-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора К.А. Войловой. Ответственный редактор О.В. Шаталова. 2018. С. 62-67.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М., 1989. 220 с.
7. Ипполитова Л.В., Чубарова О.Э. Подходы к организации обучения русскому языку билингвов в российских вузах. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1811- 1816.
8. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Рус. яз., 1992. - 255 с.
9. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Антропологический принцип как перспектива в развитии лингвострановедения//Русский язык как иностранный: лингвистические проблемы. М., 1997. – С. 8 – 12.
10. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 448 с.
11. Мартынова Н.А. Межкультурная коммуникация как особый вид общения. Омский научный вестник. № 2 (54). 2007. С. 148-151.
12. Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов/ Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988. – 280 с.
13. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н., Сосенко Э.Ю., Степанова Е.М. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. – 269 с.
14. Мухаммад Л.П., Мухаммад Х.И.А., Хетагурова Н.Н. К вопросу о методологии современных гуманитарных наук. Вестник МАПРЯЛ. 2006 г. №53. С. 31.
15. Мухаммад Х.И.А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе (на материале речи преподавателя). Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Государственный институт русского. Москва, 2006.
16. Стародубова О.Ю. Когнитивные и коммуникативные аспекты культуры речи в медийном дискурсе на фоне прецедентного феномена. В сборнике: Актуальные проблемы культуры речи. сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Отв. Ред. И.С. Папуша. 2019. С. 103- 108.
17. Столетова Е.К. Семантика метаязыковых выражений с лексемой сказать. В сборнике: V Селищевские чтения. международный сборник научных трудов, посвящённый 130-летию со дня рождения Афанасия Матвеевича Селищева. Елец, 2016. С. 237 – 242.

18. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания// Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: Институт языкознания РАН, 1996. С. 7 - 22.
19. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf>
20. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. Москва : ИКАР, 2007. 478 с.
21. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М. : Рус. яз. , 2002. 160 с.
22. Чубарова О.Э. Имитация общения в блогах при обучении продуктивным видам речевой деятельности. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1732- 1736.
23. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 508 с.
24. Mukhammad L.P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). National Academi of Managerial Staff of Culture and Arts Herald. 2019. №1. С. 115 -121.

© Мухаммад Людмила Петровна (ludmilamuh@mail.ru), Обид Хайдер Обид, Линь Сяюе.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический институт

ВОСПИТАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDUCATION OF STUDENTS ECONOMIC PATRIOTISM IN THE CONDITIONS OF MODERN HIGHER EDUCATION

**L. Arinina
S. Odinaeva**

Summary: This article examines the phenomenological signs of the process of educating students' economic patriotism in pedagogical theory and practice in the modern educational space of the university. The article also reveals the definitions of key concepts: patriotism, economic patriotism, education of economic patriotism, labor market, professional qualifications, student youth, advanced production technologies. A special place is occupied by the interdisciplinary nature of the analysis of the key concept - "education of students' economic patriotism", which is understood as the process of consistent qualitative changes in the attitudes and behavior of representatives of modern youth, which determines their motivation to work for the good of their homeland.

Keywords: economic patriotism, education of economic patriotism, higher education, advanced production technologies, student youth, labor market.

Оринина Лариса Владимировна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический университет
им. Г.И. Носова» (г. Магнитогорск); клинический психолог,
член Профессиональной психотерапевтической Лиги РФ
(уральского отделения ППЛ)
orinina_larisa@mail.ru

Одинаева Сафаргул Атабековна

К.ф.-м.н., доцент, Таджикский национальный университет
(г. Душанбе)
safa_37@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрены феноменологические признаки процесса воспитания экономического патриотизма студентов в педагогической теории и практике в современном образовательном пространстве вуза. Также в статье раскрыты определения ключевых понятий: патриотизм, экономический патриотизм, воспитание экономического патриотизма, рынок труда, профессиональные квалификации, студенческая молодежь, передовые производственные технологии. Особое место занимает междисциплинарный характер анализа ключевого понятия - «воспитание экономического патриотизма студентов», под которым понимается процесс последовательного качественного изменения отношения и поведения представителей современной молодежи, определяющий их мотивацию трудиться на благо своей Родины.

Ключевые слова: экономический патриотизм, воспитание экономического патриотизма, высшее образование, передовые производственные технологии, студенческая молодежь, рынок труда.

На сегодняшний день национальная идентичность в России переживает кризисный период, обусловленный процессами информационной глобализации, интеграцией России в мировое геополитическое пространство. Результатом является потеря представителями молодежи ценностно-смысловых ориентиров, формирующих осознание своей принадлежности к своему государству, его истории, культуре, проблемам сохранения традиций.

Распад Советского союза и кризис 1991 года способствовал размытию границ национальной самоидентичности граждан, а дальнейшая динамика рынка, общественно-политическая и геополитическая обстановка только усилили эти явления.

Ослаблению связей с культурными и экономическими корнями способствуют массово происходящие в российском обществе процессы кадровой утечки молодежи из регионов в мегаполисы или за границу, что связано с желанием карьерного роста и дальнейшего профессионального трудоустройства, зачастую вне границ Российской

ской Федерации.

Глобализация рынков, конкуренция, стремительное развитие технологий и наукоемких инноваций, появление сверхсложных научно-технических проблем (комплексных задач на стыке нескольких отраслей промышленности) требует от промышленности гораздо более быстрых темпов развития, предельно коротких циклов разработки, низких цен и высокого качества продукции. Спрос на сложные многофункциональные инженерные изделия стимулирует процесс постоянных модификаций как самих продуктов (изделий/ конструкций / разнообразных технических систем), так и технологий их производства - инструментов, позволяющих оптимизировать процессы разработки, изготовления и управления. Ответом на этот вызов становятся передовые производственные технологии (ППТ) - сложный комплекс мультидисциплинарных знаний, наукоемких технологий и системы интеллектуальных ноу-хау, полученных с помощью длительных и дорогостоящих научных исследований, эффективного применения концепции открытых инноваций и трансфера передовых наукоемких технологий.

Многие наукоемкие технологии аккумулируют наработку нескольких лет, создаются большими коллективами, а потому трудоемкость их создания составляет тысячи и десятки тысяч человеко-лет. ППТ—это совокупность новых, с высоким потенциалом, уже зарекомендовавших себя, демонстрирующих де-факто стремительное развитие, но имеющих пока по сравнению с традиционными технологиями относительно небольшое распространение, новых материалов, методов и процессов, которые используются для производства глобально конкурентоспособных и востребованных на мировом рынке продуктов или изделий (машин, конструкций, агрегатов, приборов, установок и т. д.). В результате сравнения с аналогами по совокупности характеристик передовые производственные технологии имеют наилучшие экономические показатели или вовсе не имеют аналогов. Как видим, вместе с тем переход общества на современную цифровую экономику, развитие современные нанотехнологических комплексов, модернизированные профессиональные производственные технологии диктуют новые требования как к развитию современной экономики, так и к формированию нового типа молодого предпринимателя, способного трудиться на благо своей Родины в современных экономических условиях. Так, в матрице «Национальной технологической инициативы» в качестве ключевого пункта рассматривается принцип спирали: компании, работающие на глобальных рынках НТИ, могут разрабатывать и использовать перспективные технологии совместно с российским научным сообществом и компаниями из смежных сфер деятельности, пополнять свой штат талантливыми специалистами, заранее подготовленными государством для перспективных рынков НТИ, а также воспользоваться целым набором государственных сервисов, адаптированных под потребности компаний НТИ. Данный подход позволит объединить усилия представителей бизнеса, научного и образовательного сообщества, государства, международных партнеров и всего общества в интересах развития новых высокотехнологичных отраслей отечественной экономики". [1, с. 50]

В другом важной документе, Федеральной программе «Цифровая экономика России», обозначено, что «многие традиционные индустрии теряют свою значимость в структуре мировой экономики на фоне быстрого роста новых секторов, генерирующих кардинально новые потребности. Определяющее значение в происходящей трансформации приобретают исследования и разработки, что требует создания системы управления исследованиями и разработками в области цифровой экономики, обеспечивающей координацию усилий заинтересованных сторон - представителей федеральных органов исполнительной власти, компаний, высших учебных заведений и научных организаций» [2, с. 30]. Таким образом, перспективные задачи мировой экономи-

ки такие, как большие данные; нейротехнологии и искусственный интеллект; системы распределенного реестра; квантовые технологии; новые производственные технологии; промышленный интернет; компоненты робототехники и сенсорики; технологии беспроводной связи; технологии виртуальной и дополненной реальностей и многие другие- предстоит решать и новым экономическим кадрам-представителям современной молодежи, которые как разработчики новых научно-технологических кластеров и генераторы новых экономических идей смогут не только эффективно зарабатывать, решая острые экономические проблемы современного российского рынка, но и трудиться на благо своей Родины.

Это формирует актуальное поле педагогических исследований, определяемое необходимостью развития молодежи как основного кадрового ресурса России через воспитание экономического патриотизма.

В то же время отчетливо проявляет себя недостаточная эффективность проводимой образовательными учреждениями работы по воспитанию патриотических качеств молодого поколения. Постоянно меняющаяся ситуация на экономическом международном рынке, экономические санкции, кадровый отток из регионов выпускников вузов и формирующаяся таким образом их экономическая блокада свидетельствуют о необходимости решения вопроса, связанного с формированием выпускника вуза нового типа мышления и ориентированного на то, чтобы обеспечить экономическое процветание своей большой и малой Родины. В связи с этим встает вопрос и о развитии молодежных бизнес-инкубаторов, и развитии системы молодежного предпринимательства в целом. Экономическая сфера взаимодействует со всеми элементами Любви к Родине такими, как понимание и принятие личностью общества и других личностей, понимание и принятие личностью природы, понимание и принятие личностью науки, техники и других сфер человеческой деятельности. Все это, в свою очередь, обеспечивает определенные личностные поведенческие характеристики индивида, формируя как конструктивную, так и деструктивную сторону феномена экономического патриотизма: от желания трудиться и производить интеллектуальные продукты на благо своей Родины до уголовных экономических преступлений.

Воспитание экономического патриотизма студентов технического вуза диктует необходимость системного, научно-теоретического осмысления как самого феномена экономического патриотизма, так и воспитательного процесса в вузе. Изучение нормативных документов, регламентирующих воспитательную деятельность в вузах, свидетельствует о том, что в них не находят отражения требования со стороны государства к содержанию и технологиям воспитания студенческой молодежи, не

разрабатываются воспитательные системы, отсутствует система экспертизы эффективности процесса воспитания экономического патриотизма. В настоящее время в науке недостаточно накоплен потенциал для разработки сложных и многогранных проблем экономического студенческой молодежи. Однако в современной педагогической теории и практике существуют исследования, посвященные вопросам изучения экономической культуры, экономической безопасности, экономического самосознания студенческой молодежи: труды Клиновой М.В., Карнышева А.Д., Березиной И.В., Кобылянской М.С., Матушевской Е.В. Общетеодологические подходы к воспитанию экономического патриотизма молодежи нашли отражение в трудах В.Г. Афанасьева, Н.И. Загузова, А.И. Пригожина, В.И. Слободчикова, А.И. Субетто, В.П. Фофанова и др. В работах Бондаревской Е.В., В.А. Караковского, Ю.А. Конаржевского, Г.Б. Корнетова, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Сластёнина, Л.И. Токарской, М.И. Шиловой, Н.Е. Щурковой и др.) дается определение понятия воспитания, рассматривается специфика воспитательного процесса как объекта научного анализа. Различные вопросы патриотического воспитания студентов нашли свое отражение в диссертационных исследованиях Л.И. Аманбаевой, Т.В. Гурской, Т.М. Ивановой, А.М. Князева, З.П. Красноок, А.Б. Кочеткова, Р.В. Ругловой, Н.А. Савотиной, И.Г. Трофимовой, М.В. Чельцова и др. Вместе с тем следует констатировать, что в литературе не получили необходимого отражения такие проблем вопросы воспитания экономического патриотизма студенческой молодежи. Вместе с тем эпоху нестабильной экономической ситуации, потери социально-культурных и ценностных ориентиров, периодически повторяющихся экономических кризисов, дестабилизирующих ситуацию на экономическом рынке России, связанную с увеличением роста цен и снижением общего уровня благосостояния населения говорить об экономическом патриотизме и его воспитании у студенческой молодежи необходимо, поскольку именно экономический патриотизм на сегодняшний день может стать эффективным инструментом управления как современной экономической ситуацией в частности, так и переосмысления ценностей современного российского общества – в целом. При этом, говоря об актуальности воспитания экономического патриотизма, необходимо отметить ключевые тренды, которые определяют векторность развития современного общества в России и связаны с антонимичным рассматриваемому понятию термином-экономическим антипатриотизмом. Итак, в структуру данных трендов отнесем следующие явления:

1. массовые миграции представителей современной студенческой молодежи как основного кадрового ресурса из регионов в мегаполисы и столицы;
2. соответственно, регионы, в особенности небольшие, провинциальные города остаются полностью экономически «обесточены», что приводит к

феномену развития «моногородов» с умирающей инфраструктурой, затухающей экономикой, «старением» трудоспособного населения;

3. молодые люди пытаются заработать в основном «для себя», пытаются выжить в современных экономических условиях и обеспечить себе гарант финансово благополучного будущего;
4. в настоящее время пока еще недостаточно эффективно налажена система координационной связи между важнейшими социальными структурами, обеспечивающую бесперебойную работу современных финансовых рынков, в частности и стабилизацию экономической ситуации в стране – в целом;
5. усугубление международной обстановки, осложняющееся распространением вируса пандемии, также приводит к застойности всех экономических процессов, стагнации работы на международных и внутренних финансовых рынках, резкому скачку цен, увеличению уровня безработицы населения и снижению уровня заработных плат.

Все эти факторы способствуют формированию экономического антипатриотизма, негативные последствия которого усилят развитие всех вышеперечисленных трендов, что, в свою очередь, негативным образом скажется на тенденциях развития российского общества в ближайшее время, вплоть до потери традиционных культурных ценностей и утраты национальной идентичности государства. В этом смысле необходимо изменить систему мировосприятия людей в целом и молодежи в частности в сторону формирования позиции активного потребителя, который, производя для себя и своей страны, может также пользоваться продуктами собственного производства не только в целях достижения собственного материального достатка и благополучия, но и для финансового продвижения и экономического развития своей Родины. Для более подробного рассмотрения новой экономической системы потребления обратимся к концепции известного аналитика. По мнению Элвина Тоффлера, в настоящее время общество переходит от экономической системы потребления к новой экономической системе ценностей-Потреблению [5, с. 35]. Протребитель — тот кто создает товары, услуги и опыт для собственного пользования или удовольствия, а не для продажи или обмена. В этом случае индивиды или группы одновременно ПРОизводят и ПОТРЕБляют продукт — то есть протребляют. Протребление ведет к появлению шеринговой экономики (share – делится), которая относится к новым типам рынков: C2C – Customer To Customer или Consumer To Consumer [3, с. 89]. При этом в основе идеи экономического патриотизма лежат три структурных аксиологических составляющих: ценность веры в лучшее экономическое будущее страны – ценность духа – ценность экономической пользы, которую

каждый может принести своему Отечеству. Обратимся к рассмотрению ключевых понятий, заявленных в данной статье. Экономический патриотизм современного молодого человека как эффективного потребителя (потребителя) представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный, рефлексивно-оценочный, мотивационный и процессуально-деятельностный компоненты, базирующееся на ценностях веры в свою страну, духа и экономической пользы и определяющее ее отношение к экономической реальности, а также соответствующие адаптивные стратегии поведения, в основе которых лежит стремление к за-

щите и продвижению экономических интересов Отечества. Таким образом, принимая во внимание все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что воспитание экономического патриотизма студентов- процесс последовательного качественного изменения отношения и поведения представителей современной молодежи, определяющий их мотивацию трудиться на благо своей Родины, создавая продукты собственного интеллектуального труда с целью улучшения благосостояния населения страны и продвижения ее экономических интересов на международной платформе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балмасова Т.А. «Третья миссия» университета: новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. № 8-9 (204). С. 48–55.
2. Золин И.Е. Образовательный комплекс и рынок труда: парадоксы взаимодействия // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 10 (295). С. 28–39.
3. Козлов О.А., Проблемы подготовки преподавателей высшей школы в условиях перехода на двухуровневое высшее образование // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 8 (3). С. 88–90.
4. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49–62.
5. Элвин Тоффлер, Хайди Тоффлер, Революционное богатство, М., «Аст»; «Профиздат», 2008. С. 34-35.

© Оринина Лариса Владимировна (orinina_larisa@mail.ru), Одинаева Сафаргул Атабековна (safa_37@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT MILITARY UNIVERSITY

L. Ostreiko

Summary: The article is devoted to the description of authentic sources that should be used in English classes at a military university. The relevance of the work is due to the need to develop the foreign language communicative competence of cadets to prepare for communication with partner countries on military topics. The aim of the work is to characterize pragmatically authentic texts that should be used in lectures and practical classes in English. The author gives a generalized description of six sources, including textbooks, site materials, and a scientific journal devoted to the topic of war. The author comes to the conclusion that all these authentic materials can be used harmoniously in the practice of teaching English.

Keywords: military university, English, authentic materials, foreign language communication competence, pragmatic authenticity.

Острейко Лариса Владимировна

Доцент, Общевоинская ордена Жукова Академия ВС РФ
larisa-vl@list.ru

Аннотация: Статья посвящена описанию аутентичных источников, которые целесообразно использовать на занятиях по английскому языку в военном ВУЗе. Актуальность работы обусловлена необходимостью развития иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся для подготовки к общению со странами-партнерами на военную тематику. Целью работы является характеристика прагматически аутентичных текстов, которые необходимо использовать на практических занятиях по английскому языку. Автор дает обобщенную характеристику шести источников, среди которых есть учебные пособия, материалы сайта, научный журнал, посвященные тематике войны. Автор приходит к выводу, что все указанные аутентичные материалы могут быть гармонично использованы в практике преподавания английского языка.

Ключевые слова: военный ВУЗ, английский язык, аутентичные материалы, иноязычная коммуникативная компетентность, прагматическая аутентичность.

В современном образовательном процессе во всех нормативно-правовых документах, регламентирующих содержание и методы изучения иностранного языка, главной целью преподавания является формирование и достижение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенции.

В России стремительно возрастает развитие военно-сотрудничества со странами-партнерами, проводятся совместные учения, страны обмениваются информацией на военную тематику, в связи с этим возрастает роль языковой подготовки специалистов, владеющих английским языком.

Содержание обучения иностранному языку в военном ВУЗе представляет собой закрепление и совершенствование имеющихся у обучающихся знаний, умений и навыков по предмету в сочетании с углубленной профильной языковой подготовкой, которая ориентирована на получение новых знаний в профессиональном становлении личности слушателей военных академий.

Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования иноязычной коммуникативной компетенции в теоретическом и практическом аспектах на практических занятиях по английскому языку. Отметим, что в рамках искусственной языковой среды осо-

бую роль играет отсутствие постоянной речевой практики с носителями языка, поэтому в качестве компенсации реального живого общения в военных академиях используются аутентичные тексты на военную тематику, с помощью которых обучающиеся усваивают навыки правильного изложения мыслей на английском языке, а также подражания аутентичным образцам.

Практика преподавания английского языка в военном ВУЗе отражена в работах Е.В. Казначеевой, И.С. Карась, Л.Г. Копревой, С.А. Сиротиной, Л.А. Хамула и др., предметом исследования которых является компетентностный подход в изучении английского языка, формирование коммуникативных навыков, использование мультимедийных средств на практических занятиях, способы повышения мотивации у обучающихся и др. [3, с. 2-3].

Как отмечает Н.Е. Селезнева, с целью формирования коммуникативной компетенции необходимо понимать аутентичные материалы, в частности профессионально ориентированные тексты, аудиозаписи, видеоматериалы художественного, научно-популярного, публицистического стиля, а также уметь находить необходимую информацию, отвечать на поставленные вопросы, систематизировать и комментировать информацию на английском языке [5, с. 242].

В работе М.А. Маловой выделены особенности усвоения английского языка слушателями военных академий: возможность построения, приветствия, освоения команд дежурного и доклада, пояснением и обсуждением новой темы с использованием новых лексических единиц, детальное изучение военных терминов на техническом английском языке с учетом получаемой специальности [2].

Целью данной работы является характеристика аутентичных текстов, которые целесообразно использовать на практических занятиях по английскому языку в военном ВУЗе. Научной новизной работы является обобщение и систематизация текстов на военную тематику на английском языке. Практическая ценность данной статьи определяется в том, что ее можно использовать при подготовке к практическим занятиям по английскому языку в военном ВУЗе.

Обратимся к понятию «аутентичный текст». Л. Лиер выделяет три типа аутентичности: *аутентичность материала* (использование адаптированных текстов с сохранением связности и естественного языка); *прагматическая аутентичность* (использование аутентичных контекстов); *личностная аутентичность* (четкое осознание обучающимися причин и целей выполнения коммуникативных действий) [8, с. 44].

В рамках данной статьи мы будем руководствоваться термином «прагматическая аутентичность», характеризуя контексты на военную тематику, которые целесообразно использовать на занятиях по английскому языку. Обратимся к пособию «Практический курс военного перевода второго иностранного языка. Английский язык» под ред. С.А. Степанова [4]. Этот учебник состоит из девяти разделов, среди которых есть тексты на тему сухопутных войск, боевых действий войск, оружие массового поражения, военно-воздушные и военно-морские силы и др. В каждом разделе можно найти тематический словарь с переводом основных терминов, текст и упражнения на базе лексики уроков. Обратимся к тексту «Department of defense». В этом упражнении необходимо письменно перевести текст на тему «Министерство обороны». Мы считаем, что в рамках практического задания можно предложить слушателям военных академий выполнить следующие упражнения:

1. Tell about the Department of defense of your country to a foreign student.
2. If you were a journalist, what kind of information would you be able to publish about the Department of defense of your country?
3. Ask five questions to your desk neighbor about the text you read.

Среди современных источников текстов на военную тематику необходимо отметить рецензируемый журнал

«Advances in Military Technology (AiMT)» [7]. Это издание дает представление о теоретических изысканиях и практических инновациях в военной технике, включая исследование, разработки, проектирование, производство, контроль, надежность, устойчивость и эффективность для военных требований и требований безопасности. Статьи публикуются на английском языке. Они могут быть интересны и полезны обучающимся с целью формирования академического, научного, делового и политического военного интереса. В последнем номере журнала мы можем поработать со следующими статьями: «The Effect of Biodiesel on Combustion, Performance and Emission Characteristics of DI Diesel Engine» (H. Hai Nguyen and Š. Čorňák), Contribution to Compressibility Modelling in the Estimation of Forces Acting on Projectile Fragments (E. Kljuno and A. Catovic), др. На практических занятиях по английскому языку можно выполнить следующие задания:

1. Recite one of the journal articles.
2. Make a presentation on the topic presented.
3. Tell your mother about new technologies in military production.

К современным источникам можно отнести данные, представленные на сайте «English-grammar» с подзаголовком «Английский для военных» [1]. Концепт «война» включает в себя 108 словосочетаний, характеризующих военные действия, опасности, выведения и размещения войск на территории противника и др. Особое внимание заслуживает аудиоурок, в котором Мартин Лернер, пребывая на авианосце, беседует с членами экипажа своего корабля и пилотом самолета. Речь носителя языка с использованием военной терминологии позволяет слушателям военных академий приблизиться к условиям естественной языковой среды.

На сайте «English-grammar» для обучающихся могут быть полезны тексты на английском языке, описывающие военные действия в Афганистане. В этих текстах используются лексические единицы военной тематики, а также значения и последствия военных действий для воюющих стран.

В 1810 году в Филадельфии был впервые опубликован «A Military Dictionary, or, Explanation of the Several Systems of Discipline of Different Kinds of Troops, Infantry, Artillery, and Cavalry», включающий в себя систему дисциплины различных видов войск (пехоты, артиллерии, кавалерии), принципы и тактики ведения военных действий, военные Уставы США, термины и фразы на английском языке, характеризующие военное искусство [6]. Особенно этот словарь актуален для использования в военных учреждениях США. Поэтому он будет интересен и полезен русским обучающимся, изучающим английский язык с целью установления контакта с носителями языка в естественной языковой среде.

На основе лексики, представленной в словаре «А Military Dictionary...» Ричардом Боуэром в 2001 году был разработан воркбук «Military English» [9]. В каждой теме представлены ключевые слова и фразы, которые помогают обучающимся понять определение термина и как его следует употреблять в контексте. Каждый термин поясняется примером и контекстом, который представляет собой цитаты из газет и журналов США. В конце каждого урока слушатели военных академий могут записывать «Словарный лист» в качестве методической составляющей пополнения личного словаря примерами предложений с новыми для себя лексемами.

Таким образом, нам удалось проанализировать и составить обобщенный перечень учебных пособий и сайтов, необходимых для работы на практических занятиях с обучающимися военных вузов на английском языке. В этих работах содержатся аутентичные тексты на военную тематику, которые представляют собой словари, рабочие тетради, электронные ресурсы, сайты, позволяющие обучающимся приблизиться к естественной язы-

ковой среде на английском языке.

Некоторые учебные пособия, предназначенные для будущих переводчиков, содержат тексты из изданий периодической печати США. К этим текстам мы подобрали задания, которые способствуют развитию устной речи слушателей военных академий. Каждый из представленных аутентичных материалов может быть использован на практических занятиях по английскому языку при изучении новой темы, для пополнения словарного запаса, для улучшения навыков произношения, ответа на вопросы по выбранной теме, для подготовки доклада на научно-исследовательскую конференцию и др. цели обучающихся военных академий.

Отметим, что в рамках статьи сложно описать все источники, содержащие военную лексику, поэтому в нее не вошли учебники ВУЗов и их отражение военной тематики (сравнительный аспект), видеоролики, посвященные идиомам и др. лексемам, пришедшим из лексики военных в разговорную речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский для военных [Электронный ресурс]. URL: <https://english-grammar.biz/english-for-military.html>
2. Малова М.А. Методика преподавания английского языка в военных вузах России // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» (5 апреля 2019 года) [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/124877068-Metodika-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-v-voennyh-vuzah-rossii.html>
3. Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой (5–6 ноября 2019 года) [Электронный ресурс] / под ред. М. А. Буровой, А. Е. Буровой и др. Обнинск: Титул, 2020. 796 с. URL: https://mgimo.ru/upload/2019/05/Solovova_Sbornik.pdf
4. Практический курс военного перевода второго иностранного языка. Английский язык: Учебник / С.А. Степанов и др. М.: Изд-во ВУ, 2008. 200 с.
5. Селезнева Н.Е. Модернизация иноязычного образования в военно-учебных заведениях Крыма в конце XX – начале XXI века: дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2020. 268 с.
6. A Military Dictionary, or, Explanation of the Several Systems of Discipline of Different Kinds of Troops, Infantry, Artillery, and Cavalry. Philadelphia: Printed and published by William Duane, no. 98, Market street, 1810. 748 p.
7. AiMT Volume 15 (2020). Issue 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://aimt.unob.cz/vol15is2.htm#1408>
8. Lier L.V. The Classroom and the Language Learner. New-York: Longman, 1988. 215 p.
9. Military English: a workbook for users by Richard Bowyer. Great Britain: Published by Peter Collin Publishing Ltd, 2001. 65 p.

© Острейко Лариса Владимировна (larisa-vl@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TRAINERS-TEACHERS

R. Pit'ko

Summary: Within the framework of this article, the main characteristics and features of such a profession as a «trainer-teacher» will be considered. It is justified the need to constantly improve the qualifications of those specialists who work on this profile. The main directions of introduction of digital technologies in the process of advanced training by trainers-teachers are also considered.

Keywords: digital technologies, trainer-teacher, sports, training, qualification, Internet, pedagogy.

Питько Роман Игоревич

аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал), г. Иваново
romanpitko@yandex.ru

Аннотация: В рамках данной статьи проводится рассмотрение основных характеристик и особенностей такой профессии как «тренер-преподаватель». Обосновывается необходимость постоянно повышения квалификации тех специалистов, которые работают по данному профилю. Также рассматриваются основные направления внедрения цифровых технологий в процесс повышения квалификации тренерами-преподавателями.

Ключевые слова: цифровые технологии, тренер-преподаватель, спорт, обучение, квалификация, интернет, педагогика.

Такой термин как «тренер-преподаватель» нашел свое закрепление в России сравнительно недавно. В конце 2020-го Правительством Российской Федерации был внесен в парламент проект закона, в котором находить закрепление такой термин как «тренер-преподаватель»

Также в настоящее время существует Приказ Минтруда России от 24.12.2020 N 952н «Об утверждении профессионального стандарта «Тренер-преподаватель» [1].

Под специалистом, который именуется «тренер-преподаватель» следует понимать лицо, находящееся в трудовых отношениях с такой организацией, деятельность которой связана с образовательным процессом. Это организация также может осуществлять программы дополнительной подготовки, программы, связанные со спортивной подготовкой.

В рамках пояснительной записки к законопроекту содержится информация о том, что те организации, которые осуществляют спортивную подготовку, получают статус образовательных организаций. В результате те тренеры, которые осуществляют деятельность, а таких организациях получают статус педагогов, а подопечные тренеров статус обучающихся.

Кроме того, нормы данного нормативно-правового документа предполагают сформировать систему, которая бы осуществляла спортивную подготовку в рамках

Российской Федерации. Предполагается внести уточнения, которые соответствуют таким понятиям как «детско-юношеский спорт», «дополнительная образовательная программа спортивной подготовки».

Спортивная подготовка, согласно положениям рассматриваемого документа, должна будет определяться как процесс, которые включает в себя мероприятия по воспитанию и обучения и реализуется исходя из содержания дополнительных образовательных программ спортивной подготовки. Также предполагается, что прохождение программы дополнительной спортивной подготовки должно быть связано с планированием и обязательным участием в тех или иных спортивных соревнованиях [8].

В настоящее время информационные технологии активно внедряются в процесс образовательной деятельности. Данное утверждение является справедливым в отношении программ, которые касаются повышения квалификации. Если же рассматривать вопрос о повышении квалификации именно тренеров-преподавателей, то в данном случае можно сказать о том, что внедрение цифровых технологий именно в этот процесс является наиболее актуальным.

Профессиональная деятельность, которую осуществляют тренеры-преподаватели, предполагает необходимость в постоянном повышении квалификационного уровня. Однако, в данном случае проблема заключается

в том, что практикующие тренеры не в состоянии даже не непродолжительный срок прервать обучение спортсменов. Данный факт создает необходимость поиска более удобных вариантов и форм, которые могут быть использованы для того, чтобы обеспечить повышение квалификации тренеров-преподавателей. Исходя из этого, должна быть разработана такая многоуровневая система, которая позволила бы обеспечить повышение квалификации и рост профессиональных тренерских навыков по таким направлениям как:

- теоретические направления тренерской деятельности;
- практические направления тренерской деятельности;
- психологические направления тренерской деятельности.

Кроме того, необходимо иметь в виду, что тренерская деятельность, как правило, педагогическим характером, что также должно учитываться при организации технологий повышения квалификации [5,6].

Существующие условия и процессы создают ситуацию, при которой прохождение курсов повышения квалификации раз в пять лет уже не является достаточным. Этот процесс должен происходить постоянно. Только в этом случае тот уровень подготовки, который соответствовать тренерам-преподавателям будет отвечать потребностям современного общества.

Процесс постоянного повышения квалификации тренеров-преподавателей можно включать в себя следующие три уровня:

- первый уровень предполагает необходимость постоянного самосовершенствования;
- второй уровень предполагает, что тренер-преподаватель должен принимать регулярное участие в специально организованных мероприятиях, которые направлены на повышение квалификации. Эти мероприятия могут быть организованы в формах стажировки или курсов;
- третий уровень предполагает, что тренер-преподаватель должен принимать участие в аналитической и научно-практической деятельности [3].

Задачей любого тренера является уделять необходимое внимание процессу самообразования. Процесс самообразование может включать в себя самостоятельный поиск и усвоение специализированной информации, которая касается его направления работы, а также обсуждение профессиональных проблем с коллегами и обмен опытом с ними. Безусловно, большую часть полезной систематизированной информации тренер может получить на курсах повышения квалификации, где она подается в концентрированном образовательном воздействии (второй уровень повышения квалификации).

В качестве наиболее актуальной проблемы, которая соответствует процессу повышения тренерами-преподавателями дополнительной квалификации является тот факт, что обучение на курсах повышения квалификации может нарушить устоявшийся ритм и планы тренерской деятельности. Сроки обучения на курсах повышения квалификации могут совпадать со сроками, когда тренерам необходимо присутствовать на соревнованиях и сборах.

Процесс, связанный с повышением квалификации, должен включать в себя определенный график мероприятий. Тренер-преподаватель должен каждый год участвовать в таких мероприятиях по обучению и обмену опытом как:

- лекционные занятия;
- семинарские занятия;
- дискуссии и круглые столы, на которых должно происходить обсуждение наиболее актуальных и важных вопросов, связанных со спортивной подготовкой. Такие мероприятия должны проходить с участием ведущих отечественных специалистов, а также экспертов международного уровня.

Исходя из особенностей трудовой деятельности, которая осуществляется тренерами-преподавателями, прохождение ими курсов, направленных на повышение квалификации должно включать в себя следующие направления:

1. нормативно-правовая база, акты государственных органов по вопросам, касающимся их деятельности;
2. основные тенденции развития вида (видов) спорта, отечественный и мировой опыт, возможности его использования и внедрения;
3. состояние и пути оптимизации системы подготовки спортсменов высокого уровня;
4. система подготовки национальных команд.

Как уже отмечалось выше, одна из особенностей, которая должна быть учтена в процессе прохождения тренерами-преподавателями курсов повышения квалификации, заключается в том, что они не могут на длительное время прервать свою основную деятельность.

Решением проблемы дефицита времени может стать внедрение курсов повышения квалификации тренеров с использованием дистанционных технологий, что позволит повысить гибкость и оперативность в учебе, охватить больший контингент специалистов и будет экономически более целесообразным по сравнению с традиционной формой повышения квалификации [2].

Дистанционное обучение – это современная гибкая форма получения знаний на расстоянии в удобное для себя время с использованием новейших информаци-

онных технологий и систем мультимедиа без непосредственного контакта между преподавателем и обучаемым.

Выделяют три формата дистанционного обучения:

- консультационная форма включает печатную литературу, режиссуру – диски с материалами, видео – и аудиоматериалы;
- ресурсная – электронные библиотеки, ресурсы Интернет, диски с материалами, видео – и аудиоматериалы, в меньшей степени печатная литература;
- инструктивная – дистанционные курсы, электронные библиотеки [7].

Далее, рассмотрим основные условия, которые должны соответствовать программам повышения квалификации тренеров-преподавателей, а также возможности использования цифровых технологий, которые бы обеспечивали соблюдения данных условий.

В качестве первого условия можно рассмотреть положение о том, что процесс выбора курсов и программ, которые должны обеспечить повышение квалификации каждого конкретного тренера-преподавателя должен осуществляться исходя из его опыта работы, характеристик его личных особенностей, а также того направления (например, вида спорта), в рамках которого он осуществляет свою тренерско-педагогическую деятельность [4].

Для этих целей необходимо организовать систему входного мониторинга, которая позволяла бы выявить основные характеристики и потребности, которые соответствуют каждому конкретному специалисту и подобрать наиболее оптимальные программы.

Такой мониторинг может быть осуществлен за счет использования следующих методов:

- проведение анкетирования.
- проведение интервью с потенциальным слушателем курсов повышения квалификации. В результате проведения подобного интервью можно получить информацию о том, какие профессиональные и педагогические качества соответствуют претенденту.

В данном случае использование цифровых технологий должно быть связано с тем, что информация, которая предоставляется в виде анкеты, может быть получена при использовании электронного документооборота.

Если же рассматривать интервью, то оно также может проводиться с помощью цифровых технологий, которые позволяют осуществить данный процесс.

Следующее условие прохождения процесса повышения квалификации связано с усвоением теоретического

блока курсов. Иными словами, слушатель курсов должен получить всю необходимую теоретическую информацию, которая должна быть им прослушана и усвоена.

Очное прохождение теоретической подготовки предполагает присутствие тренера-преподавателя на лекционном занятии. Кроме того, очная форма обучения также предполагает, что теоретическая занятость должна проходить в группе. Однако, учитывая ту специфику профессиональной деятельности, которая соответствует тренерам-преподавателям и о которой уже неоднократно упоминалось ранее, выполнение обозначенных условий освоения теоретической информации является достаточно проблематичным.

В данном случае, цифровые технологии способны решить этот вопрос, так как лекционный теоретический материал может быть предоставлен в электронной форме.

Электронная форма предоставления теоретического материала может быть следующей:

- текстовые электронные документы;
- презентации;
- видеозапись лекции.

Даже в том случае, если видеозапись лекции предполагает ее трансляцию онлайн, те слушатели, которые по каким-то причинам не могут на ней присутствовать, могут ознакомиться с ее видеозаписью.

Также в качестве условия эффективности процесс повышения квалификации тренерами-преподавателями, можно обозначить необходимость внедрения ими в практической деятельности тех знаний и навыков, которые были ими получены в результате прохождения обучающих курсов. Эффективность такой интеграции должна подтверждаться обратной связью, как преподавателями курсов повышения квалификации, так и с другими слушателями курсов. Реализация данного условия позволит обеспечить обмен опытом, который особенно актуален для тех тренеров преподавателей, которые работают по одному направлению. Кроме того, наличие обратной связи также полезно и для организаторов курсов повышения квалификации. Это позволит им постоянно совершенствовать процесс обучения и получать практическую информацию о том, насколько эффективно на практике реализуются их программы.

Организовать данный процесс можно за счет онлайн-конференций, на которых слушатели курсов могут выступать с докладами и презентациями. Формат онлайн-конференции также дает возможность участникам задавать вопросы друг другу.

Таким образом, в заключение данной статьи можно сделать следующие выводы.

Определение основных компетенций к такой специальности как тренер-преподаватель и нормативно-правовое утверждение профессионального стандарта имело место быть сравнительно недавно.

Цифровые технологии в настоящее время активно внедряются в систему образования, в том числе в систему, которая предполагает повышение квалификации уже работающих специалистов.

Особенности деятельности тренеров-преподавателей характеризуются, с одной стороны, постоянной необходимостью профессионального роста, необходимостью осваивать новую информацию и повышать квалификацию, а с другой стороны – дефицитом времени и неспособностью на длительный период оставить профессиональную деятельность с целью прохождения курсов повышения квалификации.

Таким образом, внедрение цифровых технологий именно в процесс повышения квалификации тренеров-преподавателей в настоящий момент является наиболее актуальным.

В рамках статьи были рассмотрены основные условия, которые должны соблюдаться при организации процесса повышения квалификации тренерами-преподавателями и возможности использования цифровых технологий в данном процессе.

Исходя из изложенного в статье, можно сделать вывод о том, что использование цифровых технологий не только позволяет обеспечить соблюдение необходимых требований, но также позволяет реализовать многие дополнительные возможности, связанные с эффективностью организации процесса повышения квалификации тренерами-преподавателями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минтруда России от 24.12.2020 № 952н «Об утверждении профессионального стандарта «Тренер-преподаватель» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.01.2021 № 62203) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=381958>
2. Абубакарова Т.Т., Элипханов С.Б. Совершенствование управленческой компетентности тренеров-преподавателей в процессе их профессиональной деятельности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2019. - № 3. – С. 7-10.
3. Исамуллаева Д.Р. Особенности организации внутришкольного повышения квалификации тренеров-преподавателей // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. № 12 (106). – С. 68-71.
4. Исамуллаева Д.Р., Романовская И.А., Трещев А.М. Особенности развития профессионально значимых качеств тренеров-преподавателей в системе внутришкольного повышения квалификации // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 4. – С. 41-47.
5. Питько Р.И. Развитие педагогической компетентности тренеров-преподавателей в современных условиях // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых. 2019. – С. 27-29.
6. Питько Р.И. Содержание и методы повышения квалификации тренеров-преподавателей // МНКО. 2020. № 5 (84). – С. 139-142.
7. Яковлева Е.И., Шобонов Н.А. Индивидуализация образовательного процесса в рамках модульной модели программы повышения квалификации при применении дистанционных образовательных технологий // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. – С. 325.
8. В Госдуму внесли проект о закреплении понятия «тренер-преподаватель» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://iz.ru/1088697/2020-11-18/v-gosdumu-vnesli-proekt-o-zakreplenii-poniatiia-trener-prepodavatel>.

© Питько Роман Игоревич (romanpitko@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

A STUDY OF THE PROBLEMS OF ORGANIZING DISTANCE LEARNING IN RUSSIAN UNIVERSITIES DURING THE PANDEMIC

E. Savelyeva
D. Zdor
I. Zhupley
D. Mukhina
L. Kvashko

Summary: The main objectives of the research in this article are to analyze the main problems faced by universities in connection with the transition to a distance learning format during the introduction of quarantine measures related to the coronavirus pandemic. The analysis of the research allowed us to identify and structure a group of obvious interrelated problems, among which are: insufficient material and technical equipment of all participants in the educational process; lack of high-quality educational resources and poor quality of methodological materials adapted to the distance learning system; increased load on students and teachers as a result of the use of distance learning technologies. The analysis used data from sociological studies based on the results of a survey on the attitude of students and university teachers to distance learning.

Keywords: distance learning, Internet, learning process, distance learning technologies, online learning, COVID-19.

Савельева Екатерина Владимировна

К.т.н., доцент, Приморская государственная сельскохозяйственная академия, г. Уссурийск
savva.6969@mail.ru

Здор Дмитрий Валерьевич

К.п.н., доцент, Приморская государственная сельскохозяйственная академия, г. Уссурийск
dmitriy.dv@inbox.ru

Жуплей Ирина Викторовна

К.э.н., доцент, Приморская государственная сельскохозяйственная Академия, г. Уссурийск
zirinavik@mail.ru

Мухина Дина Валерьевна

К.э.н., доцент, Приморская государственная сельскохозяйственная академия, г. Уссурийск
mukhinadina@mail.ru

Квашко Людмила Павловна

К.п.н., доцент, Приморский институт железнодорожного транспорта – филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения, г. Уссурийск
lkvashko@mail.ru

Аннотация: Основные задачи исследования в данной статье – это анализ основных проблем, с которыми столкнулись ВУЗы в связи с переходом на дистанционный формат обучения в период введения карантинных мер, связанных с пандемией коронавируса. Анализ исследований позволил выделить и структурировать группу очевидных взаимосвязанных проблем, среди которых выделяются: недостаточное материально-техническое оснащение всех участников образовательного процесса; отсутствие качественных образовательных ресурсов и низкое качество методических материалов, адаптированных к системе дистанционного обучения; повышенная нагрузка на обучающихся и преподавателей в результате применения дистанционных технологии обучения. При проведении анализа использовались данные социологических исследований по результатам анкетирования по вопросам отношения обучающихся и преподавателей вузов к обучению в дистанционном формате.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет, учебный процесс, дистанционные образовательные технологии, онлайн-обучение, COVID-19.

Процесс интеграции и глобализации, сочетание мощных и доступных информационных технологий, компьютеризация населения в течение последних десятилетий во всем мире привели к появлению и активному распространению электронных форм обучения, включая дистанционные технологии в сфере образования. Внедрение таких форм обучения, соответствует потребностям современного общества, упрощает неко-

торые задачи, стоящие перед образовательными организациями, способствует развитию новых образовательных концепции и новых моделей преподавания, обеспечивая доступность образования на расстоянии [1,2,9].

В условиях пандемии весной 2020 года мировые системы образования принимали экстренные меры по организации обучения. На 15 апреля 2020 года пандемией

Covid-19 были затронуты более полутора миллиардов обучающихся в 191 стране мира, что составляет 91,3% всех учащихся в мире [4]. Сфера образования явилась одной из немногих важнейших областей человеческой деятельности, способной продолжать эффективное функционирование в особых (чрезвычайных) условиях.

Проблемы внедрения и организации дистанционного обучения (ДО) в российских вузах в результате карантинных мер, самоизоляции остро ответили запросам в начале 2020 года. В марте 2020 г. в соответствии с рекомендациями Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (приказ № 397 от 14.03.2020) в целях обеспечения безопасности обучающихся и сотрудников в условиях пандемии коронавируса COVID-19 большинству российских вузов было рекомендовано организовать режим полностью сетевого и дистанционного обучения.

Большая часть вузов была готова к такому оперативному переходу на ДО обучаемых за счет своевременно созданной или адаптированной аппаратно-технической, программной, предметной, методической и административно-управленческой базы и облачных сервисов поддержки дистанционного обучения [5]. Но обязательный полный переход на удаленный режим работы для всех участников образовательного процесса оказался серьезным стрессом и был сопряжен с первых дней рядом трудностей:

- большие нагрузки на сети, вследствие которых имелись технические сбои;
- стресс преподавателей и обучающихся, вызванный необходимостью «экстренного» перехода к дистанционной модели образовательного процесса;
- перегрузка ППС, связанная с освоением новых образовательных и информационно-коммуникационных технологий и с необходимостью поддержания нового режима взаимодействия с обучающимися;
- снижение у обучающихся мотивации к обучению;
- недоступность дистанционного обучения для некоторых обучающихся из малообеспеченных семей (у некоторых части студентов не оказалось дома необходимой качественной техники – планшетов, ноутбуков и роутеров, часто сбила и интернет-связь).

В условиях такого перехода ведущими российскими преподавателями и экспертами вузов были выявлены особенности и недостатки дистанционных технологии обучения, препятствующие эффективному обучению в ситуации пандемии. Анализ исследований позволил выделить и структурировать группу очевидных взаимосвязанных проблем перехода, решение которых происходило поэтапно и в основном были характерны для всех вузов [8].

Первая группа проблем – недостаточное материально – техническое оснащение (неготовность инфраструктуры массового дистанционного образования); относительная неразвитость телекоммуникационной и IT-инфраструктуры; отсутствие качественных образовательных ресурсов в ДО;

Вторая группа проблем – отсутствие или слабая подготовка ППС к работе с ДОТ;

Третья группа проблем – методическая, которая во-первых связана с низким обеспечением учебно-методических материалов, адаптированных к системе дистанционного обучения, во-вторых отсутствие методик организации занятий и методов контроля для эффективной реализации обучения на основе ДОТ, в-третьих неэффективное использование образовательных цифровых ресурсов.

Четвертая группа проблем – психологическая, обусловленная главным образом нехваткой живого общения всех участников образовательного процесса.

В условиях самоизоляции образовательный процесс в вузах должен быть основан на использовании безопасных сетевых и электронных форм реализации образовательных программ, в результате у каждого вуза возник свой набор инструментов и сценариев для организации обучения в онлайн-среде. Следуя методическим рекомендациям Министерства науки и высшего образования РФ [5], вузы разработали приемлемые для их уровня развития IT-инфраструктуры, с учетом доступных собственных и внешних ресурсов, сценарии реализации дистанционного обучения и требования к форматам учебного процесса.

В большинстве российских вузов уже давно использовалась электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), наличие которой и требования к ней прописаны в образовательных стандартах с учетом применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Важными требованиями к системе стали ее надежность, пропускная способность интернет-каналов, наличие учебно-методических материалов и специального контента, ориентированного именно на дистанционное образование, простота создания и размещения такого контента, доступность сервисов и платформ для преподавателей и обучающихся [4].

Важнейшими составляющими ЭИОС в условиях дистанта являются:

- система управления обучением, наибольшую популярность среди вузов получили LMS-платформы для передачи онлайн и/или офлайн учебных данных, размещения контента и проверки знаний обучающихся;
- электронно-библиотечная система (ЭБС);

— другие внешние цифровые ресурсы, позволяющие ППС и обучающимся работать в дистанционном формате (вебинарные сервисы для онлайн-лекций и консультаций, социальные сети и мессенджеры для обеспечения коммуникаций обучающихся с преподавателями и рассылок по электронной почте для доставки контента).

Но наличие всех перечисленных составляющих ЭОИС в условиях резкого перехода на «удаленку» оказалось недостаточным для организации эффективного и удобного дистанционного формата обучения.

Для слаженной работы всех составляющих системы ДО необходимо: наличие надежных технических средств у всех участников обучения; высокая пропускная способность интернет-каналов скоростным интернетом; наличие учебно-методических материалов, переведенных в цифру; образовательные цифровые ресурсы, качественно проинтегрируемые в LMS и ЭОИС и т.д.

Однако в результате применения ЭОИС в дистанционном режиме обозначился ряд объективных трудностей, часть из них обусловлена уровнем технологической оснащенностью вузов, надежным подключением к интернету, доступом к цифровым устройствам, эффективным использованием цифровых ресурсов в системе ДО, в частности:

1. большие задержки в системах коммуникаций и связи, периодическое их зависание в связи с большой нагрузкой при передаче учебных и контрольных материалов в онлайн формате;
2. недостаточная техническая оснащенность (отсутствие достаточного количества современных и надежных аппаратно-технических, программных, коммуникационных средств, компьютеров, ноутбуков планшетов, веб-камер, микрофонов) у некоторых ППС и обучающихся на месте самоизоляции (дома, общежитиях) для ведения качественного образовательного процесса в удаленном формате [5];
3. низкое качество используемых информационных образовательных ресурсов, которые негативно характеризуются содержательной ограниченностью, бессистемностью и слабой доступностью;
4. образовательные цифровые ресурсы не имели глубокой интеграции в ЭОИС и LMS, т.е. их потенциал не использовался эффективно (электронный каталог библиотеки или отдельный ресурс должен быть неотъемлемой частью системы, в которой обеспечивается учебный процесс);
5. отсутствие своевременной информации для ППС обо всех доступных цифровых ресурсах в LMS и ЭОИС.

Но даже если предположить, что эти перечислен-

ные трудности технического характера решены, имеет место основная проблема в организации ДО, которая, порождена недостаточной подготовленностью преподавателей, готовых профессионально, технически и психологически использовать дистанционные технологии в образовательном процессе.

Особенно при резком переходе на ДОТ, в сложной ситуации, оказались преподаватели старшего поколения, которые привыкли работать в системе традиционного образования, при котором передача знаний, опыта и формирование компетенций обучающихся, осуществляется при непосредственном аудиторном контакте.

Большинству преподавателей не хватило компьютерной грамотности, навыков и опыта работы в цифровой среде (особенно при ведении занятия в режиме онлайн), умения эффективно использовать ДОТ. Зачастую у них не было достаточно времени и мотивации на освоение новых инструментов, перестройку образовательного процесса, поддержки со стороны технических служб вузов. Перед ППС в первые месяцы введения ДО, «экстренно» обозначились основные задачи, требующие большой трудоемкости:

- срочно переработать учебный материал в цифру, провести ревизию имеющихся у них технических средств, овладеть новым инструментарием;
- освоить новую тьюторскую деятельность;
- выбор и освоение образовательных цифровых ресурсов;
- построение эффективной методики обучения на основе ДОТ и т.д.

В процессе решения поставленных задач перехода на ДО у педагогического персонала не только увеличилась трудоемкость, обозначилось снижение мотивации (объем работы вырос, доход прежний), а также возникли психологические сложности («стресс» при резком переходе на новый уровень преподавания, отсутствие зрительного контакта, физического взаимодействия с обучающимися). Особенно сильно ситуация ударила по преподавателям, которые работали с лабораторным оборудованием.

Для устранения таких негативных явлений вузам необходимо:

- провести курсы переподготовки ППС, которые не будут формальными курсами ПК, а будут иметь конструктивное содержание: инструкции по работе с различными сервисами и платформами, размещенными на сайтах организаций; приемы использования цифровых инструментов при обучении онлайн;
- создать систему мотивации (прежде всего в материальном аспекте) преподавателей, которые активно включаются в использование и разработку цифровых образовательных ресурсов.

Часть российских вузов организовали экстренные обучающие курсы для ППС, но в условиях форс-мажорных обстоятельств, вызванных пандемии, обучение сводилось к инструктажу использования технологии ЭОИС для ДО. Необходимо отметить, что такие экспресс-курсы не рассматривали вопросы освоения инструментов онлайн-обучения для создания полноценного онлайн-курса дисциплины, которое требует более длительного времени. Это было оправданно вследствие сжатых сроков, которые заставили ВУЗы мобилизовать все имеющиеся ресурсы и совершить рывок в массовом экстренном внедрении дистанционных образовательных технологий [4].

Отсутствие у ППС навыков использования цифровых инструментов и качественных методик преподавания всех видов аудиторных занятий (лекций, практические, семинарские и лабораторные занятия) в онлайн и/или офлайн режиме, привели к неэффективной организации обучения, а впоследствии к низкой результативности усвоения учебного материала.

Лекционные занятия проводились в следующих форматах: в режиме онлайн – это вебинар, в случае режима офлайн – видеолекция в записи или текстовая информация, загруженные на цифровую платформу. В последнем случае организация обратной связи осуществлялась с помощью чат – диалогов по принципу электронной почты.

Проведение лекции в таких форматах, особенно в режиме офлайн сложно назвать эффективным, потому что аудиторные лекции и лекции на дистанте — это совершенно разные формы проведения занятий. В процессе чтения лекции в аудитории, преподаватель может направлять и контролировать внимание обучающихся, корректировать и подстраивать содержание учебного материала [3].

В дистанционном режиме даже чтение без остановки полуторачасовой онлайн-лекции, пусть даже с пояснениями и примерами, но без непосредственного контакта с аудиторией, во-первых, оказывает колоссальную нагрузку на голосовые связки преподавателя, во-вторых, не позволяет получить эффективную обратную связь от обучающихся. Внимание обучающихся в таком режиме начинает рассеиваться уже минут через 15–20 после начала вебинара. Хорошо, если преподаватель подкрепляет информацию презентацией или какими-то иными способами визуализации, тогда у обучающихся есть шанс, хоть что-то уловить, переключая свое внимание. А в случае передачи лекции с помощью оцифрованного текста об эффективности усвоения учебного материала, не может быть и речи.

Также, большие сложности в условия ДО, наблюдались при организации практических занятий, которые

при традиционной форме обучения направлены на формирование практических умений обучающихся с применением объективного личного контроля знаний преподавателем. В дистанционном режиме выдаются задания в ЭОИС, обучающиеся их выполняют, преподаватель проверяет и оценивает, т.е. идет просто процесс передачи информации посредством интернета. В лучшем случае несколько заинтересованных обучающихся зададут вопросы для разрешения тех трудностей, с которыми они столкнулись при выполнении заданий. Сложившаяся система организаций практических занятий в условиях быстрого реагирования оказалась неэффективной. И это было сопряжено с рядом обстоятельств:

- большая нагрузка на преподавателя (массовая проверка работ, на которую преподаватель тратит много времени, не учитываемого в его нагрузке);
- отсутствие оперативной онлайн и/или офлайн обратной связи участников учебного процесса, поддержки ответов на текущие вопросы, возникающие в процессе решения обучающимися заданий, отсутствие возможности предметного потокового консультирования (например, организация групповых вебинаров);
- дистанционное освоение обучающимся дисциплин, основанных на лабораторной базе, которую достаточно сложно оцифровать, не давало возможности приобрести предметные навыки и компетенций, получаемые в ходе традиционных занятий в специализированных предметных лабораториях с преподавателем;
- отсутствие в открытом доступе виртуальных лабораторных работ, а те, что есть, зачастую не соответствуют уровню сложности образовательных программ и моделируемых реальных процессов;
- отсутствие различных онлайн-тренажеров по закреплению полученных знаний, применение которых на дистанционных практических занятиях повысило бы результативность обучения, но разработка таких ресурсов требует больших временных затрат и является дорогостоящим процессом;
- несовершенство дистанционных технологии оценивания, которое связано с сомнительной объективностью контроля знаний, проблемами отслеживания самостоятельности выполнения обучающимися контрольных работ и индивидуальных заданий и др., неэффективными формами контроля (в основном применяется тестирование, которое оценивает только объем знаний, но не глубину, без личного диалога преподаватель не может отслеживать логику рассуждений).

Сложности, связанные с дистанционным обучением, возникли и у самих обучающихся. По результатам опроса, проведенного в марте сразу после начала пандемии, 50% обучающихся отмечали, что эффективность их образовательного процесса снизилась; более 40% студентов отме-

тили существенное увеличение учебной нагрузки [4].

Такие результаты обусловлены увеличением объема самостоятельной работы, отсутствием постоянного эффективно организованного внешнего контроля со стороны преподавателя, низкий уровень заинтересованности и мотивации в самостоятельной, поисковой деятельности в процессе ДО (обучение дома, в общении). Из-за несформированных навыков в самостоятельной работе обучающиеся 1 и 2 курсов находятся в особой зоне риска. Для первокурсников очень важно, особенно на начальной стадии обучения, осуществлять проверки домашних заданий, регулярно организовывать контрольные мероприятия.

Еще одной важной проблемой дистанционного обучения, отмечаемой Организацией Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР) [6], являются последствия интенсивного онлайн-обучения для здоровья учащихся, которые теперь больше времени проводят перед экранами мониторов в связи, с чем в дальнейшем рекомендуется совмещать цифровую деятельность с деятельностью без гаджетов. Онлайн-лекции могут быть сокращены и объединены с нецифровой образовательной деятельностью.

Несмотря на то, что система высшего образования справилась со стресс-тестом во время коронавируса, пандемия выявила чрезмерные жесткость и негибкость образовательного процесса в вузах. Существующих возможностей вузов оказалось недостаточно для эффективного и удобного дистанционного формата обучения для студентов и преподавателей, к таким выводам в аналитическом докладе пришла рабочая группа, в которую вошли 13 ректоров российских вузов [4]. Но несмотря на такой неутешительный вывод, обозначились и положительные стороны такого вынужденного перехода образовательной системы вузов на дистанционную форму обучения:

- для обучающихся приобретение большей самостоятельности и возможности взять на себя ответственность за свое обучение; обеспечение мобильности, которая позволит параллельно изучать дисциплины, относящиеся к различным отраслям знаний на базе других образовательных учреждений; открытие доступа к качественному контенту эффективных вузов страны;
- для ППС сделан толчок к тому, чтобы перестать откладывать освоение цифровых образовательных ресурсов, совершенствовать свой опыт реализации учебного процесса в ЭИОС на основе дистанционных образовательных технологий; изучать доступный, отечественный и зарубежный положительный опыт по разработке и применению современных ДОТ (эффективных платформ, образовательных программ, дидактику и методику ДО и др.); сотрудничать в дистанционном режиме со своими коллегами, делиться опытом, создавать

совместные творческие проекты.

Таким образом, дистанционные образовательные технологии ощутимо меняют деятельность преподавателей в вузе. Чтобы конкурировать в академической среде, им придется осваивать технологии владения цифровыми ресурсами, инструментами, взаимодействия с обучающимися в онлайн среде. Но при этом не следует преувеличивать значимость цифровых образовательных инструментов и ресурсов в организации учебного процесса. Важнейшим фактором эффективности этого процесса остается профессионализм самого преподавателя как носителя современных знаний и навыков, которые он передает обучающимся [4].

Означает ли состоявшийся в значительной мере вынужденный переход на ДОТ отмену традиционного образования? По глубокому убеждению, авторов статьи, это далеко не так. Решение такого вопроса требует осмысленного системного подхода и учета целого комплекса взаимосвязанных факторов, такого рода крайности вредны и даже опасны.

Ректор МГУ им. М.В. Ломоносова приводит такие данные: «Интересно настроение в сфере профессорско-преподавательского состава и как они оценивают происходящее. 87 процентов преподавателей считают, что занятия по их курсам все-таки лучше проводить в очном формате, и 67 процентов преподавателей не соглашались с тем, чтобы в будущем семестре лекции, семинары были в основном в онлайн-формате. Это подтверждает ту мысль, что личное общение, особенно при преподавании фундаментальных дисциплин, дисциплин, связанных с практиками, с экспериментами, безусловно, требует формы общения и прежней формы» [7].

«Цифра», телекоммуникации, — подчеркнул В.В. Путин, — открывают колоссальные возможности, вы это всё хорошо знаете. Но, конечно же, они не заменят живого общения учителя и ученика, творческой, командной, товарищеской среды школ, вуза, колледжа. Все слухи и взбросы о том, что дистанционное образование полностью заменит и вытеснит очное, что будут закрыты традиционные школы и университеты, рассматриваю как откровенную провокацию. Тем более что система образования не только учит, но и воспитывает, во многом формирует личность, передает ценности и традиции, на которых основано наше общество» [7].

Никакие удаленные технологии не заменят исключительной роли личного живого контакта всех участников образовательного процесса. А навыки человеческого общения в академической среде в значительной мере определяют культурный уровень человека и человечества в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савельева Е.В. Организация дистанционного обучения высшей математике в вузе для студентов заочной формы обучения / Е.В. Савельева // Социально-гуманитарные и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире: материалы VI междунаро. науч.- практ. конф. - 2012. - С. 47-48.
2. Савельева Е.В. Применение интерактивных методов обучения для повышения качества математического образования в вузе / Е.В. Савельева // Новые педагогические технологии. - 2015. - № XXIV. - С. 58-63.
3. Шмурыгина О. В. Образовательный процесс в условиях пандемии // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 2. — С. 51–52.
4. Зернов В.А., Манюшис А.Ю., Валяевский А.Ю., Учеваткина Н.В. Образовательное пространство России после пандемии: вызовы, уроки, тренды, возможности. Научные труды Вольного экономического общества России. Том 223/2020. Москва, Изд. ВЭО России, 2020 г.— С.304–322.
5. Абрамян Г.В., Катасонова Г.Р. Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3.
6. COVID-19 and Human Development: Assessing the Crisis, Envisioning the Recovery. Режим доступа:URL:<http://hdr.undp.org/sites/default/files/COVID->
7. Путин В.В. Совещание по текущей ситуации в системе образования в условиях распространения коронавирусной инфекции. Режим доступа: URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63376>
8. Жуплей И.В., Косиенко Р.С. К вопросу об использовании электронной информационно-образовательной среды вуза при организации дистанционного обучения / Совершенствование методического обеспечения реализации актуализированных образовательных программ высшего образования как условие повышения качества подготовки выпускников: сборник научно-методических статей по материалам Национальной научно-методической конференции. – Тверь: Тверская ГСХА, 2020. – с. 216–219.
9. Здор, Д.В. Интерактивная доска как средство реализации интерактивных форм обучения / Д.В. Здор // Роль аграрной науки в развитии лесного и сельского хозяйства Дальнего Востока: материалы III Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции, 26-27 ноября 2019 г.: в 3-х ч. Ч. III - Педагогические, исторические, философские, юридические, экономические науки. – Уссурийск, 2019. – С. 58-63.

© Савельева Екатерина Владимировна (savva.6969@mail.ru), Здор Дмитрий Валерьевич (dmitriy.dv@inbox.ru), Жуплей Ирина Викторовна (zirinavik@mail.ru), Мухина Дина Валерьевна (mukhinadina@mail.ru), Квашко Людмила Павловна (lkvashko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Приморская государственная сельскохозяйственная академия

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗАХ РОССИИ И КАЗАХСТАНА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

POLY CULTURAL EDUCATION IN UNIVERSITIES IN RUSSIA AND KAZAKHSTAN: PROBLEMS AND PROSPECTS

**N. Seisekeyeva
R. Arzumanova
G. Bokizhanova**

Summary: The article deals with the problem of implementing the principles of multicultural education in universities. The authors approach the solution of the problem by identifying the specifics of multicultural education in universities in Russia and Kazakhstan. The article substantiates the growing importance of polycultural education in universities of cooperating countries, reveals the need to consider the principles of polyculturalization in the context of the development of international cooperation between states. The article also substantiates the importance of the role of multicultural education in universities based on the analysis of the specifics of its implementation in the structure of the activities of higher education institutions, notes its components, among which the authors pay significant attention to the strategy of obtaining educational, life, professionally oriented and work experience, as well as experience communicative interaction, effective business communication in a multicultural educational environment, which makes it possible for future specialists to gain invaluable cultural, educational, cultural, professional and communicative experience.

Keywords: multicultural education, university, Russia, Kazakhstan, problems of polyculturalization, communicative factor, prospects.

Сейсекеева Нургуль Балтабаевна

докторант, Докторская школа «Познание, Язык, Образование» Экс-Марсельского Университета, лаборатория АДЕФ(Франция), Преподаватель по контракту Экс-Марсельского Университета, n.seisekeyeva@sorbonne.kz

Арзуманова Раиса Аркадьевна

К.п.н., доцент, Российский университет дружбы народов arzumanowa@mail.ru

Бокижанова Галина Каскарбековна

К.п.н., доцент, Академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан Galiyakaz68@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается проблема реализации принципов поликультурного образования в вузах. Авторы подходят к решению проблемы через выявление специфики поликультурного образования в вузах России и Казахстана. В статье обосновывается возрастающая значимость поликультурного образования в вузах сотрудничающих стран, раскрывается необходимость учета принципов поликультуризации в условиях развития международного сотрудничества государств. Также в статье дается обоснование значения роли поликультурного образования в вузах исходя из анализа специфики его реализации в структуре деятельности учреждений высшего образования, отмечаются ее составляющие, среди которых авторы уделяют значительное внимание стратегии получения обучающимися образовательного, жизненного, профессионально ориентированного и трудового опыта, а также опыта коммуникативного взаимодействия, эффективного делового общения именно в поликультурной образовательной среде, что дает возможность будущим специалистам получить неоценимый культурно-образовательный, культурно-профессиональный и коммуникативный опыт.

Ключевые слова: поликультурное образование, ВУЗ, Россия, Казахстан, проблемы поликультуризации, коммуникативный фактор, перспективы.

В условиях современных реалий поликультуризации общества одним из важнейших направлений преобразований в высшей школе становится подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности и коммуникативному взаимодействию в поликультурном социуме [11; 12].

Усиление взаимодействия и международного сотрудничества стран на сегодняшний день ставит перед системой высшего профессионального образования новые требования, регулирующие успешность самореализации и самоактуализации будущих специалистов в условиях формирующегося глобализованного профессионального поля и рынка труда, в которых, в свою очередь, являются учитываемыми особенности представителей различных культур, в том числе языковых традиций и культуры речевой коммуникации. Коммуникативное взаимодействие носителей разных культур в глобаль-

ном профессиональном поле деятельности обуславливает развитие нового качественного уровня взаимоотношений и между странами, и непосредственно между образовательными учреждениями, которые становятся включенными в международное образовательное пространство, где вынуждены взаимодействовать наиболее эффективно [14].

Поликультурное образование как фактор увеличения миграционных потоков и интенсификации сотрудничества/взаимодействия представителей различных культур приобретает сегодня эскалационное значение для многонациональных государств, которые стремятся к признанию автономности, самостоятельности и уникальности существующих культурных потоков, взаимообогащению и взаимодополняемости культур, что необходимо рассматривать не как ассимиляционный процесс, а как процесс сохранения и уважения культур

в их многообразии. Однако тем не менее, коммуникативное взаимодействие представителей различных культур требует единой речевой кодификации, в рамках которой культурный обмен становится не только возможным, но и продуктивным [8; 9; 10].

Рассматривая систему высшего профессионального образования в рамках его поликультуризации, считаем необходимым выделить ряд общих тенденций его развития как внутри (исторически обусловленных) многонациональных государств (например, Россия, Казахстан, Армения, Белоруссия и др.), так и между самими странами [2; 4].

Обоснование значения роли поликультурного образования в вузах диктует необходимость анализа специфики его реализации в структуре деятельности учреждений высшего образования. Нужно отметить, что структура специфики достаточно универсальна и отражена в таких ее составляющих как:

- обучающиеся, выступающие так называемыми звеньями организации программ поликультурного образования (например, обменных образовательных, программ обучения русскому языку как иностранному на довузовских этапах подготовки и т.д.), индивидуальной академической мобильности, а также составляющие число тех иностранных граждан, которые обучаются в вузах в рамках возможностей потоков миграции и т.п.;
- профессорско-преподавательский состав вуза, реализующий потенциал поликультурного образования в учреждении в совместной научно-исследовательской деятельности, индивидуальной мобильности (например, обмен вузов преподавателями), разработке совместных учебных программ (учитывающих поликультурный и лингвокультурный контекст образования), организации профориентационной деятельности, интенсивных образовательных курсов, всевозможных дополнительных школ, включающих также и исследовательские практики обменнокультурного и коммуникативно-языкового значения и т.п.;
- процесс сертификации, достижения необходимого рейтингового положения, уровня достижений, что выражается в таких показателях как способность выдачи «двойных дипломов» (например, для сотрудничающих стран в сфере поликультурного образования), оптимальность системы зачетных единиц, уровень и качество образования, рейтинг документов об образовании на международном рынке образовательных услуг и профессий, спрос и трудоустройство специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультуризации профессии и пр.; данный аспект особенно важен для вузов сотрудничающих стран, разрабатывающих

стратегии зон совместного экономического развития (к таким вузам, например, сегодня необходимо относить учреждения высшего профессионального образования России и Казахстана, осуществляющих подготовку специалистов для совместной профессиональной деятельности на территории государств);

- ряд аспектов поликультурнообусловленного международного сотрудничества, раскрывающих сущность и характер сопутствующей деятельности иных структур в развитии поликультурного образования в сотрудничающих вузах, как, например, качество управления материальными и человеческими ресурсами, управление рисками, программы поликультурного сотрудничества и обмена, а также вопросы организации управления инфраструктурами, связанными с проблемами информатизации, предоставления консультативных услуг в условиях поликультурного обучения, разработкой фонда удовлетворяющих условиям поликультурного образования и сотрудничества оценочных средств и процедур их проведения и т.д. [1; 5; 6; 7; 13; 15].

Таким образом, просматривается основной концепт специфики поликультурного образования – прогрессивная динамика в увеличении численности студентов-носителей различных культур/национальностей, активная академическая мобильность, в процессе которой реализуется стратегия получения обучающимися образовательного, жизненного, профессионально ориентированного и трудового опыта, а также опыта коммуникативного взаимодействия, эффективного делового общения именно в поликультурной образовательной среде, что дает возможность будущим специалистам получить неоценимый культурно-образовательный, культурно-профессиональный и коммуникативный опыт из «первых рук» и, тем самым, обогатить сферу своих общекультурных и профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков из источников успешных, интернационально признанных и культурно разнообразных.

Чтобы наиболее эффективно классифицировать условия поликультурного функционирования вузов в области подготовки будущих профессионалов, необходимо понимать, на основе каких принципов рациональности и эффективности они будут регулироваться. Рассмотрим подробнее основные механизмы и аспекты данной регуляции.

Начиная анализ условий поликультурного образования в вузах (в нашем случае в вузах России и Казахстана) в контексте тенденций современной системы образования, мы исходили из концепции его интеграции в поликультурное многонациональное (в том числе международное) образовательное пространство, ре-

гулирующееся на основе следующих принципиальных подходов к его организации и проведения единой образовательной политики, среди которых имеют место следующие:

- неуклонный рост престижа поликультурного образования и его качества, включая высокий уровень владения деловой коммуникацией (что реализуется в процессе освоения языковых дисциплин, в том числе русского языка как иностранного, русского языка и культуры делового общения и пр.);
- достижение масштабности в рамках формирующегося поликультурного пространства при переходе к двухуровневой системе образования высшего образования, подразумевающей реализацию образовательных программ бакалавриата и магистратуры с получением опыта деловой коммуникации в условиях неродной языковой среды;
- поиск и реализация путей сотрудничества образовательных учреждений стран с целью обеспечения качества поликультурного образования, отражающего европейские каноны качества;
- на основе реализации путей и условий реализации поликультурной политики в вузе обеспечение содействия академической мобильности студентов, профессорско-преподавательского состава, кадров научно-исследовательских областей и единиц административных и вспомогательных служб;
- обеспечение регулирования получения высшего образования в аспекте глоболизирующейся тенденции поликультуризации образовательной и профессиональной сфер деятельности на основе внедрения сопоставимой и оптимально продуктивной системы зачетных единиц трудоемкости учебных дисциплин с целью достижения роста и эффективности академической мобильности обучающихся.

Таким образом, перечисленные аспекты как индикаторы существующих проблем в сфере поликультурного образования в вузах России и Казахстана предопределяют поиск эффективных путей их решения, причем решение проблем, связанных с языковой подготовкой и овладением деловой коммуникацией, становится одной из приоритетных в условиях формирующей новой лингвокультурной реальности.

Так, например, перспективными направлениями решения данного спектра проблем в вузах России и Казахстана становится разработка специализированных курсов, направленных на формирование профессиональной коммуникативной компетенции в поли- и мультикультурной среде. Одним из таких эффективных путей решения рассматриваемой проблемы явилась разработка преподавателями РУДН спецкурса «Профес-

сиональное общение в мультикультурной среде», который успешно реализуется в настоящее время.

Однако необходимо отметить, что в условиях цифровизации образования становится нарастающей проблема информатизации обучения, в рамках которой учет принципов поликультурности при формировании профессиональной коммуникативной компетенции в настоящее время реализуется недостаточно. Так, например, известно, что обучающиеся из Казахстана как многонационального государства, нуждаются в электронном обеспечении процесса овладения, например, русским языком (как языком профессиональной коммуникации в дальнейшем), в то время как такие электронный образовательные ресурсы не разработаны еще в достаточной мере: отсутствуют двуязычные словари, учитывающие язык национальных меньшинств, этносов, которые могут быть продуктивно использованы в рамках поликультурного языкового образования как средства восприятия лексикографической фиксации лексического материала; только начинает реализовываться аудио поддержка таких словарей (в вузах России); в условиях поликультуризации образования в рамках сотрудничества вузов России и Казахстана имеет широкую востребованность разработка интерактивных ресурсов обучения языку на основе феномена языковой интерференции (это важно для вузов Казахстана, где необходим учет фактора многонациональности), на основе визуализации работы артикуляционного аппарата и др., позволяющих обучающимся формировать индивидуальные образовательные маршруты языковой интерактивной подготовки в условиях поликультурного обучения [3].

В настоящее время в вузах России и Казахстана осуществляется языковая подготовка обучающихся, которая реализуется параллельно с программой профессиональной подготовки на этапе начальной профессиональной самореализации, однако тем не менее, такое параллельное обучение вызывает затруднения у большинства обучающихся, так как недостаточный уровень владения языком обучения препятствует овладению специальным знанием, в связи с чем разработка образовательных интерактивных/электронных ресурсов для освоения языка в рамках разработанных спецкурсов (которые могут быть реализованы на различных платформах электронного обучения), доступных обучающимся в любое время и из любой точки, являются важным перспективным направлением учета принципов поликультурного образования как принципов преемственности и непрерывности.

Также необходимо отметить, что на сегодняшний день в вузах практически отсутствуют программы развития межкультурной толерантности, в рамках которых вопросы коммуникативного взаимодействия в поликультурной среде также могут иметь эффективные решения.

Так, например, подобные программы начинают реализовываться в ВУЗах Москвы (в частности, в Российском университете дружбы народов и др.), где одной из задач становится преодоление языковых барьеров в мультикультурной образовательной среде. В рамках реализации таких программ предусмотрены коммуникативные тренинги (вербальная и невербальная коммуникации в моделируемых ситуациях поликультурного общения обучающихся), на которых используются этнокультурные технологии, технологии коммуникации, коммуникативного сотворчества и др.

Так, актуальность проблем современной педагогики, ориентированной на реализацию гуманистических основ, предопределила использование педагогических технологий, обеспечивающих включенность в них личности иностранного студента на правах субъект-субъектного взаимодействия. К таким технологиям была отнесена технология сотворчества (т.е. технология, позволяющая студенту реализовать свою способный творить и совершенствоваться одновременно с педагогом и студентам старших курсов).

Также в процессе реализации программы были использованы другие технологии инновационного характера, позволяющие одновременно удовлетворить решению задач воспитательно-образовательного значения с целью получения нового более высокого уровня сформированности межкультурной толерантности иностранных студентов.

Среди реализуемых технологий в перспективных направлениях поликультурного образования в вузах России и Казахстана становятся популярными технологии, обеспечивающие:

- возможность эффективного формирования профессиональной коммуникативной компетенции, способствующей эффективной положительной социализации личности иностранных студентов в поли- и мультикультурной образовательной среде;
- возможность продуктивной передачи социально-культурного опыта посредством формирования языковых компетенций (орфоэпической, фонетической, коммуникативно-речевой и др.), позволяющих осуществлять анализ и оценку различных ситуаций

поликультурного взаимодействия на этапе начальной профессиональной самореализации;

- возможность формировать способность иностранного студента к творческой организации различных дел в рамках интеграции в поликультурную образовательную среду вуза;
- возможность фокусировать поликультурный творческий опыт на создании ситуаций профессионального успеха и др.

Перечисленные основные аспекты регулирования и перспективы развития поликультурного образования в вузах России и Казахстана обозначили объективность следующих принципов организации сотрудничества вузов и реализации условий поликультурного образования: принцип приоритетности, раскрывающийся в направленности образовательной политики сотрудничества вузов на обеспечение высокого качества и престижа поликультурного образования, позволяющего удовлетворять конкурентоспособности и спросу международного рынка услуг и труда на специалистов, способных реализовать свои профессиональные возможности в условиях формирующейся единой лингвокультурной реальности; принцип равноправности, заключающийся в равноправии вузов-партнеров, характеризующихся спецификой сотрудничества и поликультуризации образования, определяющейся различными факторами: вузовской специализацией, ресурсами образовательного учреждения, имеющегося опыта интернационализации, регионально-географической локализации и др.; принцип гостеприимства, который выражается в привлечении как можно большего количества студентов-носителей различных культур, их поддержке, совершенствовании качества образовательных программ, улучшении инфраструктуры и условий пребывания студентов, а также развитии программ культурного обмена и пр.

Важнейшим аспектом политики развития поликультурного образования также остается необходимость анализа национальных образовательных систем и экстраполяции национальных принципов регулирования образовательной политики в единое поликультурное образовательное пространство с учетом автономности/самостоятельности и уникальности разнообразия национальных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуразакова Д.М., Берсенукаева М.Х. Роль поликультурной среды в воспитании и развитии толерантности молодежи // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 2 (75). — С. 10-11.
2. Апанасенко О.М. Философское обоснование и сущностные характеристики поликультурности в образовании // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. — 2018. — № 2, 2018. — С. 138-145. doi:10.24411/2308-7218-2018-00033
3. Бирюкова О.И., Морозова Е.Н. Поликультурное образование в условиях республики Казахстан: современное состояние проблемы // Гуманитарные науки

- и образование. – 2018. – № 1(33). – С. 7-12.
4. Геворкян М. Поликультурное образование в Армении: новая стратегия развития образования // 21-й век. – 2017. – № 2 (43). – С. 103-115.
 5. Грузкова С.Ю., Гильмеева Р.Х., Камалеева А.Р., Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивные механизмы формирования поликультурной толерантности обучающихся в образовательной среде // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 5 (130). – С. 112-120.
 6. Кац А.С. Формирование межэтнической толерантности как основа диалога культур в контексте поликультурного образования студентов вузов // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2 (121). – С. 42-45.
 7. Корякина А.А. К вопросу о формировании толерантности в поликультурном образовательном пространстве // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 1 (26). – С. 179-182.
 8. Макажанова Ж.М. Поликультурность в современном образовании, или чем отличается поликультурность от мультикультурализма // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – № 3 (23). – С. 106-113.
 9. Пономарев П.А. Роль поликультурного образования в современных условиях // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2011. – № 1. – С. 140-143.
 10. Расчетина С.А. Поликультурное образование как средство межкультурного диалога // Человек и образование. – 2017. – № 3 (52). – С. 37-44.
 11. Современные проблемы образования в поликультурном регионе (Шестые Лозинские чтения): Материалы Международной научно-методической конференции 23-24 апреля 2015 г. Часть I. – Псков: Псковский государственный университет, 2015. – 324 с.
 12. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 3 (18). – С. 81-88.
 13. Трегубова Т.М. Международные проекты поликультурного образования студентов в условиях современных проблем глобализации // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2015. – № 3 (39). – С. 194-199.
 14. Халимон Е.А. Условия и факторы успешного сотрудничества вузов России и зарубежных стран // Вестник университета. – 2017. – № 9. – С. 51-59.
 15. Шайхутдинова Г.А., Трегубова Т.М. Кац А.С. Международный опыт как ресурс совершенствования системы обучения и воспитания студентов вузов // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 5 (130). – С. 107-111.

© Сейсекеева Нургүль Балтабаевна (n.seisekeyeva@sorbonne.kz), Арзуманова Раиса Аркадьевна (arzmanowa@mail.ru),
Бокижанова Галина Каскарбековна (Galiyakaz68@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАДЕТСКОГО КЛАССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

THE ROLE OF THE CLASS TEACHER OF THE CADET CLASS IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

T. Tolmacheva

Summary: The article deals with the main aspects of the activity of the class teacher of the cadet class in a general education institution. The significance of the class teacher for students is justified and its main role in the educational process is highlighted. A description of patriotic education and its current state is presented. The basic tasks of the class teacher that characterize the formation of patriotism are listed. In addition, some forms of the development of patriotism in the educational process are studied. The main directions of educational work and extracurricular activities on the part of the class teacher are identified.

Keywords: class teacher, cadet class, education of patriotism, extracurricular educational work, conditions and types of classes.

Толмачева Татьяна Владимировна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский
государственный университет имени У.Д. Алиева»,
г. Карачаевск
tvtolmacheva@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрены основные аспекты деятельности классного руководителя кадетского класса в общеобразовательном учреждении. Обоснована значимость классного руководителя для обучающихся и выделена его основная роль в воспитательном процессе. Представлено описание патриотического воспитания и его современного состояния. Перечислены базовые задачи классного руководителя, характеризующие формирование патриотизма. Кроме того, изучены некоторые формы развития патриотизма в условиях образовательного процесса. Выявлены основные направления воспитательной работы и внеурочной деятельности со стороны классного руководителя.

Ключевые слова: классный руководитель, кадетский класс, воспитание патриотизма, внеурочная воспитательная работа, условия и виды занятий

Классный руководитель является важной составляющей педагогического коллектива. Именно он представляется в качестве организатора деятельности детей в образовательных учреждениях. Деятельность классного руководителя позволяет сохранить, укрепить и развить взаимопонимание учеников, их родителей, педагогов и других людей, принимающих участие в образовательном процессе.

Стоит более полноценно раскрыть одну из существенных ролей классного руководителя – организацию воспитания патриотизма у учеников, а в частности, учеников кадетских классов.

Патриотическое воспитание представляет из себя особую систему мер и воздействий, которые направлены на процесс воспитания в детях положительного отношения к общественным ценностям, отдельным личностям, их деятельности, а также к явлениям общественной жизни. Академик Д.С. Лихачев писал следующее: «К патриотизму нельзя призывать – его нужно заботливо воспитывать».

На сегодняшний день Россия находится в непростом для себя историческом периоде. Самая большая опасность, которая подстерегает наше общество связана не с развалом экономики, не со сменой политической системы, а с разрушением личности. В современное время происходит доминирование материальных ценностей

над духовными, что приводит к искажению представления у людей, а в особенности молодых людей, о таких понятиях, как доброта, милосердие, великодушие, справедливость, гражданственность и патриотизм. Общий рост агрессивности и жесткости в обществе вызывает значительное повышение уровня преступности. В подростках все чаще можно наблюдать проявление эмоциональной, волевой и духовной незрелости. В настоящее время очень важно поднимать тему падения нравственных ценностей у молодежи, ведь на сегодняшний день массовая культура значительно опошлена, она работает по законам рынка через средства массовой информации, что может способствовать деформации или даже уничтожению основ человеческих ценностей. А ведь система ценностей складывалась длительное время. Она вобрала в себя опыт поколений, формирование которого осуществлялось под влиянием таких факторов как история, природа, географические особенности территории, на которой проживали народы нашей страны.

Значение патриотизма и гражданственности является весьма существенным в социальном и нравственно-духовном развитии личности. Они выступают в качестве составных элементов мировоззрения индивида, его отношения к своей стране, а также к другим нациям и народам. Лишь благодаря высоким чувствам патриотизма и национальным святыням происходит укрепление любви к родине, возникает ощущение ответственности за ее историю и независимость, за необходимость сохранять

материальные и духовные ценности, а также происходит развитие у личности таких качеств как благородство, честь и достоинство. Воспитание человека в качестве гражданина является одной из основных задач современной образовательной системы.

Необходимо сказать, что при воспитании в гражданине патриотизма, неоценимой является в этом процессе роль классного руководителя. Он производит решение важных задач, связанных с формированием патриотизма, которые подразумевают следующие действия:

- использовать ученическое самоуправление как действенное средство для гражданского патриотического воспитания подростков;
- изучить символику государства (герб, флаг, гимн), привить уважение к символам правильного отношения;
- осуществлять воспитание, показывая примеры подвигов советского народа в Великой Отечественной войне;
- изучать историю своей малой Родины;
- познавать традиции своего народа, его культурные ценности, обычаи;
- развивать и непосредственно участвовать в волонтерстве, оказывать возможную помощь ветеранам войны и труда;
- прививать чувства сопереживания к людям, нуждающимся в этом, а также оказывать им посильную помощь;
- использовать все возможные средства для воспитания гражданственности и патриотизма, включая школьный музей, экскурсии;
- посещать тематические выставки, активно участвовать в проводимых государственных праздниках.

Классный руководитель может благодаря классным часам, тематическим мероприятиям, экскурсиям, беседам и другим приемам, помочь подростку осуществить понимание понятий родины, добра и зла, уважения, толерантности и других понятий. Классный руководитель способен вызвать в учениках заинтересованность в том, чтобы изучать историю родной страны, знакомиться с культурой, осознать перспективы государства, приходиться к пониманию того, как каждый гражданин может повлиять на будущее своей страны.

Патриотизм – важная черта всесторонне развитой личности [8]. С уверенностью можно сказать, что на классных руководителях лежит весомая ответственность, которая заключается в воспитании поколения благородных, готовых к подвигу людей, которых смело можно будет называть патриотами.

Школьный возраст – это самый подходящий возраст, для того чтобы осуществить практически полноценное

формирование патриотических чувств и качеств человека [16]. Именно в период школьного возраста происходит такой важный процесс как становление личности. Ученики в это время впитывают в себя большое количество информации. Поэтому в этот период необходимо формировать в детях правильную жизненную позицию, а также нужно пытаться отгораживать их от отрицательного влияния со стороны окружения. И конечно же, на данном этапе жизни является необходимым воспитание такого гражданина России, который будет нравственным, ответственным, инициативным и компетентным. Поэтому стоит повториться, что одна из основных целей, которая стоит перед классным руководителем, заключается в том, чтобы сформировать гражданские и патриотические качества личности у учеников, взрастить в них активную жизненную позицию.

Хоть и все педагоги имеют одну цель – учить, развивать, воспитывать, но подход к этой цели осуществляется разными путями. Патриотическое воспитание необходимо рассматривать в единой системе образования и воспитания детей и взрослых, реализовывая его благодаря различным формам учебного и воспитательного процессов: учебным предметам, системе воспитательной работы, внеурочной деятельности, дополнительному образованию и другим.

Классный руководитель играет ключевую роль в создании условий для осуществления процессов саморазвития, самореализации личности подростка, а также его социализации в обществе. Кроме описанных выше задач классного руководителя, дополнительно можно выделить следующие: формировать и развивать коллектив класса; создавать благоприятные психолого-педагогические условия для того, чтобы у детей имелась возможность развивать себя как личность, осуществлять самоутверждение, сохранять свою неповторимость и при этом раскрывать свои уникальные способности; формировать здоровый образ жизни у детей; организовывать систему отношений с помощью разнообразных видов воспитывающей деятельности классного коллектива; защищать права и интересы обучающихся; организовывать системную работу с обучающимися в классе; формировать у подростков нравственные смыслы и духовные ориентиры; организовывать социально значимую, творческую деятельность учеников.

У классного руководителя присутствует ответственность за воспитывающую деятельность в коллективе класса. Также он осуществляет моделирование, организацию и стимулирование развития личности обучающихся. Классный руководитель в качестве своеобразного посредника между обществом и учениками осуществляет организацию системы отношений с помощью разнообразных видов деятельности коллектива класса, создание условий, позволяющих развиваться каждой

личности, раскрывать его потенциальные способности, формировать гражданственность и патриотизм. У современных подростков часто возникает проблема выбора тех ценностей, которые нужно сделать в качестве внутренних ориентиров. Именно поэтому классный руководитель незаменим при воспитании личности, которая будет способна в любой ситуации осуществить верный выбор. Классный руководитель сопровождает личность в выработке ею своей гражданской позиции.

Основное направление воспитательной деятельности заключается в том, чтобы сформировать в личности гражданско-патриотическое сознание, уважение к закону, патриотизм с помощью краеведческих материалов, истории и традиций школы, жизни известных земляков. Воплощение идей гражданственности и патриотизма можно осуществлять благодаря проведению разных мероприятий. Воспитывать патриотизм позволяют такие уроки мужества, как «Что значит быть патриотом?», «В жизни всегда есть место подвигу», «Круглые столы «История моей семьи в фотографиях», «Сильный характер – его можно воспитать». Также патриотическому воспитанию способствуют проведение встреч с ветеранами войны и труда, воинами-интернационалистами, экскурсии в музеи и экскурсии по памятным местам.

Основной критерий эффективности деятельности классного руководителя по гражданско-патриотическому воспитанию заключается в степени готовности и стремлении учеников выполнять свой гражданский и патриотический долг, в умении и желании обучающихся осуществлять сочетание общественных и личных интересов.

Реализация целей воспитательной работы осуществляется с помощью самих учебных занятий, внеурочной деятельности коллектива класса и внеурочных занятий групп дополнительного образования.

Осуществление внеурочной воспитательной работы проводится в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по следующим основным направлениям воспитательной работы:

- «Патриот». Это направление связано с воспитанием гражданской ответственности, духовным здоровьем учащихся, воспитанием у них патриотических чувств, формированием понимания и осознания исторического прошлого и будущего, своей непосредственной роли в жизни страны;
- «Учение». Данное направление связано, собственно, с самим процессом образования, а также с интеграцией личности с обществом, которая достигается путем реализации интересов детей и их потребностей в самосовершенствовании, самореализации, саморазвитии;
- «Здоровый образ жизни». Такое направление

связано с созданием условий для нормального физического развития учеников, воспитанием негативного отношения к вредным привычкам, пропагандой физической культуры и здорового образа жизни;

- «Досуг». Это направление связано с созданием условий для раскрытия творческих способностей учеников, приобщением к истинным культурным ценностям, развитием творческой личности обучающихся в процессе культурно-досуговой деятельности.

Внеурочная воспитательная работа применительно к кадетскому классу будет осуществляться по вышеизложенным основным направлениям следующим образом:

- По направлению «Патриот» может происходить проведение: классных часов на патриотическую тему о трагедии в Беслане, ко дню вывода войск из Афганистана, о воинской доблести солдат; мероприятий по составлению летописей о выдающихся полководцах России; поисковых работ членов музея Боевой славы, Великой Победы; мероприятий, которые посвящены празднованию Великой Победы; военно-спортивных мероприятий (зарницы, смотра песни строя, велопробега); туристические походы; конкурсов по пулевой стрельбе, строевой и силовой подготовке, рукопашному бою, самбо в рамках программы «Кадетский класс»; литературно-художественных конкурсов; экскурсий по памятникам природы, по историческим местам, по городам-героям.
- По направлению «Учение» обычно осуществляется: образование (достижения обучающихся кадетского класса учебе, работа по повышению качества и классного коллектива), а также участие во Всероссийской олимпиаде школьников, в интеллектуальных конкурсах, в российских и международных конкурсах («Кенгуру», «Русский медвежонок», «Познание и творчество», «Великие путешественники»);
- В связи с направлением «Здоровый образ жизни» осуществляется посещение спортивных секций, кружков и участие в соревнованиях;
- В связи с направлением «Досуг» осуществляется совместное времяпрепровождение, участие в коллективно-творческих делах.

В повседневной жизни классный руководитель осуществляет воспитание в кадетах дисциплинированности, честности, правдивости. Классный руководитель следит за поведением учеников, которое должно соответствовать нормам поведения в обществе, а также старается следить за опрятностью кадетов и соблюдением их формы одежды.

Хорошим способом формирования гражданствен-

ности и патриотизма может служить проведение уроков жизни, совместного просмотра фильмов, встреч с интересными людьми, экскурсий в воинские части.

И кадетское воспитание, и уроки жизни являются одним из звеньев системы формирования личности с целью подготовить его к служению Отечеству на государственном и, в первую очередь, военном поприще. Это осуществляется посредством сообщения каждому ученику понятий и стремлений, которые являются основой чувства патриотизма. Воспитание кадетов должно заключаться также в понимании и принятии кадетами таких нравственных категорий как долг, честь, порядочность. Такое воспитание зачастую может быть подвластно лишь классному руководителю.

В итоге стоит дополнительно сказать, что деятельность классного руководителя может быть значительно эффективнее, если она будет носить вариативный характер. Чтобы в воспитательной деятельности присутствовала вариативность, необходимо осуществлять: выбор приоритетных линий своих усилий таким

образом, чтобы они соответствовали личным склонностям, возможностям и особенностям учащихся; формирование ученического коллектива; включение развивающей совместной деятельности и делового общения в создание системы коллектива. Учеников стоит обучить коллективной работе при придумывании дела, которое будет интересно для каждого и которое сможет дать любому ученику возможность высказать свое мнение и возможность быть услышанным, а также которое позволит распределить свои силы, способности и время таким образом, чтобы это послужило достижению общих целей. Результат такой работы будет в сплоченности, поддержки друг друга и заинтересованности каждого в делах окружающих людей. И в целом, основная педагогическая задача классного руководителя заключается в том, чтобы обеспечить личное саморазвитие учащихся, в том, чтобы у них появилось понимание самих себя, осознание своего места и своей роли среди других людей, а также в том, чтобы обучающиеся видели закономерности мира, в котором они живут, и смогли жить правильно и эффективно в соответствии с этими закономерностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова И.А., Давыдова М.А. Мы — патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия: 1-11 классы / И.А. Агапова. — М.: Вако, 2006. — 368 с.
2. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. — М.: Владос, 2004. — 357 с.
3. Беспятова Н.К. Военно-патриотическое воспитание детей и подростков, как средство социализации / Н.К. Беспятова, Д.Е. Яковлев. — М.: Айрис — Пресс, 2004. — 192 с.
4. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории / Н.И. Болдырев. — М.: АПН СССР, 1979. — 224 с.
5. Быков А.К. Патриотическое воспитание школьников при преподавании дисциплин гуманитарного цикла / А.К. Быков. — М.: Воспитание школьников, 2006. — 185 с.
6. Веденева О.А. [и др.]. Теория и практика работы классного руководителя. Учебное пособие / О.А. Веденева [и др.]. — М.: Мир науки, 2016. — 140 с.
7. Гелева П.А. Раздумья на путях движения России / П.А. Гелева. — М., 1993. — 204 с.
8. Гасанов З.Т. Патриотическое воспитание граждан. / З.Т. Гасанов. — М.: Народное образование, №6, 2005. — 59 с.
9. Дмитриев А.Г. Воспитание патриотизма: сущность, задачи, методы: / А.Г. Дмитриев. — М.: Триумф, 2005. — 299 с.
10. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц: В 2 т. / Т.Ф. Ефремова. — М.: Рус. яз., 2000. — 305-489 с.
11. Козырева Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Козырева Е.И. Методология и методика естественных наук. — Вып. 4. — Сб. науч. тр. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. — 24 с.
12. Кривых С.В. Педагогические основы патриотического воспитания школьников / С.В. Кривых. — Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002, 297с.

© Толмачева Татьяна Владимировна (tvtolmacheva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА САМООРГАНИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE PROBLEM OF SELF-ORGANIZATION OF HIGH SCHOOLERS DURING DISTANCE LEARNING

E. Cherpalyuk

Summary: The article deals with the problem of distance learning during quarantine. Distance learning as one of the new technologies contributes to the formation of the personal qualities of high school students. At the same time, the main options for teaching using distance technologies are given, both the pros and cons of this form of education are considered. Self-organization, on the other hand, contributes to the control and analysis of their actions during training. The levels of organization of the child are considered from the psychological point of view. It is determined that the self-organization of senior schoolchildren is not at a high level. Recommendations for parents on the development of abilities for self-organization in distance learning are given.

Keywords: quarantine, distance learning, senior pupils, self-organization.

Черпалюк Елена Дмитриевна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
rubus71@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрена проблема дистанционного обучения во время карантина. Дистанционное обучение как одна из новых технологий способствует формированию личностных качеств обучающегося старших классов. При этом приведены основные варианты обучения с применением дистанционных технологий, рассмотрены как плюсы, так и минусы данной формы обучения. Самоорганизация же, способствует осуществлению контроля и анализа своих действий во время обучения. Рассмотрены с психологической точки зрения уровни организованности ребенка. Определено, что самоорганизация старших школьников находится не на высоком уровне. Приведены рекомендации родителям по развитию способностей к самоорганизации на дистанционном обучении.

Ключевые слова: карантин, дистанционное обучение, старшие школьники, самоорганизация.

Практика дистанционного обучения в системе общего образования становится все более развитой, этот факт приведет к острой потребности в педагоге, готовом к новой профессиональной деятельности, который в условиях формирования системы онлайн-и офлайн-образовательных услуг сможет выполнять другие роли и сможет решать новые профессиональные задачи [1, с.88].

Одним из возможных способов решения этой задачи является цифровизация образовательного процесса. Система дистанционного обучения будет работать в тесном взаимодействии с системой функций, целей и приемов, а также условий и требований их эффективного взаимодействия и факторов влияния на ее результат.

Целесообразно остановиться на сущности дистанционного обучения.

Ученые выделяют три основных варианта дистанционного обучения:

1. Специальные высшие учебные заведения, с момента открытия ориентированы на дистанционное обучение.
2. Реформирование существующих систем образования на основе компьютерных технологий.
3. Использование международных образовательных систем [3, с.125].

В целом, если рассматривать сущность самого термина «дистанционное», то имеется в виду обучение на расстоянии, во время которого нет непосредственной связи учащихся и преподавателей и не учитывается величина расстояния [5, с.55].

В связи с сегодняшней ситуацией с пандемией COVID-19, нынешний учебный год выдается сложным. Но российская система образования, а также школьники и их наставники выдерживают эти испытания достойно. Учить и учиться в сложившихся экстраординарных условиях совсем непросто. В частности, серьезно выросла нагрузка на педагогов, необходимо было наладить технику и освоиться в новых условиях. Заккрытие образовательных организаций на карантин и каникулы вынудило искать новые форматы передачи знаний от учителей к ученикам [4, с.163].

Дистанционное обучение сопровождают и трудности. К прогнозируемым можно отнести отсутствие базовых условий, в частности интернета. Получается, что дети, которых отвезли в деревню к бабушке, лишены возможности быть на связи и получать задания. Как учить их, у учителей пока нет ответа. Частично эту проблему помогают решить некоторые телеканалы, которые транслируют видеоуроки, но пока что есть контент только для одиннадцатых классов. Даже если ребенок остался дома, где есть интернет и компьютер, он, как

правило, один на всю семью и нужен одновременно всем, ведь мама и папа работают из дома.

Учителя отмечают, что теперь на подготовку к урокам и проверку заданий уходит значительно больше времени. А родители отмечают, что сам режим дня на карантине не способствует четкому учебному графику. С другой стороны, как раз систематические учебные занятия и вносят организованность в карантинный день [3, 157].

Наибольшей же проблемой является то, что теперь учебный процесс почти полностью зависит от конкретного учителя, от того, какие инструменты он освоит, как выстроит систематичность, как сумеет поддерживать обратную связь с учеником.

Вообще для обучения «на расстоянии» нужно иметь сильную мотивацию и самоорганизацию, потому что дистанционное обучение – это, прежде всего самообразование, то есть способность школьника работать самостоятельно. Для кого-то это преимущество, а для кого-то, наоборот, недостаток – все зависит от человека и его характера.

Выполнять задания самостоятельно – это большая ответственность и умение самоорганизации. К сожалению, не все ученики умеют и могут организовать свое пространство для обучения во время карантина самостоятельно.

Существует определенный процент людей, для которых единственно возможным способом восприятия учебного материала является аудиторная форма обучения. Однако, как показывают исследования, как минимум 80% старших школьников могут эффективно воспринимать новый материал в любой форме. Это означает, что абсолютное большинство людей могут эффективно учиться электронным способом, конечно же, при условии наличия адекватного учебного контента (содержания уроков) [6].

То-есть, мы утверждаем, что важной составляющей дистанционного обучения старшеклассников является самоорганизация. Ведь самостоятельная работа учеников в условиях карантина призвана научить молодежь прорабатывать необходимые источники, выполнять практические и индивидуальные задания, четко формулировать свои мысли и, главное, ответственно относиться к учебе. А качество дистанционного обучения зависит от каждого конкретного ученика – насколько они окажутся готовы гибко и быстро перестроить свою работу, насколько качественным является доступ к интернету и то, насколько они умеют им пользоваться.

Что же касается организации самостоятельного обучения старших детей, то дадим несколько советов:

1. Надо понимать, что это не время для отдыха. Поэтому график ребенка должен оставаться таким, как и в учебный период.
2. Детям из старшей школы важно иметь четко определенные рабочие часы для выполнения заданий онлайн, чтобы время за ноутбуком не размывалось.
3. Важно, чтобы эта работа происходила спринтами – промежутками в 20-25 минут с перерывами на чай, перекус или прогулку.

Ресурсы у школьников разные. В одних достаточные навыки самоорганизации, они вошли в карантин с тем, что могут учиться без контроля извне. Другим нужно, чтобы родители были вовлечены в процесс выполнения заданий. Следовательно, обучение не будет иметь такого качества, как в школе. Это нужно принять как данность.

За самоорганизацию у человека отвечают лобные доли мозга. Фронтальная кора современных детей развита гораздо хуже, чем, скажем, у прошлого поколения. Раньше приходили из школы, готовили домашнее задание, выполняли поручения родителей – были самостоятельнее. У современных детей гаджеты через информационную перенасыщенность, через общие эволюционные процессы процесс самоорганизации опаздывает [5, с.6].

Что делать родителям в ситуации с дистанционным обучением? Принять тот уровень самоорганизации, на котором находится их ребенок, и то, сколько он требует от родителей вовлеченности в процесс обучения. Определить, есть ли у них собственный ресурс, чтобы помочь «прокачать» ребенка, или они принимают его и признают, что у них нет времени заниматься с ребенком, и все будет, как будет.

Дистанционное обучение стало для российских учебных заведений в целом и педагогов проверкой на то, как быстро они могут реагировать на вызовы, быть гибкими и эффективными в некомфортных для них условиях, а также на компьютерную грамотность и умение работать на современных образовательных онлайн-платформах.

Основой эффективного дистанционного обучения является самоорганизация учащихся, желание учиться, несмотря ни на что. С этим у нас, мягко говоря, проблемы, низкая мотивация к обучению у учеников российских школ – настоящая болевая точка. Усилить мотивацию может родительский контроль, но не все родители из-за тех или иных обстоятельств могут проконтролировать «карантинное» обучение своих детей.

Психолог выделяет четыре уровня организованности ребенка. Когда школьник сидит над уроками только вместе с родителями, а без них ничего не делает, – это

первый. Второй - ребенок в состоянии самостоятельно сделать часть или все задание, но нуждается во включении родителей в процесс - ему важно показать родителям сделанное. На третьем уровне ученик составляет план, что за чем будет делать, и выполняет все домашнее задание. На четвертом ребенок не только делает задание, а еще и изучает дополнительный материал. Но это больше исключение из правил.

Как учились дети? Они привыкли узнавать новое из того, на чем держит их внимание учитель. Привыкли, что в течение определенного времени их вниманием руководят. Из года в год учителя так делают. А теперь ученики оказались в ситуации, что им надо самим сесть, открыть книгу, не имея при этом никакого стимулирования.

Еще одно. Ребенок привык утром вставать, собираться в школу. Это активировало в организме некоторые гормоны стресса - растормаживало и активировало мозг. Теперь нужно найти домашний вариант этой активации. Сделать утреннюю зарядку, выйти на балкон, облить прохладной водой, переодеться.

Важно обсуждать с ребенком, нужна ли ему помощь, какая и кого именно из родителей. А потом - что удалось, что нет и почему именно.

Еще один важный момент – определить границы. Нынешнее время отличается большим детоцентризмом, когда родители слишком подстраиваются под своих детей. В результате воспитывают инфантильных людей. Карантин как раз подходит для определения временных границ, в которых родители занимаются своей работой, а ребенок – своей. И лишь потом ему уделяют необходимое внимание. Это, кстати, поможет найти оптимальный уровень контроля, в результате чего ребенок одновременно и чувствует поддержку родителей, и становится более самостоятельным [2, с.20].

Психологи акцентируют внимание на необходимости структурировать день. Докарантинная жизнь детей была четко расписана. Почасовое расписание или ориентировочный план того, что нужно сделать определенного дня, нужен и на карантине. Конечно, с включением ребенка в семейные дела. Кроме того, стоит поощрять детей на новые активности, например онлайн-курсы или тренинги. Лучше это получится, если дети будут видеть пример родителей.

Как видим, карантин не только перевернул привычный ритм жизни, но и задал много вопросов, в том числе и к образованию. Эта сфера нашей жизни является удивительно инертной, и не всегда это было отрицательной чертой [2, с.89]. Однако сейчас инертность и отсутствие планирования идут явно не на пользу образованию, особенно школьному. Далеко идущие последствия каранти-

на еще впереди, но уже сейчас на примере дистанционного обучения можно увидеть, что гибкость и готовность к изменениям обеспечивает существование современного образования.

Дистанционная форма образования стала вызовом для всех участников образовательного процесса – учителей, детей и родителей. Все оказались морально и психологически не готовыми длительное время работать в таком формате. Но карантин может стать лучшим временем для формирования у детей ряда жизненных компетенций, в том числе самоорганизации.

Первое, что могут и должны сделать родители, если хотят видеть позитивные результаты, - помочь детям организовать свое рабочее время. То есть составить режим дня и пошагово его выполнять. На новый уровень должны выйти доверие к ребенку, с одной стороны, и контроль родителей, с другой. Особенно в части сроков выполнения заданий.

Но по нашим наблюдениям, можем сказать, что подавляющее большинство старших школьников четко осознано, что карантин не время для отдыха. Они добросовестно соблюдают установленные требования.

Обучение с использованием дистанционных технологий - да, вызов. Но будем в этом видеть позитив. Ведь именно сейчас, во время карантина, взрослые могут помочь своим детям в двух основных направлениях – самоорганизации и поиске мотивации для учебы.

Заставить себя сесть за уроки, вместо того чтобы поспать, поиграть, поразвлекаться – это серьезный вызов для воли, не только детской. Многие взрослые люди отказывались от дистанционной работы именно из-за того, что испытывали недостаток воли и умения организовать себя при отсутствии внешнего принуждения.

Поэтому задача взрослых помочь детям. Не сердиться на них за лень и безответственность, не требовать того, чего не имеет, а помочь и стать своеобразным костылем, опираясь на который ребенок начнет развивать свою способность к самоорганизации, которая ему точно пригодится и не только на дистанционном обучении [1, с.90].

Как это можно делать?

1. Составляйте расписание вместе. Это расписание должно быть написано и быть доступным и ребенку, и взрослому. Обязательно планируйте перерывы, отдых, развлечения. Ваше расписание не должно походить на список наказаний. Не делайте уроки долгими - 40 минут - это слишком даже для средней школы. Лучше сделать перерыв до того, как появляются признаки усталости и потеря внимания.

2. Следите за организацией рабочего места. Хаос и беспорядок на рабочем месте и возле него могут сильно отвлекать.
3. Договоритесь о правилах, которые важны для вас во время карантина. Например, если кто-то из взрослых работает дистанционно, или у вас в семье только один гаджет на нескольких школьников - в этом случае нужны четкие договоренности, иначе конфликтов не избежать. Новые правила и договоренности тоже лучше записать и вывесить в доступном месте. При возникновении конфликта вы сможете апеллировать к ним.
4. Постоянные звуковые уведомления во время работы над задачами порой страшно мешают. Особенно, когда ты только сосредоточился на алгебре, а тут пришло такое задание по языку, а через пару минут по биологии и физике, и там так много всего делать! Если вас заваливают целой кучей заданий – это дезорганизует. Старший школьник должен ставить ограничения и планировать – сейчас сделаю это, а потом посмотрю следующее сообщение. О работах, которые должны выполняться в ограниченное время, учителя предупреждают заранее, их невозможно пропустить. Также важно научиться разбивать большие задачи на части и двигаться постепенно, тогда большие объемы не так пугают.
5. Если родители сидят со своим ребенком и пытаются учить с ним уроки, они точно будете время от времени испытывать гнев («как он/она может не понимать, это же просто?»), беспомощность («я не умею объяснять», «я не могу понять, как делать задание сам»). Как с этим обходиться? Делать выдох и напоминать самому себе, что вы не учитель, когда мы пытаемся учить наших детей, мы слишком эмоционально вовлекаемся и это только мешает процессу обучения и не улучшает наши отношения с детьми. Оставьте эту работу профессионалам, организуйте возможность пообщаться с учителем, когда возникают какие-то вопросы.
6. Если вам кажется, что учителя перегружают задачами вашего ребенка, попытайтесь предоставить учителю адекватную обратную реакцию.

Доброжелательную и подробную. Адекватная обратная реакция всегда начинается с благодарности. Вспомните, пожалуйста, что никого не учили работать дистанционно, а часть материала и задач, которые наработаны учителем, просто не могут быть использованы в режиме онлайн. Педагогам приходится перерабатывать материалы, параллельно обучаясь и осваивая новые программы.

Организуя работу в условиях дистанционного обучения, родители должны напоминать себе время от времени, что дети зеркалят наше эмоциональное состояние и, в ситуации, когда родители в тревоге им трудно оставаться спокойными и уравновешенными.

В сложных условиях неопределенности и угроз главная нагрузка ложится на среднее поколение – то есть на родителей школьников. Именно они несут ответственность и за детей, и за старшее поколение, за физическое выживание семьи. И именно поэтому жизнь семьи должна быть организована таким образом, чтобы снять лишнюю нагрузку с тех, кто работает на работе, кухне, огороде, обеспечивая выживание семьи. Это хорошее время, чтобы дети в семье начали делать то, что могут, чтобы разгрузить взрослых и внести свой вклад в выживание семьи.

Мы успеем вернуться к модели «детоцентричной» семьи, когда ситуация изменится к лучшему.

Позаботьтесь о себе – это поможет всей семье, потому что мама, или папа в хорошем состоянии – опора для всех. Позаботьтесь о себе – вы научите своим примером ребенка быть заботливым и чувствительным к самому себе, этот опыт ему очень пригодится в будущей взрослой жизни. Просите о помощи, когда вам тяжело, ради этой возможности мы и живем в общинах.

При необходимости обращайтесь к психологам и социальным педагогам учреждений образования нашей общины. Они могут помочь в сложных вопросах, которые возникают при организации жизни в новых условиях. Берегите себя и своих близких.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Д. Дистанционное обучение: преимущества и недостатки / Д. Алексеев // Директор школы, лицея, гимназии. – 2013. – №3. – С. 88-90.
2. Асмолов А.Г. Непрерывное образование: риски и ценности России в условиях неопределенности // Образование в России и за рубежом. – 2020. – №3. – С. 19-25
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова; под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 194 с.
4. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Часть 1: учеб. пособие для вузов / С.А. Щенников [и др.]; под ред. С.А. Щенникова, А.Г. Теслинова, А.Г. Чернявской. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 188 с.

5. Плутницкий А.Н. Главное в работе в условиях пандемии - это системный подход и оперативность действий / А.Н. Плутницкий // Вестник Росздравнадзора. – 2020. – № 2. – С. 6-10.
6. Bassetti M. The Novel Chinese Coronavirus (2019-nCoV) Infections: challenges for fighting the storm <https://doi.org/10.1111/eci.13209> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/eci.13209>

© Черпалюк Елена Дмитриевна (rubus71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Шадринский государственный педагогический университет

ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПОЗЫ НА СОСТОЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Шохова Ольга Валентиновна

К.п.н., доцент, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» г. Москва
fakul-spip@mgou.ru

THE EFFECT OF CHANGING POSTURE ON THE STATE OF EMOTIONAL RESPONSE PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

O. Shokhova

Summary: The article presents the results of studying the state of emotional response in preschoolers with severe multiple disorders at the level of motor development, describes the quality of emotional reactions in a static position and when changing the posture in the process of mobilization in children of the studied category, in the diagnostic methodology for identifying the features of the motor component of emotional response, proposed criteria for their assessment and identified groups of children with different peculiar levels of development of the studied component. When analyzing the data obtained during the diagnosis, the dependence of the manifestations, quality, stability and duration of emotions in the static position of the body in different poses and during the mobile state was considered, mathematical statistical processing of the identified data was carried out. In the conclusions, the regularities of the formation of the motor component of the emotional response in preschoolers with severe multiple developmental disorders are noted.

Keywords: emotional-volitional sphere, emotional response, children with special educational needs, preschoolers with severe multiple developmental disorders, complex multiple developmental disorders, motor sphere, static poses, changing body posture in a mobile state, diagnostic methodology.

Аннотация: В статье приведены результаты изучения состояния эмоционального реагирования у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями на уровне двигательного развития, даны описания качества эмоциональных реакций в статическом положении и при изменении позы в процессе мобилизации у детей изучаемой категории, в диагностической методике по выявлению особенностей двигательного компонента эмоционального реагирования, были предложены критерии их оценки и выделены группы детей, имеющих различные своеобразные уровни развития изучаемого компонента. При анализе данных, полученных в процессе диагностики, рассмотрена зависимость проявлений, качества, устойчивости и длительности эмоций при статическом положении тела в разных позах и во время мобильного состояния, была проведена математическая статистическая обработка выявленных данных. В выводах отмечены закономерности становления двигательного компонента эмоционального реагирования у дошкольников, имеющих тяжелые множественные нарушения развития.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, эмоциональное реагирование, дети с особыми образовательными потребностями, дошкольники с тяжелыми множественными нарушениями развития, комплексные множественные нарушения развития, двигательная сфера, статические позы, изменение позы тела в мобильном состоянии, диагностическая методика.

На современном этапе развития специальной педагогики и психологии вопросы изучения эмоциональной сферы актуальны в связи с увеличением числа детей, имеющих различные эмоциональные расстройства, которые приводят к нарушениям социализации и коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми. Исследователи (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович и др.) выделяют процесс эмоционального реагирования (ЭР) как начальный, представляющий собой комплекс реакций функциональных систем организма человека на внешние и внутренние воздействия и ориентированы на приспособление к новым, неизвестным условиям окружающего мира [2, 3, 5, 6 9]. Изучаемая сфера взаимодействует с двигательной, сенсорной и познавательной системами, обусловлена влиянием мотивационно-потребностной,

операционно-технической сторон психики ребенка и от того, насколько сбалансирована и интегрирована его деятельность, зависит ее эффективное функционирование. Все компоненты эмоционального реагирования связаны причинно-следственной зависимостью [3]. Они характеризуются положительными или отрицательными знаками, стимулирующими или тормозящими поведение и деятельность человека; интенсивностью, яркостью; длительностью протекания эмоций; предметностью (степенью осознанности и связанности с конкретным объектом); адекватностью. Базовые эмоции (интерес, радость, удивление, печаль, гнев, страх и др.) составляют мотивационную сферу состояния личности. Каждая из них имеет свои причины возникновения формы проявления и последствия. Они несут знаковое содержание о том, что ситуация, в которых возникают эмоции, обладает определённым

значением для субъекта, а её модальность раскрывает, насколько она значима. Предмет, отношение к которому становится известным, может послужить инструментом управления эмоциональным реагированием [1, 3]. Эмоции, являющиеся врожденными и социальными, выполняют коммуникативные, оценочные, регуляторные, сигнальные, приспособительные функции. Именно они стимулируют ребенка производить определенные действия и служат признаком его физического и психического благополучия [4, 6, 7].

Особое внимание в системе образования вызывают проблемы воспитания и обучения детей с ТМНР. Структура дефекта у детей изучаемой категории представляют собой совокупность и взаимовлияние расстройств двигательной, соматической, эмоциональной, психофизической и сенсорной сфер, детерминированная органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС), и тесно зависит от воздействия дополнительных отрицательных факторов деприваций – двигательной, сенсорной, социальной. Но при этом, именно, эмоциональное реагирование может стать катализатором развития общего двигательного и психического развития у детей с ТМНР. «Движение – это жизнь» – мысль, которая не нуждается и не допускает ни подтверждения, ни опровержения, любой ребенок является двигательно-активным существом. Специалисты (М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, Т.Н. Симонова и др.), изучающие развитие двигательной сферы [1, 2, 5], подчеркивают значимое влияние движений на эмоциональную сферу и то, что это процесс двусторонний.

Дети с ТМНР находятся в ситуации резко ограниченной возможности движения и без стимуляции к произвольному движению их физические возможности снижаются, и каждый день может оказаться для них «днем упущенных возможностей», которые наверстать становится все сложнее. В структуру дефекта у испытуемых изучаемой категории, входят разные формы детского церебрального паралича (ДЦП), легко попадают в ситуации дискомфортного состояния и поэтому их слабые возможности сотрудничества со взрослыми и с окружающим миром в большинстве своем сводятся к нулю, в результате чего появляются интенсивные, ярко выраженные неадекватные отрицательные эмоциональные реакции, которые легко могут закрепиться у ребенка на рефлекторном уровне. И в дальнейшем у такого ребенка формируется готовность к автоматическому возникновению негативных реакций, которые очень сложно преодолевать и которые мешают всем – и специалистам, и родителям. Поэтому знание и учет двигательных возможностей детей с ТМНР становится основой для создания комфортных состояний при нахождении правильной позы и пробуждения в ней длительных, устойчивых положительных эмоций, что может позволить ребенку включиться во взаимодействие с окружающим миром [2, 4, 6].

Основной целью описываемого исследования являлось определение оптимальных условий для развития двигательного компонента ЭР детей с ТМНР в процессе предметно-практической и игровой деятельности. Прежде всего был выявлен и зафиксирован уровень сформированности эмоционального реагирования у детей с ТМНР в возрасте от 4 до 6 лет (всего 121 ребенок), были обследованы 75 мальчиков и 46 девочек, посещающих группы кратковременного и стационарного пребывания. К обсуждению оценки актуального уровня развития испытуемых привлекались специальные педагоги, логопеды, психологи, воспитатели, специалисты по ЛФК и массажу (всего 14 человек). Совместные усилия участников были направлены на реальную оценку уровня двигательного развития детей с ТМНР.

Задачи состояли в создании методики диагностики уровня развития двигательного компонента ЭР в предметно-практической деятельности у детей изучаемой категории предусматривали: выявление состояния и возможностей их двигательных навыков и количественно-качественных проявлений эмоциональных реакций в статике и в мобильном состоянии.

Диагностические игровые занятия проходили индивидуально в помещении для занятий ЛФК. В процессе исследования представлялось важным выяснить следующие характеристики: степень мотивации и потребности детей в движении, их возможности в установлении контакта; особенности реакций на побуждение к движениям; интенсивность положительных или отрицательных эмоциональных проявлений во время выполнения двигательных упражнений; способы и возможности применения невербальных средств – жестов и пантомимики, входящих в состав двигательного компонента ЭР.

Для анализа результатов были разработаны критерии количественной и качественной оценки развития двигательного компонента эмоционального реагирования. Они выражались в баллах: 1 балл означал, что функция сформирована на начальном уровне, ее проявления кратковременны и нестабильны; 2 – функция сформирована неравномерно, фиксируется кратковременное появление реакции при предъявлении стимула; 3 – функция в начале деятельности она проявляется четко, а к концу снижалась; 4 – функция выражена и устойчива в период деятельности. Анализ и сумма балльных данных, полученных при исследовании двигательных возможностей испытуемых, выявил крайне различающийся уровень их сформированности (см. таблицу). В соответствии со средними значениями указанных баллов были выделены четыре группы детей, с различным уровнем ЭР. *1-ый уровень (21 детей)* – очень низкий; *2-ой уровень (31 ребенок)* – низкий с динамикой; *3-ий уровень (44 ребенка)* – средний; *4-ый уровень (25 ребенка)* – выше среднего.

Таблица. 1.

Особенности проявлений эмоционального реагирования в статических и динамических позах детьми с ТМНР

Анализируемые показатели	Уровни сформированности навыков							
	1-ый		2-ой		3-ий		4-ый	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1.1. Предпочитаемое положение в статическом положении								
• лежа на спине	58	48	32	27	24	20	7	6
• лежа на животе с опорой на локти рук	23	27	35	29	52	43	11	9
• лежа на боку	19	14	14	28	46	38	22	18
• сидя	4	8	8	16	59	49	39	32
• стоя	4	3	13	13	52	42	49	41
Средние показатели	22	17	17	22	46	39	26	22
1.2. Возможности выражения эмоционального реагирования в состоянии мобильности								
• ситуативное изменение позы	25	21	38	32	42	29	16	13
• подражание крупным движениям	45	37	42	35	23	19	11	9
• удержание головы при движении	17	14	22	18	51	42	31	26
• фиксация взора на лице взрослого	8	7	30	25	51	42	32	26
• подражание эмоциональным выражениям	34	28	33	27	38	31	16	14
• двигательные возможности рук	16	13	14	12	58	48	33	27
Средние показатели	24	19	35	30	38	31	24	20
Итого:	21	17	31	26	44	36	25	21

Приведенные в таблице данные отражают особенности эмоционального реагирования в зависимости от выбора наиболее удобной позы. Возможности осуществления различных двигательных актов неразрывно связаны с готовностью и способностью ребенка изменять положение своего тела в пространстве и, отзываясь на возникающие ситуации (двигательные или мобильные), реагировать на них и выполнять соответствующие движения.

Самым тяжелым было состояние 21 ребенка (17 % от общего числа обследованных), отнесенных к 1-му уровню, самому низкому сформированности двигательных навыков, которое характеризовалось глубоким недоразвитием. Основной позой для них было положение лежа на спине, иногда оно менялось на лежание на животе, эти дети были лишены возможности самостоятельно передвигаться, что было обусловлено с выраженным органическим поражением ЦНС, тетрапарезами, грубыми нарушениями общей моторики, у них отсутствовали произвольные движения; они не владели навыками ходьбы, чаще всего пребывая в положении лежа, они переворачивались лишь с помощью взрослого, а иногда, но довольно редко, в ответ на стимуляцию делали слабые попытки ползать. С помощью взрослого сидеть удавалось лишь четверым детям (3%). Они не могли изменять статическую позу на мобильную; подражание не достигалось даже в совместных со взрослым действиях. Многие из них (17 детей, 14%) были не в состоянии удерживать голову, фиксировать блуждающий взгляд

на взрослом, на его действиях. Выразительные мимические движения были им недоступны; двигательные возможности рук резко ограничены. У детей данной группы эмоциональные реакции чаще всего проявлялись в виде беспокойства, крика, плача, недовольства, обычно, когда взрослый изменял привычную для них позу. Положительные реакции редко возникали и проявлялись, были неустойчивыми и быстро прекращались. Складывалось впечатление, что и ощущение, и выражение положительных эмоций требовало от них больших физических усилий, поэтому эти дети в основном пребывали в нейтральном состоянии, казались сонными, вялыми, неактивными, не способными включаться во взаимодействие с окружающими людьми и миром. Однако при динамических изменениях поз при переворачивании, ползании, или имитации ходьбы у детей данной группы преобладали устойчивые, негативные, яркие отрицательные эмоции. Дети сильно напрягались, у них усиливались патологические рефлексы, после чего, они долго не могли успокоиться.

У 31 ребенка (26%) был выявлен 2-ой уровень (низкий уровень) развития двигательных навыков, возможность которых были резко ограничены: ползание дети выполняли с трудом, для переворачивания, вставания, шаговых движений им требовалась помощь взрослого, а для сохранения положения сидя, они нуждались в особых условиях - специальных стульях, подпорках. Почти для всех в этой группе был характерен повышенный мышечный тонус, поэтому для любого движения

им приходилось прикладывать максимальные усилия даже при использовании специальных приспособлений. Удобную позу находил сопровождающий взрослый, а сам ребенок относился к этому пассивно. Понять, насколько та или иная поза была предпочтительной можно было только по характеру деятельности ребенка, по его эмоциональным реакциям по тому сколь активно он рассматривал предметы и действовал с ними, и также по поддержанию контакта со взрослым. Эмоциональные состояния у них успешнее проявлялись при двигательной активности. Возможно, здесь сказывалось влияние эмоционально-личностного типа общения со взрослым, который в процессе игровой деятельности стимулировал этих детей не только к общению, но и к движениям (совместно-пассивным, совместно-активным). У детей в данной группе часто наблюдались эмоциональные реакции в виде беспокойств, криков, плача, недовольствия и возникали довольно часто, но, как правило, они были причинно-обусловленными – либо выражали реакции на боль, на телесное неудобство, сигнализировали о проблемах туалета, капризы, о недовольствии едой, или общим состоянием, т.е. свидетельствовали о потребностях детей. Чаще отмечались и были разнообразнее положительные реакции, которые бывали долговременными и устойчивыми. В положении лежа на спине, на боку, на животе с опорой на локоть сравнительно в удобной для них позе возможности их эмоционального реагирования на предметную деятельность повышались: у них возникали эмоции интереса, радости, удивления, поиска, которые частично подкреплялись действиями рук с предметами. Принимая сидячее или вертикальное положение, они могли более полно и объемно воспринимать лицо педагога и наблюдать действия с игрушками, что позволяло им внимательнее сконцентрироваться на эмоциях педагога, благодаря чему их собственные эмоции становились более четкими и устойчивыми. При динамических изменениях положения тела (переворачивании, ползании, имитации ходьбы) у детей данной группы обнаруживались различные эмоции. Скорее они были негативными, особенно в начале движения или деятельности, затем наступал период адаптации к новой позе, происходило расслабление и возникали положительные эмоции, которые подкреплялись возможностью манипулировать предметами.

Дети, у которых был 3-ий уровень развития двигательного компонента имели нестабильное состояние двигательных навыков. Так, если 50 детей (41%) довольно уверенно пользовались двигательными навыками в положении лежа на спине и на боку, а 44 ребенка (36%) при переворотах и сидении, то им становилось труднее при ползании и вставании – соответственно 36-ти и 37-ми детям (30% и 31%), а самыми низкими были показатели при необходимости стоять. Большинство из них нуждалось в помощи взрослого, из-за недостаточной координации движений, слабости мышечного тонуса,

навязчивых насильственных движений. Не все в этой группе были в состоянии изменить статическую позу на мобильную. Их действия отличались замедленностью и неуверенностью, подражание крупным движениям получалось неточным и было кратковременным, часто наблюдалось застревание на каком-либо одном элементе движения. В процессе движений некоторые дети не могли долго удерживать голову в прямом положении, она либо опускалась вниз, либо склонялась набок, нарушая обследующие движения глаз. Мимические движения они воспроизводили неточно и лишь частично. Несмотря на то, что моторные двигательные навыки у детей этой группы были частично ограничены, их при нахождении удобной позы в статике свои эмоции они проявляли достаточно полно, однако во время движений их качественно-количественные характеристики снижались. Это могло быть обусловлено особенностями предпочитаемой ситуативно-личностной формой общения, связанного с предметной деятельностью. Адекватные отрицательные эмоциональные реакции в данной группе наблюдались в виде плача, недовольствия, были довольно частыми и причинно-обусловленными. Чаще и разнообразнее выражались положительные эмоции, которые были долговременными и устойчивыми. Более активные из детей этой группы включались во взаимодействие с окружающими людьми и миром. Пребывание в удобном для них положении лежа, расширяло их возможности эмоционального реагирования на предметную деятельность, способствовало возникновению интереса и радости, удивления, страха, который легко сменялся, например, реакцией поиска. Все эти эмоции обладали средним темпом длительности и нередко приводили к робким самостоятельным действиям рук с предметами. Позы лежа на животе и на боку позволили рассматривать объекты и положительно реагировать на них. В сидячем и вертикальном положениях дети достигали более объемного и полного восприятия лица педагога и действий с игрушками, что давало им возможность обращать внимание на эмоции взрослого и содействовало большей устойчивости и длительности их собственных положительных эмоций. В целом они обнаруживали выраженную готовность к изменению динамических поз, вместе с тем, число отрицательных эмоций повышалось, особенно в положении стоя и при последующих попытках совершить простые шаговые движения (с помощью взрослого и с различными приспособлениями). В этих случаях у них появлялись страх и паника, которые долго не проходили. Адаптация к новым позам наступала не очень скоро и чаще активные движения дети предпочитали совершать в процессе ползания.

Достаточно хорошо владели двигательными навыками (самостоятельно или с использованием приспособлений) 26 дошкольников (22%), которые обладали 4-ым уровнем (выше среднего) их развития. Наиболее

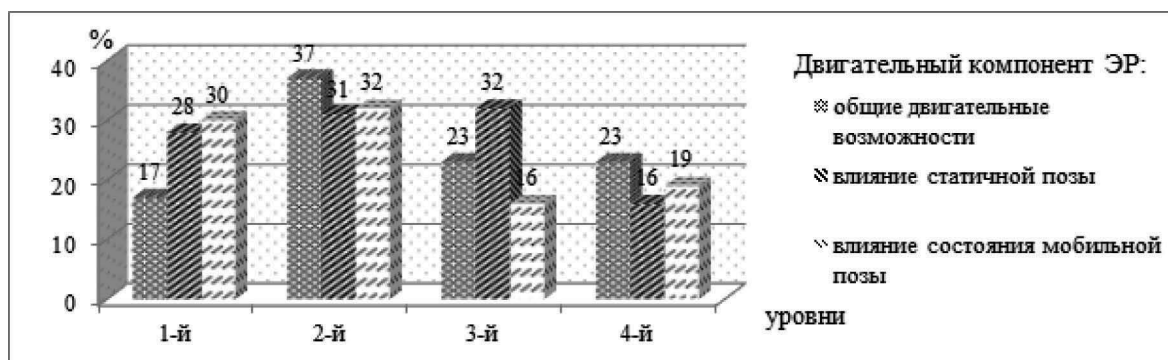


Рис. 1. Распределение уровней развития двигательного компонента эмоционального реагирования у детей с ТМНР

удобными позами для проявления разнообразных эмоциональных реакций оказались два положения: сидя – для 39-ти детей (32%) и стоя для 49-ти – (41%). Некоторые предпочитали позу лежа на животе или на боку, что давало больший обзор окружающего и освобождало руки для игровой деятельности. При переходе от статической позы к активным движениям положительные эмоциональные реакции обнаруживали у 16 человек (13%). Они не испытывали затруднений при изменении позы, даже делали попытки к выполнению новых движений; некоторые из них старались передать действия и эмоциональные состояния персонажей игровых ситуаций. Во время движения дети удерживали голову прямо, следили за действиями взрослого, рассматривали пространственное окружение, фиксировали внимание на лице педагога. Двигательные возможности рук у большинства обследованных в этой группе были сохранены, но точное подражание движениям рук партнеров удавалось только 11-ти детям (9%). Чаще наблюдались разнообразные положительные реакции, которые продолжались довольно долго и были устойчивыми. Дети вели себя достаточно активно, эмоционально включались во взаимодействие с окружающими, обнаруживая интерес и радость, удивление и любопытство. Эти эмоции характеризовались определенной длительностью и способствовали возникновению попыток самостоятельных действий рук с предметами; в действиях с игрушками они ориентировались на движения и эмоции взрослого, а их собственные реакции, в основном положительные, приобретали определенную устойчивость и длительность. Отрицательные эмоции чаще возникали как результат недовольства из-за отсутствия помощи при выполнении тех или иных действий или из-за неудачных попыток ребенка встать и приступить к совершению простых шаговых движений (с помощью взрослого или различных приспособлений). Сами по себе движения вызывали у детей весьма яркие эмоции – восторг, смех и радостный крик, которые долго не прекращались. Дети становились возбужденными и напряженными, начинали яснее чувствовать собственное тело и выполняемые действия; патологических рефлексов при этом не возникало.

При сопоставлении результатов изучения состояния двигательного компонента эмоционального реагирования по средним показателям были выявлены особенности, которые отражены в гистограмме на рисунке.

В целом, наиболее высокими оказались показатели детей группы с 3-им уровнем (средним). Несмотря на частичную ограниченность у них двигательных моторных навыков, их эмоции проявлялись достаточно полно при нахождении удобной позы в статике; но во время движений эти показатели все же снижались. Важно отметить, что при соотношении количества и качества эмоций заметно превалировал второй фактор – наблюдалось большое количество разнообразных, устойчивых, управляемых, положительных эмоций, которые улучшали деятельность и поведение детей. Это могло быть обусловлено своеобразием – ситуативно-личностной формы общения, связанной с предметно-игровой деятельностью.

У детей с 1-ым уровнем (очень низким) сформированности изучаемого компонента наблюдалось резко выраженное двигательное недоразвитие. При нахождении удобной позы возможности эмоционального реагирования на предметную деятельность у них несколько повышались. При рассмотрении сопоставления количества и качества их эмоций заметно перевешивал второй фактор – наблюдались неадекватные, устойчивые, с трудом управляемые отрицательные эмоции, которые резко ухудшали психо-физическое состояние детей. Подобные изменения отмечались и у детей со 2-ым уровнем (низким). У них эмоциональные состояния успешнее проявлялись при двигательной активности. В соотношении количества и качества эмоций перевешивал первый фактор, а второй оказался неустойчивым – появлялись различные эмоции, адекватные и неадекватные, продуктивные, но неустойчивые. Это способствовало деятельности детей и улучшало их состояние. Такие наблюдения могли свидетельствовать о том, что в последующей коррекционной работе было возможно наладить эмоционально-личностный тип общения с педагогом. В процессе игры он мог стимулировать их не только к контактам,

но и к выполнению определенных действий (совместно-пассивных либо совместно-активных), а также формировать у детей навыки ситуативно-личностного типа общения.

Ниже средних оказались показатели в группе у детей с 4-ым уровнем (*выше среднего*). Однако при недостаточной сформированности моторных двигательных навыков при нахождении удобной позы в статике, их эмоции проявлялись достаточно полно, а во время движений эти характеристики улучшались. Это позволяло детям быть более успешными и в обучении, и в общении со взрослыми и сверстниками в разных условиях.

Описанное исследование и его результаты свидетельствуют о влиянии многих факторов на развитие эмоционального реагирования у детей с ТМНР. Наличие

сочетания разных нарушений не могло не отражаться на способности детей к эмоциональному реагированию. Их влияние сказывалось во многом. Прежде всего изменялись характеристики проявлений эмоционального реагирования - снижались устойчивость и вариативность эмоций, обнаруживалась их неадекватность, кратковременность, наблюдались либо пассивность, либо чрезмерная возбудимость детей. Если имеющиеся у ребенка нарушения имели выраженный характер с тяжелым протеканием основного органического расстройства и в сочетании с соматическими заболеваниями, указанные особенности выступали в большей степени. Выполненное нами обоснованное разделение детей с ТМНР на уровневые группы указывают на необходимость дифференцированного подхода к содержанию и методам коррекционно-педагогической работы, учитывающих значимые различия детей в способностях эмоционального реагирования

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и развитие движений [Текст] / Н.А. Бернштейн. - М.: Физкультура и спорт; 1997. - 194 с.
2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь [Текст] / М.В. Жигорева: Учеб. пособие — М.: Академия. — 2014. — 325 с.
3. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева: Уч. пособие. - М.: Академия; 2003. - 176 с.
4. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст [Текст] / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова: Метод. пособие - М.: Образование Плюс; 2008. - 198 с.
5. Перхурова И.С., Лузинovich В.М., Сологубов Е.Г. Регуляция позы и ходьбы при ДЦП и некоторые способы коррекции [Текст]/И. С. Перхурова, В.М. Лузинovich, Е.Г. Сологубов: Монография - М.: Книжная палата; 1996.-242с.
6. Симонова Т.Н. Система психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями [Текст]/ Т.Н. Симонова: Монография. - Астрахань, АГУ, 2010. - 106 с.
7. Шохова О.В. Экспериментальное исследование особенностей эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития [Текст] /О.В. Шохова // Дефектология. - 2017. - № 3. — С. 31-41.

© Шохова Ольга Валентиновна (fakul-spip@mgou.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РЕЛИГИОЗНОСТИ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ПРАВОСЛАВНЫХ ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛ

Юрина Юлия Геннадьевна

старший преподаватель, Пензенская духовная семинария, г. Пенза
juliko_pnz@bk.ru

Грошев Николай Борисович

доцент, Пензенская духовная семинария, г. Пенза
gr.n8@yandex.ru

METHOD OF DETERMINING STRUCTURE OF INDIVIDUAL RELIGIOSITY WITHIN FORMATION OF DIFFERENTIATED APPROACH TO PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PARENTS OF PUPILS OF ORTHODOX SUNDAY SCHOOLS

**Yu. Yurina
N. Groshev**

Summary: The article presents the results of an empirical study of the individual religiosity of family members of pupils of Orthodox Sunday schools using a TOP-questionnaire according to the methodology of I.F. Myagkov and Yu.V. Shcherbatykh. The results of the survey formed the basis for the definition of various structural types of individual religiosity: harmonious and disharmonic type. The result of the structural division into types of religiosity is the possibility of a differentiated approach in pedagogical interaction with the parents of pupils of Orthodox Sunday schools. This division, according to the author, can in the future correctly build a strategy of pedagogical interaction within the framework of additional religious education of children and adults.

Keywords: pedagogical interaction, Orthodox Sunday schools for children, a differentiated approach to religious education and interaction of participants in religious education, the structure of individual religiosity of parents, a test questionnaire of individual religiosity level.

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования индивидуальной религиозности членов семьи воспитанников православных воскресных школ с помощью TOP-опросника по методике И.Ф. Мягкова и Ю.В. Щербатых. Результаты опроса легли в основу определения различных структурных типов индивидуальной религиозности: гармоничного и дисгармоничного типа. Итогом структурного разбиения по типам религиозности является возможность дифференцированного подхода при педагогическом взаимодействии с родителями воспитанников православных воскресных школ. Данное разбиение, по мнению автора, способно в дальнейшем правильно выстроить стратегию педагогического взаимодействия в рамках дополнительного религиозного образования детей и взрослых.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, православные воскресные школы для детей, дифференцированный подход к религиозному обучению и взаимодействию участников религиозного образования, структура индивидуальной религиозности родителей, тест-опросник уровня индивидуальной религиозности.

Актуальность выбранной темы обусловлена недостаточной исследованностью и разработанностью педагогических подходов к взаимодействию всех участников религиозного образования в воскресных школах Русской Православной Церкви. При этом осознание факта, что семейное воспитание влияет на весь процесс становления личности ребенка, делает очевидной мысль, что разные семьи нуждаются в разных педагогических условиях взаимодействия в рамках религиозного образования.

Религиозное образование принято понимать, как «приобщение к вере, катехизацию, воцерковление, осуществляемое в воскресных школах, на катехиза-

торских курсах, на дому» [Цит. по 1]. В этой формулировке видна взаимосвязь между религиозным образованием в рамках учебных заведений и семейным религиозным образованием. В конфессиональной модели православного религиозного образования большую роль играет воскресная (церковно-приходская школа). Участниками религиозного образования в воскресной школе являются: настоятель религиозной организации, директор воскресной школы, духовник, педагоги воскресной школы, воспитанники, их родители (законные представители) [2, п. 3.1]. Таким образом, родители воспитанников воскресных школ являются полноправными участниками религиозного образования своих детей.

Образовательная и социокультурная дифференциация родителей воспитанников православных воскресных школ безусловно влияет на степень вовлеченности в образовательный процесс как учеников, так и членов их семей [3]. При этом исследования «семейного портрета» воспитанников воскресных школ демонстрируют неоднородность показателей как по уровню образования, так и по финансовому и социокультурному статусу [4]. Не подлежит сомнению, что влияние семейных ценностей и семейного воспитания оказывает ощутимое влияние на весь процесс получения ребенком религиозного образования. Из этого может следовать, что и уровень религиозности (воцерковленности) родителей также способен влиять на процесс получения ребенком религиозного образования.

Практический опыт педагога воскресной школы дает основание утверждать, что уровень религиозности и религиозной грамотности неоднороден даже среди членов одного православного прихода. Данное утверждение подтверждается данными социологических и научных исследований, в которых родители воспитанников воскресных школ разделяются почти на равнообъемные группы: воцерковленных, полувоцерковленных, начинающих воцерковление [4]. Семья, в которой воспитанник православной воскресной школы получает религиозное образование, может выступать как в качестве положительного, так и в качестве отрицательного фактора воспитания. Усугубляет ситуацию тот факт, что не все родители откликаются на стремление педагога к сотрудничеству, не всегда проявляют интерес к объединению усилий по воспитанию своего ребенка с образовательными и воспитательными институтами. Исследования в этой области подтверждают невысокий уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс [5, с. 43]. Новые социокультурные условия существования Православной Церкви определяют изменение социального статуса воскресных школ, их функциональности, типологического разнообразия, характера организации, а также системы социальных отношений, моделей социального взаимодействия и социальных практик основных субъектов церковно-приходского воскресного образования [5, с. 37]. В этих условиях педагогу религиозного образования необходим поиск оптимальных форм совместной работы воскресной школы и семьи в процессе религиозного образования ребенка, а также поиск новых форм педагогического воздействия, способных повысить уровень вовлеченности родителей в процесс духовного становления ребенка. Предпосылкой для исследования религиозности родителей является наличие доказанной взаимосвязи между религиозностью родителей и уровнем религиозного образования ребенка, а также гипотеза, что разные типы религиозности родителей требуют разных педагогических форм взаимодействия с семьей.

Возможность измерения индивидуальной религиозности предоставляют несколько наиболее известных методик. Чарльз Глок одним из первых разработал методику, позволяющую выделить пять основных измерений религиозности: «опытное» (религиозный опыт, отражающий личную религиозность); «ритуалистическое» (участие в религиозных практиках, действиях, ритуалах, например – посещение религиозных служб); «идеологическое» (принятие некоторой системы верований); «интеллектуальное» (информированность); «последствия» (последствия, результаты, влияние на область светского предыдущих четырех проявлений религии) [6, с.11-12]. Тем не менее, данная методика, является попыткой скорее комплексно изучить феномен религии в целом, а потому не отвечает целям конкретного исследования по выяснению структуры индивидуальной религиозности каждого отдельно взятого человека.

Методика Фолкнера и де Йонга [7] позволяет выделить в религиозности несколько аспектов: - содержание религиозных верований (идеологическое измерение); обрядовая составляющая (ритуалистическое измерение); - личные религиозные переживания (опытное измерение); - знание вероучения (интеллектуальное измерение) и проявление религиозности в повседневной светской жизни (результатирующее измерение). Основываясь на концепции Глока, Фолкнер и де Йонг разработали инструментарий для измерения каждого из указанных аспектов религиозности с использованием шкал Гуттмана. Основной целью разработки шкал для различных аспектов религиозности является определение характера взаимосвязей между ними, но достижение этой цели не входит в задачи конкретного исследования, т.к. предметом исследования является не столько выявление взаимообусловленных связей аспектов религиозности, сколько выявление элементов структуры индивидуальной религиозности.

Популярная методика Г. Олпорта и Д. Росса [8, с.2], разработанная для определения внешней и внутренней религиозной ориентации, довольно часто используется в эмпирических исследованиях религиозности. Согласно интерпретации Олпорта, люди с внешней религиозной ориентацией, склонны использовать религию в собственных целях. Люди с такой ориентацией могут находить разные причины, чтобы считать религию полезной: она обеспечивает уверенность и утешение, социальные контакты и развлечения, статус и самооправдание. Посещение церкви, участие в религиозных обрядах, деятельности религиозных организаций, внешнее благочестие являются для них средствами доказать свою социальную респектабельность, лояльность по отношению к общепринятому образу жизни. Но данная интерпретация представляется несколько несовместимой с особенностями современной российской православной культуры, т.к. не всегда проявление внешней

религиозности является социально одобряемой формой поведения, а, следовательно, не может интерпретироваться верно, без смысловых потерь. У людей с внутренней ориентацией, по мнению Олпорта, «религия является главенствующим мотивом. Религиозный поиск рассматривается как самоцель, желаемая ради нее самой» [8, с.3]. При кажущейся результативности данного методики определения религиозной ориентации наблюдается сильное влияние протестантской интерпретации понятий внешней и внутренней религиозности, что может негативно сказаться на верной интерпретации полученных результатов, тем самым исказив понимание всего исследования.

Основной целью методики И.Ф. Мягова и Ю.В. Щербатых является изучение структуры индивидуального религиозного сознания. В своей статье [9] авторы методики продемонстрировали результаты изучения структуры индивидуальной религиозности и соотношения ее уровня с конкретными психологическими особенностями личности. С этой целью учеными был разработан тест-опросник уровня религиозности (ТОР), состоящий из 40 вопросов, сформулированных для выявления структуры религиозности, отражающей различные стороны отношения к религии и выявлению наиболее значимых доминант:

1. отношение к религии как к идеалистической философии;
2. отношение к магии как способности с помощью слов, предметов и символов изменять окружающий мир, воздействовать на него;
3. отношение к религии как к источнику поддержки, стремление искать в религии опору и утешение;
4. внешние признаки религиозности – символика, обряды, ритуалы;
5. интерес к «псевдонауке» как попытке объяснить загадочное, сверхъестественное, в основном, с помощью веры, без опоры на объективное знание;
6. признание существования Высшей силы, сотворившей мир; вера в Творца;
7. религиозное самосознание, наличие внутренней потребности в веровании;
8. Отношение к религии как образцу норм морали, определяющих поведение [9, с.121].

Методика используется в качестве основы исследований многими учеными: например, в рамках исследовательского проекта Института мозга человека по исследованию религиозных ориентаций современных россиян [10] в исследованиях, посвященных изучению религиозной идентичности современной российской молодежи, в том числе – в проекте ПСТГУ по изучению религиозности современной православной молодежи [11, с. 131-137], и другими исследованиями психолого-педагогической направленности [12]. Это доказывает, что методика определения структуры индивидуальной

религиозности И.Ф. Мягова и Ю.В. Щербатых принята в научном сообществе и может быть использована в рамках данного исследования.

Стоит оговориться, что данная методика не учитывает особенность православной религиозной культуры, не отражает всю полноту внутренних религиозных переживаний человека. Так, например, внешняя религиозность не может рассматриваться в отрыве от внутренних эстетических чувств и религиозных переживаний. Кроме того, попытки объяснить ряд загадочных и сверхъестественных явлений (без обращения к лженаукам) зачастую воспринимаются русским религиозным сознанием как органичное взаимодействие познавательной деятельности с принятием факта существования «Божественного непознаваемого», т.н. «Божественной Тайны».

Таким образом, авторы осознают, что методика взята из несколько иной культурной среды, тем не менее, в рамках конкретного исследования она способна помочь в достижении поставленной цели: выявить не только уровень религиозности (от атеизма до убежденной глубокой веры), но также определить перечень компонентов индивидуальной религиозности родителей воспитанников воскресных школ, что позволит в дальнейшем более точно выбрать необходимые педагогические тактики для взаимодействия с родителями с различными типами религиозности. Набор различных педагогических практик позволит в дальнейшем гибко выстроить педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса в православной воскресной школе, независимо от структуры религиозности.

Целью исследования является определение структуры религиозности родителей учеников православных воскресных школ для дальнейшей выработки дифференцированного педагогического подхода к взаимодействию педагогов с воспитанниками и их родителями в процессе религиозного образования.

Объект исследования: родители и иные члены семьи (бабушки, дедушки, крестные родители) воспитанников православных воскресных школ для детей. Место проведения исследования: воскресные школы для детей при храмах г. Пензы, а также сельские воскресные школы Пензенского района. Общий объем выборки – 120 анкет. Из которых: 60 анкет-опросников для родителей из городских воскресных школ, 60 анкет-опросников для родителей из сельских воскресных школ.

Метод исследования: наблюдение, личный опрос. Инструмент исследования: анкетирование (тест-опросник уровня религиозности (ТОР), предложенный Мяговым и Щербатых). Тест состоит из 40 вопросов, разбитых на 8 субшкал. Для опрашиваемых разбиение никак не демонстрируется. Разбиение на шкалы необходимо для вер-

ной оценки и интерпретации полученных результатов: 1-ая субшкала опросника отражает гносеологические корни религиозности и склонность к идеалистической философии (кодированное обозначение: ФИЛ); 2-ая шкала выясняет отношение испытуемого к магии (МАГ); 3-ая шкала определяет тенденцию личности искать в религии поддержку и утешение (ПОД); с помощью четвертой шкалы можно вычленивть внешние признаки религиозности (ВНЕ); в 5-ой шкале выявляется интерес к так называемой «псевдонауке» – загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет значительно большую роль, чем знание (ПСН); 6-ая шкала определяла у испытуемого тенденцию верить в Творца и признавать существование высшей силы, создавшей мир (ВЫС); 7-ая субшкала выясняет наличие религиозного самосознания, т. е. внутренней потребности в религиозном веровании (САМ); с помощью восьмой субшкалы определяется отношение испытуемого к религии как образцу моральных норм поведения (МОР). Необходимо учитывать установку авторов методики, что интегральный уровень религиозности будет зависеть от различных по своему характеру мотиваций и потребностей личности. Задачей эмпирического исследования является структурный анализ религиозности, понимаемой авторами как «определенная степень приверженности индивида к религии».

Опросник предлагает испытуемым самим оценить свой уровень религиозности по шкале от 1 до 10: от полного атеизма до глубокого воцерковления и истинной веры. Для формирования социального портрета родителей воспитанников воскресных школ тест был дополнен краткой социологической анкетой, информация из которой в дальнейшем сможет помочь педагогу выстраивать отношения с разными категориями родителей. При возникновении вопросов или уточнений со стороны опрашиваемых, им давались необходимые разъяснения.

Для подсчета результатов применялся ключ, предложенный авторами методики: все вопросы (кроме 5, 6, 9, 24, 27, 33 и 35) – ответ «Да» – 2 балла, ответ «Может быть» – 1 балл, ответ «Нет» – 0 баллов. В вышеперечисленных вопросах, наоборот, ответ «Нет» оценивается в 2 балла, ответ «Да» – 0. Ответы фиксировались в специально разработанном бланке для каждого респондента. Каждый структурный элемент рассчитывался отдельно, где указывалась его коэффициент по отношению к максимальному проявлению, доля к остальным элементам религиозности, корреляция к уровню субъективной религиозности, а также указывался процент опрошенных, максимально проявивших склонность к определяемой шкале.

Результаты исследования показали, что вклад различных субшкал опросника ТОР в интегральную картину индивидуальной религиозности оказался неодина-

ковым. Из 120 респондентов максимальное количество опрошенных показали потребности в поддержке и утешении со стороны высших сил (117 человек), что составило 97% опрошенных, а также к проявлению внешних форм религиозности (93,3%) и восприятию религии как хранителя моральных норм – у 86% (112 и 103 человека – соответственно). Веру в Творца и Его попечение о мире продемонстрировали 109 респондентов (90,8%). Высокую приверженность к абстрактным формам религиозности проявили 96 человек (80% опрашиваемых). При этом только 86 человек (71,6%) проявили высокую степень осознанности по отношению к исповедуемой религии. Результаты исследований по шкалам МАГ и ПСН показали примерно одинаковую склонность к вере в магические обряды и их результативность (64 человека – 53,3%) и веру в псевдонаучную картину мира и псевдонаучные теории (56,6% опрошенных). Согласно интерпретации авторов методики: «Вера в магические обряды и суеверия, а также в необъясненные или не подтвержденные пока наукой таинственные явления, не коррелируется с уровнем религиозности в христианском ее понимании. Другими словами, тенденция принимать на веру недоказанные логикой и знанием явления еще не означает склонности к религии» [9, с.122], а соответственно, требует определенной коррекции, направленной на нивелирование склонности к магическим обрядам и суевериям.

При оценке уровня корреляции полученных данных с индексом субъективной самооценки религиозности, было установлено, что главную роль в структуре индивидуальной религиозности родителей играет вера в наличие высшей силы и поиск поддержки и утешения с Ее стороны, стремление к соблюдению внешних форм религиозности и соблюдения моральных норм, установленных исповедуемой религией. Что составляет основную долю среди родителей воспитанников воскресных школ.

Определенно, распределение структурных элементов индивидуальной религиозности родителей влияет на характер взаимодействия с семьями учеников воскресных школ и требует различных педагогических тактик.

Полученные результаты позволяют на данном этапе исследования составить комплексную картину структуры религиозности родителей воспитанников воскресных школ (таблица 1), ранжируя составляющие религиозности по степени значимости для опрашиваемых.

Склонность к вере в силу магии и суеверий 64 53,3%

Как видно из таблицы, больший процент опрошенных родителей видят в религии лишь формальный набор внешних обрядов либо нравственных требований и установлений, за выполнение которых человек получа-

Таблица 1.

Структура религиозности родителей воспитанников воскресных школ

Структурные элементы религиозности	Кол-во (чел.)	Процент
Поиск поддержки и утешения со стороны высших сил	117	97%
Склонность к проявлению внешних форм религиозности	112	93,3%
Вера в Творца, в попечение Бога о мире	109	90,8%
Восприятие религии как хранителя нравственных норм	103	86%
Склонность к абстракции религии (вера «в душе»)	96	80%
Внутренняя потребность в религиозном веровании	86	71,6%
Склонность к псевдонаучной картине мира	68	56,6%
Склонность к вере в силу магии и суеверий	64	53,3%

ет защиту и утешение. Часть родителей, отдающих своих детей в воскресные школы, видят в религии некую абстрактную конструкцию, дистанцированную от повседневной жизни и жизни семьи. Немалую долю занимает интерес к магическим и паранормальным явлениям.

Таким образом, среди испытуемых можно выделить несколько общих структурных типов религиозности, демонстрирующих склонности индивидуальной религиозности в соответствии с православным вероучением:

- вера в Творца и Его попечение о мире;
- внутренняя потребность в религиозном веровании;
- поиск поддержки и утешения со стороны высших сил;
- восприятие религии как хранителя нравственных норм.

Эти структурные элементы религиозности формируют гармоничный тип религиозности родителей, который позволяет выстраивать взаимоотношения педагогов с семьями воспитанников в гармоничном ключе, с применением тактик «сорботничества», соучастия и активного вовлечения родителей в педагогический процесс в рамках воскресной школы.

Интерпретация результатов опроса выявила, что среди испытуемых можно выделить несколько дисгармоничных структурных типов (не в полном соответствии с вероучительными истинами православия, либо с их прямым расхождением):

- 1 – склонность к внешней обрядовости без учета смысла (высокой ВНЕ при низкой ФИЛ);
- 2 – склонность к абстракции православной веры (высокой ФИЛ при низкой ВНЕ);
- 3 – склонность к признанию магии как реальной силы (высокий МАГ при высокой ВНЕ);
- 4 – склонность к псевдонаучным теориям (высокий ПСН и высокий ФИЛ).

Перечисленные дисгармоничные структурные типы требуют определенной педагогической коррекции в

рамках образовательного процесса воскресной школы. Дисгармоничные склонности родителей по набору элементов могут быть объединены по наиболее общим признакам в две группы педагогической коррекции, которые требуют создания специальных педагогических условий:

1 группа (1-ый и 3-й тип): демонстрирует высокий уровень доверия, но низкий уровень осознанности.

2 группа (2-й и 4-й тип): проявляет низкий уровень доверия, но высокий уровень скептицизма и осознанности.

Для первой группы необходимо создание педагогических условий, направленных на формирование критических форм мышления, помогающие повысить уровень осознанности, способствовать осознанию смыслов таинств и обрядов православной церкви. В качестве основных методик предлагаются к использованию: подборка по житиям святых (по критерию действенных примеров святых, демонстрирующих осознанность отношения к внешним формам религиозности), а также психологические методики, направленные на работу с критическим мышлением).

Для второй группы требуются психолого-педагогические методики, повышающие уровень доверия и снимающие барьеры в общении. Педагогическое взаимодействие должно проводиться на примерах из так называемой «зоны ближайшего развития», основанных на общих культурных кодах, понятных той категории слушателей, с которыми ведется работа.

На основании проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Религиозность родителей способна оказать непосредственное влияние на степень их вовлеченности в учебный и воспитательный процесс, на характер взаимодействия с педагогическим кол-

лективом воскресных школ и, соответственно, на весь процесс получения ребенком дополнительного религиозного образования.

2. Уровень и структура религиозности родителей воспитанников православных воскресных школ, осуществляющих религиозное обучение и воспитание, представлены разносторонними проявлениями, не всегда гармоничными с догматическим православным вероучением. Соответственно, и педагогическое сопровождение такой структуры религиозности должно быть дифференцированным и исходить из реальной ситуации на каждом приходе, при котором работает воскресная школа.

В результате исследования и интерпретации полученных данных, при объективной оценке структуры религиозности было выявлено, что у большинства опрошенных родителей наличествует гармоничный тип религиозности. Для такой категории родителей характерна высокая потребность в утешении и поддержке со стороны высших сил, вера в Творца и Его попечение о мире. Однако часть опрошенных принадлежит, согласно диагностике, к дисгармоничному типу религиозности. Данная категория родителей имеет склонность к внешней обрядовости или магии, склонность к абстракции православной веры или псевдонауке. В свою очередь внутри дисгармоничного типа религиозности родители делятся на две группы: одна часть родителей обладают высоким уровнем доверия

к Церкви, но низким уровнем осознанности совершаемых ритуальных действий. Другая часть родителей дисгармоничного типа религиозности характеризуются низким уровнем доверия к Церкви и высоким уровнем скептицизма.

Разбиение на структурные типы религиозности родителей уместно при применении дифференцированного подхода в процессе выстраивания педагогического взаимодействия с родителями по критерию типа религиозности семьи. В рамках гармоничного характера взаимодействия – с преобладанием синергичной (сорботнической) тактики совместной деятельности; в рамках дисгармоничного – с преобладанием тактики педагогической коррекции, консультирования и нивелирования негативных составляющих религиозности родителей (так называемый принцип «катехизации взрослых в воскресной школе для детей»).

Проведенное исследование подтвердило необходимость разработки разных педагогических форм взаимодействия с родителями разных типов религиозности. Дифференцированный подход к взаимодействию с родителями с различными типами индивидуальной религиозности способен положительно повлиять на образовательный процесс приходских воскресных школ для детей, объединяя всех участников религиозного дополнительного образования: священнослужителей, педагогов, родителей и воспитанников воскресных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирошникова Е.М. Религиозное образование в современной России: Проблема дефиниции и тенденции развития // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право, №24 (273), 2017. С.95-102.
2. Положение о деятельности воскресных школ для детей Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации. (Утверждено на заседании Священного Синода Русской Православной Церкви от 9 марта 2017 года, журнал № 16).
3. Чумакова Д.М. Социально-психологические особенности семьи и религиозность родителей // Вестник ЮУрГУ, №27, 2010. С. 100-103.
4. Уфимцева Е.И. Отношение родителей к обучению детей в православной воскресной школе // Научный результат. Социология и управление. – Т.2, №4, 2016.
5. Уфимцева Е.И. Социальные практики православного церковно-приходского образования // Известия Саратовского университета. Сер. Социология. Политология. 2015. Т. 15, вып. 3. С. 37-43.
6. Религиозность: способы операционализации и количественной оценки / Материалы семинара 2010–5. Серия: Количественные исследования религии. Международная практика. ПСТГУ, М, 2010. – 43 с.
7. Фолкнер Д., Де Йонг Г. Религиозность в пяти измерениях: эмпирический анализ. – [Электронные текстовые данные: электронный ресурс]. URL: <http://escosman.hse.ru/data/2012/04/19/1271940701/Folkner.pdf>
8. Титов Р.С. Концепция индивидуальной религиозности Г. Олпорта: понятие религиозных ориентаций // культурно-историческая психология. 1/2013. С. 2–11.
9. Мягков И.Ф., Щербатых Ю.В., Кравцова М.С. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности // Психологический Журнал. Том 17, №6. 1996 г. С.120–122.
10. Груздев Н.В., Спивак Д.Л. Религиозно-психологические ориентации современных россиян и американцев: новые данные // Изменённые состояния сознания | Научные исследования ИСС. Академический портал. URL: https://altstates.wordpress.com/spivak-religious-psychological_orientations/
11. Двойнин А.М., Данилова Г.И. Психологическое исследование религиозности современной православной молодежи. Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология 2012. Вып. 2 (25). С. 131–137.
12. Павенков О.В., Шмелев И.М., Рубцова М.В. — Корреляционный анализ социального и «совладающего» поведения религиозных личностей: проблемы социальной и психологической диагностики // Социодинамика. – 2017. – № 6. – С. 30 – 40.

© Юрина Юлия Геннадьевна (juliko_pnz@bk.ru), Грошев Николай Борисович (gr.n8@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ СВИНГА ГОЛЬФИСТАМИ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

FEATURES OF SWING PERFORMANCE BY GOLFERS AT THE INITIAL TRAINING STAGE

**N. Yakovleva
B. Yakovlev**

Summary: The purpose of the work: to determine the features of the technique of full swing by golfers at the stage of initial training. The Swing Talk sensor was used to determine the kinematic characteristics of the swing. The trajectory of the club head, its position during contact with the ball, and the position of the club during contact with the ball were determined. The experiment involved 12 novice golfers aged 8 to 11 years. The full swing was performed with the iron No. 8 stick. The features of performing full swing depending on the age and duration of training of novice golfers are revealed.

Keywords: swing, swing kinematics, club head speed, rhythm, dynamic barking, loft.

Яковлева Наталья Борисовна

Преподаватель, Российский государственный
университет физической культуры, спорта,
молодёжи и туризма
natascha.mouse@yandex.ru

Яковлев Борис Александрович

К.п.н., доцент, Российский государственный университет
физической культуры, спорта, молодёжи и туризма
minigolf1@yandex.ru

Аннотация: Цель работы: определить особенности техники полного свинга гольфистами на этапе начальной подготовки. Для определения кинематических характеристик свинга использовался датчик Swing Talk. Определялась траектория головки клюшки, ее положение в момент контакта с мячом, положение клюшки во время контакта с мячом. В эксперименте приняли участие 12 начинающих гольфистов в возрасте от 8 до 11 лет. Полный свинг выполнялся клюшкой айрон №8. Выявлены особенности выполнения полного свинга в зависимости от возраста и продолжительности обучения начинающих гольфистов.

Ключевые слова: свинг, кинематика свинга, скорость головки клюшки, ритм, динамический лай, лофт.

Введение

Гольф становится все более популярным в России. За рубежом начальному обучению свингу посвящены многочисленные источники литературы [4], видео уроки и большое количество сайтов в Интернете [2]. Появляются публикации и в России, в которых подробно рассматривается обучение свингу гольфистов на начальном этапе подготовки [1, 5, 6]. В многочисленных источниках рассматривается оптимальная техника выполнения свинга на основе как математического моделирования [3, 7, 8], так и исходя из наблюдений за лучшими профессиональными гольфистами. Но в литературе практически не встречается информация о кинематических параметрах и особенности выполнения свинга на начальном этапе подготовки гольфистов.

В эксперименте приняло участие двенадцать спортсменов юношей и девушек Московской школы гольфа в возрасте от восьми до одиннадцати лет, осваивающие технику выполнения полного свинга в течение от двух недель до полутора лет. Каждый спортсмен выполнял по пятнадцать ударов клюшкой айрон №8 на драйвинг рейндже в естественных условиях. Спортсмен, осваивавший технику полного свинга в течение двух недель, выполнил восемнадцать ударов, так как три раза не попал по мячу. Промахи не учитывались при дальнейшей обработке результатов. Регистрация кинематических

параметров производилась с помощью датчика Swing Talk фирмы Golfzon. Датчик массой 10,7 грамм устанавливался на грипп паттера. Передача данных с датчика осуществлялась с помощью соединения Bluetooth с планшетом (IPAD). Данное устройство позволяло регистрировать около тридцати различных кинематических параметров полного свинга. В исследовании анализировалась только часть из этих показателей; скорость головки клюшки, ритм, динамический лофт, динамический лай, наклон shaft относительно вертикали, время затраченное на прохождение головки клюшки при махе от начала движения до горизонтального положения исходя из того, что время от начала маха до контакта с мячом принято за 1, угол открытия (закрытия) клюшки, угол между вектором скорости головки клюшки и лицевой поверхностью, угол направления движения головки клюшки относительно линии прицеливания, угол атаки (угол приближения головки клюшки к мячу относительно горизонтальной поверхности, разность между плоскостью замаха и плоскостью маха свинга, плоскость замаха, плоскость маха, наклон shaft относительно вертикали. Знаки «+» или «-» означали соответственно закрыта или открыта головка клюшки, направление клюшки относительно линии прицеливания в момент контакта с мячом, смещение shaft относительно вертикали назад или вперед.

Полученные в ходе эксперимента данные позволи-

ли выявить особенности техники выполнения полного свинга спортсменами на начальном этапе подготовки, а также изменение показателей техники свинга в зависимости от возраста спортсменов. Учитывая существенные изменения физиологических показателей организма юношей в возрасте от восьми до одиннадцати лет, испытуемые были разделены на две группы. Первую группу составляли спортсмены от восьми до девяти лет, вторая от десяти до одиннадцати. Каждая группа состояла из шести человек. В среднем во второй группе спортсмены осваивали технику полного свинга на 1,2 года дольше, чем спортсмены первой группы.

В результате исследования получены следующие кинематические показатели полного свинга (таблица 1).

Знаки «+» или «-» означали соответственно закрыта или открыта головка клюшки, направление клюшки относительно линии прицеливания в момент контакта с мячом, смещение shaft относительно вертикали назад или вперед.

Не выявлено достоверных различий среднеарифметических в группах следующих показателей: ритм, угол открытия (закрытия) клюшки, угол атаки (угол приближения головки клюшки к мячу относительно горизонтальной поверхности, разность между плоскостью замаха и пло-

скостью маха свинга, плоскость замаха и плоскость маха.

Существенные различия между кинематическими показателями у спортсменов различных групп выявлены в скорости головки клюшки (16,6 и 27,41 м/с) во время контакта с мячом. Это объясняется большим возрастом и, как следствие, физически более развитыми спортсменами старшей группы.

Динамический лофт у спортсменов 8 – 9 лет гораздо больше, чем у спортсменов 10 – 11 лет (42,66 и 15,96 градусов соответственно). По-видимому, это происходит из-за ошибок в технике выполнения свинга. Спортсмены 8 – 9 лет стараются «поднять мяч» за счет «сильного удара», при этом возникает обратный эффект, из-за жесткого хвата динамический лофт клюшки увеличивается, в то время как спортсмены 10 – 11 лет выполняют свинг более технично. Большой угол лай у спортсменов 8 – 9 лет, чем у спортсменов 10 – 11 лет обусловлен ростом спортсменов и длиной клюшки. Чем больше длина клюшки, тем меньше угол лай. Вектор скорости головки клюшки у первой группы при контакте с мячом больше, чем у второй группы направлен внутрь (12,2 и 1,13 градусов соответственно).

В таблице 2 приведены значения коэффициентов корреляции между различными кинематическими пока-

Таблица 1.

Кинематические показатели полного свинга

Возраст 8 – 9 (лет)	Кинематические показатели												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
сред. арифм.	16,6	2,95	42,66	53,0	-4,42	0,61	-1,43	11,71	-12,2	-8,4	-6,4	55,38	52,5
Станд. отклон.	5,89	1,29	10,79	11,72	9,83	0,2	17,7	20	16	8,43	16,79	15,49	11,34
Возраст 10 – 11 (лет)	Кинематические показатели												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
сред. арифм.	27,41	2,59	15,96	45,96	-17,98	0,81	-12,1	-6,02	-1,13	-12,9	-13,75	54,84	50,72
Станд. отклон.	5,33	0,34	17,07	8,59	10,16	0,06	32,96	18,28	14,91	12,60	21,38	13,54	11,98

1. скорость головки клюшки;
2. ритм;
3. динамический лофт;
4. динамический лай;
5. наклон shaft относительно вертикали;
6. время, затраченное на прохождение головки клюшки при махе от начала движения до горизонтального положения исходя из того, что время от начала маха до контакта с мячом принято за 1;
7. угол открытия (закрытия) клюшки;
8. угол между вектором скорости головки клюшки и лицевой поверхностью;
9. угол направления движения головки клюшки относительно линии прицеливания;
10. угол атаки (угол приближения головки клюшки к мячу относительно горизонтальной поверхности);
11. разность между плоскостью замаха и плоскостью маха свинга;
12. плоскость замаха,
13. плоскость маха.

Таблица 2.

Значения коэффициентов корреляции между различными кинематическими показателями у спортсменов 8 – 9 лет *

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1			-0,35		-0,62	0,77		-0,41	0,58				
2				-0,4		-0,45							-0,49
3	-0,35				0,53			0,39	-0,42				
4		-0,4				-0,35	0,71	0,68					
5	-0,62		0,53			-0,46			-0,8				
6	0,77	-0,45		-0,34	-0,46							0,42	
7				0,71				0,59					
8	-0,41		0,39	0,68			0,59						0,36
9	0,58		-0,42		-0,8			-0,52		0,36			
10									0,36			0,35	
11												-0,58	
12						0,42				0,35	-0,58		0,68
13		-0,49						0,36				0,68	

* - в таблице не приведено значение слабой связи между показателями.

Таблица 3.

Значения коэффициентов корреляции между различными кинематическими показателями у спортсменов 10 - 11 лет*.

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1										-0,44			
2									-0,36	-0,41		0,44	
3				0,57	0,72	-0,52		0,71	-0,61	-0,36		0,36	0,45
4								0,56					0,47
5			0,72			0,43			-0,62				
6	0,57		-0,52		-0,43								-0,41
7													
8			0,71	0,56					-0,75	-0,62		0,52	0,42
9		-0,36	-0,61		-0,62			-0,75		0,6	0,37	-0,39	
10	-0,44	-0,41	-0,36					-0,62	0,6		0,36	-0,42	
11									0,37	0,36		-0,38	0,38
12		0,44	0,36					0,52	-0,39	-0,42	-0,38		
13			0,45	0,47		-0,41		0,42			0,37		

* - в таблице не приведено значение слабой связи между показателями.

зателями у спортсменов 8 – 9 лет.

У спортсменов 8 – 9 лет установлена высокая положительная взаимосвязь между временем, затраченным на прохождение головки клюшки при махе от начала движения до горизонтального положения исходя из того, что время от начала маха до контакта с мячом принято за 1 и скоростью головки клюшки (0,77) 0,57, динамическим лаем и открытием головки клюшки во время контакта с мячом (0,71). Высокая отрицательная взаимосвязь выявлена между наклоном shaft относительно вертикали и углом направления движения головки клюшки относительно линии прицеливания (-0,8) -0,62.

В таблице 3 приведены значения коэффициентов корреляции между различными кинематическими показателями у спортсменов 10 - 11 лет.

В результате анализа полученных данных спортсменов 10 – 11 лет установлена высокая положительная взаимосвязь между динамическим лофтом и наклоном shaft относительно вертикали в момент контакта головки клюшки с мячом (0,72) (0,53), между динамическим лофтом и углом вектора скорости головки клюшки и лицевой поверхностью (0,71) 0,39 и высокая отрицательная взаимосвязь между углом вектора скорости головки клюшки и углом направления движения головки клюш-

ки относительно линии прицеливания (-0,75).

Взаимосвязь между показателями имеет различную величину у спортсменов различного возраста, так если в первой группе высокая положительная взаимосвязь между временем, затраченным на прохождение головки клюшки при махе от начала движения до горизонтального положения исходя из того, что время от начала маха до контакта с мячом принято за 1 и скоростью головки клюшки 0,77, то во второй она равна 0,57. Тоже выявлено и между показателями наклоном shaft относительно вертикали и углом направления движения головки клюшки относительно линии прицеливания -0,8 и -0,62 во второй группе. Взаимосвязь между динамическим лофтом и наклоном shaft относительно вертикали в момент контакта головки клюшки с мячом во второй группе была высокой 0,72, то взаимосвязь между теми же показателями в первой группе была средней 0,53,

аналогично, как и между динамическим лофтом и углом вектора скорости головки клюшки и лицевой поверхностью 0,71 и 0,39 соответственно.

Заключение

В результате проведенных исследований выявлены различия значений кинематических показателей у спортсменов различных возрастов гольфистов на этапе начальной подготовки. Статистически достоверно отличаются такие величины кинематических показателей техники выполнения полного свинга как динамический лофт, динамический лай, вектор скорости головки клюшки.

Взаимосвязи между отдельными показателями в различных группах имеют различную силу. Выявлено, что высокая взаимосвязь между некоторыми признаками в одной группе может быть слабой в другой группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа по предмету «физическая культура» для общеобразовательных учреждений на основе вида спорта – гольф. – Электронный ресурс. URL: https://olimpic-nn.ru/File/before_2019/GOLF.pdf (дата обращения: 12.02.2021)
2. Golf Champions Электронный ресурс. URL: <https://ok.ru/golfchampi/topic/68946030687691> (дата обращения: 2.01.2021)
3. Johnson S.H., and Lieberman B.B. (1994) An analytical model for ball-barrier impact, part 2, a model for oblique impact, in: Science and Golf II, Proceedings of the Second World Scientific Congress of Golf, A. J. Cochran and M.R. Farrally, eds., E & F.N. Spon, London, pp. 315–320.
4. Patricia M. Donnelly (2003) Teaching and Sustaining the Child Player Educational Sport Psychologist. Weston, Connecticut, 134 p.
5. Rees-Jones J. (2002) A spatial model of the rigid body club swing, in: Science and Golf IV, Proceedings of the Fourth World Scientific Congress of Golf, E. Thain, ed., Routledge, pp. 3–12.
6. Serandour (2001) The application of the oblique impact of an elastic sphere theory to the study of the golf ball behaviour, Project report for Diplôme d'Ingénieur de l'Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse.
7. Turner A.B., Hills N.J. (1999) A three-link mathematical model of the golf swing, in: Science and Golf III, Proceedings of the Third World Scientific Congress of Golf, M. R. Farrally, and A.J. Cochran, eds., Human Kinetics, pp. 3–12.
8. Wesson John (2011) The Science of Golf. Oxford: Oxford University Press. 288 p. Электронный ресурс. URL: https://books.google.ru/books?id=hZzEs2Ps7EMC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 12.02.2021).

© Яковлева Наталья Борисовна (natasha.mouse@yandex.ru), Яковлев Борис Александрович (minigolf1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ НЕВЕЖЛИВОСТЬ СРЕДИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В АНОНИМНОМ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ

LINGUISTIC IMPOLITENESS AMONG RUSSIAN SPEAKERS IN ANONYMOUS INTERNET COMMUNICATION

E. Baev

Summary: This article is devoted to the study of impolite communication in conditions of complete anonymity. The types of anonymity that are encountered in communications in the Internet environment are described, and the criteria for identifying the type of anonymity that are of interest in connection with the study of impoliteness are formulated. The main patterns of forming face-threatening acts in conditions of anonymity are outlined. Study also describes what speech strategies of impoliteness are based on the anonymity of communication.

Keywords: linguistic (im)politeness, speech aggression, the factor of anonymity in communication, anonymous communication, face-threatening acts.

Баев Евгений Владимирович

Аспирант, Московский городской
педагогический университет
BaevEV@mgpu.ru

Аннотация: Данное исследование посвящено изучению невежливости в коммуникациях в условиях полной анонимности. Рассматриваются типы анонимности, встречающиеся в коммуникациях в Интернет-среде, и формулируются критерии для выделения того типа анонимности, который представляет интерес в связи с изучением невежливости. Обозначаются основные закономерности того, как коммуниканты создают ликоугрожающие акты в условиях анонимности, и какие речевые стратегии невежливости опираются на сам факт анонимности коммуникации.

Ключевые слова: лингвистическая (не)вежливость, речевая агрессия, фактор анонимности в коммуникации, анонимное общение, ликоугрожающие акты.

ВВЕДЕНИЕ

В статье рассматриваются принципы проявления лингвистической невежливости в анонимном Интернет-общении. В качестве теоретического основания работы используются положения о том, что: спонтанное письменное общение в сети Интернет является разговорной речью (письменной), как это продемонстрировано Литневской Е.И. [Литневская, с. 74]; лингвистическая (не)вежливость – это набор коммуникативных стратегий, которые доказали свою целесообразность [Thomas, с. 179], одним из подходов к описанию которых является т.н. «face-based politeness» – идея вежливости как лингвистической сущности, описанной в социолингвистических терминах «лица», «ликоугрожающих актов» – концепция, заложенная фундаментальным трудом Браун П. и Левинсона С., являющаяся наиболее известной и изученной из всех [Culperer, с. 6-7]; наконец, наше собственное убеждение, что в отечественной лингвистике понятие лингвистической невежливости в определенной степени сливается с понятием речевой агрессии – «целенаправленного коммуникативного действия, ориентированного на то, чтобы вызывать негативное эмоционально-психологическое состояние у объекта речевого воздействия» [Седов, с. 88].

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем вниманием, что привлекает к себе изучение лингвистической (не)вежливости последние два десятилетия –

после программной статьи Дж. Калперера [Леонтьев, с. 134]. Причем целый ряд исследований отечественных лингвистов только за последние пять лет частично или полностью опирается либо на классическую теории вежливости Браун-Левинсона (Власян Г.Р., Павлова А.В., Голощапова М.В., Зотенина Т.С., Фенина В.В. и пр.), либо на ее постмодернистские интерпретации (Габдрафикова Т.Ш., Горина О.Г., Храброва В.Е.). Однако указанные выше и многие другие авторы проводят свой анализ на иноязычном языковом материале (в первую очередь английском и немецком), что, вероятно, объясняется статусом лингвистической (не)вежливости как относительно новой области лингвистических исследований и практически полным отсутствием переведенной литературы, закладывающей основы данной области исследований.

Невежливость и речевая агрессия в Интернет-общении также становится частым предметом исследования в последние годы. Приведем некоторые примеры. Конкретные формы речевой агрессии, сформировавшиеся в среде Интернет изучались на примере «троллинга» и «флейминга» [Воронцова, 2016]. Особенности реализации «троллинга» изучались на материале французского языка [Абдуллина, Артамонова, 2017]. Троллинг также изучался с точки зрения несоответствия этико-правовым нормам [Курьянович, 2018]. Лексико-семантический и грамматический уровни реализации речевой агрессии исследовались в т.ч. и на русскоязычном языковом материале [Смирнов, 2017].

Эти и многие другие исследования проводились на материалах общения в Интернет-среде, где на большинстве площадок пользователи сохраняют ту или иную степень анонимности. Однако не всякая степень анонимности представляет интерес для нас. Кроме того, сам фактор анонимности ранее не подвергался серьезному анализу с позиции теории вежливости, базированной на понятии «лица».

ВИДЫ АНОНИМНОСТИ В КОММУНИКАЦИИ

Мы считаем, что только один тип анонимности представляет интерес для исследования лингвистической (не)вежливости с позиций классической теории вежливости Браун-Левинсона или ее пост-модернистской интерпретации. И классическая теория, и ее более поздняя версия в своей основе имеют понятие двух социальных лиц: позитивного лица («positive face»), конструктора, описывающего потребность коммуниканта в уважении, признании, одобрении, и негативного лица («negative face»), конструктора, описывающего стремление коммуниканта сохранить свою самостоятельность [Brown, p. 62].

Постмодернистская интерпретация теории, критикуя фокус классической теории на изолированных и неаутентичных речевых фрагментах, все еще базируется на понятии социального лица, закладывая его в новое ключевое понятие «relational work» [Locher, p. 11-13]. Это понятие описывает работу коммуникантов над их межличностными отношениями и включает в себя стремление сохранить коммуникантом свое социальное лицо, хотя данный подход и смещает понимание социального лица с интерпретации Браун-Левинсона обратно на первоисточник термина (т.е. работы Э. Гоффмана) [Locher M., Miriam A., p. 518].

Таким образом, несмотря на безусловную необходимость и большой потенциал описания принципов «relational work» в среде Интернет, обыденное общение в чатах/ мессенджерах/ на форумах и т.п., где анонимность обеспечивается скрыванием истинной личности под «никнеймом» не является предметом настоящего исследования. Несмотря на определенные особенности поведения, которые могут иметь место вследствие чувства защищенности адресантов, у них все еще есть регулярное социальное лицо (т.е. собеседник может вычленив адресантов в потоке общения по его никнейму, аватарке и т.п.), и потому коммуниканты не избавлены полностью от последствий использования ликоугрожающих актов.

Под общением в условиях «истинной анонимности» мы будем понимать такое общение, при котором выполняется хотя бы одно из следующих условий:

- коммуниканты не могут быть уверены, что каждый последующий речевой акт произведен новым коммуникантом (или наоборот, что все речевые

- акты произведены одним и тем же коммуникантом), а количество вовлеченных коммуникантов остается неизвестным всем участникам общения;
- последствия от используемых стратегий и тактик речевого общения обнуляются (либо регулярно в силу независящих от пользователей обстоятельств, либо по желанию пользователя, либо же репутационные издержки в принципе не могут быть приписаны даже временному социальному лицу).

НАБЛЮДАЕМЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕВЕЖЛИВОСТИ В АНОНИМНОМ ОБЩЕНИИ

Материал, подпадающий под «истинно анонимное» общение редко становится предметом изучения исследователей. Так, с позиции изучения стратегий и тактик анонимное письменное общение изучалось на материале немецкого языка [Габдрафикова], и предметом исследования служили коммуникативные акты, использованные пользователями немецкой имиджборды «Краутчан» («Krautchan») – платформы, обладающей предложенными нами признаками общения в условиях истинной анонимности. Пользователи данной коммуникативной платформы общаются в условиях исходной анонимности (пользователи не идентифицируются ни числовыми, ни семантическими «именами», при желании могут отвечать сами себе, имитируя диалог, количество участвующих в каждом обсуждении (треде) не фиксируется и неизвестно участникам, любые понесенные репутационные «потери» участников не фиксируются и обнуляются). В русскоязычной среде аналогами являются имиджборды «Двач», «Доброчан», «Тиреч» и пр.

Исследование Габдрафиковой, однако, изучало неаутентичную невежливость, чьей целью является демонстрация солидарности с другими пользователями [Габдрафикова, с. 496]. Данное явление представляет собой речевую стратегию, допустимую между коммуникантами, находящимися в дружеских близких отношениях, называемую обычно «речевым подтруниванием» («friendly banter») [Леонтьев, с. 120]. Данное явление следует отличать как от прямой, так и от не прямой/ косвенной речевой агрессии, которую выделяет Седов К.Ф., и чья «негативная иллюция не вытекает из суммарного значения входящих в высказывание компонентов» [Седов, с. 89], о которой ведется речь в настоящем исследовании.

Мы подвергли анализу 3000 постов (около 13 дискуссионных тем, созданных в течении месяца) информационно-коммуникативной площадки «Двач» (www.2ch.hk) на предмет проявления в них лингвистической невежливости, целью которой является нападение на социальное лицо адресата. Наш первостепенный интерес представляют следующие вопросы:

- как реализуются ликоугрожающие акты в услови-

ях, когда социальное лицо адресанта непрозрачно для адресата?

- какие особенности ликоугрожающих актов в виртуальной Интернет-среде можно отнести на счет влияния анонимности, а какие – на счет влияния дискурса коммуникативной площадки, на которой ведется общение?

Первой отмечаемой особенностью является *связь с групповой идентичностью, или прокси-характер многих ликоугрожающих актов* – они направлены в первую очередь на определенную социальную/ этническую/ идеологическую группы или приверженцев определенного мнения. Наименования этих групп «из уст» адресатов обычно выполняют двойственную функцию: обозначение круга социальных лиц, на которые адресат желает произвести нападение, и, собственно, инвективизация данного именованного. Когда социальные лица друг друга коммуникантам неизвестны, невежливость адресуется т.н. «коллективному социальному лицу», сочетающему идеологические или просто стереотипно присущие группе лиц взгляды.

Это хорошо видно на примерах обсуждений, затрагивающих политические и культурные конфликты между русскими и украинцами. В ход идет копрологическая и зоологическая инвективизация, в основе которой лежит языковая игра: «срусские», «Сруссия», «Пукраина», «Хрюкраина», «Пахомия». Однако данный паттерн – использование языковой игры в наименованиях социальных групп с двойственной прагматической функцией – наблюдается не только при именовании этнических групп, например: «хатаскрайники» (те, кто ведет себя сообразно принципу «моя хата с краю»), «безумная сосака» (обозначение аудитории сайта 2ch.hk – языковая игра, созданная на основании некогда использовавшегося домена 2ch.so – «сосач», «сосака»), «натрахи» (презрительное обозначение русских девушек за границей, актуализирующее стереотип об их распутном поведении).

Разумеется, анонимность не могла не сказаться на частоте употребления инвективов. Помимо специфических инвективов, нацеленных на групповую идентичность, широко употребляются обычные инвективы (сексуальные, скатологические, зоологические и пр.).

Не во всех инвективах, образуемых с помощью языковой игры, преобладает фатическая семантика. Некоторые из них успешно совмещают ее с передачей определенной информации – с обвинениями или информацией агитационного характера: «пересидент» (про президента – намек на то, что он «пересидел» президентский срок и «пересиживает» эпидемию в бункере), «неконцлагерь» (про Россию – языковая игра строится на нарочитом отвержении термина «концлагерь» в отношении страны. В контексте, где этот термин еще никто не упоминал, дан-

ный речевой акт работает именно на актуализацию семантики «концлагеря»), «рабские вымираты» (также про Россию, языковая игра, строящаяся на названии иной страны – по мнению адресанта более богатых и успешных Арабских эмиратов). Мы считаем, что стремление совместить в ликоугрожающем акте инвективную и информативную роль является еще одним проявлением фактора анонимности в коммуникации – это является еще одним способом атаки на негативное лицо коммуниканта посредством атаки на негативное лицо групповой идентичности, к которой принадлежит коммуникант.

Еще одной особенностью невежливого анонимного Интернет-общения является использование коммуникантами креолизованных текстов. Креолизованные тексты обычно представляют собой языковую игру, формирующую инвективную семантику, но с помощью поддерживающих семантику иконических средств. Например, в креолизованных текстах часто используется прием псевдо-цитирования, основывающийся на искажении слов адресанта или даже их точного цитирования, сопровождающегося иконическим средством, которое должно олицетворять адресанта. Как правило, иконическое средство изображает адресанта в плохом свете (некрасивый, страдающий каким-либо заболеванием, член маргинализованной социальной группы). Таким образом адресуется факт анонимности общения (адресант чувствует себя вправе приписывать собеседнику любые внешние недостатки или причислять его к любой социальной группе, к которой считает верным, так как у адресата нет возможности прямо опровергнуть данное оскорбление). Характерно, что групповая идентичность в качестве основы для атаки на негативное лицо коммуниканта используется и здесь.

Анонимность общения адресуется коммуникантами в т.ч. в риторических вопросах с инвективной семантикой и в предикативных. Рассмотрим следующий пример.

Под новостью о возвращении сотрудника ФБК из армии один из пользователей интересуется, почему информационный шум поднимается из-за одного человека, а не из-за всех тех, кого забирают в армию на регулярной основе («сколько пацанов за год так в армию забирают?»). Ему отвечают языковой шуткой, основанной на пресуппозиции, утверждающей, что сотрудники ФБК в целом (или обсуждаемый в новости молодой человек в частности) является лицами нетрадиционной сексуальной ориентации (с употреблением инвектива – «по закону пидарасов не должны призывать»). Что, в свою очередь, провоцирует создание другой шутки, атакующей уже негативное лицо коммуниканта, первым употребившего инвективу – шутки, вряд ли возможной в условиях неанонимного общения: «поэтому батю твоего не призвали?». Этот прием также базируется на анонимности общения – адресант не способен прямо опровер-

гнуть presupпозицию, на которой строится шутка.

Причем дело даже не в том, что подобный ликоугрожающий акт в условиях более традиционного общения лицом к лицу или при свидетелях наносит значительный урон не только негативному лицу адресата, но и позитивному лицу адресанта. Эффективность риторического вопроса с инвективной семантикой определяется именно анонимностью общения, где ответ «вообще-то мой отец служил в армии» не будет звучать так же убедительно, как в реальной жизни, где эти слова будут подкреплены осознанием коммуникантами репутационных издержек, которые может понести каждый из коммуникантов в случае лжи.

Как нетрудно заметить по приведенным примерам, лингвистическая невежливость может и активно используется в виртуальной среде даже при полной анонимности и невозможности эффективно вычленять в коммуникативном потоке социальные лица собеседников.

ВЫВОДЫ

В условиях, когда социальное лицо адресанта непрозрачно для адресата и регулярно «обнуляется», т.е. все последствия «relational work» стираются после завершения коммуникации, коммуниканты обнаруживают тенденцию обращаться к коллективному социальному лицу других коммуникантов, к их групповой идентичности,

выраженной в определенной идеологической позиции, мнении по определенному вопросу, или, в более простых случаях, лексемах, прямо обозначающих групповую идентичность (этнонимах или авторских лексемах, образованных с помощью языковой игры).

Ликоугрожающие акты сосредотачиваются на сакральных для данной группы объектах и абстрактных понятиях. Поскольку в условиях истинной анонимности социальные лица коммуникантов не сохраняют понесенный урон, инвективы, сосредоточенные на групповой идентичности и доказавшие свою эффективность, используются часто, повторяются, и становятся предметом языковой игры для их реактуализации. Также из-за этого инвективы ощутимо редко имеют только фатическую роль – хотя в общении «лицом к лицу» такая ситуация совсем нередка. В условиях анонимного общения инвективы обнаруживают стремление к передаче сложных смыслов, сохраняют и транслируют аллюзии и отсылки к актуальным инфоповодам и мнениям.

Анонимность коммуникации находит свое отражение в некоторых стратегиях невежливости – в приеме псевдо-цитирования с искажением слов коммуниканта или их утрированием, в приеме цитирования с иконическим средством, играющим роль проассоциированного с личностью коммуниканта инвектива, в приеме использования presupпозиции для навязывания жертве определенной групповой идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова Т.А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trolling-i-fleyming-recheyaya-agressiya-v-internet-kommunikatsii> (дата обращения: 21.01.2021).
2. Литневская Е.И. Письменная разговорная речь: миф или реальность? // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2011. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pismennaya-razgovornaya-rech-mif-ili-realnost> (дата обращения: 21.01.2021).
3. Габдрафикова Т.Ш. Стратегии неаутентичной речевой агрессии в виртуальной среде // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №12-3 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-neautentichnoy-recheyoy-agressii-v-virtualnoy-srede> (дата обращения: 21.01.2021).
4. Леонтьев В.В. Речевое подтрунивание в русской и английской лингвокультурах // Жанры речи. 2018. № 2 (18). С. 119-126.
5. Леонтьев В.В. «Темная сторона» вежливости: историко-прагматический анализ номинаций ее субъектов в русской лингвокультуре // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2018, № 4. – С. 132–162.
6. Седов Константин Федорович Агрессия и манипуляция в повседневной коммуникации // Юрислингвистика. 2005. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-i-manipulyatsiya-v-povsednevnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 21.01.2021).
7. Bernal M. Do Insults Always Insult? Genuine Impoliteness versus Non-genuine Impoliteness in Colloquial Spanish // Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. P. 775-802.
8. Brown P., Levinson S. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press. 345 p.
9. Culpeper J. Politeness and impoliteness. // Karin Aijmer and Gisle Andersen (eds.) Sociopragmatics, Volume 5 of Handbooks of Pragmatics edited by Wolfram Bublitz, Andreas H. Jucker and Klaus P. Schneider. Berlin: Mouton de Gruyter, 391-436.
10. Locher M., Miriam A. Relational work, politeness and identity construction. // Handbooks of applied linguistics: communication competence, language and communication problems, practical solutions. Vol. 2, Handbook of interpersonal communication, pp. 509-540.
11. Locher M., R. Watts. Politeness Theory and Relational Work // Journal of Politeness Research, 2005. Vol. 1, pp. 9-33.
12. Thomas J. Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics (Learning about Language). London and New York: Longman. // Open Journal of Modern Linguistics. Vol.5, No.4.

© Баев Евгений Владимирович (BaevEV@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ БРИТАНСКИХ ФАМИЛИЙ

CULTURAL ASPECT OF BRITISH SURNAMES

T. Golikova

Summary: The article introduces the reader to British surnames. It explains when and how surnames appeared in Great Britain. Noble and common surnames are compared, as well as English, Scottish, Irish and Welsh surnames. The origin of famous British surnames is discussed, as well as interesting surnames of Great Britain.

Keywords: cultural linguistics, culturally significant, background knowledge, family names, noble surnames, common surnames, British cultural space.

Голикова Татьяна Олеговна

К.филол.н., доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации – РАНХиГС, Москва
tatianagolikova73@yandex.ru

Аннотация: Статья знакомит читателя с британскими фамилиями. Рассказывается, когда и почему появились фамилии в Великобритании. Сравниваются знатные и простые фамилии, а также собственно английские, шотландские, ирландские и валлийские фамилии. Рассматривается происхождение известных британских фамилий, а также интересные фамилии Великобритании.

Ключевые слова: лингвокультурология, культурно значимый, фоновые знания, фамильные имена, знатные фамилии, простые фамилии, англоязычное культурное пространство.

Цель данной статьи – поиск ответа на вопрос, какую информацию о британской культуре несут фамилии.

Фамилии – это памятник нашим предкам. В России первые фамилии появились в XIII веке [1]. Однако большинство российских жителей получили фамилии лишь 600 лет спустя, после отмены крепостного права [там же]. Россия была огромной крестьянской страной, в которой большинство населения составляли крепостные. После отмены крепостного права крестьянам выдали паспорта. Это было сделано, в частности, для того, чтобы учитывать военнообязанных [5]. И тогда стали широко распространяться фамилии. Чуть позже провели перепись населения.

А когда и почему стали давать фамилии в Великобритании?

Уже в XI веке в Великобритании начался процесс принятия наследственных фамильных имен [7]. Согласно основной версии, фамилии были единственным способом идентифицировать людей в стране в тот период. В XI-XII веках большинство мужского населения Великобритании звали John, William, Ralph, Robert и Richard. Отчество у англичан не было. Поэтому людям стали давать фамилии. Сначала давали фамилии знатым людям. А позже, в XVII веке, фамилии имели уже все слои британского общества.

На какие группы делятся английские фамилии?

Прежде всего, они бывают знатными и простыми.

В Великобритании существует около 200 дворян-

ских семей: Acton Family, Baden-Powell family, Capell family, De Clare family, Eden family, Fairfax family, Gage family, Harrington family, Keppel family, Lambdon family, Maugham family, Noel family, Oliver family, Parker family, Ridley family, Sainsbury family, Spencer Churchill family, Viller family и многие другие [11]. Все они существуют с древности и поныне. Считается также, что показателем благородной фамилии служит формант –е на конце слова, например Duncombe family, DiEste family, Fane family, Gore family, Granville family, Hope family, Neville family, Wilde family и др.

Фамилии простых людей – это Smith, Jones, Williams, Taylor, Davies, Brown, Willson, Evans, Thomas, Johnson, Roberts, Walker, Wright, Robinson, Thompson, White, Edwards, Green, Lewis, Wood, Harris, Martin, Jackson и другие [10]. Они очень широко распространены. Многие из них оканчиваются на форманты -son или – s, которые произошли от древнеанглийского sunu (сын).

Во-вторых, существуют фамилии собственно английские, ирландские, шотландские, валлийские.

Традиционно перед фамилией в Ирландии ставилась приставка O (или более древняя Ua) или Mac (Mak). Фамилии с приставкой Mac появились от обычая ирландцев называть сына, используя имя его отца (William Mac Gregory). Приставка "o" означает "of". Часто ирландцы брали фамилии по месту, где они жили. Тут использовались названия рек, лесов, гор, холмов. Например, фамилия O'Kerry означает принадлежность к графству Керри в Ирландии.

Также часто фамилии в Ирландии (как и далеко не только в ней) происходят от личных качеств ее первых

носителей: храбрости, доброты, мудрости и т.п. [4]. Например, О'Брайен (O'Brien) – высокий, благородный; О'Доерти (O'Doherty) – вредный; О'Кэррол (O'Carroll) – человек, проявляющий доблесть в бою; О'Коннелл (O'Connell) – обладающий силой волка; О'Фаррелл (O'Farrell) – доблестный [4].

Самый распространенный элемент в шотландских гаэльских фамилиях – это элемент Mac (Mc). Например, Mac a Bllaird, Mac a Bhicclair, Mac a Breatnaich, Mac a Chananaich, Mac a Phi, Mac an Aba [6].

Валлийские фамилии интересны тем, что изначально они были отчествами. При крещении имя человека связывали через *ap*, *ab* (сын) или *ferch* (дочь). Например, Эван сын Мартина был известен как Evan ab Martin. Эта система пришла в упадок к позднему Средневековью. На смену отчествам пришли фиксированные фамилии [2]. Валлийских фамилий в английском языке не так много, однако, они частотны. Типичные валлийские фамилии – Evans, Jones, Williams, Davis, Thomas. Валлийские фамилии часто восходят к древним валлийским отчествам и оканчиваются на формант –s.

Собственно английских фамилий в Великобритании гораздо больше. Чтобы их описать, был проанализирован Лингвокультурологический словарь английских фамилий С.И. Гарагули. Анализ словаря показывает, что фамилии в Англии, как и в Шотландии, Уэльсе, Ирландии давались по именам, по географическим названиям, по месту жительства, по занятиям, а также по внешности, по чертам характера, по прозвищам.

Наибольшее количество фамилий в словаре происходят от имен: Adam, Adams, Edison, Gerry, Gibbson, Gilbert, Gunter, Henry, Hobson, Jackson, James, Jefferson, Johnson, Martin и др.

В этой группе фамилий выделяется часть, имеющая библейское происхождение. Большое количество фамилий восходит к библейским именам Adam, David, Andrew, Nicholas и к имени Christian (*Adam, Adams, Anderson, Davy, Collins*). Также к библейским относится фамилия Eliot, происходящая «от уменьшительно-ласкательного Elle + суффикс *ott*, старофранцузской формы мужского рода Elins, которое, в свою очередь, представляет собой греческий вариант библейского имени Ellyahu – Yahweh is God – Иегова - бог мой» [3. с.81].

Фамилии, восходящие к библейскому имени David, обнаружены и среди валлийских (*Dewey*, фамилия известна с XIV века), и среди шотландских фамилий (*Davies, Davis*).

Думается, наличие фамилий, восходящих к библей-

ским именам, говорит о присутствии христианских концептов в картине мира англичан, валлийцев, шотландцев.

Еще одна группа собственно английских фамилий связана с местностью: Crommwell, Disney Ford, Gainsborough, Garrick, Gladstone, Graham, Hamilton, Hoyle, Irwin, Lunn, Lynch.

И, наконец, еще одна большая группа собственно английских фамилий связана с занятиями: сельским хозяйством (*Bacon, Byron, Hogarth, Bessemer, Colt*), промышленностью (*Bowdler*), ремеслами (*Fowler, Haggard, Hansard, Hood, Smith, Taylor, Thatcher*), государственной службой (*Bailey*).

К прозвищам по занятиям восходят две культурно-значимые фамилии – *Byron* и *Chaplin*. Интересно посмотреть на их происхождение.

Фамилия *Byron* «восходит к древнеанглийскому нарицательному существительному *byrum* (дат. п., мн. ч. от *byre* – *byre, barn, cowshed* (хлев, коровник). Так называли того, кто был скотоводом или работником по уходу за животными. Это прозвище могло содержать также указание на место жительства основателя фамилии *aet ðæm byrum* – *at the byre or cowshed*, – недалеко от хлева или коровника» [3. с.51]. Увековечил эту фамилию великий поэт Джордж Гордон Байрон.

Фамилия *Chaplin* «принадлежала представителям духовенства, и ее давали священнику, состоявшему при капелле как помощнику приходского священника. Данная фамилия восходит к старофранцузскому нарицательному существительному *chapelain* (*capelain*) [3. с.53].» Ее увековечил великий английский и американский актер Чарльз Спенсер Чаплин.

Английские фамилии описывают внешность человека. Например, фамилия *Brown* (смуглый), очевидно, восходит к прозвищу по цвету глаз, волос, кожи его носителя. Фамилия *Bunyan* образована от прозвища *Bugnon* – выпуклость, небольшой выступ, шишка. Возможно, она указывает на физический изъян ее первого обладателя [3. С.48].

Черту характера носителя обозначает фамилия *Bligh* (XII век). Она происходит от древнеанглийского прозвища *Blīðæ* – *merry, cheerful* (веселый, жизнерадостный) [3. с.34]. От прозвищ происходят фамилии *Belcher* (красавчик), *Cocker* (драчун), *Colt* («жеребенок», резвый и шустрый человек), *Armstrong* (силач) и многие другие [3].

Наконец, последнее по счету, а не по важности, многие английские фамилии восходят к военному делу. Например, фамилия *Alger* (*alf* – эльф, *gærspear* – копье) появилась в XIII веке [3. с.18]. Фамилия *Vason* могла быть

образована от древнегерманского имени Вассо (означающего to fight, сражаться, воевать, бороться). Она отмечается как фамильное имя с начала нормандского завоевания [3. с.26]. В основе фамилии Уильяма Шекспира «лежит староанглийское прозвище копьеносца, образованное от староанглийского глагола schaken – «shake», трясти, и существительного spere (“spear”) копье. Фамилия означает «угрожать копьем». Впервые она упоминалась в XIII веке [3. с.294].

В Великобритании великое множество интересных фамилий. Есть среди них и необычные.

Например, может показаться, что фамилия *Bloodworth* связана с кровью. Однако это не так. Эта фамилия изначально обозначала жителя города Blidworth в Ноттингемшире, название которого было образовано от староанглийского слова *Blīða*, означавшее «счастливый, блаженный» [8]. *Fairbairn* – красивый ребенок на среднеанглийском и шотландском (*bairn* = baby) [8]. Фамилия *Fear* образована от среднеанглийского *feare*, что означает друг, товарищ [8]. *Filtzroy* – сын короля. В англо-нормандском французском *fiis* означало сын, а *roi* – король. Обычно эта фамилия давалась незаконнорожденным детям.

Фамилия *Herburn* происходит от названий мест, которые означают «высокий поминальный холм». Ее первым носителем стал печально известный третий муж королевы Марии Шотландской James Herburn. Другой известной носительницей фамилии стала Одри Хепберн, знаменитая американская актриса [8].

Фамилия *Lincoln* изначально подчеркивала, что носитель был из английского города Линкольна, который римляне называли *Lindum Colonia*, что происходило от бретонского *lindo* (озеро, бассейн) и латинского *colonia* «колония». Знаменитым носителем был Авраам Лин-

кольн (1809-1865), президент Соединенных Штатов во время Гражданской войны [8].

Фамилия *Sommer* давалась жизнерадостному человеку.

У англичан есть смешные фамилии. Например, *Peacock* (павлин). Так зовут английского писателя-романиста (Thomas Love Peacock). Также *Braggs* (хвостун). Так зовут английских врачей, старшего и младшего брата: (Sir William Henry Braggs и Sir William Lawrence Braggs). Оба они лауреаты Нобелевской премии. Есть смешная и немного неприличная фамилия *Butts* (мягкое место).

Есть в Великобритании и фамилии, содержащие несуществующие реалии. Например, *Griffin*, - прозвище по названию мифологического животного с львиной головой и крыльями орла. Изначально оно происходило от греческого ὄφις (гриф).

Так что же говорят нам о жителях Великобритании их фамилии?

Во-первых, Великобритания – многокультурная страна с разнообразными диалектами, языками, которые сохранились в фамильных именах. Фамилии хранят древнеанглийский язык, среднеанглийский, шотландский гаэльский, ирландский, валлийский, французский язык.

Во-вторых, выделим основные моменты. Фамилии отражают обычаи и традиции, ремесла и профессии, христианские корни и лингвокреативность британцев.

В целом, британские фамилии, а особенно культурно-значимые британские фамилии, представляют огромный интерес для исследования. Они «наполнены культурной информацией и входят в фоновые знания носителя английского языка ... Фамильные имена представляют англоязычное культурное пространство» [3. с.5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Благодатских Николай. Когда на Руси появились фамилии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: zen.yandex.ru > ... poiavilis-familii-na-Rusi (дата обращения 08.01.21).
2. Валлийские фамилии [Электронный ресурс] – Режим доступа: ru.gaz.wiki/wiki/Welsh_surnames (дата обращения – 12.01.21).
3. Гарагуля С.И. Лингвокультурологический словарь английских фамилий. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 384 с.
4. Ирландские фамилии и их значение (смысловой перевод) //В Ирландии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: yandex.ru/turbo/virlandii.ru.
5. Танатарова Орынганым. Как раздавали фамилии русским? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: cyrillitsa.ru/past/47134-kak-razdaval-familii-russkim (дата обращения 08.01.21).
6. Список шотландских гаэльских фамилий – List of Scottish Gaelic Surnames – gaz.wiki [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.gaz.wiki/wiki/List_of_Scottish_Gaelic_surnames (дата обращения 08.01.21).
7. Encyclopedia Britannica (Статья Surname) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.Britannica.com/topic/surname (дата обращения 31.01.21).
8. English Surnames – A list of surnames in which the usage is English [Электронный ресурс]. – Режим доступа: surnamesbehindthename.com (дата обращения 12.01.21).

9. Livejournal [Электронный ресурс]. – Режим доступа: yandex.ru/turbo/blog.uk.livejournal (дата обращения 08.01.21).
10. The 25 most popular surnames in Britain and what they say about your family history. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.independent.co.uk/news/uk (дата обращения 31.01.21).
11. Wikipedia. Noble Families in the United Kingdom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: en.m.wikipedia.org/wiki/category-noble-families-of-the-United-Kingdom (дата обращения 08.01.21).

© Голикова Татьяна Олеговна (tatianagolikova73@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации – РАНХиГС

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК: НЕОЛОГИЗМЫ 2020 ГОДА

Казимирчук Александра Дмитриевна

К.филол.н., старший преподаватель,

МГУ им. М.В. Ломоносова

sasha_kazik@mail.ru

THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE CHINESE LANGUAGE: NEOLOGISMS OF 2020

A. Kazimirchuk

Summary: The past year has turned the usual algorithms of life of every inhabitant on earth, affecting not only social institutions, but also the language environment, in which such words as «covid-dissident», «covidiot», «covidity», «coronasceptic», «coronaentusiast», «coronavacation», «coronopanic», «covidarity», «coronial» and many others have appeared. Most of the words have counterparts in other languages. In addition to the words associated with the COVID-19 epidemic, other processes have occurred in China that have influenced the formation of new words and expressions. This article is devoted to the most popular words of the Republic of China since the appearance of the coronavirus, as well as other words and expressions that are not related to the pandemic period, which first appeared in the Chinese language in 2020.

Keywords: Russian language, Chinese language, neologisms, popular words of 2020, words of 2020.

Аннотация: Прошедший год перевернул привычные алгоритмы жизни каждого жителя на земле, затронув не только социальные институты, но и языковую среду, в которой появились такие слова как «ковид-диссидент», «ковидиот», «ковидный», «ковиднутый», «коронаскептик», «коронаэнтузиаст», «карантикулы», «коронопаника», «ковидарность», «корониалы» и мн. др. Большинство вышеперечисленных слов имеют двойников и в других языках. Помимо слов, связанных с эпидемией COVID-19, в Китае происходили и другие процессы, повлиявшие на образование новых слов и выражений. Данная статья посвящена самым популярным словам республики КНР с начала появления эпидемии коронавируса, а также другим словам и выражениям, не связанным с периодом пандемии, которые впервые появились в китайском языке в 2020 году.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, новые слова, неологизмы, популярные слова 2020 года.

2020 год стал поворотным для всех, чья работа и жизнедеятельность связана с взаимодействием с другими людьми, т.е. почти каждого. Это не могло не отразиться на мировых языках. Почти в каждом из европейских и восточных языков в 2020 году появились такие слова как «ковид-диссидент», «ковидиот», «ковидный», «ковиднутый», «коронаскептик», «коронаэнтузиаст», «карантикулы», «коронопаника», «ковидарность», «корониалы» и мн. др. Однако помимо общего «пандемийного» фона внешнего мира в Китае, в китайских социальных сетях происходили и другие процессы, также получившие отражение в языке.

Известный китайский журнал 咬文嚼字 Yao Wen Jiao Zi (буквально означает «кусачие слова» или «прикуси свой язык») каждый год выпускает свою «десятку» самых популярных слов. В данном исследовании мы использовали данные журнала 咬文嚼字, обратились к китайской поисковой системе Weibo 微博, изучили публикации на данную тему в англоязычных источниках, а также провели опрос 35 китайцев в возрасте от 18 до 32 лет. Задача опрашиваемых была разъяснить культурное значение некоторых выражений и внести в рейтинг неологизмов слова и выражения, которые они считают наиболее распространенными в 2020 году (помимо уже указанных в анкете).

Как известно, интернет-маркетинг, онлайн-покупки в Китае были общепринятыми и до пандемии, но именно в 2020 году данный вид покупок достигает пика популярности среди всех слоев населения. Тогда же чрезвычайное распространение в СМИ и социальных сетях получает выражение 直播带货 zhí bō dài huò, что буквально значит «живая доставка». Данное выражение было и рекламным слоганом, и названием особой услуги продажи через интернет в «прямом эфире», во время стрима. Так обозначилось целое явление интернет-покупок во время прямых трансляций, ставших столь популярными в 2020 году во время карантина. Можно сказать, что 直播带货 – это своеобразный телемагазин, но в интернете. Очевидно, что за время карантина интернет-покупки стали новой нормой даже у таких продвинутых в этом плане стран, как Китай. В 20-м не только китайская молодежь покупала товары онлайн, но и пожилые люди. Важно отметить, что и правительство всячески поощряло население всех возрастов осваивать приложения и заказывать продукты, лекарства и бытовые товары через интернет.

Необходимостью заказывать товары, в том числе дорогостоящие, к примеру компьютеры, кухонную техни-

ку, фирменную одежду, ознаменовано появление такого выражения, как 尾款人 wěi kuǎn rén, что значит «маленький хвост». Среди опрошенных были молодые люди, которые были вынуждены обновлять компьютеры, покупать ноутбуки, графические планшеты, дополнительные колонки, наушники и другие аксессуары, помогающие улучшить качество обучения на дому во время карантина в Китае. 尾款人 wěi kuǎn rén значит доплатить за товар оставшуюся сумму. К примеру, вы внесли часть суммы, а затем, при получении товара, вам необходимо погасить оставшуюся.

Далее к неологизму, появившемуся в 20-м году, следует отнести выражение 飒爽. Как известно, в китайском языке почти не появляются новые графические изображения. Традиционно, для описания новых явлений или явлений, получивших дополнительные значения, используются уже имеющиеся иероглифы [Лавренюк, 2016, с. 58]. Изначально первый иероглиф 飒 sà означает храбрый, доблестный и используется, для описания звукового выражения дующего ветра. Судя по всему, быть смелым – значит уподобиться ветру, дуть несмотря ни на что. А комбинация двух иероглифов 飒爽 описывает силу, привлекательность и храбрость.

В этом году данное сочетание иероглифов вошло в активное пользование в отношении сильных женщин: волонтеров, медсестер, врачей, военных, которые были на передовой борьбы с пандемией. С одной стороны, в прессе 飒爽 – это молодые женщины-медсестры, которые самоотверженно работали в ковидных госпиталях Китая. А с другой стороны, это очевидная тенденция феминистического толка – сильная женщина, работающая наравне с мужчинами, без оглядки на свой пол. 飒爽 может быть и женщина, занимающаяся экстремальным спортом. Как отметила одна из опрошенных китайцев, описывая культурное значение данного выражения, «им за двадцать, и в глазах многих они являются символом слабости. Они остригли свои длинные волосы. Их лица были поцарапаны масками, но они были полны решимости служить Родине и народу. Они очень красивые!». Как отмечает П. Струкова: «По мнению китайских пользователей интернета, даже в период борьбы с эпидемией, несмотря на сильный стресс и постоянную занятость, женщины в медицинских пунктах по всей стране оставались очаровательными в своей натуральной красоте» [4].

К одному из важнейших выражений, появившихся во время карантина в Китае, следует отнести 神兽 shén shòu. Буквально 神兽 – это могущественное, священное животное из древнего китайского фольклора, у которого есть некие магические способности. На одних рисунках 神兽 изображен как лев и дракон, на других, как горный козел с крыльями. Китайские родители стали называть

учащихся в школе 神兽 т.е. «золотое, дорогостоящее сакральное животное». Так родители подчеркивали тот факт, что образование детей требует крупных финансовых вложений. Данное выражение вошло в активное употребление именно во время активизации онлайн-обучения в школах и вузах. Как мы помним, стресс достиг максимума не только у детей, старшеклассников перед лицом экзаменов, но и у отцов, матерей и бабушек с дедушками. Родители по всему миру работали из дома, заботились о младших детях и помогать с учебой старшим, которым предстояли сдачи экзаменов и поступление в вуз. Китайские родители всячески пытались компенсировать отсутствие дисциплины на очных занятиях наймом преподавателей со стороны. Все это стоило дополнительных трат, поэтому китайский дети в 2020 стали своеобразными 神兽 shén shòu.

Одним из выражений, вошедших в активное пользование в мае 2020 года после съезда партии КНР, стало 双循环 shuāng xún huán, что буквально значит «двойной цикл». 双循环 – сокращение от «внутренний (отечественный) и внешний (международный) двойной цикл» (国内国际大循环) [4] экономической политики Китая. Данное выражение относится к политическому заявлению генерального секретаря коммунистической партии Китая Си Цзиньпина о начале новой модели развития страны, где будет происходить одновременное движение вперед внутренних экономических процессов и внешних. Важность развития «внутреннего спроса» актуализировалась после экономического спада, связанного с вспышкой COVID-19, а также после начала суровой «экономической войны» с США, объявленной Трампом. Важно отметить, что последующий за 2020 год знаменует собой начало 14-й пятилетки, а также столетие со дня основания коммунистической партии КНР. Понятно, что уже в 2020-м в политическую риторику необходимо было внедрять элементы задач, которым будут посвящены 2021-2026 гг.

К недавним выражениям, появившимся в последнее время и стремительно растиражированным прессой, следует отнести 带路 yí dài yí lù, что характеризует общую тенденцию развития внешней экономической политики Китая, буквально «показывая дорогу!». Известное китайцам изречение Си Цзиньпина, высказанное 8 сентября 2020 на Национальной конференции по борьбе с новой эпидемией коронавирусной инфекции, «让我们看到的是中国精神、中国力量和中国担当» также характеризует общий настрой страны, преодолевающей, в том числе экономически, карантин и его последствия («Мы видим дух Китая, мощь Китая и ответственность Китая») [8].

Среди прочих, вошедших в активное употребление в 2020 году у китайцев, было выражение 逆行者 nì xíng

zhě, что буквально значит «идти задом наперед». Данное выражение используется в отношении людей смелых или людей, относящихся к профессиям с риском для жизни (пожарные, полицейские, военные, врачи и др.). Имеется в виду движение против общего правила человеческой природы – держаться подальше от опасности. И действительно, люди данных профессий идут 逆行者 – противоположным путем большинству людей.

Одним из слов, которое вошло в рейтинг популярных в 2020 году и было отмечено 80% опрошенных, как новое и широко используемое, стало 后浪 hòu làng. Первоначально «хуланг» означало «юный», «молодой», но сейчас оно обычно относится к людям, родившимся после 1990 или после 2000 года (Миллениалы, Поколение Y). 后浪 – это также молодые люди, не знавшие проблем, войн, нужды. Часто в интернете 后浪 называют «золотую молодежь», юношей и девушек из обеспеченных семей, живущих значительно лучше большинства. В данном слове есть пренебрежение и легкий оттенок зависти.

Также к молодежному сленгу, который стал популярным в 2020 году, стоит отнести выражение 内卷 nèi juǎn, что значит «скроллинг». Однако 内卷 имеет мало общего с русским «скроллить» и вовсе не значит «листать» страницу сайта или новостной ленты. Первоначально 内卷 обозначало явление застоя в человеческом обществе, достигшем определенного развития, а потом начинающим неумолимо стагнировать. Сейчас 内卷 имеет отношение к двум явлениям:

1. так студенты колледжей и университетов называют бесконечное внутреннее соревнование с самим собой, когда вы постоянно внутренне подгоняете себя во время учебы и научной работы;
2. одновременное движение: катаясь на велосипеде, слушаете аудиокнигу; бежите на беговой дорожке и выполняете тест или готовитесь к контрольной работе; едите и повторяете лекцию. 内卷 – это еще и своеобразный мем, потому что данное выражение обычно сопровождается фотографией студентов из Пекинского университета или университета Цинхуа (престижных вузов Китая), которые выполняют несколько вышеописанных действий одновременно.

Нельзя не отметить нашуевшую историю с вышками 5G, которые вводились в эксплуатацию, тестировались в разных частях света и наделали много шума в СМИ и социальных сетях. Для Китая 5G не является предметом дискуссий. Для них 5G – это абсолютное благо и история, произошедшая в начале эпидемии, это доказала. Уже в январе 2020 года в Ухане начались трудности с размещением пациентов больных COVID-19. Тогда же правительство предприняло беспроцентные усилия, чтобы организовать на севере страны строительство современной

инфекционной больницы на 1500 больных, площадью около 25 тысяч квадратных метров. Строительство длилось всего 6 дней. Чтобы население страны могло видеть усилия правительства, его старания, были подключены вышки 5G, с помощью которых велись прямые трансляции возведения больниц. Люди в режиме реального времени могли наблюдать, как приходит строительство, даже, в каком-то смысле, контролировать. Данное явление в прессе назвали 云监工 yún jiān gōng («облачное наблюдение»). Один из студентов во время анкетирования отметил, что так они (китайцы) скорее не контролируют, а «болезненные и критические ситуации превращают в возможность получить радость».

Несколько выражений, ставших популярными в 2020 году, пришли из кино, сериалов и композиций популярных исполнителей. К примеру, выражение 一起爬山吗 yì qǐ pá shān ma приобрело известность у молодежи, когда летом стартовал показ 12-серийного фильма «隐秘的角落» Yin Mi De Jiao Luo («Плохие дети»). 一起爬山吗 yì qǐ pá shān ma демонстрирует угрозу, желание навредить или уничтожить соперника, но, как выразилась одна из опрошенных, «в очень приятных и расслабляющих условиях», что само по себе не будет «таким уж неприятным способом умереть». Сериал является адаптацией детективного романа Зицзинь Чена «Плохой ребенок», в котором через призму детективного сюжета рассказывается история трех детей, потерявших отца.

Последним из выражений, которое незамедлительно отметили все участники опроса, является 凡尔赛文学 fán ěr sài wén xué. Оно описывает людей, которые живут роскошной жизнью и хотят подчеркнуть свое отношение к «высшему свету». 凡尔赛文学 используется в ироническом значении. Так можно обозначить неуместный «налет» на аристократизм в поведении во время прогулки вокруг дома с собакой, витиеватость в ответах в мессенджерах на вопрос из бытовой сферы и т.д. Популярность данного выражения обусловлена тем, что в социальных сетях уже несколько лет главенствует тенденция к намеренному преувеличению «роскошности» своей жизни.

凡尔赛文学 буквально значит «версальская литература» или в более сокращенном варианте 凡尔赛 Fan-er-sai (Версаль). Так китайцы определяют помпезность и великолепие до вычурности, которыми непреднамеренно (или преднамеренно) щеголяют как в жизни, так и в социальных сетях. Данное выражение еще и характеризует капризный стиль поведения богатой молодежи, который кажется смешным со стороны. Один из опрошенных привел любопытный пример, родители подарили молодому человеку дорогостоящую машину Lamborghini, а он возмущается из-за оттенка каких-то деталей. Те, у кого нет возможности приобрести такой автомобиль, иронизируют на данную тему, поскольку «у тебя все-равно есть Lamborghini».

В поисковой системе Weibo 微博 по запросу 凡尔赛文学 перед вами будет россыпь фотографий «намеренно», в каком-то смысле «натужно» демонстрирующих богатство: золотые украшения, пышные платья, эстетику «богатой жизни» в понимании людей среднего достатка. Также в поисковой системе будет масса мемов. К примеру, «я забыл билет на метро, придется ехать на Ferrari».

Любопытным показалось еще одно, в нашем представлении, феминистское выражение, которое было зафиксировано одним из опрошенных мужского пола в возрасте 27 лет, а именно 丁克 dīng kè. Данное выражение является новым и происходит от английского «dual income, no kids» (двойной доход, без детей), сокращенно DINK. Так описывается довольно популярная западная тенденция: семья, в которой есть два источника дохода (оба супруга работают или у одного есть две работы), но по обоюдному желанию у них нет детей. Интересно, что в китайских социальных сетях есть много иронических роликов, высмеивающих такое отношение к супружеству. Возможно так китайское общество реагирует на «пришлые» тенденции: абсорбируя, но и сопротивляясь им, одновременно.

Итак, мы видим, как английский язык воздействует не только на культуру, но и на китайский язык. Возможно, некоторые модели поведения китайцы отторгают или иронизируют над навязываемыми западными общественными тенденциями, но язык, тем не менее, достаточно щедро заимствует культурологические представления, что, несомненно, влияет и на систему словообразования, и на способ записи слов, поскольку «заимствованная лексика — это одно из проявлений лингвистических контактов, языкового взаимодействия

народов» [Тихонова, Леонтьева, 2015, с. 536].

В ходе опроса выяснилось, что только около 70% слов и выражений напрямую связано с пандемией COVID-19, остальные – молодежные течения в социальных сетях. В целом мы можем разделить данные слова на несколько групп:

1. растиражированные в СМИ высказывания политиков об экономике и перспективах экономического развития;
2. высказывания, коснувшиеся общественной жизни, культурологическим сдвигам;
3. популярные песни, кино, сериалы, реклама;
4. мемы из интернета. В каждой из групп были выражения, имеющие отношение к карантинному времени, жизни, работе и учебе во время пандемии COVID-19 в 2020 году.

Следует отметить, что вышеперечисленные слова и выражения не демонстрируют окончательный список появившегося и ставшего популярным за прошедший год. В данном исследовании упоминаются лишь наиболее популярные слова 2020 года, которые появились в связи с обрушившейся на мир беспрецедентной пандемией, заставившей подстраиваться не только человечество, но и язык, а также ставшие популярными сами по себе (влияние культуры, общества и т.д.). Данная тема может быть исследована с другого ракурса и под другим углом, поскольку китайский язык быстро реагирует на изменения, создавая из уже известных иероглифов новые значения. Список китайских неологизмов стремительно пополняется, поскольку Китай развивается и становится более открытым к культурному диалогу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академик: словари и энциклопедии / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https://economy_en_ru.academic.ru/19198/DINKS (дата обращения: 03.02.21).
2. Большая Азия: Электронное издание. Лидер КНР Призвал народ быть готовым к «черному лебедю» и «серому носорогу» / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://bigasia.ru/content/news/society/lider-knr-prizval-narod-byt-gotovym-k-chyernomu-lebedyu-i-seromu-nosorogu/> (дата обращения: 02.02.2021).
3. Лавренюк Е.В. Неологизмы в современном китайском языке / Е.В. Лавренюк // Научный диалог. — №7 (55). — С. 56—67.
4. Струкова П. 4 слова, с которыми Китай входит в 2021 год / П. Струкова. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://magazeta.com/chinese-memes-jan-2021/> (дата обращения: 21.01.21).
5. Тихонова Е.В., Леонтьева Ю.П. Неологизмы в китайском языке: пути появления и классификация / Е.В. Тихонова, Ю.П. Леонтьева. — // Молодой ученый. — 2015. — № 18 (98). — С. 536-538. — URL: <https://moluch.ru/archive/98/22029/> (дата обращения: 05.02.2021).
6. Leatherwood B. These Are China's Top 10 Words of the Year 2018 // Radii: An independent platform / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://radiichina.com/these-are-chinas-top-ten-words-of-the-year/> (дата обращения 19.01.21).
7. Stephens Z. 21 Ultimate Examples Of Chinese Slang / Speak Like The Locals // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://lfl-school.com/chinese-slang/> (дата обращения 31.01.21).

© Казимирчук Александра Дмитриевна (saha_kazik@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОНЕТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИК-2 В ЭТАЛОННЫХ ПРОИЗНЕСЕНИЯХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Ли Локай

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
loveangelgirl58@gmail.com

PHONETIC REALIZATION OF INTONATIONAL CONSTRUCTIONS №2 IN REFERENCE PRONUNCIATION IN RUSSIAN INTERROGATIVE SENTENCES

Li Luokai

Summary: This study, based on the experimental analysis of the pitch frequency on different parts of utterance, is devoted to phonetic realization of intonational construction (IC) №2 in reference pronunciation in Russian questions. During the experiment, by using Praat program were analyzed 50 sentences with pre-centers of IC №2, which were selected from audio accessories of modern works on teaching Russian as a foreign language. The obtained data show that phonetic realization of IC №2 depends on the type of sentence, which is classified by the purpose of utterance: the probability that pitch frequency falls at the stressed vowel of the accented word in one-syntagmatic interrogative sentences higher than in declaratives.

Keywords: phonetic, intonational construction, pitch frequency, timing.

Аннотация: Данное экспериментальное исследование, выполненное на основе анализа частоты основного тона (ЧОТ) на разных частях высказывания, посвящено фонетической реализации ИК-2 в эталонных произнесениях на русском языке в вопросительных предложениях. В ходе эксперимента с помощью программы Praat были проанализированы 50 предложений с предцентровой частью, отобранные из аудиоприложений к современным работам по преподаванию русского языка как иностранного. Полученные данные свидетельствуют о том, что фонетическая реализация ИК-2 может зависеть от типа предложения по цели высказывания: вероятность падения ЧОТ на ударном гласном в односинтагменных вопросительных предложениях выше, чем в повествовательных предложениях.

Ключевые слова: фонетика, интонационная конструкция, частота основного тона, падения, тайминг.

Интонация как важное средство формирования высказывания, в том числе, его смысла, является неотъемлемой частью устной речи. В лингвистике изучение интонации направлено на два аспекта: во-первых, в фонематическом аспекте языка интонация характеризуется как обозначаемая сторона непосредственно связана с семантико-синтаксической стороной предложения-высказывания; во-вторых, в фонетическом аспекте интонация характеризуется в качестве обозначающего, и напрямую имеет отношение к материальной стороне высказывания.

По мнению Н.В. Черемисиной, «интонация содержательна уже сама по себе, в «бессловесном», «произносимом» с закрытым ртом тексте; такая невербальная интонация способна различать коммуникативные типы высказывания (утверждение, вопрос, побуждение), выражать эмоциональные значения и оттенки, сопутствующие «логической» или «волевой» интонации» [Черемисина, 1982: 23-24]. С точки зрения И.Г. Торсуевой, интонация в качестве единицы языка должна выполнять определенные функции, и ее функции являются одной из важнейших проблем для исследования интонации [Торсуева, 1968: 116].

Ф. Данеш, который считается основателем функци-

онального подхода к интонации, отмечал, что необходимо изучать функциональный аспект интонации; он попытался дать перечень её функций – разделяя их на первичные и вторичные (модальные) [Данеш, 1960: 34-54]. К первичным он относил способность интонации превращать слова в высказывания и выделять тему и ремю высказывания; вторичные функции интонации, по мнению Ф. Данеша, соотносятся с возможностью интонации разграничивать высказывания по их цели и передавать эмоциональное содержание звучащей речи [Данеш, 1960: 48].

В связи со вторым аспектом в работе «Экспериментальная фонетика» В.А. Артемов отмечал, что «звуки речи с физической стороны характеризуются: 1) числом колебаний основного (голосового) тона, 2) обертонами (гармониками), 3) амплитудой (силой, интенсивностью) этих колебаний и 4) временем. Самые разнообразные сочетания этих элементов и образуют физическую основу звуков речи. Как показали наши исследования, физическая природа интонации та же самая. С физической точки зрения интонация представляет собой единое звуковое явление, состоящее из изменяющихся (расчленяющихся) во времени и взаимосвязанных: числа колебаний основного тона (числа герц), обертонов (гар-

моник) и амплитуд интенсивности, иначе говоря, силы колебаний» [Артемов 1956: 35].

Интонационной конструкцией (ИК) в концепции Е.А. Брызгуновой называется тип соотношения тона, тембра, интенсивности и длительности звучащей речи, способный противопоставить несовместимые в одном контексте смысловые различия высказываний с одинаковым синтаксическим строением, но одинаковым звуковым составом словоформ. В русском языке выделяются семь типов ИК, фонетические различия которых связаны преимущественно с уровнями и направлением движения тона [Брызгунова, 1980: 96-97].

Фонетическая реализация ИК-2 также описана Е.А. Брызгуновой: «В реализациях ИК-2, близким к нейтральным, широко варьируется уровень тона, длительность и интенсивность гласного центра. Наиболее употребительные реализации ИК-2 имеют следующие особенности:

1. контур ИК-2 близок к контуру ИК-1, отличаясь от ИК-1, на гласном центра ИК-2 в более высоком уровне тона и усилении словесного ударения [Брызгунова, 1977: 26];
2. высокий уровень тона начинается на ударном слоге первого или одного из первых слов и держится до слога, выделенного центром ИК-2;
3. возможны реализации ИК-2, в которых гласный центра характеризуется увеличением длительности и восходяще-нисходящим движением тона» [Брызгунова, 1977: 197-198].

В работе [Ли Локай, 2020] было проведено сопоставление фонетической реализации ИК-1 и ИК-2 в современном русском языке в односитагменных *повествовательных* предложениях методом анализа частоты основного тона (ЧОТ) на разных частях высказывания; в настоящей статье излагаются результаты экспериментального исследования фонетической реализации ИК-2 в односитагменных *вопросительных* предложениях с помощью того же метода исследования.

Для эксперимента было отобрано 50 предложений с предцентральной частью из аудиозаписей к современным работам по преподаванию русского языка как иностранного [Одинцова, 2014: 134-136], [Бархударова, Панков, 2019: 9-10], записанных от 2 мужчин и 2 женщин: М1 и Ж1 [Одинцова, 2014], М2 и Ж2 [Бархударова, Панков, 2019: 9-10].

В ходе эксперимента с помощью программы Praat были получены спектрограммы и интонограммы соответствующих записей и измерены следующие параметры:

- значение начального тона в синтагме с ИК-2;
- значение частоты основного тона (ЧОТ) в начале и конце падения;
- интервал падения;
- место падения;

— время начала падения относительно начала ударного гласного акцентированного слова.

Ниже на рис. 1 в качестве иллюстрации приведен пример измерений во фразе *Где Ди²ма?*.

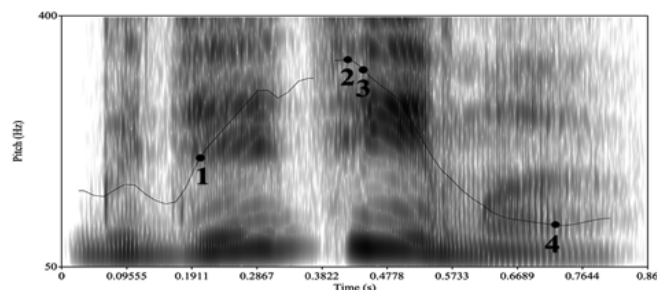


Рис. 1. Спектрограмма фразы, Где Ди²ма?

На рисунке 1 точки соответствуют следующим значениям:

- точка 1 – значение начального тона в синтагме, в данном случае 194.4 Гц;
- точка 2 – значение ЧОТ в начале падения, в данном случае 340 Гц;
- точка 3 – начало ударного гласного акцентированного слова
- с точки 2 по 4 – место падения [д'и²м а];
- точка 4 – значение ЧОТ в конце падения, 108 Гц, следовательно, интервал падения в данном случае равен 232 Гц.
- с точки 3 по 4 – время начала падения относительно начала ударного гласного акцентированного слова, - 015 мс.

Результаты измерений приведены в таблицах 1 и 2. В них представлены следующие данные: значение начального тона в синтагме, значение ЧОТ в начале и конце падения, интервал падения, время начала падения относительно начала ударного гласного, место падения в аудиофайлах с ИК-2.

На основании данных, приведенных в таблице 1, можно заключить:

У диктора-мужчины М1 диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 115 - 145 Гц, в среднем 126 Гц; значение тона в начале падения изменяется в диапазоне 150-185 Гц, в среднем 170 Гц; значение тона в конце падения находится в пределах 60-125 Гц, в среднем 96 Гц; интервал падения – 40-105 Гц, в среднем 74 Гц.

У диктора-женщины Ж1 диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 200-315 Гц, в среднем 243 Гц; значение тона в начале падения изменяется в диапазоне 230 -355 Гц, в среднем 287 Гц; значение тона в конце падения находится в пределах 120-185 Гц, в среднем 153 Гц; интервал падения – 85-195 Гц, в среднем 133 Гц.

Таблица 1.

Начальный тон в синтагме, значение ЧОТ в начале и конце падения, интервал падения, время начала падения относительно начала ударного гласного, место падения, в аудиофайлах с вопросительными предложениями, оформленными ИК-2 из [Одинцова 2014]

Экспериментальная фраза (выделен центр ИК), диктор	Значение начального тона в синтагме (Гц)	Значение ЧОТ в начале падения (Гц)	Значение ЧОТ в конце падения (Гц)	Интервал падения (Гц)	Время начала падения относительно начала ударного гласного (мс)	Место падения
Зачем тебе это надо? (М1)	142.2	173	98	75	0	[е м'т'и б'е]
О чём он спрашивал? (М1)	115.4	150	83	67	+ 077	[а шы в ъ л]
Где Наташа вчера была? (М1)	117.4	177	94	83	+ 077	[а ша в ч'и р а]
О чём она вас просила? (М1)	115.5	160	86	74	+ 045	[а сп ра]
О чём они разговаривали? (М1)	119.7	181	90	91	+ 046	[а р'ь в ъ л'ь]
О чём они разговаривали в гостях? (М1)	128.7	170	121	49	+ 032	[я х]
Где он был? (М1)	124.3	162	61	101	+ 031	[ы л]
Где он был? (М1)	125.9	182	88	94	+ 060	[о н б ы л]
Когда? (М1)	144.7	169	125	44	- 015	[д а]
Куда вечером сестра ходила? (М1)	128.9	179	116	63	- 015	[д а]
Куда он? (Ж1)	313.8	319	136	183	+ 029	[а он]
Почему ты опоздал? (Ж1)	249.5	342	184	158	+ 062	[у ты ъ]
Откуда она приехала? (Ж1)	202.9	354	175	179	- 106	[к уд ъ а на]
Куда вы ходили? (Ж1)	225	2263	122	141	+ 061	[и л'ь]
Что с вами случилось? (Ж1)	238.3	265	142	123	+ 046	[и л'ь с']
Куда вы ходили? (Ж1)	213.3	285	152	133	+ 045	[ы ха д'и]
С кем он разговаривал? (Ж1)	283.3	279	178	101	+ 031	[о н р а з]
Какой фильм? (Ж1)	239.7	321	127	194	+ 014	[о ј ф'и л'ь]
Как у тебя с работой? (Ж1)	253.5	273	149	124	+ 014	[я с р а б о]
Что ты делаешь завтра? (Ж1)	271.2	260	155	105	+ 030	[е ла ъ ш ь]
Что ты делаешь завтра? (Ж1)	284.6	294	158	136	+ 045	[ы д'е ла]
Что ты делаешь завтра? (Ж1)	212.8	234	140	94	+ 073	[а в т р]
В какой? (Ж1)	230.3	263	178	85	+ 045	[о ј]
Кому? (Ж1)	216.8	281	164	117	+ 062	[у]
Когда? (Ж1)	212.1	266	137	129	+ 015	[а]

Следует отметить, что абсолютная частота женского голоса на разных частях синтагмы в среднем выше мужского на 55-120 Гц.

Данные таблицы 1 дают также возможность сделать вывод о том, что понижение частоты основного тона (ЧОТ) начинается за -106 - +077 мс. (в среднем - +032мс.) относительно начала ударного гласного, в 12% всех случаев начало понижения зафиксировано на согласном

перед ударным гласным акцентированного слога, и в 88% - на ударном гласном (в 5% случаев - именно на начале ударного гласного акцентированного слова и в 95% - после начала ударного гласного, в среднем через 43 мс). Таким образом, начало падения у дикторов из пособия [Одинцова 2014] постоянно приходится на ударный слог акцентированного слова.

Из приведенных в таблице 2 данных, видно, что:

Таблица 2.

Начальный тон в синтагме, значение ЧОТ в начале и конце падения, интервал падения, время начала падения относительно начала ударного гласного, место падения, интервал начального тона относительно тона в начале падения в аудиофайлах с ИК-2 из [Бархударова, Панков 2019]

Экспериментальная фраза (выделен центр ИК), диктор	Значение начального тона в синтагме (Гц)	Значение ЧОТ в начале падения (Гц)	Значение ЧОТ в конце падения (Гц)	Интервал падения (Гц)	Время начала падения относительно начала ударного гласного (мс)	Место падения
Какой? (М2)	113.3	388	102	286	+ 045	[о j]
Откуда? (М2)	113.2	339	154	185	+ 015	[у д а]
Зачем? (М2)	121.8	324	203	121	0	[е м]
Почем? (М2)	129.4	170	93	77	0	[е м]
Кому? (М2)	130.5	167	96	71	– 059	[м у]
О ком? (М2)	121.9	387	96	291	+ 030	[о м]
О чём? (М2)	125.6	177	98	79	0	[ё м]
Какая сегодня погода? (М2)	156.7	221	150	71	0	[а j а]
Какое сегодня число? (М2)	165.6	226	103	123	0	[о ь с'и в о д]
Что такое литературная критика? (М2)	261.9	335	103	232	+ 030	[урн ь ь кр'и]
Кем были написаны эти мемуары? (М2)	133.5	197	97	100	+ 044	[и с ь]
Кем были написаны эти мемуары? (М2)	145.8	203	105	98	+ 064	[э т'ь м'ь]
Какую? (М2)	150.2	154	100	54	– 149	[а к у]
Что такое синонимы? (М2)	136.7	173	74	99	– 074	[н о н'ь]
Что такое комедия? (М2)	111.6	176	64	112	– 094	[м'е]
Какие науки составляют филологию? (Ж2)	276.7	343	198	145	+ 060	[и ь н а у]
В каком месяце родился Блок? (Ж2)	245.5	335	209	126	+ 075	[о м м'е]
Кто говорит? (Ж2)	278.1	318	150	168	–110	[а р'и]
Откуда? (Ж2)	239	318	154	164	– 015	[к у д]
Что вам надо? (Ж2)	234.4	330	160	170	– 076	[м н а д ь]
Для кого? (Ж2)	177.4	325	71	254	–123	[а в о]
Что ты вчера читал? (Ж2)	256.5	346	148	198	–165	[и т а л]
Какой это был день? (Ж2)	261.3	363	151	212	–015	[к о j э т ь]
Когда Пушкин написал стихотворение? (Ж2)	306.2	362	175	187	–015	[д а п у]
Кому посвящено стихотворение Пушкина? (Ж2)	231.9	311	156	155	+ 016	[у п ь]

— У диктора-мужчины М2 диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 110-265 Гц, в среднем 141 Гц; значение ЧОТ в начале падения изменяется в диапазоне 150-390 Гц, в среднем 242 Гц; значение ЧОТ в конце падения находится в пределах 60 -205 Гц, в среднем 109 Гц; интервал падения – 50-295 Гц, в среднем 133 Гц.

— У диктора-женщины Ж2 диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 175-310 Гц, в среднем 251 Гц; значение ЧОТ в начале падения изменяется в диапазоне 310-365 Гц, в среднем 335 Гц; значение ЧОТ в конце падения находится в пределах 70-210 Гц, в среднем 157 Гц; интервал падения – 125-255 Гц, в среднем 178 Гц.

Абсолютная значение ЧОТ женского голоса на разных частях синтагмы в среднем выше мужского на 45-110 Гц.

Данные таблицы 2 позволяют также утверждать, что понижение ЧОТ в речи дикторов исследованного пособия начинается за -165 - +075 мс. (в среднем – -021 мс.) до начала ударного гласного и в 4% всех случаев начало понижения зафиксировано на предшествующем слове перед акцентированным словом, в 16% случаев – на предударном слоге в акцентированном слове, в 24% – на согласном перед ударным гласным акцентированного слога; в 56% случаев начало падения приходится на ударный гласный акцентированного слова (в 36% случаев – именно на начало ударного гласного акцентированного слова и в 64% – после начала ударного гласного, в

среднем – через 27 мс после его начала). Таким образом, у дикторов из пособия [Бархударова, Панков 2019] начало падения приходится на ударный слог акцентированного слова в 80% всех исследованных случаев.

Ниже на рисунках 2, 3, 4, 5 приведены обобщенные данные о месте начала падения ЧОТ во фразах с ИК-2 в односитагменных вопросительных предложениях (по результатам настоящего исследования) и в односитагменных повествовательных предложениях ([Ли Локай, 2020]).

Опираясь на данные, приведенные в таблицах 1, 2 и обобщенные на рисунках 2 – 5 можно заключить:

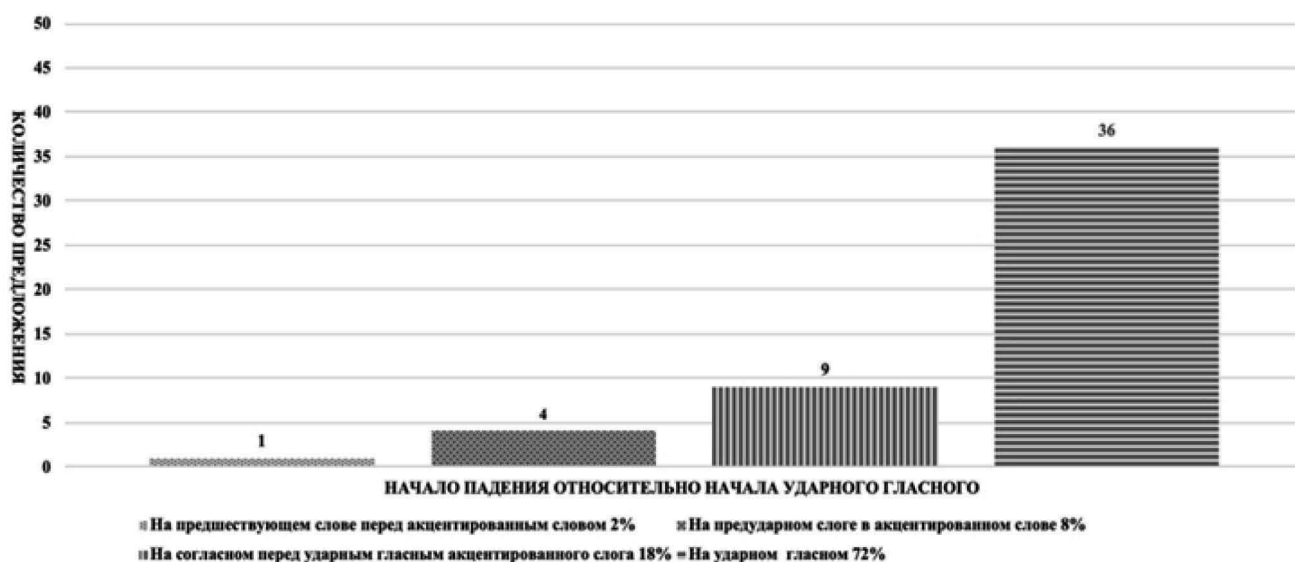


Рис. 2. Место начала падения ЧОТ во фразах с ИК-2 в односитагменных вопросительных предложениях

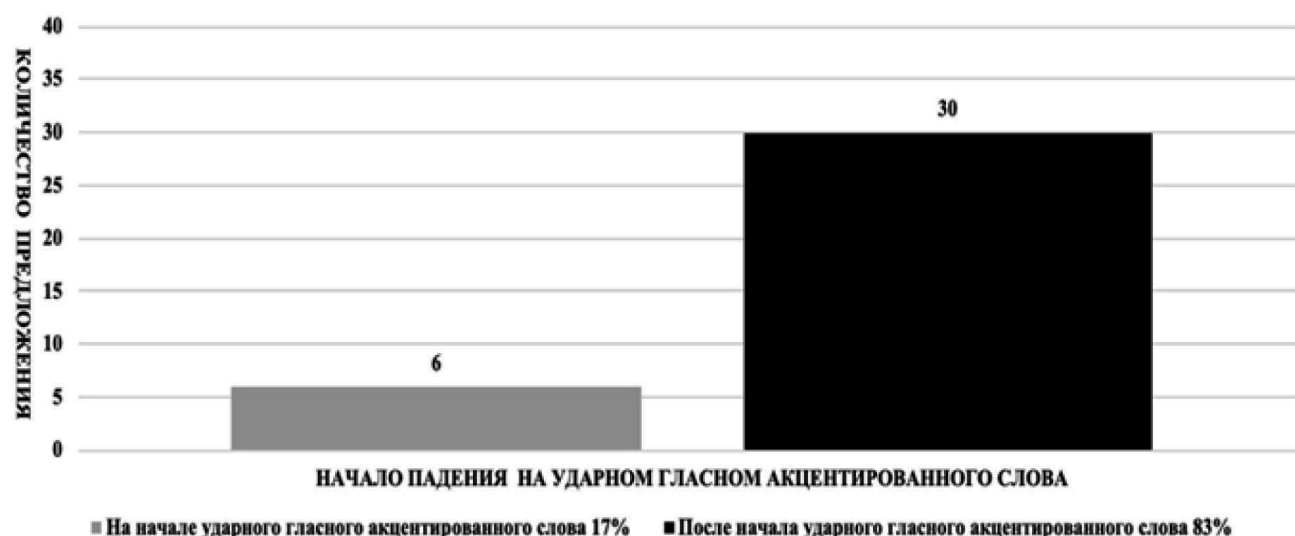


Рис. 3. Место начала падения ЧОТ на ударном гласном акцентированного слова во фразах с ИК-2 в односитагменных вопросительных предложениях

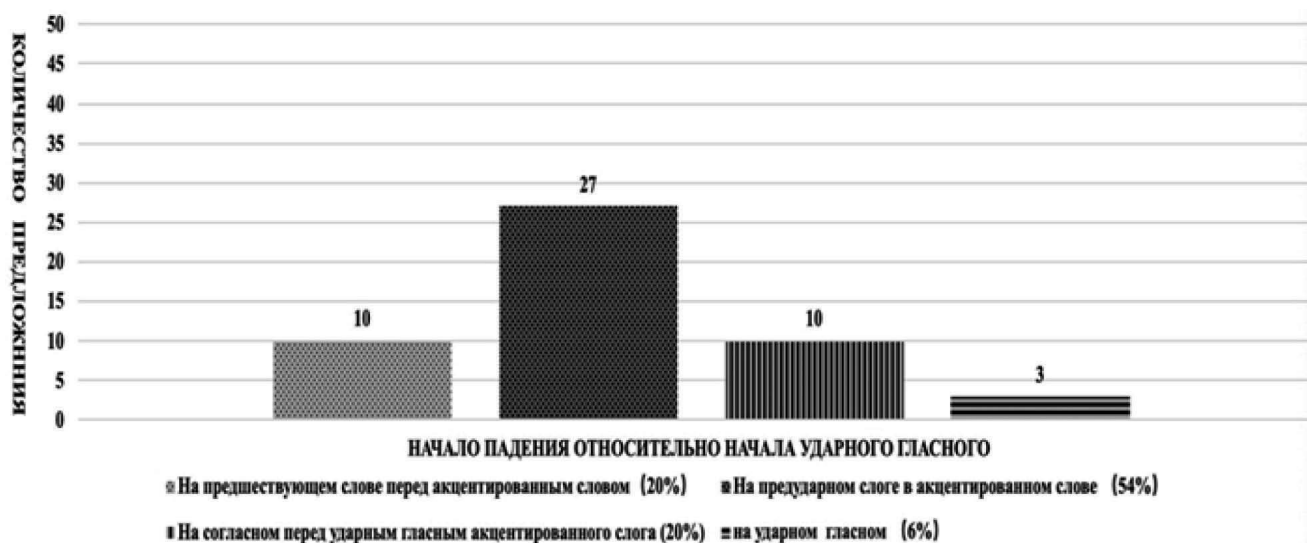


Рис. 4. Место начала падения ЧОТ во фразах с ИК-1

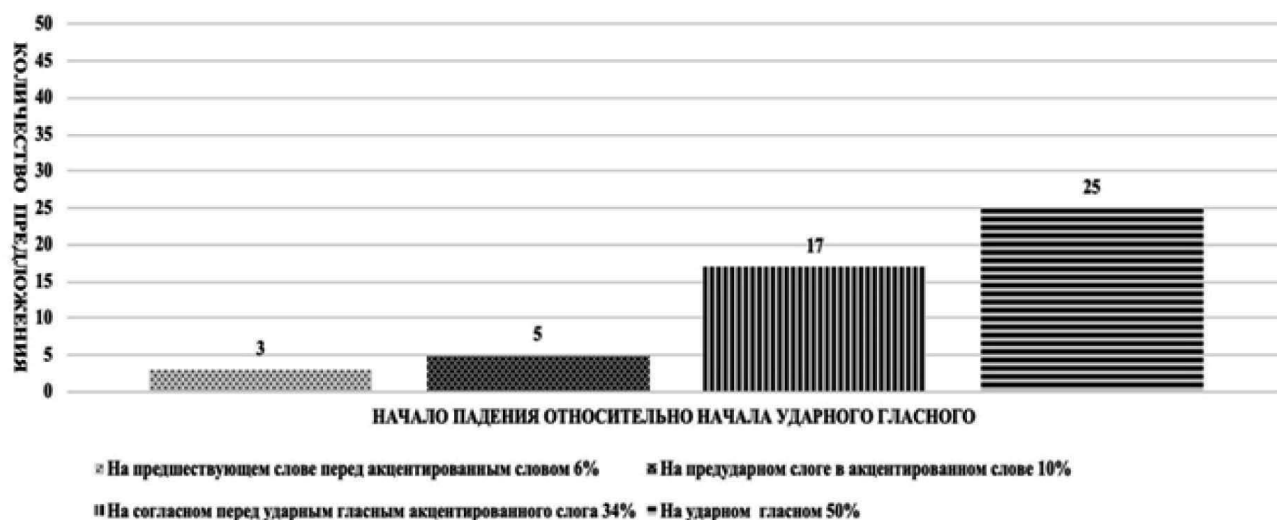


Рис. 5. Место начала падения ЧОТ во фразах с ИК-2 в односитагменных повествовательных предложениях [Ли Локай, 2020]

Понижение ЧОТ в 50 исследованных эталонных вопросительных фразах, оформленных ИК-2, начинается за -165 – +077 мс., в среднем – +006 мс. относительно начала ударного гласного, при этом в 2% всех случаев начало понижения зафиксировано на слове, предшествующем акцентированному, в 8% случаев – на предударном слоге в акцентированном слове, и в 18% – на согласном перед ударным гласным акцентированного слога. Таким образом, падение тона в ИК-2 в односитагменных вопросительных предложениях в 90% всех исследованных случаев начиналось на ударном слоге акцентированного слова, в 72% на ударном гласном акцентированного слова (из них – в 83% – после начала ударного гласного акцентированного слова (в среднем – +037мс.).

В работе [Ли Локай, 2020] было установлено, что 1) в

эталонных фразах, оформленных ИК-1, в односитагменных повествовательных предложениях начало падения частоты основного тона в 94% всех исследованных случаев начинается до начала ударного гласного акцентированного слова (за -376 – 0 мс., в среднем – -161 мс.), лишь в 6% оно приходится на ударный гласный (см. рисунок 4) ; 2) в эталонных фразах, оформленных ИК-2, в односитагменных повествовательных предложениях начало падения частоты основного тона начинается в диапазоне от -277 мс до + 106 мс. (в среднем – -065 мс.) относительно начала ударного гласного и приходится на ударный гласный акцентированного слова в 50% случаев (см. рисунок 5), в то время как в эталонных фразах, оформленных ИК-2, в односитагменных вопросительных предложениях, это происходит в 72% случаев (отличия от ИК-2 в односитагменных повествовательных предложениях

составляют 22%) – из этого следует, что фонетическая реализация ИК-2 может зависеть от типа предложения по цели высказывания: вероятность падения ЧОТ на ударном гласном в односоставных вопросительных предложениях выше, чем в повествовательных пред-

ложениях. Причиной этого явления может служить тот факт, что вопросительные предложения не могут быть оформлены в СРЛЯ при помощи ИК-1, поэтому не существует необходимости отличать ИК-1 от ИК-2 за счет тайминга нисходящего акцента в высказываниях этого типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов В.А. Экспериментальная фонетика. М., 1956.
2. Бархударова Е.Л., Панков Ф.И. По-русски – с хорошим произношением: Практический курс звучащей речи: учебное пособие для иностранных учащихся гуманитарных специальностей. М., 2019.
3. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1977.
4. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. М., 1980. Т.1. С. 96 –122.
5. Локай Ли. Фонетическая реализация тональных параметров в повествовательных предложениях, оформленных ИК-1 и ИК-2, в русском языке // вестник МГУ Серия 9. Филология. 2020. № 6. С.106-122.
6. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация: учеб. пособие. М., 2014.
7. Торсуева И.Г. Дискретный характер интонации и возможности ее типологического изучения// Уч. зап. 1 МГПИИЯ. М., 1968. Вып. 42. С. 116-122.
8. Черемисина Н.В. Русская Интонация. М., 1982.
9. Daneš F. Sentence intonation from a functional point of view // Word. 1960. Vol.16. №1. p.34-54. 2020.

© Ли Локай (loveangelgirl58@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

РЕЧЕВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЛЕКАРСТВО» В ДОКУМЕНТАХ «АПТЕКАРСКОГО ПРИКАЗА» (XVII В.)

Олехнович Ольга Георгиевна

К.филол.н., доцент, Уральский Государственный
Медицинский Университет (г. Екатеринбург)
olgaolech@yandex.ru

SPEECH REPRESENTATION OF THE DRUG CONCEPT THE DOCUMENTS OF THE PHARMACEUTICAL ORDER OF 17TH CENTURY

O. Olekhnovich

Summary: The article is devoted to the analysis of the 'drug' concept which is one of the components in the conceptual framework of medicine. It is a dynamic entity with a set of characteristics. The method of frame modeling makes it possible to reveal its ontological specificity and to determine the mechanism of its formation in various fields of medical discourse as exemplified in the documents of the «Pharmaceutical Order» (17th century). The 'drug' concept has different characteristics: name, composition, dosage form, packaging, pharmacological properties, indications for use, method of preparation, method of administration, dosage, special instructions, condition of dispensing. They are presented in different genres of documents of the «Pharmaceutical order»: a doctor's tale, a pharmaceutical tale, an inscription, a prescription, a schedule, a catalog, an inventory, a list, a register, each of them actualizes certain characteristics of the concept.

Keywords: medicine, 'drug' concept, discourse, doctor's tale, pharmaceutical tale, prescription, schedule, catalogue, register.

Аннотация: Статья посвящена анализу концепта «лекарство» – одного из компонентов концептосферы медицины. Это динамическое образование, обладающее комплексом характеристик. Метод фреймового моделирования дает возможность раскрыть его онтологическую специфику и определить механизм его формирования в разных сферах медицинского дискурса на примере документов «Аптекарского приказа» (XVII в.). Концепт «лекарство» имеет разные характеристики – наименование, состав, лекарственная форма, упаковка, фармакологические свойства, показания к применению, способ приготовления, способ применения, дозировка, особые указания, условия отпуска. Они представлены в разных жанрах документов «Аптекарского приказа»: докторская сказка, аптекарская сказка, рецепт, роспись, перечень, реестр, каждый из которых актуализирует те или иные характеристики концепта.

Ключевые слова: медицина, концепт «лекарство», дискурс, докторская сказка, аптекарская сказка, рецепт, роспись, перечень, реестр.

Концепт «лекарство» представляет собой один из важных компонентов концептосферы медицины. Механизм его формирования обозначился уже в период XVII века, когда в России медицина становилась самостоятельной дисциплиной. Этому способствовало создание Аптекарского приказа – государственного учреждения, который распоряжался всем медицинским и аптечным делом. В условиях сложившейся документно-приказной системы для обслуживания медицины создаются разного рода медицинские системы, медицину сопровождали документы, в которых встречаются практически все известные на тот период лекарственные средства. Лекарства не только привозят из-за границы, их создают в аптеках под руководством подготовленных иностранных специалистов.

Для анализа используются медицинские документы Аптекарского приказа, основная часть которых хранится в Российском Государственном Архиве Древних Актов (РГАДА) в г. Москве в – Фонд 143, 2724 ед. хр., 1629-1716 гг. [3]; опубликованные рукописи в «Материалах по истории медицины в России» [2] и в «Актах исторических, собранных и изданных Археографической комиссией» [1].

Под концептом понимается «глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания. Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека» [6, 14].

Имя концепта «лекарство» имеет немало синонимов – «лекарственный препарат», «препарат», «лекарственное средство», «медикамент», «снадобье», «фармаконим» [9, 93]. В исследованных нами источниках «лекарство» используется в качестве основного, иногда его заменяет «состав» (Два лекарственных состава для царицы Марии Ильиничны [3, оп. 2, ед. хр. 72а]; состав от очей [1, 287]), «запас» (Роспись аптекарским запасом [3, оп. 2, ед. хр. 368]), «зелье» [3, оп. 2, ед. хр. 363], «оптекарское лекарство» [3, оп. 2, ед. хр. 1105, л. 1].

Что касается термина «лекарство», то оно не всегда встречается в специальных словарях. Например, в Словаре фармацевтических терминов: промышленная технология лекарств. Из всех выше приведенных терминов есть толкование «лекарственного растительного сырья» (с. 34). В Энциклопедическом словаре медицинских терминов – «лекарство» см. «лекарственный пре-

парат» > «лекарственный препарат» см. «препарат» [7, 110] > «препарат» – син. «медикамент», «препарат лекарственный» – лекарственное средство в готовом для применения виде. [7, 367]. Практически авторы словаря считают все предложенные термины синонимами. Нельзя не согласиться с мнением Перцева, который считает ошибочным объединять разные, по его мнению, понятия. Он считает, что это не совсем приемлемо, поскольку исходное сырье (лекарственная субстанция) и конечный продукт (лекарственный препарат) не могут обозначаться одним термином (лекарственное средство) [10]. Довольно авторитетный специалист в области лекарственной индустрии и Коржавых Э.А. отмечает: «До сих пор «продолжается поиск оптимальных дефиниций таких понятий, как *лекарственное средство, лекарственный препарат, лекарственная форма, лекарство, лекарственное вещество*». [Маслова, с. 26].

Слово «лекарство» довольно быстро закрепилось в медицинском лексиконе и относилось к любому лекарственному средству, имеющему отношение к лечению. Под концептом «лекарство» мы будем понимать любое вещество, которое направлено на лечение больного с целью его выздоровления, т.е. будем использовать его как обобщающее понятие. Тем более в период XVII века одно и то же вещество могло быть и лекарственным сырьем, и лекарственным веществом (входило в состав определенного лекарства), и само по себе могло быть лекарством. Такой широкий охват исследуемого материала дает возможность учесть все возможные корреляции при формировании концепта «лекарство».

Концепт «лекарство» – это динамическое образование, обладающее комплексом характеристик: наименование, состав, лекарственная форма, упаковка, фармакологические свойства, показания к применению, место получения, способ приготовления, способ применения, дозировка, особые указания, условие отпуска из аптеки, упаковка, хранение. Он представлен в разных жанрах документов «Аптекарского приказа»: докторская сказка, аптекарская сказка, рецепт, роспись, перечень, реестр, каждый из которых актуализирует те или иные характеристики концепта.

Наименования лекарств, в том или ином виде, присутствует во всех представленных жанрах независимо от заданного сценария. Другое дело, что они по-разному экстраполируют одно и то же наименование. По этой причине название одного и того же денотата может иметь расхождения.

Номинируются лекарства по разному принципу.

Приведем примеры основных ономазиологических моделей: номинация по симптомам болезней, часто включающие в свой состав лекарственную форму (водка

апоплексика 'относящаяся к параличу', порошок для поносу, порох от насморку, пластырь от мозолю, порох от кашлю, лекарства потовые, мазь от сверботы 'чесотки'; порохъ десентерикус 'относящийся к дизентерии', номинация по больному органу (пилюль головные, состав отъ утробы 'живота'; очное 'глазное' лекарство; номинация по особенностям приготовления (масло мушкатное перепускное или густое); по действию на организм (лекарства легкие или тяжелые) и др.

Но это не основные номинации. Большинство наименований ориентировано на состав. Отметим основные идеографические модели: название лекарственного сырья растительного происхождения (*трава мелифолуим 'тысячелистника', корень чемерицной 'чемерицы черной', цвѣтъ лавендуловъ 'цветки лаванды', кора померанцовая, стѣмя кроповое 'укропа', трава 'подорожника', ягоды земляницы 'земляники'*); животного происхождения (*спермацет, кость оленья, глаза раковые, олений рог, черви, клюка лягушачья*); минерального происхождения (*магнитъ, ентаръ желтой, камень самфир 'сапфир', жемчуг, камень аматитисъ 'аметист'*); названия продуктов первичной обработки, номенклатура которых строится на основе слов 'масло' (*масло анисовое, масло миндалное горкое*); 'гумми' (*гума гуть, гума галбани*); 'смола' (*смола изъ святого дерева, резина шкамонии*); названия фармацевтической химии (*фитриолиум-мартис 'железа сульфат', купорос зеленый 'железа сульфат', дух из нашатырю 'нашатырный спирт', духъ изъ соли 'хлороводородная кислота'*); названия лекарственных форм (*эссенция из галгану, тинктура из шафрану, пластырь милилотный ('донника'), экстракт полынный, спирт можжевельный, сок солодкого дубца 'солодки'*).

Все названия имеют варианты практически на всех уровнях языка. Приведем лишь единичные примеры: с фонетическими вариантами (*Extract[i] helleb[ori] nigr[i] > (экстракти) елеболи нигри* [3, оп. 2, ед. хр. 1059, л. 16-17] // *экстракту элебури нигри* [3, оп. 2, ед. хр. 874, л. 2] // *экстрактум елебури нигли* [3, оп. 2, ед. хр. 965, л. 20]; [3, оп. 2, ед. хр. 1068, л. 61], *Scorzoner[ae] > скорценеры* [3, оп. 2, ед. хр. 1059, л. 26-27] // *скорценерлы* [3, оп. 2, ед. хр. 1372, л. 527] // *скорценерры* [3, оп. 2, ед. хр. 1372, л. 536] // *скорцинеры* [3, оп. 2, ед. хр. 1059, л. 10]); с лексическими вариантами, в основном связанными с заимствованиями из латинского языка (*Syrupi cerasorum* (2,829,10) > *Сыропу из вишен* [3, оп. 2, ед. хр. 829, л. 10-10a] // (*Сыропу*) *церазорум* [3, оп. 2, ед. хр. 965, л. 13]; *rad[icis]; Asar[i] > Корени подлеснику* [3, оп. 2, ед. хр. 875, л. 7-8] и [*Корень*] *азарум // подлѣсник* [3, оп. 2, ед. хр. 956, л. 26]; *Syrupi Acetosae > сыропу из щавлю люцко-го* [3, оп. 2, ед. хр. 829, л. 10-10a] // *сыропу ацетозе* [3, оп. 2, ед. хр. 877, л. 10]; с морфологическими вариантами (*Herb[ae] hyssop[i] > травы исопу* [3, оп. 2, ед. хр. 799, л. 1-2] // *травы иссоповой* (2,965,32); *цвѣту лавендули* [3, оп. 2, ед. хр. 1059, л. 222] // *цвѣту лавендулового* [3, оп.

2, ед. хр. 965, л. 20]; со словообразовательными вариантами (*olei Garyophylloru[m]* > *масла гвоздишного* [3, оп. 2, ед. хр. 743, л. 9-10] // *масла гвоздикова* [3, оп. 1, ед. хр. 22 л. 1] // (*масла*) *гвоздичного* [3, оп. 2, ед. хр. 965, л. 9]; *o[lei] Anisi* > *м[а]с[ла] анисного* [3, оп. 2, ед. хр. 706, л. 7-8] // *масла анисового* [3, оп. 2, ед. хр. 744, л. 6]; с синтаксическими вариантами (*Sem[inis]: papaver[eris]:* > *сѣмя маку бѣлого* [3, оп. 2, ед. хр. 965, л. 1-2] // *сѣмяни макового* [3, оп. 2, ед. хр. 965, л. 41], *Cons[ervae] cochlear[iii]* > *сахару ис травы куклеарии* [3, оп. 2, ед. хр. 826, л. 3-4] // *сахару ис кохлеарии* [3, оп. 2, ед. хр. 965, л. 34]; *Syrupi rubi idæi* (2,1059,1) > *сиропу измалины* [3, оп. 2, ед. хр. 1059, л. 2] // > *сиропу ис соку малинового* [3, оп. 2, ед. хр. 877, л. 4]).

Из медицинских документов «Аптекарского приказа» основная нагрузка ложится на росписи и рецепты, в меньшей степени это относится к «сказкам», каждый из которых актуализирует те или иные характеристики концепта. Во всех документах, так или иначе, фигурируют названия лекарств. Метод фреймового моделирования дает возможность раскрыть его онтологическую специфику и определить механизм его формирования в разных сферах медицинского дискурса на примере документов.

Наибольшее количество лекарств сосредоточено в информирующих документах – роспись (*Роспись лекарств, привезенных из Гамбурга* [3, оп. 1, ед. хр. 210]; (*Роспись лекарств, изготовленных докторами* [3, оп. 2, ед. хр. 737]), перечень (*Алфавитный перечень лекарств* [3, оп. 1, ед. хр. 1]), реестр (*Реестр лекарств* [3, оп. 2, ед. хр. 898]). В основном названия указанных жанров функционируют как синонимы и включают перечень наименований лекарств.

Перечень наименований лекарств, представленный в документах, имеет более или менее устойчивый тезаурус и отличается расположением компонентов. Например, в *Алфавитном перечне лекарств* названия располагаются по алфавиту. Использование этого документа позволяют быстро найти необходимое лекарственное средство. Кроме того, документы отличаются объемом информации – одни лексически более информативны, другие представлены скудным содержанием.

Номенклатурные образования в жанрах такого рода не несут особой функциональной нагрузки, но часто дают дополнительную информацию, расширяя информацию о лекарствах – о лекарственной форме, о количестве вещества, стоимости, условиях отпуска (бесплатно или платно), место сбора (*Роспись травам, которые набраны и приисканы около села Чашниково* [1, 467]), место приготовления и т.п.

Медицинский рецепт расширяет концептуальное пространство «лекарства». Во-первых, он создается

на латинском языке. Некоторые рецепты переводятся. Именно поэтому нам представляется возможность провести компаративный анализ не только названий лекарств, но и сценариев двух документов. Во-вторых, по своим коммуникативным возможностям рецепт превосходит информативные документы, поскольку синтагматическая организация текста включает не только номинативную часть, но и императивные конструкции, определяющие сюжет сценария, тем самым усиливая его прагматический потенциал.

Императивные включения предназначены не только для аптекаря (производителя лекарства), но для больного (потребителя лекарства).

Аптекаря они ориентируют на правильное приготовление лекарства, используя глаголы в повелительном наклонении – *Divid(e) in 3 part(es)* 'Раздели на 3 части'; *Coque in aqv(a) simpl(ici)*. 'Вари в обычной воде'; *Misce pro linimento*. 'Смешай для линимента'; в *созлагательном* наклонении – *Dentur incisa et contusa l(ege) a(rtis) in charta*. 'Выдать изрезанные и измельченные (корни) по всем правилам в бумаге'; *Dentur incisa et conquassata l(ege) a(rtis) in charta*. 'Выдать изрезанное и перемешанное по всем правилам в бумаге'; *Dentur ad scatulam*. 'Выдать в коробочке'; *Formentur Pillul(as)' nō 36*. 'Сформировать пилюли числом 36'; сложные предложения с обеими формами глагола – *Misce, fiant pilulae nō xiiij*. 'Смешай, пусть получатся пилюли числом 14'; *Colatur: adde syr(us)*: 'Пусть будет процежено, добавь сироп'; *Misc(e), f(iat) pulvis subtiliss(imus)*. 'Смешай, пусть получится мельчайший порошок'.

Нельзя не отметить использование сокращений, в их числе немало глаголов – *D: D(etur) in vitro*. 'Выдать в склянке'; *M: Misce, divide in 5 partes*. 'Смешай, раздели на 5 частей'.

Хорошо просматриваются клише, в примерах они выделены.

Императивные требования для больного предназначены на правильное употребление лекарства. 174 г. Октября въ 14 день, по росписи дохтура Самойла **сделать** лекарство, а въ то лекарство **положить**:...и то все **цварить** съ водою, **ц** **процедить**, **ц** **положить**. В данном контексте союз «и» усиливает коммуникативно-прагматическую функцию императива, заостряя внимания на каждом из последовательных действий.

В определенном рецепте свои установки, это зависит не только от самого лекарства, но и от личности доктора: когда принимать и сколько – **принимать** по 3 ложки за час перед обѣдом и перед ужином; **принимать** по 2 и по 3 на день до кушенья и послѣ кушенья по рюмкѣ; и **принимать** в тѣ поры как в мозгу болѣзнь послышит и в серд-

це дрожание; **прикладывать** послѣ кушенья – ложась спать; **принимать** по рюмкѣ перед обѣдом и на ночь; показания к применению – от задержания месячной крови и от того как руда гортанная идет; от болѣзни – что над правым боком опухло – что яблоко; от тоски [2,797]; мазать по суставам от лому; тѣ лѣкарства годны к ранам и к болячкам; тѣ лѣкарства годны для поносу от многих нутренних болѣзней; годно от жару в ротѣ полоскать [1,483]; как принимать – трохисси **держатъ** под языком и как станут таять и то **глотать**; омоча солоткой корень – **сосать**; **парить** больное мѣсто как мочно терпеть, и послѣ того **мазать** мазью и пластырь **прикладывать**; **мазать** послѣ паренья; **намазать** на платъ и **прикладывать** на больное мѣсто; натирать больные мѣста по утру и послѣ того нагревать 2 плата суровых как мочно терпеть и **прикладывать** намазанные мѣста по переменамъ съ четверть часа; **стирать** с больных мѣст на низ суровым платком и послѣ того **мазать** на ночь [2,797]. Некоторые указания связаны с особенностями больного, поэтому даются особые указания – а брюхатымъ женам сие лекарство не вредит; как пить захочет. Сюда же следует отнести последствия приема – и от того будет сон [2,797].

Клише: на какое место приложить лекарство – больное мѣсто; в какое время использовать – по утру, до кушенья, послѣ кушенья, на ночь, перед обѣдом, перед ужином; как пить захочет; продолжительность использования – как мочно терпеть, съ четверть часа; показания к применению – тѣ лѣкарства годны для..от...

Большинство рецептов актуализируют концепт на приготовление, действий и противодействий, последствий приема лекарства иногда даже побочных действий.

В «сказках» лекарства встречаются гораздо реже, но, если мы так или иначе встречаем какие-либо названия, они дополняют представление о «лекарстве». Определение этому жанру дал Качалкин А.Н.: «Сказки – это письменные показания по определенному вопросу. Подавались они по разным поводам, когда администрации нужны были сведения по какому-либо делу, известные авторам сказок» [5, 82]. «Сказки» могут более подробно описать название (1), происхождение (2) того или иного лекарства: *Дохтур Степан Фунгаданов да аптекаръ Яганушъ Гутменш сказали... смотря на цвѣтъ: званием по латыни эрука сильвестрис или эризимус, а по руски: дикая горчица* (1). *И такой де травы есть родов много: родится иная в хлѣбѣ, а иная на мокрых и высоких мѣстѣх.. трава имеет в себе в лекарства х(2)* (здесь место произрастания [3, оп. 2, ед. хр. 1196].

В другой «сказке» мы узнаем о важности качества

лекарства: *Отпусти масл: коричнеого, гвоздишного, полынного да кропового. А масло отпусти самое доброе которых бы лутче не было* [3, оп. 2, ед. хр. 1196]

В документах имеют место «сказки», в которых описываются эксперименты с лекарствами, например на голубях: одному дано мышьяку против двух зерен, другому голубю кости инроговы против пяти зерен; третьему голубю дано мышьяку против двух-ж зерен, кости инроговы против пяти зерен перцовых.

И которому голубю дан один мышьяк, и которому голубю дано мышьяк да после кости инроговы, и тѣ голуби померли, а которому голубю дано кости инроговы, а после того мышьяку, и тот голубь жив [2, 910].

«Сказка» доктора Коллинса о целебных свойствах валериановой травы и лапушника отдаленно напоминает инструкцию, которая прикладывается к использованию лекарства, она описывает названия (1), лекарственную форму, которую можно приготовить из валериановой травы (2), показания к применению этого лекарства (3), способах приготовления лекарств из корня лапушника (4), а также показания к применению (5) – *Дохтур Самойло сказал: Трава валериана а по гречески ду (1), пристойна: из той травы перепускать водка (2), и та водка годица от очной болезни (3); да тое ж траву за морем кладут в ушечкѣ для всякого здоровья (3) и ядят от ветру (3), и у которых людей печень испортица (3)и ото всякого запору (3) и женского полу от мѣсячного запору (3) принимать и от водяного запору (3). А коренье тое травы разрѣзать намѣлко сварить в рѣнскомѣ (4) или с соком березовым или в винѣ церковном (4), и тѣм полоскать рот у которых людей в роте осыпалось (5) или иная какая болѣзнь или в деснах цынга (5). Да тот же корень принимать от огневой (5) и отъ морового повѣтря (5); и у раненых людей раны заживают (5); и у которых людей бывает на лице желчь (5)* [3, оп. 2, ед. хр. 1057].

Таким образом, на примерах концепта «лекарство» мы увидели, что он используется в разных текстах с определенным сценарием, которые моделируют собственные только им ситуации, и в большей или меньшей степени актуализируют разные характеристики, которыми обладает концепт.

Концепт «лекарство», представляющее концептосферу медицины, выполняет разные функции в зависимости от дискурса, в котором они разворачиваются. Метод фреймового моделирования дает возможность определить механизм формирования концепта в разных сферах коммуникации и раскрыть онтологическую специфику концепта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акты исторические, собранные и изданные Археографическою комиссией. Т. 3 (1613-1645 гг.). – СПб тип. Экспедиции Государственных бумаг. – С. 474-475, 479-491.
2. Материалы для истории медицины в России под ред. Мамонова Н.Е., вып. 4. – СПб., 1885. С. 1300
3. Российский Государственный Архив Древних актов (РГДА). Фонд (Ф.) 143. Аптекарский Приказ. Опись (Оп.) 2.
4. Иллюстрированный толковый словарь фармацевтических терминов: 1. промышленная технология лекарств: русско-украинско-английский: [уч. пособ. для студ. высш. уч. завед.] / [сост.: Е.А. Рубан, В.Д. Рыбачук, С.В. Спиридонов и др.]; под ред. проф. И.М. Перцева. Харьков: НФаУ, 2016. С. 117
5. Качалкин А.Н. Жанры русского документа допетровской эпохи. Часть II: Филологический метод анализа документов. Москва: Издательство Московского университета, 1988. С.120.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж. Из-во Воронежского государственного университета. 1999. С. 30
7. Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3-х томах. Москва: Советская энциклопедия. 1984. Т.2. С. 448
8. Люликова А.В., Селезнева Л.В., Тортунова И.А. Роль фармацевтической лексики в суггестивной коммуникации // file:///C:/Users/olekhnovich_og/Downloads/The_Role_of_Pharmaceutical_Vocabulary_in_Suggestiv.pdf
9. Маслова И.Б., Коржавых Э.А. Терминологические исследования фармацевтического дискурса: лингводидактический обзор // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 1. С. 24–30.10. // <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologicheskie-issledovaniya-farmatsevticheskogo-diskursa-lingvodidakticheskiy-obzor>
10. Перцев И.М. Размышления о фармацевтической терминологии терминологии // http://provisor.com.ua/archive/2004/N1/art_30.php

© Олехнович Ольга Георгиевна (olgaolech@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский государственный медицинский университет

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕДИЦИНСКОГО ЖАНРА «ЛЕКАРСКАЯ СКАЗКА» В ДОКУМЕНТАХ «АПТЕКАРСКОГО ПРИКАЗА» XVII В.

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE MEDICAL GENRE "MEDICINAL TALE" IN THE DOCUMENTS OF THE PHARMACEUTICAL ORDER OF 17TH CENTURY

**O. Olekhovich
O. Antsiferova**

Summary: The article presents the results of the linguistic analysis of the medical genre «medicinal tale» based on the material of the «Documents of the Pharmaceutical Order» of the 17th century. More than 50 «medicinal tales» of various subjects – medical certificates, healers' opinions on request, referrals for treatment, less often case histories were used for the study. The tales we are analyzing do not have any attribute in the title; their title is determined by the addresser (healer) or addressers (healers), whose testimony formulates the content of the document. As a rule, trained foreign specialists were the authors of the «tales». The common genre features of the «medicinal tales» (a set of document details arranged in a set sequence) as well as their distinctive features (volume, content, and structural organization) were identified. The formation of the document «medicinal tale» was significantly influenced by medical texts in Latin, the so-called «doctor's tales», which created a certain «language stereotype». This is due not only to the harmonization of inter-language means, which are of Greek and Latin origin, but also to the organization of the text. Due to the weak terminology in the documents, internal language tools were mainly selected. A distinctive feature of fairy tales is the lack of nominativity, the use of predicative descriptions instead of terminological designations.

Keywords: medicinal tale, documents of the Pharmaceutical order, medical genre, healer.

Олехнович Ольга Георгиевна

К.филол.н., доцент, Уральский государственный
медицинский университет, г. Екатеринбург
olgaolech@yandex.ru

Анциферова Ольга Николаевна

К.филол.н., доцент, Уральский государственный
медицинский университет, г. Екатеринбург
antsiferovaon@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены результаты лингвистического анализа медицинского жанра «лекарская сказка» на материале «Документов Аптекарского приказа» XVII века. Для исследования было использовано более 50 «лекарских сказок» различной тематики – медицинских справок, заключений лекарей по запросу, направлений на лечение, режиссированных историй болезней. Анализируемые нами сказки атрибута в названии не имеют, их название определяет адресант (лекарь) или адресанты (лекари), чьи показания формулируют содержание документа.

Как правило, авторами «сказок» являлись подготовленные зарубежные специалисты. Были выявлены общие жанровые черты «лекарских сказок» – совокупность расположенных в установленной последовательности реквизитов документа, а также их отличительные особенности – объём, содержание, структурная организация. На формирование документа «лекарская сказка» значительное влияние оказали медицинские тексты на латинском языке, так называемые «докторские сказки», которые создавали некий «языковой стереотип». Это связано не только с гармонизацией межязыковых средств, которые имеют греко-латинское происхождение, но и с организацией текста. В силу слабой терминологичности в документах отбирались в основном внутренние языковые средства. Отличительной особенностью сказок является недостаток номинативности – использование предикативных описаний вместо терминологического обозначения.

Ключевые слова: лекарская сказка, документы «Аптекарского приказа», медицинский жанр, лекарь.

Период XVII века в России можно охарактеризовать как ситуацию эволюции научной мысли в области медицины. Именно в это период медицина стала формироваться как самостоятельная дисциплина. Это способствовало созданию государственного медицинского учреждения – Аптекарского приказа, который распоряжался всем медицинским делом. В условиях сложившейся документно-приказной системы для обслуживания новой дисциплины создаются медицинские документы. До XVII века в России были известны в основном тексты компилятивного характера (лечебники и травники). В период XVII века происходил постепен-

ный перенос акцента на творческий характер языкового акта. На это указывали многие исследователи. Так, Вяч. Вс. Иванов отмечал, что «установка заключается не в сохранении уже существующего текста, а в создании нового, который должен быть принципиально отличен от всех ранее существовавших...» [4, с. 9].

Из медицинских документов актовой письменности основная нагрузка ложится на «сказки». В отличие от компилятивного текста «сказка» – созидательный документ. Жанровая разновидность этого документа деловой письменности начинает формироваться в конце XVI

века. Свое название она, вероятно, получила в результате исторического развития слова 'съказъ' «повѣствованіе, сказаніе; – объясненіе, толкованіе» [10, с. 715]. Словарь А.Л. Дювернуа дополнил «Материалы ...» И.И. Срезневского: «составляемый по требованию администрации или суда документ, содержащий известные его автору сведения о деле». «Сказка – indicium и narratio» [3, с. 188] «indicium, -i n заявление, показание, донос» [2, с. 392]; «narratio, -onis f повествование, рассказывание чего-нибудь, подробность какого-нибудь случившегося или могущего случиться действия, дела» [6, с. 78]. К XVII веку «сказка» становится довольно употребительным словом и активно используется во многих значениях. Отметим основные значения: «1. Рассказ, сообщение. 4. Заявление, показание; тж. название различных документов делопроизводства, содержавших показания свидетелей, отчеты, донесения о событиях, происшествиях, торгах, о выполнении служебных и прочих поручений, доносы на кого-л. [9, с. 169]. Качалкин обобщил особенности жанра: «Сказки – это письменные показания по определенному вопросу. Подавались они по разным поводам, когда администрации нужны были сведения по какому-либо делу, известные авторам сказок» [5, с. 82].

В документах Аптекарского приказа «сказка» тематически расширяет свои границы. Многие из них приобретают узкую профессиональную направленность и используются в качестве медицинского документа. В частности, более 200 «сказок» относятся только к медицинской тематике.

Большинство исследуемых документов имеют самоназвания. Видовое обозначение определяет адресант или адресанты, чьи показания формулируют содержание документа. Параметр «адресант» определяет три основные разновидности – доктор создавал *докторские сказки*, лекарь – *лекарские сказки*, аптекарь – *аптекарские сказки*. Они отличаются друг от друга содержанием, объёмом и структурной организацией. С содержательной стороны выделяются несколько разновидностей: *докторские сказки* – истории болезней, рекомендации о лечении болезней, рецепты приготовления лекарств, показания докторов об освидетельствовании; *лекарские сказки* – медицинские справки и заключения; *аптекарские сказки* – росписи о составе и приготовлении лекарств.

Для анализа нами было выбрано более 50 *лекарских сказок*. Это в основном медицинские справки и заключения, в которых представлены описания болезней и повреждений, а также результаты обследования и заключения.

Для анализа нами были использованы рукописи Аптекарского приказа периода XVII века, хранящихся

в Российском государственном архиве Древних актов в г. Москве (Фонд 143, 2724 ед. хр., 1629-1716 гг.) [8], а также документы, опубликованные Н.Е. Мамоновым в С.-Петербурге в 1881–1885 гг. «Материалы по истории медицины в России», вып. I–IV [7]).

Лекарские сказки атрибута в номинации не имеют, их название определяет адресант – лекарь (*Сказка лекаря Албануса о непригодности к службе капитана Якова Чирикова* [8, 578]) или адресанты – лекари (*Сказка лекарей Симона Зоммера, Ив. Албануса, Ив. Островского, Дан. Фон Гадена, Артемья Назарьева о болезни Ив. Степ. Панова* [8, 722])

Лекарские сказки в документах представлены в двух вариантах – как самостоятельный документ и как составная часть документов («Дело», «Список»).

К оформлению документов допускались только лекари-иностранцы, получившие медицинское образование.

В *Допросных речах новопризнанных лекарей* сообщаются некоторые сведения о лекарях: «Юрья Мартыновъ сынъ Гансенъ родился въ Датцкой земли; а лекарскому дѣлу учился въ городѣ Вилнѣ девять лѣтъ...служилъ королю швецкому годъ у курфюрста брандебургского два года, а лѣкарскому дѣлу научился: раны колотые и рѣзанные и стрѣленные и пулки вырѣзывать, и костоправное дѣло и очную болѣзнь лѣчить.

Отто Эймерсъ родился въ Датцкой землѣ лѣкарскому дѣлу учился въ той же землѣ; служилъ въ Амбурхѣ и въ иныхъ городахъ года съ четыре и болши и всякіе лѣкарскіе части научился...» [8, 1281].

Именно в *лекарской сказке* формируется новый речевой этикет, отличительной особенностью которого является присутствие медицинской лексики. Структура *лекарской сказки* напоминала структуру *сказки*, включающую в себя реквизитную, основную и заключительную часть. Первая часть начиналась с даты (1); основная часть обычно состояла из вводной, где указывался адресант (должность, фамилия имя и данные о больном) (2) описательной (симптомы, признаки болезней) (3) и эпикризной (заключение) (4), третья – заканчивалась подписью лекаря (5) и указанием на адресата (6).

Сказка лекаря Ив. Албануса о непригодности к службе капитана Чирикова [8, 578].

170 г. (1662) Юля въ 1-й день (1). Лѣкаръ Иванъ Албанусъ смотря болѣзни маерова полку Ивана Воронина капитана Якова Тимофѣева сына Чирикова, (2) сказал, что у него правая рука выше локтя переломлена пополамъ и жилы перерваны, и тою руку у него свело, (3) а излечить тою руку у него не мочно жъ, потому что та болѣзнь

застарглась. (4)

Послана такова скаска въ Иноземской Приказъ (6) за рукою лекаря Ивана Албануса (5).

Пример другой сказки – своеобразный отчет лекаря о личных достижениях – Сказка окулиста Иоганна Шартлина о вылеченных им больных [8, 1182].

185-го Апрѣля въ 30 день въ Аптекарскомъ Приказѣ боярину Князю Никитѣ Ивановичу да кравчему съ путемъ ко Князю Василью Федоровичу Одоевскимъ да дьяку Левонтию Меншову, лекаръ и окулистъ очной мастеръ Яганъ Тарихъ Шартлинъ сказал: приѣхал де онъ въ Московское Государство излечилъ на Москвѣ: боярина Князя Якова Никитича Одоевского дочь: не видѣла очми (1), а нынѣ видить (3).

Юоярина жъ Князь Юръя Алексѣевича Долгоруково – у жены ево... глаза вылечилъ (3), а испорчены де были отъ нашатырю (5), что пускали ей прежь сего незнающіе люди нашатырь въ глаза (1).

Думного дворянина и ясельничаго у Ивана Тимофеевича Кондырева, у сестры ево глаза вылечилъ (3); ростъ волосъ (1), и тотъ волосъ вырѣзывалъ (2).

У боярыни Княгини Фетиньи Ивановны Лобановой глаза вылечилъ: шла слеза (1), а нынѣ слеза нейдет (3), а нынѣ лечить своимъ лекарствомъ (4). тускъ (1) вылечилъ (3): тускъ согналъ з глазъ.

Таково писмо отдано дьяку Леонтию Меншову того жъ числа.

Достижения лекаря выражены соотношением двух категорий «болезнь» – «здоровье». Больной при помощи лекаря проходит несколько стадий от состояния болезненного состояния (1) > лечения (2) > до выздоровления (3), и при необходимости дальнейшего лечения (4). Очень редко лекаръ указывает на причины заболевания (5), поскольку это было прерогативой докторов.

Часто лекарские сказки входили в состав более сложного документа.

Формуляр такого документа состоял из двух частей: документа распорядительного характера – Памяти и Лекарской сказки. Память включала в себя довольно много реквизитов: дату подачи документа (1), заголовок (2), адресант (или адресанты), который обычно содержал указание на имя и титул т (3), адресат (4) указная цель (как правило, осмотр) (5), фамилия, имя больного (6): медицинская справка (7) имя нового адресата (или адресатов) (тот, кому нужно справку переслать) (8) Подпись дьяка (9).

Дело об осмотре увечного стрельца Саввы Суцевского [8, 846].

Лѣта 7177-го (1669) Апрѣля въ 28-й день (1) по Государеву Цареву и Великого Князя Алексѣя Михайловича указу (2) околничему Ивану Михайловичу Милославскому да дьяку Ивану Десятово (3) Великій Государь въ Аптекарскомъ Приказе лѣкаремъ (4) осмотрить (5) увечного стрельца Саввы Суцевского (6): чѣмъ онъ увѣченъ, и Великого Государя службу служить не мочно-ль или не мочно (7) да тотъ осмотрѣ... приказалъ прислать в Стрѣлецкій Приказъ...къ думному Олександру Дурову (8) Діакъ Иванъ Горяиновъ (9).

Память напоминала о том, что все действия лекарей подотчетны, т.е. их деятельность находится под пристальным вниманием.

Лекарская сказка по своей структуре напоминала самостоятельный документ, она включала в себя реквизитную (дату) (1), основную (адресант и данные о больном) (2), описательную (симптомы, признаки болезней) (3) и эпикризную (заключение) (4), наконец, заключительную часть (подпись лекаря) (5) и указание на адресата (6). Правда, в реквизитной части появляются дополнительные сведения, связанные с первой частью документа (Памяти) – куда, откуда и за чей подписью поступают указные документы.

177-го (1669) Апрѣля въ 28-й день (1) въ Аптекарскомъ Приказе по памяти изъ Стрѣлецкаго Приказу за подписью діака Ивана Горяинова, лѣкаръ Иванъ Албанусъ... стрельца Савку Суцевского (2) осматривалъ, а по осмотру сказалъ что у него правая рука изъ плеча вышибена (3) и не владѣетъ (4). Подпись: Johan Albanus (5) (За симъ согласно выше приведенной сказки следует отписка в Стрѣлецкій Приказъ) (6).

В качестве опорных звеньев рассмотренных текстов выступает не только медицинская лексика, но и стереотипные выражения – осматривалъ, смотря болѣзни, за рукою лекаря, лечить не мочно, болѣзнь застарѣла.

В обоих документах компоненты формуляра не выделены из текста. Логичность и связность тексту придавали вводные слова, указательные местоимения (сей, тотъ); усилительные (же) и отрицательные частицы (ни...ни); наречия (отсюду). Отметим, что в тексте активно используются повествовательные и в основном сложноподчиненные предложения с союзами что, как, потому что, не очень характерные для русского языка периода XVII века.

И лѣкари Симонъ Зоммеръ, Иванъ Албанусъ, Иванъ Островский, Данило Фунгадановъ, Артемей Назарьевъ,

смотря Ивановой болѣзни Степанова, сказали, что у него изъ нутрии выходятъ черева въ тайные уды; и сказал он Иван, что у него тѣ черевы выходятъ тому 4-й годъ; и имѣ де ево Ивана лечить не мочно, по тому что болѣзнь застарѣла. Сказка лекарей Симона Зоммера, Ив. Албануса, Ив. Островского, Дан. Фон Гадена, Артемья Назарьева о болезни Ив. Степ. Панова [8, 722].

В сказке могли указываться рекомендации для больного – *здѣлать поясъ широкой, и тѣмъ поясомъ то мѣсто подвязывать, и быть дома, и никуда ходить и ѣздить не мочно* [оп. II, л. 722].

Анализ механизмов формирования *лекарской сказки* показывает, что они достаточно информативны, им характерна не только связность и целостность, но и более или менее упорядоченная структура и стилистическая завершенность. Правда, необходимо отметить, что не все критерии текстuality проявлялись в полной мере. Низкая интенциональность *лекарской сказки* связана с уровнем развития науки.

Сказки выполняли информационную функцию, поскольку цель документа состояла в представлении необходимой по какому-либо делу информации. Этот параметр реализуется в тексте посредством глагола, обозначающего коммуникативное действие, часто сочетавшегося с самоназванием документа: *сказкой сказали, сказку дали*.

Авторы *лекарских сказок* для разных событий используют единый формуляр. С одной стороны, трафаретность документа несколько ограничивает мышление автора; с другой стороны, она подводит его изложение в нужные рамки. Среди возможных вариантов он избирает языковые средства, наиболее соответствующие стилю данного жанра документа. При изучении разных *лекарских сказок* были найдены общие и отличительные признаки.

Лекарские сказки в виде справок в большом количестве были представлены и в других документах – например, в *Списках больных*, где обычно указывались весьма лаконичные описания: *ранень въ правое стегно изъ лука; рублень саблею въ шти мѣстехъ по головѣ да по правому плечю, да лѣвая рука выше локтя пробита на сквозь, да пулкою въ голову подлѣ лѣвого глаза; зашибень по лѣвой руке по мышкѣ каменемъ; опалило лицо порохомъ турецкимъ; перерублена шея до кости* [оп. II, л. 850].

В документах такого типа часто использовалась терминологическая лексика с недостатком номинативности – *огневая* (вместо ‘огневая болезнь (вид инфекционной болезни с высыпаниями на коже)’); *голова зашибена* (вместо ‘ушиб головы’), *ноги опухли* (вместо ‘опухоль ног’).

Терминологически значимыми в тексте становятся глаголы или глагольные фразеологизмы (*лежитъ при смерти, кончается; небо осыпалось* становые жилы све-ло, сухія жилы *ведетъ*; ноги и руки *трясутца*; *середний персть оторвало виситъ на кожѣ* и у *перстовъ* у *всѣхъ* жилы *портило*; да у правой руки *издробило кости*; и *глазъ вышибло* лѣвой и лобъ *изломало*). Реже используются краткие прилагательные (*желудокъ и печень и селезенокъ безсильны, печень и селезенка заперты, рана болна, раны тяжелы*). Полные прилагательные выполняют роль определения к слову ‘болезнь’ (у него *болѣзнь чечуйная*) или к названию определенных болезней или их симптомам, указывающим на степень тяжести заболевания (и на *руках опухоль великая; тяжелыми ранами*).

Недостаток терминологичности автор «исправляет» различными способами. Несмотря на некоторую случайность употребления терминов, мы видим, как автор стремится к точности воспроизведения анатомических названий, прибегая к помощи предлогов (*ранень стрѣлою въ поясницу противъ живота*); уточняющих прилагательных *ранень въ лѣвую руку по большому персту; въ мизинной перстѣ*); прилагательных сравнительной степени (*ранень въ лѣвую пониже колѣна; правой рукѣ ниже плеча по мышкѣ*). Кроме этого, используются слова с количественным значением (*рублень саблею въ дву мѣстѣхъ, да у лѣвой же руки порублены два перста среднихъ*).

Репрезентативные возможности у каждого автора индивидуальны, поэтому, так или иначе, внутри жанра они создавали варьирование языковых средств, но такие внедрения в структуру текста не являлись препятствием.

Несмотря на то, что русский язык в XVII в. еще окончательно не сформировался, языковая вариативность, непоследовательность номинации от экономичных до громоздких наименований, не помешали заложить основы организации специального текста. Медицинская документация постепенно выделилась в отдельную группу со своими характерными номинативными и функциональными особенностями, выполняя свою особую терминологическую роль в языке медицины рассматриваемого периода.

Документы Аптекарского приказа с одной стороны, представлены традиционными документами делового жанра; с другой стороны, они имеют узкую профессиональную направленность, поэтому ограничены специальными средствами, связанными с медициной.

Несмотря на тематические различия и многочисленные варьирования документы четко структурированы. Именно в этом компоненте проявляется тенденция к унификации документов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. История русского литературного языка. М.: Наука, 1978.
2. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 2000.
3. Дювернуа А.Л. Материалы для словаря древнерусского языка. М.: Университетская типография, 1894.
4. Иванов В.В. О взаимоотношении динамического исследования эволюции языка, текста и культуры. // Исследования по структуре текста. М.: Наука, 1978. С. 5-26.
5. Качалкин А.Н. Жанры русского документа допетровской эпохи. Часть II. М.: Издательство Московского университета, 1988.
6. Кронеберг И.Я. Латинско-русский лексикон. М.: Типография Семена Селивановского, 1834.
7. Материалы по истории медицины в России // Вестник судебной медицины и общественной гигиены. 1883; 3: 23-36; 4: 42-46; 1884; 3: 55-61; 1885; 1: 19-22, 2: 62-71.
8. Российский Государственный Архив Древних актов (РГДА). Фонд (Ф.) 143. Опись (Оп.) 2. (1629-1716).
9. Словарь русского языка XVII–XVIII вв, вып. 24. Москва: Наука, 2000.
10. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Том III. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии наук, 1912.

© Олехнович Ольга Георгиевна (olgaolech@yandex.ru), Анциферова Ольга Николаевна (antsiferovaon@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



К ВОПРОСУ О ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО РОМАНА

Ханоян Людмила Олеговна

Аспирант, Дальневосточный федеральный университет

milahanoyan@mail.ru

ON THE QUESTION OF THE LINGUOSTYLISTIC TRADITIONS OF THE INDUSTRIAL NOVEL

L. Khanoyan

Summary: The novel, occupies a central place in literature, constantly attracts the attention of researchers with its diversity, providing inexhaustible material for various kinds of humanitarian research. Possessing limitless possibilities, sensitively and quickly reacting to the surrounding reality, the novel constantly acquires new genre varieties, each of which has its own specifics. It is legitimate to refer to such varieties as a production novel. The immediate predecessor of which, was the early Victorian «industrial novel» aiming to reflect the difficult labor conditions of the working class during the industrial revolution. This article examines the key stages in the development of the genre of industrial prose in Western literature. Investigating the genesis of the production novel as a literary genre, as well as the factors that influenced the popularization of this genre within the framework of «mass literature», the author conventionally identifies two main linguostylistic directions of this development: «T. Deloney's line» and «P. Amp's line.» Pierre Amp, who was subjected to massive criticism due to the lack of artistry and pronounced «journalism» of his works, and Thomas Deloney, who created many bright, individual, memorable characters in his four novels, were a kind of pioneers of the genre, within which various linguostylistic traditions were developed.

Keywords: industrial prose, Thomas Delauny, Pierre Amp, Arthur Hailey, David Lodge.

Аннотация: Роман, занимая центральное место в литературе, постоянно привлекает внимание исследователей своей многоликостью, предоставляя неисчерпаемый материал для разного рода гуманитарных исследований. Обладая безграничными возможностями, чутко и быстро реагирующий на окружающую действительность, роман постоянно обретает новые жанровые разновидности, каждая из которых обладает своей спецификой. К таким разновидностям правомерно относить производственный роман. Непосредственным предшественником, которого явился ранневикторианский «промышленный роман», своей задачей, ставивший отображение тяжелых условий труда рабочего класса в период промышленной революции. В представленной статье рассматриваются ключевые этапы развития жанра производственной прозы в западной литературе. Исследуя генезис производственного романа как литературного жанра, а также факторы, повлиявшие на популяризацию данного жанра в рамках «массовой литературы», автор условно выделяет два основных лингвостилистических направления этого развития: «линия Т. Делони» и «линия П. Ампа». Пьер Ам, подвергавшийся массовой критике в связи с недостаточной художественностью и выраженным «журнализмом» его работ, и Томас Делони, создавший в своих четырех романах множество ярких, индивидуальных, запоминающихся персонажей, явились своего рода первооткрывателями жанра, в рамках которого получили своё развитие различные лингвостилистические традиции.

Ключевые слова: производственная проза, Томас Делони, Пьер Ам, Артур Хейли, Дэвид Лодж.

Производственный роман определяют как литературное произведение, «ядром» которого выступает «соотношение "быта" и "труда" в жизни героев. Это соотношение – ядро произведения» [14]. Согласно Н.Л. Лейдерман, в рамках подобных произведений «человек рассматривается прежде всего в свете его рабочих функций» [7, с.30].

Некоторые исследователи находят истоки жанра уже в фольклорных «трудовых песнях», в «простонародных» античных комедиях Аристофана, Менандра, Плавта и Теренция, в средневековой демократической литературе и т.п.; иностранные авторы отмечают наличие «производственного фона» и его важную роль для повествования в целом в таких, например, произведениях, как «Морской волк» Дж. Лондона или «Моби Дик» Г. Мелвилла, «Цитадель» А. Кронина, «Власть и слава» Г. Грина и многих других. Однако в подобных произведениях про-

изводственная тематика, сколь бы важный аспект она ни представляла, все-таки не становится доминирующей. Так, в «Моби Дике» Мелвилла действительно уделяется почти беспрецедентное для художественной литературы внимание трудовым будням китоловов, устройству и назначению китобойных судов, механизмов, правилам ведения промысла. Однако роман Мелвилла – прежде всего глубокое психологическое и философское произведение; многочисленные «профессиональные» подробности здесь все-таки лишь дополняют повествование, придавая событиям новое измерение – символическое и метафизическое.

В числе «предтеч» производственной прозы называют иногда романы Эмиля Золя «Труд» и «Жерминаль», «Туннель» Бернгарда Келлермана; непосредственным же ее предшественником выступает ранневикторианский «промышленный роман» или «индустриальный роман»

(industrial novel) – одна из разновидностей «социально-го романа» (social novel), в рамках которой ставилась задача отображения тяжелых условий труда рабочего класса в период промышленной революции. Типичными образцами жанра называют «Трудные времена» Чарльза Диккенса (1854), «Сибил» или «Два народа» Бенджамина Дизраэли (1845), «Феликс Холт» Джорджа Эллиота (1866), «Мэри Бартон» и «Север и Юг» Элизабет Гаскелл (1848 и 1854 соответственно), «Элтон Локк» Чарльза Кингсли (1849) [15, р. 46]. Дж. Чайлдерс и К. Каллахер в посвященных «индустриальному роману» монографиях наглядно показали на примере указанных произведений «связь между социальными изменениями и изменениями в литературной форме» [17, р. 7].

«Тема труда в литературе начала XX века изначально оказывается политизированной как в России, так и за рубежом. В Европе к началу XX века завершается “промышленная революция”, на смену эпохе “пара и железа” приходит эпоха, символами которой становятся электричество, сталь и нефть. Но поиск жанровой формы “литературного портрета эпохи промышленной революции” идет методом проб и ошибок. В одном произведении можно обнаружить признаки и очерка, и политической передовицы, и повести и даже романа. Это очевидно, например, в творчестве французского писателя, инженера и государственного чиновника Пьера Ампа (Анри Бурийон), создателя антологии “индустриального романа” и социально-политических монографий о развитии производства во Франции» [5, с. 143].

Сам термин «производственный роман», как считается, ввел в обиход именно Пьер Амп (Pierre Hamp, 1876–1962). Это псевдоним французского писателя Анри Луи Бурийона, под которым он прославился как автор грандиозного романного цикла – около сорока романов, среди которых были «Свежая рыба» и «Шампанское» (оба – 1908), «Рельсы» (1912), «Победа машин» (1920), «Новая честь» (1922), «Лен» (1924), «Новое состояние» (1926), «Двигатели» (1942), «Киловатт» (1957) и др. Несмотря на благоприятный прием у читательской аудитории, отзывы критики были достаточно жесткими в связи с недостаточной художественностью произведений Ампа, примитивной стилистикой и пр. [14, р. 144]

В 1925 некоторые романы Ампа, переведенные на русский язык, были изданы в Москве [1; 2; 3]. Они оказали определенное воздействие в том числе и на развитие советского соцреалистического производственного романа. В то же время советская критика также оценивала его произведения не слишком высоко, хотя и с иных позиций: поводом для острой критики служила уже не стилистическая беспомощность автора, но его неразвитое классовое сознание, «примиренческие» настроения, недостаточно четкая гражданская позиция. То же отношение к «ампианскому» производственному роману со-

ветская критика сохранила и позднее: его романы, как отмечалось в Большой советской энциклопедии, – «не история людей, занятых трудом, но сам процесс производства, фетишизированный как безличная выработка продуктов, где роль человека сводится к функции инструмента, машины...» [4, с. 311].

Некоторые исследователи полагают, что своим появлением производственный роман «обязан американскому автору Эптону Синклеру

(“Джунгли”, “Столица”, “Король-Уголь”))» [10, с. 42]. Действительно, уже в начале XX века в отдельных романах Эптона Синклера (Upton Beall Sinclair, 1878 — 1968) обнаруживаются определенные черты, характерные для производственной прозы – например, повышенное внимание к деталям производства в той или иной промышленной сфере. Так, при работе над романом «Джунгли» (1905) Синклер полгода провел в исследованиях чикагских скотобоен, работе которых посвящен этот роман. Здесь, как и в романе «Король Уголь» (1917), автор стремился показать разрушение человеческих сердец системой, использующей труд мужчин и женщин для получения прибыли. Синклер изображает жестокое обращение со стороны работодателей, антисанитарные и бесчеловечные условия труда. И все-таки прозу Синклера отличает от общепризнанных «классических» производственных романов выраженный политический аспект; Синклер был социалистом, публиковал свои произведения в социалистической прессе и сам рассматривал их как в том числе и часть своей политической деятельности.

Вновь привлек внимание читателей и критиков к жанру производственной прозы уже в 1960-е годы англо-канадский писатель Артур Хейли (Arthur Hailey, 1920 — 2004) со своими романами, ставшими уже настоящей классикой в рамках данного жанра: «Окончательный диагноз» (1959), «Отель» (1966), «Аэропорт» (1968), «Колеса» (1971), «Менялы» (1975), «ПЕРЕГРУЗКА» (1979), «Сильнодействующее лекарство» (1984), «Вечерние новости» (1990), «Детектив» (1997). Практически все романы Хейли вскоре после их издания пополняли списки бестселлеров.

Внимание, уделяемое профессиональным реалиям в романах Хейли и ему подобных авторов, столь велико, что позволяет критикам говорить об «ощущении, что вы что-то изучаете <...> Конечно, это большая иллюзия; даже обладая таким большим объемом и выбрав в качестве главной такую ограниченную тематику, книга должна “пожертвовать” глубиной, чтобы достичь широты. Но это идеальное чтение для тех, кто чувствует себя виноватым, тратя время на “простую выдумку”. И если вы задаетесь вопросом, много ли существует таких людей, – просто смотрите списки бестселлеров» [13, р. 14].

В течение своей творческой карьеры Артур Хейли написал одиннадцать романов, опубликованных в 40 странах на 38 языках; совокупный тираж его романов составил около 170 миллионов экземпляров [19, р. 4]. Сам факт такого коммерческого успеха послужил и одним из важных факторов популяризации жанра, основы которого были заложены в книгах Артура Хейли, в первую очередь в рамках т.н. «массовой литературы». (Впрочем, в популярных книжных обзорах часто можно встретить достаточно много путаницы на этот счет: так, к «голливудскому роману» как разновидности «профессиональной» прозы их авторы могут относить, наряду с книгами Джеки Коллинз, «Последнего магната» Ф.С. Фитцджеральда, к «юридическому триллеру» - «Убить пересмешника» Харпер Ли и т. п.) [18].

Несколько особняком в этом ряду стоит такой писатель, как Дэвид Лодж (David John Lodge, родился в 1935) и его романы «Академический обмен», «Мир тесен», «Хорошая работа» [В русских переводах: 7; 8; 9]. Имя Лоджа достаточно часто встречается в академической литературе «рядом» с именем Артура Хейли. Его произведения продолжают традицию не только производственной прозы, но также т.н. «университетского (академического) романа», получившего широкое распространение в американской литературе второй половины XX века. Собственно, начало этой традиции видят уже в одном из англоязычных романов Владимира Набокова «Пнин», повествующем о попытках эмигрантов, представляющих старую русскую интеллигенцию, «встроиться» в чуждую ей по духу американскую образовательную систему.

«Как особое художественное явление данный тип романа был осознан еще в 50–60-е годы прошлого века <...> Главное в них – бытописательская сторона (нравы, уклад жизни, ценности академической среды, персонажи – типичные студенты и преподаватели), постановка и обсуждение насущных нравственных и социальных проблем» [12, с. 155]. Показательными примерами именно такого подхода выступают романы Д. Лоджа. Так, один из наиболее известных среди них, «Академический обмен», посвящен сопоставлению американской и британской систем высшего образования [6, с. 34]

Именно романы Артура Хейли и Дэвида Лоджа, как бы ни отличались подходы обоих писателей, принято рассматривать в качестве своеобразного эталона жанра, его «канонических» образцов. Именно исходя в первую очередь из их произведений, разрабатывается теория производственной прозы. Так, к особенностям книг данного направления можно отнести достаточно высокую степень автобиографизма. Этот момент обретает особую значимость в производственной прозе в связи с ее бытованием «на грани» с публицистикой, неоднократно отмечавшимся и часто критиковавшимся. Когда же произведение не опирается непосредственно

на личный трудовой опыт автора, оно часто приобретает форму, позволяющую сопоставить его с очерком или журналистским расследованием. Уже для работ Пьера Ампа были характерны попытки «изобразить “осколок действительности” со всеми документальными нюансами, как если бы речь шла не о романе, а о журналистском очерке» [5]; эта тенденция в существенной степени сохраняется и в дальнейшем. С ней же связан и значительный пропагандистский потенциал производственной прозы. (В полной мере он был оценен в рамках советской соцреалистической производственной прозы).

Производственная проза унаследовала от натуралистической литературы пристальное внимание к детали, акцентуацию фактологического материала, стремление к повышенной «реалистичности» повествования. Такая «реалистичность» не совпадает с реализмом как художественным методом, тем не менее развивалась она преимущественно в рамках реалистических направлений в искусстве.

Можно условно выделить два традиционных подхода, восходящих к общепризнанным «первооткрывателям жанра», - «линию Ампа» и «линию Делони». Работы Пьера Ампа, как мы знаем, подвергались массивной критике в связи с недостаточной их художественностью и выраженным «журнализмом», в то время как Томас Делони в своих четырех романах создал множество ярких, индивидуальных, запоминающихся персонажей; некоторые современные комментаторы сравнивают его в этом отношении с признанными классиками английской литературы Джеффри Чосером, Дэниелем Дефо, Генри Филдингом и Чарльзом Диккенсом. Делони первым из английских романистов использовал драматические сцены в прозе таким образом, как если бы они были эпизодами в театральной пьесе; язык его прозы – яркий, выразительный, индивидуальный для каждого персонажа и т.д. [20, р. 17] В целом можно констатировать, что Делони вошел в историю британской и мировой литературы как сильный и своеобразный автор, чье творчество было во многом новаторским.

Из двух классиков современной западной производственной прозы – Хейли и Лоджа – первого можно отнести скорее к «традиции Ампа». Второго же, безусловно, - к «традиции Делони». Произведения Хейли, как и Ампа (и, как и в случае с Ампом, невзирая на восторженный прием у читательской аудитории и еще более высокую популярность), неоднократно подвергались достаточно жесткой критике за отсутствие настоящего литературного таланта, излишний «журнализм» и сдержанность стиля; часто ему ставят в вину также недостаточно проработанную композицию его романов, дефицит психологизма, художественно не обоснованные «прыжки» между параллельными сюжетными линиями и пр.

«Традиция Делони» (то есть, условно говоря, «высокой литературы» в рамках производственной прозы) представлена «университетским романом» – в первую очередь романами Дэвида Лоджа. Лодж был дважды включен в список Букеровской премии; Энтони Берджес даже называл его «одним из лучших романистов своего поколения» [16, р. 8]. Лодж, помимо прочего, в собственных литературоведческих штудиях был первым британским последователем Михаила Михайловича Бахтина, «идеи которого были восприняты Лоджем в духе постструктурализма; книги: “После Бахтина: очерки по литературе и критике” (1990), “Искусство вымысла” (1992) и др. <...> Развивая традиции английского комического романа (Г. Филдинг, Ч. Диккенс), Лодж изображает современное общество, прежде всего – мир английских и американских университетов, чередуя легкую иронию с гротескной сатирой, психологизм реалистического повествования с элементами постмодернистской эстетики» [11, р. 743]. Для его романов, в частности, весьма характерно активное

использование такого постмодернистского «маркера», как интертекст. (Напомним, что сама теория постмодернистской интертекстуальности развивает бахтинскую концепцию культурного «диалогизма»). Так, роман Лоджа «Падение Британского музея» изобилует отсылками и аллюзиями на «главный» модернистский и постмодернистский роман – «Улисс» Джеймса Джойса (все действие совершается в один день, «поток сознания» и пр.). Интертекстуальны и «университетские» романы Лоджа – например, «Мир тесен», обыгрывающий историю короля Артура и поисков Грааля, в котором роль артуровских рыцарей отводится университетской профессуре – персонажам романа.

Таким образом, мы можем констатировать, что производственная проза, «истоки» которой можно обнаружить уже в литературе XVI в. (Т. Делони), представляет собой сложную и неоднозначную категорию, в рамках которой развивались различные лингвистические традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амп П. Больная промышленность. I. Больная промышленность. II. Победа машин. – М.: Гос. изд-во, 1925.
2. Амп П. Свежая рыба. – М.: Недра, 1925. – 48 с.
3. Амп П. Шампанское. – М.: Недра, 1925. – 108 с.
4. Амп Пьер // Большая советская энциклопедия. Т. 1: А — Ангоб. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – С. 311.
5. Гаганова А. А. Влияние публицистики на художественность производственного романа // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т. 1. № 1.
6. Литература XX века: итоги и перспективы изучения: Материалы Андреевских чтений. Том 4. – М., Экон-Информ, 2006.
7. Лейдерман Н.Л. Русская литература (1950-1990 годы). М.: Академия, 2008. –Т. 1. С. 413.
8. Лодж Д. Академический обмен. — М.: Издательство Независимая Газета, 2000. — 543 с.
9. Лодж Д. Мир тесен. – М.: Издательство Независимая Газета, 2004. – 432 с.
10. Лодж Д. Хорошая работа. – М.: Издательство Независимая газета, 2004. – 384 с.
11. Никитина Т.Г., Павлова А.Н. Жанровая специфика профессионального романа в произведениях Артура Хейли // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2015. - № 48. – С. 42-47.
12. Осовский О.Е. Лодж // Большая российская энциклопедия. В 35 т. Т. 17. — М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия», 2011. — С. 743.
13. Панова О.Ю. Пути современной прозы в Великобритании и США// Постмодернизм: что же дальше? (Художественная литература на рубеже XX-XXI вв.) Сб. науч. тр. / Отв. ред. Соколова Е.В. – М.: ИНИОН РАН, 2006.
14. Производственный роман // Энциклопедия К2 [Эл. источник] // URL: <http://www.proza.ru/2013/12/19/1763>
15. Andrews P. Arthur Hailey // The New York Times Book Review, May 18, 1975.
16. Cabeen D.C., Brooks R.A. A Critical Bibliography of French Literature, T. 6, Issue 1. - Syracuse University Press, 1980.
17. Childers J.W. Industrial culture and the Victorian novel // The Cambridge Companion to the Victorian Novel / Ed. D. David. - Cambridge University Press, 2001.
18. David Lodge // The Guardian. 22 July 2008. – P. 8.
19. Gallagher C. The industrial reformation of English fiction: social discourse and narrative form, 1832-1867. – Chicago: University of Chicago Press, 1985.

© Ханоян Людмила Олеговна (milahanoyan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ ЛЖИВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

THE COGNITIVE STRUCTURE OF FALSE STATEMENTS

A. Shuinshalieva

Summary: The purpose of this article for anthropological and cognitive linguistics is to focus mainly on the interactive basis of communication. Understanding lies leads to the basics of human communication behavior. Unlike politeness and other non-aggressive semiotic modes of expression, lying carries the assumption of fraught intentions. The proposed model takes into account the nature of lies as a special type of cognitive scenario of the speaker, aimed at gaining an advantage over the addressee. The structures of false utterance are defined as non-linear systems of knowledge and construction of speakers, using discursive and behavioral techniques of two different (true and false) communities. The difference between what is said and what is pragmatically calculated indirectly is the most important aspect for a false statement. Research in the field of artificial intelligence confirms the statement made in this article that cognitive structures are key in determining the principles of understanding utterances. From this point of view, it was found that the intentions of the liars can be reconstructed based on the propositional analysis of the cognitive structures used.

Keywords: false utterance, cognitive structure, true and false identity, proposition, actual and possible world, discourse, illegitimacy.

Шуйншалиева Айнур Нурлановна

Аспирант, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань
ainur-shuinshaliyeva@mail.ru

Аннотация: Цель данной статьи для антропологической и когнитивной лингвистики состоит в том, что в основном следует уделять внимание интерактивной основе коммуникации. Понимание лжи ведет к основам коммуникативного поведения человека. В отличие от вежливости и других неагрессивных семиотических способов выражения, ложь несет в себе предположение чреватых намерений. Предложенная модель предусматривает учет природы лжи как особого вида когнитивного сценария говорящего, направленного на получение преимущества над адресатом. Структуры лживого высказывания определяются как нелинейные системы знания и конструирования говорящих, с помощью дискурсивных и поведенческих техник двух различных (истинных и ложных) общностей. Различие между тем, что говорится, и прагматически рассчитывается косвенно, является важнейшим аспектом для лживого высказывания. Исследования в области искусственного интеллекта, подтверждают заявление, сделанное в этой статье, о том, что когнитивные структуры имеют ключевое значение в определении принципов понимания высказывания. С этой точки зрения было установлено, что намерения лгущих могут быть реконструированы на основе пропозиционального анализа используемых когнитивных структур.

Ключевые слова: лживое высказывание, когнитивная структура, истинная и ложная идентичность, пропозиция, актуальный и возможный мир, дискурс, нелегитимность.

Выбор лжи в качестве объекта исследования был определен «вежливостью» Брауна П. и Левинсона С. Важность этой теории состоит в том, что она впервые обнаружила существование неизвестных до сих пор принципов самоорганизации человеческой группы, которая определяется повседневным взаимодействием говорящих. Вежливость, описанная исследователями, может рассматриваться как фундаментальный принцип самоорганизации человека, поскольку она направлена, на обуздание агрессии и таким образом, на создание социального порядка из хаоса неорганизованных человеческих отношений. То, что вежливость - явление, лежащее в основе общественной жизни человека, доказывается и ее универсальностью. Она присуща любой культуре и любому языку, и как показывают Браун и Левинсон, стратегии вежливости получают широкое распространение во всем мире [1, с.160].

Еще одно явление, принадлежащее к тому же классу, что и вежливость, – это ложь. В своем анализе вежливости Браун и Левинсон обнаружили, что между лингвистическими маркерами и вежливостью нет однозначного соответствия. Вежливость предписывается семантической структурой всего высказывания и не характеризу-

ется маркерами в простой сигнальной манере, которая может быть определена количественно. Точно так же, что ложь выражается всей когнитивной структурой высказывания, а не некоторыми конкретными языковыми средствами. То, что определяет данное высказывание как ложь, – это не наличие таких-то языковых средств, а лежащая в основе знания – когнитивная структура [2, с. 25-27].

Минский М., который ввел понятия фрейма и сценария, определяет их практически одинаково. Фрейм обозначается как структура данных для представления стереотипной ситуации, например, нахождения в помещении определенного типа или похода на свадьбу. Сценарий понимается Минским, как сгущение сложных ситуаций и последовательностей в компактные слова и символы – опять же, как сценарий свадьбы по случаю вступления в брак. Ложь рассматривается в этой статье как спланированная деятельность и является сознательным или бессознательным. В связи с этим необходимо уточнить, в каком смысле используется понятие планирования и в каких субъектах оно анализируется. В этом смысле представление планирования близко к пониманию решения проблем, которое разработано в

когнитивной науке и психологии и определяется как любой вид успешного анализа средств и целей. Минский, явно не связывает сценарии с планированием. Но его теория очень сильно предполагает эту связь. Таким образом, он пишет, что у агента могут быть фреймы и что он может их изобретать [3, с. 205]. Структура лжи – это нелинейная система знания и высказывания. Ложь это признак, который принадлежит к классу явлений, определяемых общим понятием неискренности, в том смысле, в каком оно понимается в искусственном интеллекте. Глаголев Н.В., определяет неискренность как понятие, независимое от языка, обозначающее желание агента внушить ложные убеждения другим [4, с. 62].

Структура лжи может быть успешно классифицирована в соответствии с различными видами целей, предложенными в искусственном интеллекте, например в соответствии с широко используемой классификацией Шенка и Абельсона. Их классификация включает в себя практически все виды занятий, которыми может заниматься человек: целью удовлетворения, осуществление цели, достижения цели, цели сохранения, кризис цели, инструментальная цель. Классификация Шенка и Абельсона фактически объединяет два различных фактора – типы собственности, которыми может обладать агент (например, здоровье, деньги, имущество и. т.д.), и типы отношений между агентом и собственностью (достижение и сохранение собственности, промежуточные стадии в процессе достижения или сохранения) [5, с.282]. Так же, хотелось бы упомянуть еще одну классификацию целей – классификацию Козна и Левеска. Их классификация подходит для целей формализации лучше, чем классификация Шенка и Абельсона, поскольку, по мнению Панченко Н.Н., она основана только на отношениях между агентом и собственностью. Различают два вида целей – это цели достижения и поддержания. Цели достижения определяются как те, которые агент считает в настоящее время ложными, цели поддержания определяются как те, которые агент считает истинными. Тогда можно дать более формальную классификацию целей истинного “Я” обманщика. Каждая из таких целей может быть представлена как одна из двух абстрактных целей: обманщик достигает собственности, и обманщик сохраняет имущество [6, с. 135-138].

Таким образом, на первый план выдвигаются различные аспекты существования ложного “Я”, и соответственно, можно выделить три вида сценариев обмана. Эти три предложения даны в настоящем времени, но, конечно, их содержание может относиться также к прошлому и будущему. Если мы вернемся к приведенному выше определению неискренности как ложного убеждения, которое один агент внушает другому, то, как утверждает Панченко Н.Н., именно этим трем положениям должны верить обманутые. Другими словами, эти три утверждения помещают обман среди других видов неискренности,

потому что они позволяют обману соответствовать определению неискренности. Во что должен верить обманутый, на самом деле выражается существительным – он должен верить в человека, или в определенное действие [7, с. 122-126].

Структура лжи классифицируются в соответствии с основным аспектом ложной личности обманщика, как она воспринимается и в которую верит обманутый. Обманутый ошибочно полагает, что собеседник – это человек, носящий это имя или собеседник выполняет это действие. Подобные структуры лжи иногда относятся к семиотическому дублированию тела обманщика на два тела с разными именами. Иногда функцию имен собственных могут выполнять другие номинации, такие как номинация профессии человека, или его титула, или его семейного положения, или какая-либо другая номинация, которая может рассматриваться как замена имени собственного. Суть такого сценария можно сформулировать следующим образом: «Если вы верите, что я этот человек, то есть, что у меня есть это имя, то автоматически мое истинное Я достигло / сохранило владения». Задача обманщика в таком сценарии – доказать обманутому, что он тот, за кого себя выдвигает. Если обманщик успешно выполняет эту задачу, обманутый узнает обманщика, скажем, как мистера X, а в случае других номинаций, кроме имен собственных, – как члена определенной группы. Доказательство со стороны обманщика и признание со стороны обманутого будут рассматриваться как две наиболее основные характеристики, лежащие в основе рассматриваемого вида обмана [8, с 30].

Как известно, в искусственном интеллекте, до определенного момента компьютер может быть запрограммирован на учет когнитивных сценариев. Жизненные сценарии рассматриваются в искусственном интеллекте как предопределенные стереотипные последовательности событий, выполняемые людьми в повседневной жизни. Люди знакомы с огромным количеством жизненных сценариев в том смысле, что они знают, какие последовательности событий должны быть выполнены ими в той или иной ситуации. Поскольку выявление ложного “Я” обманщика и его характеристик имеет первостепенное значение для формального анализа обмана, необходимо дополнительно прояснить процесс, посредством которого анализирующая система могла бы прийти к формулировке целевой пропозиции ложного “Я” обманщика. Анализирующая система должна выявить логические связи, лежащие в основе трех типов сценариев обмана. Эти отношения заключаются в следующем: принадлежность (доказательство, признание); действие (право, разрешение); наличие (демонстрация, атрибуция). Каждое из них выражается тремя словами. Анализирующая система должна знать, что первые два слова характеризуют ложное “Я” обманщика, а третье слово характеризует обманутого [9, с.17]. Анализирующая система должна

также искать маркеры нелегитимного входа, что характерно для обмана в целом. Незаконный вход может быть двух видов: либо обманщик входит в группу людей из плоти и крови, к которой принадлежит обманутый, либо обманщик побуждает обманутого, войти в иллюзорную группу созданных им двойников [10, с. 54-60].

Мой вывод состоит в том, что последовательность событий, выполняемая агентом, когда она в определенной степени завершена, вызывает одно из трех логических отношений, упомянутых выше, если, конечно, мы имеем дело с обманом. Или наоборот, каждое логическое отношение, может стать общим названием для высказывания и поведения, производимого агентом, если агент обманывает. В этих терминах идентификация того или иного высказывания как лжи становится незначительной. Анализирующая система должна поставить формулировку каждого логического отношения в качестве названия дискурса и посмотреть, какое из них, если таковое имеется, к нему подходит [11, с.20].

Работа, проделанная в когнитивной лингвистике, поднимает два вопроса, центральных для модели, предложенной в этой статье. Развертывание обмана, то есть постепенное создание структуры, который в конечном итоге приведет от намерения обманщика к его цели, осуществляется в двух последовательностях событий – одна из них выполняется истинным “Я” обманщика, дру-

гая – ложным “Я” обманщика [12, с.23].

Понимание обмана – это вопрос реконструкции коммуникативных намерений и целей обманщиков из их высказываний, в котором, освещается вопрос об универсальной обобщенной структуре сценариев обмана в сравнении с их пропозициональными особенностями. Проблема раскрытия лжи выявляет более общую проблему взаимосвязи между ее структурой. Обман отличается от жизненного сценария не качественно, а количественно. По итогам исследования в данной статье, сценарий обмана – это суперсценарий, потому что он представляет собой комбинацию двух жизненных сценариев одновременно. Один из этих двух жизненных сценариев является первичным с точки зрения интересов говорящего (сценарий, выполняемый истинным “Я”); другой жизненный сценарий является инструментальным (сценарий, выполняемый ложным “Я”). Именно цель ложной идентичности обманщика представляется обманутому таким образом, что последовательность событий, выполняемая ложной идентичностью, находится на переднем плане, а последовательность событий, выполняемая истинной идентичностью, находится на заднем плане, будучи часто незначительной, нарушенной или вообще отсутствующей. Внутренняя структура высказывания приспособлена к реализации цели ложной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власян Г.Р. Реализация негативной вежливости в английском разговорном диалоге // Известия Южного Федерального университета, Филологические науки. – 2011. – № 4. – С. 160
2. Власян Г.Р. Различные подходы к определению лингвистической вежливости. // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 25-27
3. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. -М.: Прогресс, 1988. - С. 205.
4. Глаголев Н.В. Ложная информация и способы её выражения в тексте Текст. / Н.В. Глаголев // Филологические науки. 1987. № 4, С. 62.
5. Плотникова Н.С. Неискренний дискурс (в когнитивном и структурно-функциональном аспектах) Текст. / Н.С. Плотникова. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2000.- 282 с.
6. Панченко Н.Н. Сравнение как средство дескрипции лжи и обмана Текст. / Н.Н. Панченко // Основное высшее и дополнительное образование: проблемы дидактики и лингвистики: Сб. науч. трудов. — Изд-во ВГТУ. — Волгоград, 2000. С.135-138.
7. Панченко Н.Н. Средства номинации обмана в английском и русском языках Текст. / Н.Н. Панченко // От слова к тексту: Сб. матер. докладов междунауч. конф. — Минск: Изд-во Минского гос. лингв. ун-та, 2000а. -Ч. 3.-С. 122-126
8. Морозова Е.И. Лингвальные аспекты лжи как когнитивно-коммуникативного образования (на материале современного английского языка) Текст. / Е.И. Морозова. Автореф. дисс. докт. филол. наук. Спец.: 10.02.04. Киев, 2008. — 30 с.
9. Пироженов О. Когнитивные и коммуникативные аспекты вербализации концепта лжи в диалогическом дискурсе (на материале современного английского языка) Текст. / О. Пироженов. Дис. канд. филол. наук. Спец. 10.02.04. Харьков, 2001. - 17 с.
10. Свинцов В.И. Квалификаторы «истинно» и «ложно» в непропозициональных уровнях. Текст. / В.И. Свинцов // Философские науки. 1987. № 3, С. 54-60.
11. Арутюнова Н.Д. Речеповеденческие акты и истинность. Речеповеденческие акты в зеркале чужой речи. «Я» и «Другой» // Человеческий фактор в языке. Коммуникация. Модальность. Дейксис / Отв. ред. Т.В. Булыгина. -М.: Наука, 1992. С. 20.
12. Гак В.Г. Истина и люди // Логический анализ языка. Истина и истинность в культуре и языке / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Наука, 1995. - С.23.

© Шуйншалиева Айнур Нурлановна (ainur-shuinshaliyeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Our authors

Andriyashchenko A. – post -graduate student of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Antipov O. – candidate of biological sciences, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

Antipov O. – candidate of biological sciences, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

Antsiferova O. – candidate of philological sciences, associate professor, Ural State Medical University, Yekaterinburg city

Aparina Iu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University

Arinina L. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Federal state budgetary educational institution of higher education "Magnitogorsk state technical University. G.I. Nosova" (Magnitogorsk); clinical psychologist, a member of the Professional psychotherapeutic League of Russia (the Ural branch of PPL)

Arutyunyan N. – teacher, Yerevan state medical University them. M. Heratsi, Armenia, Yerevan

Arzumanova R. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peoples Friendship University of Russia,

Arzumanyan L. – teacher, Yerevan state medical University them. M. Heratsi, Armenia, Yerevan

Asatryan T. – teacher, Yerevan state medical University them. M. Heratsi, Armenia, Yerevan

Baev E. – Moscow City Pedagogical University

Bokizhanova G. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academy "Bolashaq" Karaganda, Republic of Kazakhstan

Cherpalyuk E. – postgraduate student, Shadrinsk State Pedagogical University

Didenko D. – Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Elovikova N. – postgraduate student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk

Ezhov K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics

Fazliev A. – Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Gatiyatullina L. – Teacher, Assistant, Kazan State Medical University

Gevorgyan A. – teacher, Yerevan state medical University them. M. Heratsi, Armenia, Yerevan

Gezha R. – Teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

Gezha R. – Teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

Gilfanova A. – Kazan State Medical University

Golikova T. – Philology Doctor, assistant professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Service – RANEPA, Moscow

Gramatikopolo L. – graduate student, MSPU

Groshev N. – Associate Professor, Penza Theological Seminary, Penza

Gusakova E. – lecturer, National Research Moscow State Construction University

Gusakova T. – lecturer, National Research Moscow State Construction University

Gusev K. – postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University"

Herzen D. – Graduate student, Moscow City Pedagogical University

Holmanskikh T. – postgraduate student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk

Kazimirchuk A. – candidate of philological science, Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University

Khanoyan L. – Postgraduate, Far Eastern Federal University

Kozlovskikh I. – Senior lecturer, Ural State University of Economics

Li Luokai – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

Li Ruomei – teacher, associate professor, Shandong Water Polytechnic, China, Province Shandong, City Rizhao

Lin Xciaoyue – graduate student, State Institute of the Russian Language. A.S. Pushkin

Mantashyan T. – teacher, Yerevan state medical University them. M. Heratsi, Armenia, Yerevan

Mareeva I. – Director, Municipal budgetary educational institution "Secondary school № 5" Predgorny municipal district of the Stavropol Territory; postgraduate student, FGBOU BO "Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev"

Muhammad L. – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Moscow State Linguistic University, Moscow

Mukhina D. – Candidate of Economics Sciences, Associate Professor in Primorskaya State Academy of Agriculture, Ussuriysk

Nadeev V. – lecturer, Ural State University of Economics

Obeed Haider Ali – Moscow State Linguistic University

Odinaeva S. – candidate of physico-mathematical Sciences, associate Professor, Tajik National University (Dushanbe)

Olekhnovich O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State Medical University (Ekaterinburg)

Ostreiko L. – Associate Professor, Combined Arms Order of Zhukov, Academy of the RF Armed Forces

Pit'ko R. – Postgraduate student, The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ivanovo State University" (Shuisky Branch), Ivanovo

Sattarova A. – Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Savelyeva E. – Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor in Primorskaya State Academy of Agriculture, Ussuriysk

Seisekeyeva N. – PhD student in Pedagogical Sciences, Doctoral School "Cognition, Language, Education" of Aix-Marseille University, ADEF laboratory (France), Contractual teacher of Aix-Marseille University

Shokhov O. – candidate of pedagogics, associate Professor, Public educational institution Higher education in the Moscow region "Moscow state regional University", Moscow

Shuinshalieva A. – Postgraduate student of Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Sidorov R. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics

Skripkin D. – graduate student, Moscow city pedagogical University

Sukhanova E. – candidate of biological sciences, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

Surkov A. – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

Tarasova L. – Candidate of Historical Sciences, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Tazieva A. – Kazan State Medical University

Tolmacheva T. – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev", Karachayevsk

Vasilenko L. – Associate Professor, Combined Arms Order of Zhukov Academy of the Armed Forces of the Russian Federation

Wang Tong – PHD-student, Russian State University of Physical Education, Sports, Youth and Tourism

Yakovlev B. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State University physical culture, sports, youth and tourism

Yakovleva N. – teacher, Russian state University of physical culture and tourism, Institute of sports and physical education

Yurina Yu. – Senior Lecturer, Penza Theological Seminary, Penza

Zdor D. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor in Primorskaya State Academy of Agriculture, Ussuriysk

Zhupley I. – Candidate of Economics Sciences, Associate Professor in Primorskaya State Academy of Agriculture, Ussuriysk

Zuev I. – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ivanovo State University" (Shuisky Branch), Ivanovo

Kvashko L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor in Primorsky Institute of Railway Transport, a branch of the Far Eastern State Transport University, Ussuriysk,

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).