



Дата выхода: 29.10.2021 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 5(40) 2021

Учредитель:

**Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

**Зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство Эл № ФС77- 60273
от 19 декабря 2014 года**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:

Коробченко Т.С. – главный редактор

Караваева А.С. – редактор

Спиридонова О.И. – дизайнер

**strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88**

СОДЕРЖАНИЕ

Географические науки

ФИЛИПЧЕНКОВА А.Д., КОСОЛАПОВА А.С., ФОМИНА Н.В. Характеристика водного режима реки Оникс (долина Райт, Антарктида)	4
--	---

Исторические науки

НИКИТИН М.А. Этническая картина в землях восточных славян накануне появления Древнерусского государства	7
НИКИТИН М.А. Взгляды и концепции современных антинорманистов	11

Педагогические науки

БРЕДИХИНА А.М., СТАЦЕНКО А.А. Возможности языкового образования в начальной школе	15
ВАСИЛЬЧЕНКО Ю.В. Формирование исследовательских умений школьников на примере изучения лекарственных растений Волгоградской области	19
ЖЕРЕБЦОВА Е.А., ЗАБРОВСКАЯ О.В. Формирование эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в условиях игровой деятельности	24
ЖИДКИХ А.А. Использование приёма хронологии при изучении духовной литературы в старших классах (на примере «Судового журнала миссионерской плавучей церкви “Святитель Иннокентий”» Н. Агафонова)	27
КОТЕЛЬНИКОВА Т.С. Коммуникативная игра как средство изучения иностранного языка	31
МОСКАЛЬЦЕВА Т.С. Методика использования проектных технологий как средство развития познавательного интереса у учащихся в курсе «Общая биология»	36
ТЮМЕБАЕВА Д.М. Коммуникативная компетенция магистрантов: понятие и субъективная оценка сформированности	40
УОЛЛАС Н.А. Технологические особенности мониторинга инклюзивного образования в российских школах	46
ФРОЛОВА Ю.О. Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов второго курса	53

Психологические науки

НЕПОРОЖНЕВА А.В. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта	57
ОРЛОВА М.С., СПИЦЫНА В.В. Психологические аспекты адаптации молодого педагога в дошкольной образовательной организации	60
СЕДЛЕЦКАЯ О.А. Саногенное мышление у подростков	64



Физическая культура и спорт

ЕРМЕЕВА В.А., ДАЯНОВА М.А. Применение информационных технологий в учебно-тренировочном процессе спортсмена-ориентировщика	68
--	----



Филологические науки

ЛИХАЧЕВА А.В. Персонификация гор и облаков в романе Германа Гессе «Петер Каменцинд»: лингвопрагматический аспект	72
ПАВЛОВА Н.В. Проблема патриотизма в фантастической повести Евгения Лукина «Слепые поводыри»	76
ПАНЬ ЮНВЭНЬ Семантическое портретирование желаемого мужа и желаемой жены носителями китайского и русского этноязыкового сознания	80
САТТАРОВА К.З. Феминитивы и гендерно-нейтральная лексика в сфере именований лиц по профессии (на материале немецкого языка)	84



Химия

МАТЛАХОВ Е.В., ШАТОВА А.С. Влияние наночастиц на активность амилаз различного происхождения	90
--	----



Юридические науки

ГЕВОРКЯН В.С. Правовая и психолого-педагогическая характеристика девиантного поведения	95
ЛОКТИОНОВА М.В. Нормативно-правовое регулирование профилактики преступности несовершеннолетних	99

Географические науки

УДК 556.535

А.Д. ФИЛИПЧЕНКОВА, А.С. КОСОЛАПОВА, Н.В. ФОМИНА
(filipchenkovaad@studklg.ru, kosolapovaas@studklg.ru, fominanv@studklg.ru)
Калужский государственный университет им К.Э. Циолковского

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОДНОГО РЕЖИМА РЕКИ ОНИКС (долина Райт, Антарктида)*

Анализируется водный режим реки Оникс за период 1969–2018 гг. Для этого используются данные водомерных наблюдений антарктических программ Новой Зеландии и США. В результате определены средние годовые значения стока реки Оникс, рассчитаны основные характеристики стока, построены гидрографы стока за исследуемый период, выполнена оценка долгосрочных изменений в динамике годового стока методом линейной регрессии, проверена ее статистическая достоверность.

Ключевые слова: ледник, озеро, водомерный пост, водный режим, гидрограф, расход воды, сезон стока, динамика стока.

Введение. Сухие долины Мак-Мёрдо образуют свободную ото льда полярную пустыню, расположенную на западной окраине пролива Мак-Мёрдо, где преобладают открытые пространства бесплодных почв, ледники, закрытые озера и изрезанные русла ручьев. Среднегодовая температура воздуха в Сухих долинах составляет $\sim -20^{\circ}\text{C}$, а годовое количество осадков обычно составляет менее 10 см. Потоки талой ледниковой воды обычно образуются в течение 4–12 недель в течение летних сезонов стока и получают небольшой приток от таяния снега (обычно $<1\%$ в год) [2, 3].

Река Оникс расположена в долине Райт среди сухих долин Мак-Мёрдо на земле Виктории и имеет длину около 30 км. Она является самой крупной рекой ледяного континента, вытекает из озера Браунорт и впадает в озеро Ванда, имеет несколько притоков, но течет только в течение летнего антарктического сезона (в декабре, январе, феврале), а в остальное время промерзает [1].

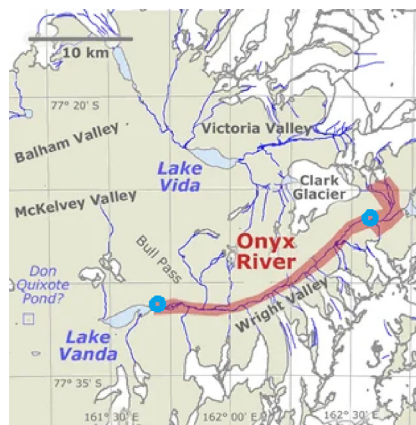


Рис. 1. Карта-схема расположения реки Оникс и водомерных постов

Цель данного исследования – изучить характеристики и тенденции изменения водного режима реки Оникс за многолетний период.

Материалы. Первые данные о стоке реки Оникс были получены благодаря организации водомерных наблюдений в соответствии с Новозеландской антарктической программой в период с 1969

* Работа выполнена под руководством Захаровой М.В., кандидата географических наук, доцента кафедры географии ФГБОУ ВО «КГУ им. К.Э. Циолковского».

по 1994 гг., а позже продолжены благодаря действию Долгосрочного экологического исследовательского проекта Сухих долин Мак-Мёрдо (США), продолжающегося с 1994 г. по настоящее время [2].

Для измерения срочных расходов воды реки Оникс (Onyx River) организованы два водомерных поста. Один из которых расположен выше по течению и примыкает к Нижнему леднику Райта (The Lower Wright (LWRT)) чуть ниже озера Браунуорт (Lake Brownworth), а второй – ниже по течению в месте впадения реки в геотермальное озеро Ванда (the Vanda) (рис. 1).

Водомерные посты снабжены датчиками давления газового барботера

Наблюдения за расходами воды на посту Нижний ледник Райта были начаты в 1972 г., на посту озеро Ванда – в 1969 г. [4].

Методы. В статье, по данным исходных наблюдений [2], были рассчитаны средние месячные расходы воды за каждый год, начиная с 1969 г. для водомерного поста река Оникс – озеро Ванда (и 1972 г. для поста Нижний ледник Райта) по 2018 г., установлены даты начала сезона стока реки за указанный многолетний период.

Определены средние годовые значения стока реки Оникс, построены гидрографы стока за исследуемый период, а также выполнена оценка имеющихся долгосрочных изменений в динамике годового стока методом линейной регрессии, проверена ее статистическая достоверность.

Следует отметить, что в исходных рядах наблюдений имеются периоды, за которые отсутствуют данные о стоке, например, на водомерном посту Нижний ледник Райта – 1978, 1987 и 1995 гг., на посту озеро Ванда – 1994 г.

Результаты. Анализ данных наблюдений показывает, что среднесуточные расходы воды сопоставимы по величине на двух водомерных постах, хотя существует значительная изменчивость, особенно в начале и конце сезона стока, когда данных срочных наблюдений о расходах воды меньше, чем в середине сезона.

Средние даты начала сезона стока реки Оникс – это первая декада декабря, конец сезона стока приходится, как правило, на первую–вторую декады февраля. Следует отметить, что на верхнем посту (Нижний ледник Райта) начало сезона стока в 13% случаев смещается на начало ноября.

Максимальное значение стока, зафиксированное по данным срочных измерений расходов воды, наблюдается на водомерном посту озеро Ванда в 21.01.1987 г. в 4:07 и составляет рекордные 20024 л/с.

Среднее многолетнее значение стока составляет 484 л/с (Нижний ледник Райта), 537 л/с (озеро Ванда). Максимальные среднеемесячные значения расходов воды наблюдаются в 2002 г. в середине сезона стока (январь) и достигают 5767 л/с (озеро Ванда), 4901 л/с (Нижний ледник Райта). Минимальные значения соответствуют концу сезона стока (февраль) и составляют 2,98 л/с в 1998 г. (Нижний ледник Райта), 7,00 л/с в 1979 г. (озеро Ванда) (рис. 2).

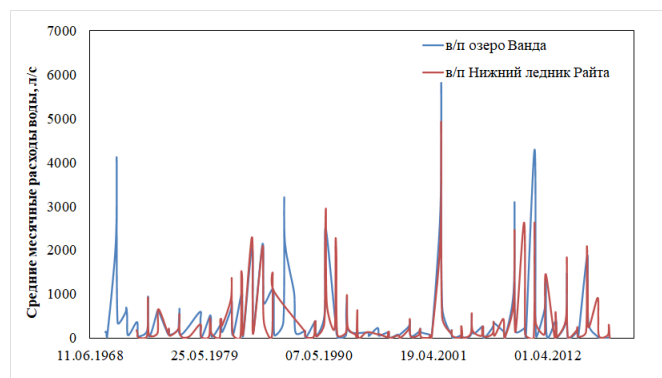


Рис. 2. Гидрографы стока реки Оникс

На рис. 3 (см. на с. 6) показана динамика годового стока реки Оникс. Максимальное значение стока наблюдалось в 1991 г. и составило 2452 л/с, минимальное – в 2018 г. и составило 6,16 л/с на посту озеро Ванда.

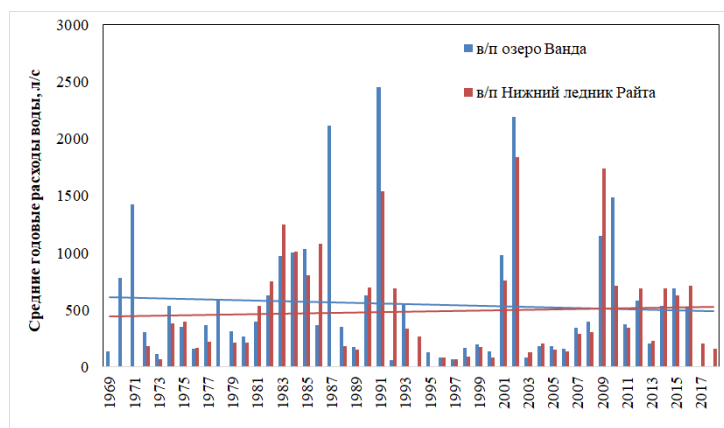


Рис. 3. Динамика годового стока реки Оникс

Оценка однонаправленных изменений средних значений стока на двух водомерных постах, выполненная методом линейной регрессии, демонстрирует, что в динамике годового стока на водомерном посту озеро Ванда имеется тенденция к уменьшению величин стока, а на посту Нижний ледник Райта – к увеличению, но статистическая достоверность полученных линейных трендов низка и не достоверна ($r < 0,1$) (рис. 3.).

В то же время анализируемые ряды в многолетнем разрезе свидетельствуют об уменьшении величин годового стока, среднее абсолютное уменьшение составляет 2,56 л/с (озеро Ванда) и 0,56 л/с (Нижний ледник Райта).

Выводы. Проанализирован водный режим реки Оникс, установлены средние даты начала и конца сезона стока, рассчитаны средние многолетние, максимальные и минимальные значения стока, определены тенденции изменения водного режима.

Литература

1. Антарктида удивляет. Часть 1. Горы, пустыни, озера и многое другое. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.geoinfo.ru/product/analiticheskaya-sluzhba-geoinfo/antarktida-udivlyayet-chast-1-gory-pustyni-ozera-i-mnogoe-drugoe-43854.shtml> (дата обращения: 09.08.2021).
2. Onyx River. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ourbreathingplanet.com/onyx-river/> (дата обращения: 09.08.2021).
3. McMurdo Dry Valleys LTER Overview. [Электронный ресурс]. URL: <https://mcm.lternet.edu/> (дата обращения: 09.08.2021).
4. Michael N. Gooseff, Diane M. McKnight, Peter T. Doran, W. Berry Lyons Trends in discharge and flow season timing of the Onyx River, Wright Valley, Antarctica since 1969 // USGS. 2007. № 1047. P. 1–4. [Электронный ресурс]. URL: <https://pubs.er.usgs.gov/publication/ofr20071047SRP088> (дата обращения: 09.08.2021).

ANASTASIYA FILIPCHENKOVA, ALINA KOSOLAPOVA, NELLY FOMINA

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski

CHARACTERISTICS OF THE WATER REGIME OF THE ONYX RIVER (wright Valley, Antarctica)

The article deals with the water regime of the Onyx River for the period 1969–2018. For this purpose, the data from water-measuring observations of the Antarctic programs of New Zealand and the United States are used. As a result, the average annual flow values of the Onyx River were determined, the main flow characteristics were calculated, flow hydrographs were constructed for the period under study, long-term changes in the dynamics of annual flow were estimated by linear regression, and its statistical reliability was verified.

Key words: glacier, lake, water level gauge, water regime, hydrograph, water flow rate, runoff season, flow dynamics.

Исторические науки

УДК 930

М.А. НИКИТИН

(maknikitin11@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭТНИЧЕСКАЯ КАРТИНА В ЗЕМЛЯХ ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН НАКАНУНЕ ПОЯВЛЕНИЯ ДРЕВНЕРУССКОГО ГОСУДАРСТВА*

Анализируются работы современных историков по проблеме этнического разнообразия в землях восточных славян раннего средневековья. Поднимаются вопросы формирования государственности, влияния различных этносов на политогенез и их взаимодействие между собой. Рассматриваются варианты происхождений этнонимов. Затрагивается вопрос общественно-политического развития славянских племен.

Ключевые слова: этнос, политогенез, государственность, славяне, русь, племя.

Этническое происхождение человека – вещь в своей основе довольно сложная. Крайне трудно выбрать необходимые критерии, по которым мы с большой вероятностью можем отнести того или иного человека к определенному этносу. Особенно тяжело это сделать в современности. Однако в раннее средневековье еще существовали более-менее «четкие» критерии, позволяющие получить ответ на этот вопрос. Начнем с самого простого – некоторые скажут, что этнос человека можно определить по внешним признакам – морфологическим. Это было бы очень поверхностно. Например, потому что человек мог быть смешанного происхождения и одновременно причисляющим себя к одной из этнических групп матери или отца. Упомянуть требуется и то, что генетическое и этническое происхождения – разные вещи, конечно же, они могут переплетаться между собой, однако никогда нельзя точно сказать, что этнос принадлежит людям только с такой-то генетикой. В мире все намного сложнее. Более надежным этническим маркером в средние века может являться одежда человека, какие-либо специфические атрибуты, указывающие на происхождение. Примером могут послужить славянские племена, в которых женщины носили свое племенное украшение – височные кольца. В разных племенах был свой вид этого атрибута. Таким образом, они могут являться довольно четкими этническими маркерами. По языку происхождение человека определить тоже крайне тяжело. Язык – изменчивая и живая структура, которая играет огромную роль в становлении своего этнического сознания. Однако и она не может быть точным критерием в этом вопросе, в силу объективных причин, нельзя услышать живую речь из Средних веков, также точно определить происхождение через письменные источники невозможно, писали в то время далеко не на всех языках. Источники помогают определить этничность только косвенно – если кто-нибудь написал о человеке или же сообществе людей. Самым верным критерием в определении этничности в Средние века может считаться самоидентификация. Такую позицию высказал впервые основатель «Венской школы» этничности в средневековье Райнхард Венкус [7, с. 471]. Хотя, если рассматривать и с такой точки зрения, то определение этничности затрудняется в силу малого количества или отсутствия источников для определения того самого этнического самоопределения. Залезть в голову средневекового человека для науки пока не представляется возможным.

Как мы убедились, проблема сложна и требует детального рассмотрения. Целью нашей работы будет являться историографический обзор на тему этнической картины в землях восточных славян до появления государственности. Наша статья будет основываться на работах современных ученых.

* Работа выполнена под руководством Болотовой Е.Ю., доктора исторических наук, профессора кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Рассматривая данную проблему, невозможно пропустить взгляд такого известного советского медиевиста – Арона Яковлевича Гуревича. По его мнению, в раннем средневековье нельзя рассматривать такое явление, как государство, т. к. почти все из них разваливались после смерти своего основателя. Слабость аппарата власти и общая децентрализованность создавали атмосферу обособленной жизни племен от центра. А.Я. Гуревич называл подобного рода объединения «империями» [3, с. 103–104]. Получается, что племена, населявшие земли восточных славян, не ощущали явного давления и включения себя в состав государства. Скорее, подчинение племен сводилось к вооруженному набегу и последующему сбору дани. После чего взаимодействие их было нечастым. Невозможность подчинить племена единому центру отрезала и способы к их слиянию между собой, что способствовало сохранению полиэтничности в землях восточных славян.

В контексте выбранной нами темы следует упомянуть и о различиях формирования государственности на Востоке и в Европе. Этот вопрос рассмотрел современный исследователь Д.М. Котышев в статье «Стадиальные и типологические характеристики древнерусской государственности: историографические и методологические заметки». По его мнению, процесс политогенеза в восточной Европе двигался «по пути бессинтезного становления государственности» [5, с. 161]. Так, государственность в земли восточных славян пришла как заимствование из зоны средиземноморской цивилизации. Экономическая модель в восточной Европе складывалась за счет «внешней» эксплуатации, а именно за счет расширения земель и политического влияния на проживающих там людей. Земледелие было не таким продуктивным, как у восточных цивилизаций, поэтому политогенез пошел по отличному от восточного пути [Там же, с. 161–165].

Получается, что русы по их экономическому устройству представляли собой некий отдельный вид «цивилизации» – они занимали важные точки на торговых путях, подчиняли местное население, грабили. По мнению А.С. Щавелева, «Русы создают типичные “predatory states”, ориентированные на контроль транзитной торговли и военную экспансию с целью получения военной добычи и дани» [11, с. 117]. Славяне представляли собой оседлый народ с развитым земледелием. Процесс политогенеза Древней Руси представляет собой скрещивание этих двух видов экономик. Тактически побеждали «русы», но в долгой перспективе победила экономическая модель славян, которая растворила в себе этнические особенности «русов» [Там же, с. 117]. Сам образ жизни «русов» способствовал развитию в двух направлениях. Первое – это эволюция в отдельную этническую группу в восточной Европе. Второе направление – превращение в господствующий слой «дружинной» империи. История показывает нам, что они выбрали второй путь [11, с. 120–121].

С.В. Алексеев затронул вопрос формирования славянских этносов на территории восточной Европы. Исследователь выводит понятие «славяне» – по смысловому значению – «слово», т. е. люди, которые говорят на понятных друг другу языках, они – славяне. Похожее словообразование связано со словом «немец» – т. е. человек «немой», невозможно разобрать, что он говорит [1, с. 48]. По мнению исследователя, славяне заселяют земли к югу от балтов в начале VI века [Там же, с. 39]. Интересен взгляд С.В. Алексеева на объяснение происхождения названий племен и племенных объединений славян. Этнонимы, которые заканчиваются на «...ичи» показывают происхождение по принципу «рода», а окончание «...анне» – по месту жительства – «мир» [Там же, с. 62]. Наименование славянских племен имели различное происхождение. Например, этнонимы «хорваты» и «тиверцы» имеют неславянское происхождение. Их С.В. Алексеев выводит из иранских языков, когда славяне активно контактировали с сарматами [Там же, с. 70, 71]. Этноним «ляхов» произошел от их рода деятельности – подсечного земледелия. Так называли людей, живших на месте, расчищенном под пашню [Там же, с. 64].

Разнятся взгляды исследователей и на вопрос полиэтничности Древнерусского государства. Например, А.А. Горский считает, что в отличие от Византийской империи или Каролингской империи, Древняя Русь почти моноэтническое государство [2, с. 120]. Е.А. Мельникова имеет проти-

воположное мнение. Русь – многоэтническое объединение, схожее с Датской и Каролингской империями [6, с. 38–41].

Однако большинство современных исследователей считают Древнерусское государство полиэтническим объединением и выделяют племена и союзы племен. «Русь», по взглядам некоторых историков, является одним из народов, влившихся в состав Древнерусского государства. Более того, этот народ, вступая в контакт с племенами славян, непосредственно ускорил процесс политогенеза.

П.С. Стефанович, анализирует тексты летописей, сравнивает их между собой и приходит к выводу, что «русь» – это отдельная этносоциальная общность, противопоставляющая себя варягам и словенам. Летописцы явно писали с «прорусских» позиций, где-то принижая словен, где-то варягов. Он считает, что «русь», варяги, словене – разные этнические группы. Этнический состав древнерусского государства представляется сложным [8].

А.С. Щавелев в своей статье «Славянские «Племена» Восточной Европы X – первой половины XI в.: Аутентификация, Локализация и Хронология» на основе источников выделяет различное общественное устройство в племенах восточных славян. Так, по его мнению, не все племена были равнозначны между собой, например, полян и уличей он выделил в отдельные мелкие «...локальные городские общины Киева и Пересечена и их окрестностей», кривичи – более обособленные и самостоятельные – религиозно-культовый союз с общим погребальным обрядом. Словене представляли собой «этно-политическую группировку сначала скандинаво-славяно-финской конфедерации, а затем, видимо, группу элиты Новгорода». Древляне по своему устройству были «типичным вожеством», а «вятичи в X в. — акефальная этнокультурная группа, к концу XI в. формирующая вожество на периферии Руси» [12, с. 120–121].

А.Ю. Дворниченко выделяет два этапа формирования этнонимов в Древней Руси, которые мы можем проследить по источникам. На рубеже X–XI в. родовые названия этнонимов постепенно забываются, на смену им приходят территориальные названия, т. е. по месту жительства. Например, «галичане», «новгородцы», «полочане», «кияне» и пр. [4, с. 155].

Украинский исследователь А.П. Толочко считает, что понятие «славяне» на земли восточной Европы пришло извне, а именно на его распространение повлияли латинские и византийские книжники, которые подобным образом обозначали общие по происхождению и языку этнические группы Восточной Европы. Посредством появления письменности через Византию, это понятие пришло и в Древнерусское государство. Оно стало обозначать «надэтноним» – общее название славянских племен на территории Восточной Европы [10, с. 73].

Также А.П. Толочко в своем труде «Воображенная народность» приводит к мысли о том, что члены одной и той же этнической группы, в зависимости от ситуации, могут идентифицировать себя по-разному. Категория этничности всегда представляется в разном варианте. Например, в одном случае критерием этничности может выступать язык, в другом – вид трудовой деятельности, политическая ориентация, общность происхождения и т. д. [9, с. 116].

Из всего вышесказанного сделаем вывод. Этническое восприятие человека в Средние века представляет собой изменчивую структуру. Раннее средневековье Восточной Европы пестрит обилием славянских народностей, имеющих разное происхождение своего этнонима, причем название племени может содержать в себе не только славянский элемент, но и быть заимствованием у соседей, с которыми на протяжении исторического процесса были частые контакты. В ранний период существования Древнерусского государства прослеживаются крепкие родовые связи, что выражается в самоидентификации человека по названию своей этнической группы. Особое место требуется выделить народу под названием «русь», именно с его именем связано появление государственности в землях восточных славян. Важно понимать и природно-климатические условия Восточной Европы, обусловившие особый тип «экономики» и менталитета людей, которые в совокупности создали то, что сейчас мы называем Древней Русью.

Литература

1. Алексеев С.В. Славянская Европа V–VI вв. М.: Вече, 2008.
2. Горский А.А. Русь: От славянского Расселения до Московского царства. М.: Языки славянской культуры, 2004.
3. Гуревич А.Я. О генезисе феодального государства // Вестник древней истории. 1990. № 1(192). С. 35–42.
4. Дворниченко А.Ю. Племенные структуры и славянские политогенезы // *Studia Slavica et Balcanica Petropolitana*. 2015. № 2(18). С. 152–160.
5. Котышев Д.М. Стадиальные и типологические характеристики древнерусской государственности: историографические и методологические заметки // Социальная мобильность в традиционных обществах: история и современность. (г. Ижевск, 20–21 нояб. 2012 г.). Ижевск: Санкт-петербур. гос. ун-т, Удмурт. гос. ун-т, Удмурт. институт истории, языка и литературы уро ран, 2007. С. 156–165.
6. Мельникова Е.А. К типологии становления государства в Северной и Восточной Европе (Постановка проблемы) // Образование древнерусского государства. Спорные проблемы: чтения памяти чл.-кор. АН СССР В.Т. Пашуто: тез. докл. (г. Москва, 13–15 апреля 1992 г.). М., 1992. С. 38–41.
7. Стефанович П.С. Новые подходы к этничности в медиэвистике: взгляд из «Древнерусской перспективы» // Историческая память и российская идентичность / под. ред. В.А. Тишкова, Е.А. Пивневой. М.: РАН, 2018.
8. Стефанович П.С. К вопросу о понятии русь в древнейшем летописании // *Slověne = Словѣне. International Journal of Slavic Studies*. 2018. № 2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-rus-v-drevneyshem-letopisanii> (дата обращения: 15.08.2021).
9. Толочко А.П. Воображенная народность // *Ruthenica*. 2002. Т. I. С. 112–117.
10. Толочко А.П. Очерки начальной руси. Киев; СПб.: Лаурис, 2015.
11. Щавелев А.С. Русы / Росы в Восточной Европе: модель инвазии и некоторые особенности интеграции в мире Восточных Славян (вторая половина IX–X в.) // Уральский исторический вестник. 2013. № 1(38). С. 112–121.
12. Щавелев А.С. Славянские «Племена» Восточной Европы X–первой половины XI века: аутентификация, локализация и хронология // *Studia Slavica et Balcanica Petropolitana*. 2015. № 2(18). С. 99–133.

MAKAR NIKITIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ETHNIC PICTURE IN THE LANDS OF THE EAST SLAVS ON THE EVE OF THE INTRODUCTION OF THE ANCIENT RUS STATE

The article deals with the analysis of the works of the modern historians concerning the issue of the ethnic variety in the lands of the East Slavs of the early Middle Ages. There are discussed the issues of the development of the state system, the influence of the different ethnoses on politogenesis and their cooperation with each other's. There are considered the variants of the ethnicons' origin. The author deals with the issue of the social and political development of the Slavs.

Key words: *ethnos, politogenesis, state system, the Slavs, Ancient Rus, population.*

УДК 930

М.А. НИКИТИН

(*maknikitin11@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЗГЛЯДЫ И КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННЫХ АНТИНОРМАНИСТОВ*

Обозреваются точки зрения современных историков-антинорманистов по вопросу этнической принадлежности племени русь, ее первоначального географического расположения.

Ключевые слова: племя русь, варяги, вагры, ободриты, руги, восточные славяне, южная Балтика, гаплогруппа.

Забавный парадокс истории. Чем больше историческая проблема рассматривается учеными, тем она непонятнее и запутаннее. Обилие мнений порождает смятение и неуверенность. И в этот же момент думается, будто бы еще одна твоя точка зрения позволит уж точно пролить свет на эту проблему. Однако это не так. Получается, порочный круг. Однако это точно не должно останавливать историков. А как иначе мы сможем разрешить вопросы и приблизиться к истине?

Такой порочный круг прочно закрепился за проблемой этнической принадлежности руси – племени, с которым связано появление Древнерусской государственности. Принято делить точки зрения на два лагеря – норманистов и антинорманистов. Дискуссия между этими двумя противоборствующими лагерями уходит корнями к XVIII в. До сих пор она продолжается, однако в современном мире установилась особая негласная гегемония норманистского взгляда на вопрос политогенеза. Мнения же антинорманистов считаются довольно «экзотическими», и в большинстве своем они не представлены публике в полной мере. Часто звучат обвинения в излишнем патриотизме антинорманистов, т. к. по большей части их работы посвящены исследованию этнической принадлежности руси. Норманисты же делают упор на культурном влиянии, политогенезе. Например, Е.А. Шинаков считает этническую принадлежность варягов не столь важной [21, с. 9]. Л.С. Клеин и вовсе закрыл эту проблему [10]. Все же этническая принадлежность тесно переплетается с культурой, а культура, в свою очередь, формирует основы для появления государственности. Знать противоположное мнение необходимо. В истории нет закрытых вопросов, т. к. история считается наукой только тогда, когда в ней существует плюрализм мнений, в противоборстве которых рождается правда. Без этого важного аспекта история уже не будет являться наукой. Это важно понимать. Из всего вышесказанного вытекает и цель нашей статьи – ознакомить читателя с современными концепциями и взглядами антинорманистов.

Конечно же, начать следует с основоположников современного антинорманизма – А.Г. Кузьмина и В.В. Фомина.

А.Г. Кузьмин – идеолог современного антинорманизма, выделял русь из племени ругов, которые первоначально находились в землях южной Балтики. С течением времени племя это меняло свое географическое расположение, вступало в контакт с различными этносами, но оставляло свой след в топонимике, так появилась концепция множества «Русий» на территории Европы [13, с. 436]. «Племенем-объединителем стали “русы”, которые соединили в себе выходцев из Подонья, Приднепровья, Придунавья и Прибалтики» [9, с. 301]. По мнению А.Г. Кузьмина, «варяги» и есть те самые «руги», наименование племени «руги» превратилось в «русь». «К этим Русиям самое непосредственное отношение имели аланы-русь, связанные с иранским миром, и руги, имя которых почти всюду было вытеснено именем “русь”» [20, с. 162].

По мнению В.В. Фомина, племя русь пришло в земли восточных славян не из Скандинавии. Варяги – это так называемые вагры-варины, откуда и происходит «варяг» – по созвучию, соседи англосаксов. Эту точку зрения он аргументирует появлением славянских наименований городов, появив-

* Работа выполнена под руководством Болотовой Е.Ю., доктора исторических наук, профессора кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

шихся уже после прихода варягов: «Летопись содержит неоспоримое свидетельство о языке, на котором говорили варяги. Придя в Северо-Западную Русь, они основали здесь города, дав им славянские имена, – Новгород, Изборск и Белоозеро» [19]. Также аргументами являются ссылки на «Сказание о князьях владимирских», «Синопсис», «Зерцало историческое государей Российских», в этих источниках варяги выступают как славяне, проживающие на южном побережье Балтики [Там же]. Историк выводит некую историческую преемственность по этому вопросу, сложившуюся в России. Существуют и археологические доказательства точки зрения ученого: «В землях ильменских словен и псковских кривичей археологами обнаружен широко представленный керамический материал, аналогичный и синхронный по времени (VIII–XI вв.) керамическим комплексам, открытым в Дании, Северной, Северо-Восточной Германии и Северной Польше, принадлежавшим славянскому и славяноязычному населению» [Там же]. Главная идея его трудов В.В. Фомина заключается в том, что варяги-русь были не скандинавского происхождения, а западнославянского.

С 2000-х годов начинается новый всплеск антинорманских гипотез.

Антинорманистская по направленности работа появилась у Г.И. Анохина в журнале «Вопросы истории». Его версия достаточно специфическая, однако упомянуть ее стоит. Русы, по его мнению, это ильменские словене, занимавшиеся соляным промыслом, которые разбогатели и выделились в отдельную группу. Они-то и были приглашены в Новгород. Автор строит свою гипотезу на игре с корнем «вар», ко всему прочему, пытается объяснить этимологию названия озера Ильмень со скандинавских языков [1, с. 51–61].

Т.Н. Арцибашева в своей работе «Славяне – русы – варяги – кто они?» делает краткий обзор антинорманистских гипотез. Сама она разделяет точку зрения Г.И. Анохина про варягов – ильменских солеваров. По ее мнению, наименования славяне, русы, варяги – надэтнические образования. «Импульсом и средством этих исторически стремительных преобразований послужила энергия, трудолюбие, предприимчивость и отвага наших общих предков: славян, руссов и варягов – надэтнических образований времен освоения славянами просторов Восточно-Европейской равнины и формирования суперэтноса, получившего название “русский”» [2, с. 118–125].

Со своей специфической гипотезой в книге «Тайны Русского каганата» знакомит нас Е.С. Галкина. По ее мнению, существовал некий «Русский каганат». Его население было представлено «руссам-аланами», с которыми исследователь связывает появление Древнерусского государства на землях восточных славян [3]. Конечно, гипотеза Е.С. Галкиной является крайне спорной и дискуссионной. Ее работа подвергалась жесткой критике [12, с. 185–196]. По мнению этого исследователя, «русы» – неславянский этнос.

Стоит упомянуть и журнал, выпускающийся с 2015 г. – «Исторический формат», в котором публикуются статьи современных антинорманистов. Главный редактор журнала В.И. Меркулов продолжает концепцию А.Г. Кузьмина. Он выводит летописных варягов от племени вагров, проживающих на Южной Балтике [14]. В своих работах он также говорит о том, что современная историческая наука зависима от первых немцев-историков с их пренебрежительным отношением к славянам [15].

А.А. Клёсов выводит «русов» напрямую из «ариев» [11, с. 174–228]. Его работы часто подвергаются критике со стороны других ученых. Например, О.Л. Губарев обвиняет этого автора в антинаучности. «И вообще очень ловко подгоняет свои “научные” выкладки к получению желаемого результата. В частном вопросе о скандинавах на Руси это именно так. Уверен, что и в других вопросах (на примере славян и ариев) точно также. А подгонка “научного объяснения” к ответу – это и есть лженаука» [8]. Критикуют его и за непонимание исторических процессов и явлений.

Сторонником взгляда А.А. Клёсова на происхождение «русов» напрямую от «ариев» является Л.П. Грот. Она часто ссылается на него в своих работах. Как и А.А. Клёсов, Л.П. Грот обозначает «русов» носителями гаплогруппы R1a [6, с. 91]. По мнению этого исследователя, Рюрик – реальный исторический персонаж. Он пришел в Новгород из Южной Балтики. Скандинавское влияние на земли восточных славян историк пытается опровергнуть ДНК-исследованиями [Там же]. Этноним «Русь»

Л.П. Грот удревяет и говорит о том, что у этого обозначения был некий сакральный смысл, который Рюрик спроецировал на земли восточных славян, объединив разные племена [5]. Кроме того, как и В.И. Меркулов, Лидия Павловна выделяет огромное влияние историков-немцев XVIII в. на современную науку, этим отчасти она объясняет ведущую роль норманизма, которому многие современные отечественные историки отдают предпочтение [4]. Примечательно, что Л.П. Грот отрицает влияние финно-угорского субстрата в Восточной Европе. По ее мнению, это выдумки историков-немцев XVIII в. [7, с. 15].

А. Пауль выдвигает свою антинорманскую трактовку появления «варягов» и «руси». По мнению В.И. Меркулова, Андрей Пауль продолжает научную мысль А.Г. Кузьмина [15, с. 355]. Исследователь утверждает, что в археологии Балтийского региона преобладает славянский компонент, а не германский, т. е., по его мнению, там проживало племя ободритов. Исследователь продолжает классическую концепцию антинорманизма, выводя русь из балтийских славян [16]. Пауль анализирует труды средневековых авторов и объясняет появление этнонима «роксоланы», выводит связь наименования племени «рутен» с «русскими» [17, с. 9]. В свою очередь, Балтийских вагров, варинов, ободритов Пауль связывает с летописными «варягами» [15, с. 355].

Похожая точка зрения присутствует у М.Л. Серякова. Ему близки позиции Л.П. Грот и А. Пауля. Трактуя топонимику, историк возводит происхождение термина «рус» к Плинию Старшему. «Русы» у Серякова – это балтийские славяне [18, с. 109]. По мнению этого историка, «рутен», описанные Плинием Старшим, и есть «русы». Во время Великого Переселения народов рутены были союзниками гуннов, воевали против племени данов. М.Л. Серяков проводит параллель между «рутенами» Плиния Старшего и «ободритами», соглашаясь с идеями Л.П. Грот и А. Пауля [Там же, с. 105].

Подведем итог, дискуссия норманистов и антинорманистов существует до сих пор. Взгляды современных антинорманистов можно разделить на продолжателей гипотезы А.Г. Кузьмина, главная идея которого заключалась в том, что русы пришли в земли восточных славян с берегов Балтийского моря. Они не являлись германцами в полном смысле. И на остальные точки зрения антинорманского характера. Например, русов-аланов или же ильменских солеваров, выделенных по профессиональному признаку. Автору статьи более правдоподобной представляется гипотеза А. Г. Кузьмина и учёных, развивающих его концепцию.

Литература

1. Анохин Г.И. Новая гипотеза происхождения государства на Руси // Вопросы истории. 2000. № 3. С. 51–61.
2. Арцыбашева Т.Н. Славяне – русы – варяги – кто они? // Вопросы истории. 2004. № 1. С. 118–125.
3. Галкина Е.С. Тайны Русского каганата. М.: Вече, 2002.
4. Грот Л.П. Как древних русов превратили в колонизаторов на родной земле. [Электронный ресурс]. URL: <http://pereformat.ru/2016/12/kak-rusov-prevratili-v-kolonizatorov/> (дата обращения: 22.09.2021).
5. Грот Л.П. На фоне антигосударственных утопий..., [Электронный ресурс]. URL: <http://pereformat.ru/2013/01/grot-interview/> (дата обращения: 23.09.2021).
6. Грот Л.П. Об имени Хельги (первая часть) // Исторический Формат. 2015. № 4(4). С. 88–128.
7. Грот Л.П. Шведский политический миф о финно-угорском субстрате в Восточной Европе и начальный период русской истории // Исторический формат. 2016. № 3. С. 115–139.
8. Губарев О.Л. «Патриотизм» как замена научности у Клесова // Независимый альманах «Лебедь». № 729 от 23 янв. 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://lebed.com/2015/art6628.htm> (дата обращения: 23.09.2021).
9. Дворниченко А.Ю. Зеркала и химеры: о возникновении древнерусского государства. СПб.: ЕВРАЗИЯ; М.: Klio, 2014.
10. Клейн Л.С. Норманизм – антинорманизм: конец дискуссии // Stratum plus. Археология и культурная антропология. 1999. № 5. С. 91–101.
11. Клёсов А.А. Читая В.В. Седова. «Происхождение и ранняя история славян» с точки зрения ДНК-генеалогии // Исторический формат. 2015. № 4(4). С. 174–228.
12. Комар А.В. «Тайны Русского каганата» и другие проблемы научной графомании (заметки по поводу работ Е.С. Галкиной) // Ruthenica, КИИВ. 2010. С. 185–196.
13. Кузьмин А.Г. Руги и русы на Дунае // Славяне и Русь: проблемы и идеи: Концепции, рождённые трёхвековой полемикой, в хрестоматийном изложении. М.: Флинта: Наука, 1998.
14. Меркулов В.И. Откуда родом варяжские гости?: генеалогическая реконструкция по немецким источникам. М.: Белые альвы: Амрита-Русь, 2005.

15. Меркулов В.И. Рецензия на книгу Пауль А. Балтийские славяне: от Рерика до Старигарда. М.: Книжный мир, 2016. 544 с. // Исторический формат. 2015. № 4(4). С. 350–356.
16. Пауль А. Балтийские славяне: от Рерика до Старигарда. [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/read/paul_andrey/baltiyskie_slavyane_ot_rerika_do_starigarda.html#0 (дата обращения: 22.09.2021).
17. Пауль А. Роксоланы с острова Рюген: Хроника Николая Маршалка как пример средневековой традиции отождествления рюгенских славян и русских // Исторический формат. 2015. № 1(1). С. 5–31.
18. Серяков М.Л. Исторические данные о Прибалтийской Руси // Исторический формат. 2018. № 1-2(13-14). С. 104–127.
19. Фомин В.В. Варяги и варяжский вопрос в судьбе России. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.portal-slovo.ru/history/35679.php> (дата обращения: 22.09.2021).
20. Фомин В.В. Начальная история Руси. М.: Русская панорама, 2008.
21. Шинаков Е.А. Образование Древнерусского государства: сравнительно-исторический аспект. 2-е изд., испр. и доп. М.: Вост. лит., 2009.

MAKAR NIKITIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

VIEWS AND CONCEPTS OF MODERN ANTINORMANISTS

The article deals with the views of the modern historians-antinormanists concerning the issues of the national belonging of the Rus tribe and its original geographical location.

Key words: *Rus tribe, Varangians, Wargs, Obotrites, Rugians, East Slavs, South Baltic, haplogroup.*

Педагогические науки

УДК 373.1

А.М. БРЕДИХИНА, А.А. СТАЦЕНКО

(bredihina.ariena@yandex.ru, statsenkoangelina670@gmail.com)

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматривается языковое образование как один из ведущих компонентов для успешного развития личности. Отмечается значимость и необходимость изучения иностранного языка с младшего школьного возраста. Рассматривается коммуникативная функция языкового образования. Представлены возможности общеобразовательных дисциплин, которые находятся в междисциплинарном взаимодействии с иностранным языком и помогают расширить сферу освоения иностранного языка в образовательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: языковое образование, начальная школа, иностранный язык, коммуникация, образовательный процесс, междисциплинарные связи, развитие личности.

Наиболее значимые процессы современного мирового сообщества, такие как глобализация, интеграция и интернационализация, привели к сосредоточению внимания на лингвистическом образовании и его значении для личности и государства.

Языковое образование – одно из составляющих частей для успешной жизни людей в социуме. Оно формирует сознание человека, его возможности быть активным в обществе и познавать информационное пространство. Мы живем в такое время, когда расширяются экономическо-политические, культурные взаимоотношения между странами. В связи с этим появляется огромное информационное поле, и люди все больше убеждаются в том, что не может быть никаких преград и трудностей в общении.

Языковое образование ученика, по определению Т.Г. Рамзаевой, это – «процесс и результат познавательной деятельности, направленный на овладение основами теории языка, на интеллектуальное и духовное развитие, на овладение культурой народа – носителя данного языка» [6, с. 7].

Цели и задачи языкового образования определяются основными функциями языка – коммуникативной (средство общения) и когнитивной (средство познания) [4].

Потребность в качественном обучении языка в современном обществе поддерживается государством. В соответствии с новой образовательной политикой, первым этапом общеобразовательной школы является начальное образование и изучение «зарубежного» языка как учебного предмета со 2-го класса.

Многие родители понимают необходимость освоения иностранного языка для своих детей и стараются начинать его постижение уже с раннего возраста.

Так, по мнению Елены Иосифовны Негневицкой [3] и Натальи Васильевны Агуровой [1] существуют такие преимущества при освоении иностранного языка в раннем возрасте, как:

- изучение иностранного языка помогает развиваться психическим процессам, формироваться интересу к другой культуре. Безусловно, правильный выбор средств, технологий и методов обучения может помочь в дальнейшем развитии школьника;

- процесс обучения языку развивает у детей не только навыки и умения, но и помогает развиваться личности. При помощи разных техник запоминания информации (например, мнемотехники) у детей улучшается мышление;

- в младшем школьном возрасте детям легче учить иностранный язык, т. к. они не сталкиваются с проблемой «языкового барьера»;

* Работа выполнена под руководством Нехороших Н.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина».

– обучение иностранному языку с раннего периода предоставляет учащимся возможность понимать на слух речь учителя, овладевать техникой чтения, кратко высказываться на темы, вести диалог, писать личное письмо, правильно произносить и различать на слух звуки и слова, словосочетания и предложения неродного языка; овладевать наиболее употребительной лексикой;

– они не будут бояться совершить ошибку или сказать что-то не так, потому что будут воспринимать образовательный процесс как игру.

Главная цель изучения иностранного языка – умение использовать языковые средства.

Коммуникативная функция языкового образования проявляется через общение между учителем и учеником, ребенком и одноклассниками. Немаловажно, чтобы дети свободно владели лексикой и были готовы участвовать в «диалоге культур» на неродном языке. Прийти к такому результату можно, если обучение учеников будет основываться как на чтении, слушании, письме на иностранном языке, так и на «живом» взаимодействии с преподавателем или между собой.

Вследствие перехода на коммуникативное обучение возможности познания и овладения зарубежным языком возрастают.

Каждый язык – это не только предмет изучения, но и метод знакомства с другими школьными дисциплинами. Когда ребёнок начинает учить иностранный язык, то погружается не только в организацию этого языка, но и в его культуру, историю, географию. На данный момент неоспорим тот факт, что иностранный язык помогает не только усвоить традиции и обычаи других стран, но и имеет обще-воспитательное значение.

Известно, что более наглядно любая культура существует и проявляется в языке. Без сомнения, язык – это средство общения и взаимодействия людей. Английский язык является не просто языком, на котором говорят 300 миллионов человек, а играет роль носителя иноязычной культуры.

Мы все чаще используем в наших разговорах заимствования. Использование англицизмов (терминов и выражений, взятых из английского языка) в различных школьных предметах очень распространено.

В литературе. На начальном этапе изучения иностранного языка детям даётся иноязычная литература. Как правило, в младших классах это сказки. Через прочтение, перевод, анализ и понимание этой литературы, дети могут проводить аналогии по отношению к родным произведениям, расширять словарный запас и кругозор, изучать историю. Например, А.С. Пушкин «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» – Братья Гримм «Белоснежка и семь гномов».

В информатике. Ещё одной дисциплиной, в которой необходимы знания английского языка, является информатика. Они нужны не только для того, чтобы понимать многие компьютерные термины (адаптер от английского слова “adapter” – “to adopt” приспособлять), но и для того, чтобы устанавливать программы и повышать компьютерную «грамотность» [5].

В физической культуре. В этой дисциплине также используется английский язык и англицизмы. Например, названия видов спорта (волейбол, баскетбол и т.д.) или спортивные упражнения, приёмы (goal – гол, kick – кик – это выброс ноги вперёд, как правило, в танцах).

В окружающем мире. В этом предмете ученики могут встретить такие важные термины, как: acid rain – кислотный дождь, air – воздух, alkalinity – щелочность, atmosphere – атмосфера и др. При помощи них ребята смогут не только расширить свой кругозор, круг общения, но и лучше понимать друг друга, а также пополнять словарный запас, знакомиться с другими странами и их культурой [2].

В математике. На этом уроке дети могут познакомиться с такими словами как: to add – прибавлять, to multiply – умножить, to calculate – считать, length – длина и др. Их использование способствует логическому развитию. Ребенок начинает правильнее мыслить, больше общаться со сверстниками и более четко формулировать мысли.

В технологии, музыке и изобразительном искусстве. Эти творческие предметы знакомят учащихся с такими словами: antique – старинный, whatman – плотная бумага и др. Использование этих тер-

минов способствует приобщению к другой культуре, ознакомлению с ней и лучшему пониманию своей. Также обогащается язык, «украшается» речь, становится более интересной, экспрессивной.

Мы провели в дистанционном формате опрос среди родителей учащихся с целью выявления их позиции в определении возможностей иностранного языка при его изучении уже в начальной школе.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 родителей учеников 2–4 классов ОГБОУ «СОШ № 20» г. Старый Оскол Белгородской области.

Для этого родителям предлагалось выбрать наиболее подходящий вариант ответа и аргументировать его – «Каковы возможности иностранного языка (для чего Ваш ребенок изучает иностранный язык в начальной школе)?». Также на выбор были предложены следующие варианты ответов:

- А) для развития коммуникации;
- Б) приобщение к культуре;
- В) для будущей карьеры;
- Г) для отдыха и путешествий;
- Д) читать и переводить тексты;
- Е) слушать музыку, смотреть фильмы на английском языке;
- Ж) свободно общаться и понимать речь;
- З) самосовершенствование, саморазвитие;
- И) для лучшего понимания родного языка;
- К) свой вариант (напишите развернуто).

Для удобства изложения и последующего анализа результаты анкетирования представлены на рисунке.

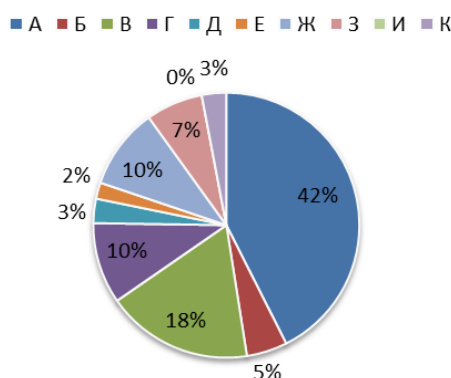


Рис. Результаты опроса родителей младших школьников

Как видно по диаграмме, 43% родителей выбрали вариант «А», аргументируя свой выбор тем, что мир постоянно меняется, улучшается и для развития людям необходима коммуникация.

18% считают, что знания иностранного языка нужны для будущей карьеры. Иностранный язык, по их мнению, увеличивает возможность получить более оплачиваемую работу и хорошую должность.

10% родителей считают, что иностранные языки нужны для того, чтобы путешествовать и познавать мир, не испытывая при этом проблем с языковым барьером и недопониманием.

Еще 10% считают, что детям, хорошо знающим иностранный язык, представится такая возможность, как свободное общение с иностранцами без языкового барьера.

Небольшое количество (7%) родителей считает, что знания иностранного языка очень полезны для саморазвития ребёнка, ведь они улучшают мышление, повышают объём памяти и словарного запаса и многое другое.

5% родителей выбрали ответ «Б», т. к. считают необходимым изучение традиций и культуры другой страны.

3% находят главный плюс знания иностранного языка в том, чтобы читать книги на оригинальном им языке, еще одним преимуществом является то, что у ребёнка не будет затруднений при переводе.

Еще 3% родителей хотели бы в будущем переехать за границу и считают, что знания иностранного языка у ребёнка с ранних лет помогут избежать большого стресса при переезде в другую страну.

Малое число родителей (2%) отмечает то, что просмотр фильмов, сериалов и прослушивание музыки на иностранном языке, также является большим плюсом.

Ни один из родителей не считает, что знания иностранного языка могут помочь при изучении родного языка.

Итак, на основе диаграммы можно сделать вывод о том, что родители младших школьников считают коммуникацию – основной возможностью, получаемой при изучении иностранного языка детьми.

Таким образом, языковое образование – важный инструмент успешной жизнедеятельности человека в обществе. Изучение иностранных языков с младшего возраста необходимо, т. к. человек познает мир, расширяет свои знания и возможности. Языковое образование формирует сознание личности, обеспечивает развитие коммуникативных возможностей, а также осуществляет эффективное и успешное усвоение учебных предметов, обогащает речь, приобщает к культуре других стран.

Литература

1. Агурова Н.В., Гвоздецкая Н.Д. Английский язык в детском саду. М.: Учпедгиз, 1963.
2. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. М.: Изд-во АО «Диалог-МГУ», 1997.
3. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. 1987. № 6. С. 20–26.
4. Плотникова С.В., Шуритенкова В.А. Теория и технология начального языкового образования. Екатеринбург: УрГПУ, 2014.
5. Рамзаева Т.Г. Избранные труды по проблемам современного начального языкового образования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
6. Усачева А. Англицизмы при изучении школьных предметов. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/anglicizmi-pri-izuchenii-shkolnih-predmetov-2484863.html> (дата обращения: 27.02.2021).

ARINA BREDIKHINA, ANGELINA STATSENKO

Bunin Yelets State University

POTENTIAL OF LANGUAGE EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

The article deals with the language education as one of the leading components for a successful development of personality.

There are emphasized the significance and necessity of the study of the foreign language since the primary school age.

There is considered the communicative function of the language education. The author presents the potential of the comprehensive disciplines that are in the intersubject interaction with the foreign language and help to expand the sphere of mastering the foreign language in the educational process of the primary school.

Key words: *language education, primary school, foreign language, communication, educational process, interdisciplinary relationships, personality development.*

УДК 372.857

Ю.В. ВАСИЛЬЧЕНКО
(va5ilchenko.yu@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Рассматривается процесс формирования исследовательских умений в школьном курсе биологии. Определяется значимость формирования исследовательских умений и возможности школьного курса биологии для их развития. Раскрывается потенциал темы «лекарственные растения Волгоградской области» при изучении на уроках биологии.

Ключевые слова: *исследовательские умения, формирование умений, педагогические задачи, умения, исследование, лекарственные растения.*

Современному, быстро меняющемуся обществу, для развития необходимы образованные люди, стремящиеся к саморазвитию, умеющие сотрудничать, способные быстро адаптироваться к любым изменениям, ответственные в своем отношении к Родине и природе. Таким образом, подготовка учащегося к существованию в социуме обусловлена актуальными течениями в образовательной сфере, такими как: личностная ориентация образования, индивидуализация образовательного маршрута учеников и высокая технологическая оснащенность учебного процесса. Обязательным компонентом современного учебного процесса является деятельностное содержание образования, основанное на тщательно отобранных умениях, специфичных каждой теме и курсу изучаемого предмета [3, 6].

Формирование умений и навыков в процессе обучения – специализированная педагогическая задача, повышающая эффективность учебного процесса. Однако, в школьном образовательном процессе большая часть учебного материала преподносится в готовом виде, обучение происходит посредством формального запоминания, и для учащихся является трудностью самостоятельное добывание знаний и применение их в практических, жизненных ситуациях. Так, в современной образовательной системе основной задачей учителя является не передача знаний ученикам, а создание условий, в которых ученики свободно и самостоятельно, приобретают знания и умения, в процессе активной познавательной деятельности, используя весь окружающий мир в качестве своей лаборатории, с учителем, выступающим в роли проводника направляющего их познавательную деятельность, а не источника знаний, однако учителю довольно проблематично найти оптимальное решение относительно соотношения репродуктивной и исследовательской, познавательной деятельности учащихся. Формирование исследовательских умений рассматриваются в личностном, личностно-деятельностном, деятельностном и компетентностном современных подходах образования, хотя идея включения учеников в активный, познавательный процесс в качестве полноправного субъекта познания зародилась еще в 1920-е гг., в гуманистическом направлении философа и педагога Дж. Дьюи, которое заключается в переходе с авторитарной педагогики на личностно-ориентированную, оптимизирующую учебный процесс под способности и возможности учащегося, позволяя ему проявить творческий подход и самостоятельность не только при выполнении заданий, но и при планировании, организации и контроле своей творческой и исследовательской деятельности, овладеть методами научного познания, и сформировать систему знаний, навыков и умений, общеучебных, предметных, надпредметных и личностных [2, 4].

Проблемы формирования исследовательских умений в обучении биологии, в настоящий момент больше методического характера, т. к. несмотря на актуальность темы опубликовано довольно мало методик, направленных на формирование исследовательских умений в учебном процессе предмета «биология». Также проблема заключается в отборе содержания учебного материала, подходяще-

* Работа выполнена под руководством Кондауровой Т.И., кандидата биологических наук, профессора кафедры методики преподавания биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

го для реализации поиска, разработки методов и способов формирования исследовательских умений, учитывающих современные педагогические, научные и социальные реалии [1, 2].

Многие ученые, обозначают умения как обучение в действии, по утверждению А.О. Карпова, «умение – это способность делать что-либо или знание способа осуществления действия, в соответствии с целью и условиями, в которых придется работать» [7, с. 22]. Подходов к определению понятия «исследование» существует огромное количество, например, Э.А. Штульман определяет исследование следующим образом: «исследование – это форма научного познания, функция которого заключается в получении нового научного результата, приращения теоретического знания и совершенствовании на этой основе практической деятельности» [16, с. 46–52], а, Н.И. Кондаков в логическом словаре, рассматривает исследование как «процесс научного изучения какого-либо объекта (предмета, явления) в целях выявления его закономерностей возникновения, развития и преобразования его в интересах общества» [8, с. 302], можно сказать, что исследование это многогранный термин – вид научной деятельности и форма познания мира, целенаправленный поиск, изучение объекта и результаты исследовательской работы и т. д. Исследовательские умения – это группа интеллектуальных и практических умений, приобретаемых посредством учебной деятельности и необходимых для самостоятельного проведения исследования.

Биология – это комплексная наука, основой которой является использование наглядных методов обучения и практическое закрепление полученных теоретических знаний. Таким образом, школьный курс биологии, обладает значительными возможностями для развития исследовательских умений учащихся. Формирование исследовательских умений в школьном курсе биологии проходит в общем системном процессе, в ходе которого учитель поэтапно планирует, как каждое отдельное простое умение, так и систему сложных умений, проходящих через весь изучаемый курс, с последовательно усложняющимися элементами. Таким образом, можно подойти к решению проблем формирования исследовательских умений учеников в системе непрерывного образования, с помощью разработки методик развития исследовательских умений в определенных темах биологии, и одной из таких тем является изучение лекарственных растений [1].

Растения, обладающие целебными свойствами, были известны и употреблялись людьми с глубокой древности, о чем свидетельствуют дошедшие до наших дней литературные источники. В последнее время, вследствие повышения интереса к органическим продуктам, лекарственные растения привлекают к себе все больше внимания общества и их изучение является довольно актуальным, особенно учитывая то, как значительна их практическая польза. Растения содержат в себе различные биологически активные вещества, которые комплексно воздействуя на организм человека способствуют повышению иммунитета, лечению и профилактике различных заболеваний [5]. На настоящий момент 190 видов растений используется научной медициной в качестве сырья для лекарственных препаратов (65% из них дикорастущие) и еще большее количество видов растений (около 3000) нашли применение в народной медицине.

Изучение лекарственных растений на уроках биологии способствует повышению эффективности образовательного процесса. Исследование объектов, с которыми учащиеся сталкиваются в реальной жизни и которым можно найти применение, способствует повышению интереса учащихся к теме, как и самостоятельная исследовательская деятельность. Знания о лекарственных растениях и умение с ними обращаться в будущем может пригодиться школьникам как в повседневной жизни, так и при выборе будущей профессии, т. к. тема затрагивает многие сферы научной деятельности: медицину, фармакологию, биологию, ботанику, экологию и др. [9].

Тема «Лекарственные растения Волгоградской области» затрагивает сразу несколько сфер научно-исследовательской деятельности и с ее помощью можно успешно реализовать и укрепить межпредметные связи с географией, химией, литературой, историей и экологией [Там же]. Учитывая, что современное состояние растительных ресурсов подвергается негативному антропогенному влиянию,

а видовое разнообразие и количественный состав лекарственных растений стремительно сокращается из-за неконтролируемого и неправильно организованного сбора, хозяйственной деятельности и нарушения мест, произрастания, в список объектов исследования, будут внесены растения которые учащиеся будут изучать лишь теоретически и методом наблюдения, если представится такая возможность, т. к. они занесены в Красную книгу Волгоградской области, потому что включение элементов экологического воспитания в темы содержащие сведения о живых организмах и природе – актуальная педагогическая задача школьного образования. В связи с тем, что школа является первоначальной ступенью в формировании экологического мировоззрения учеников, важно затронуть их чувства и мысли, для формирования ценностного отношения к природе родного края, чувства ответственности, понимания принципов разумного природопользования и природоохранной деятельности [15].

В различных авторских УМК по биологии [10, 12, 14], в том числе разделе «Ботаника», сведения о лекарственных растениях присутствуют в общем содержании изучаемых тем, например, в качестве перечисления при изучении систематики растений в 6-м классе, а, количество учебных часов не позволяет учителю создать возможность изучения лекарственных растений, но в то же время, в связи с возникновением интереса учащихся, можно проводить занятия для более глубокого изучения данной группы растений. Для этого организуются внеклассные занятия, чаще всего кружки, научные общества учащихся. В качестве примера, рассмотрим организацию научного общества учащихся, на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Калача-на-Дону», по изучению лекарственных растений [11].

При организации внеклассных занятий по изучению лекарственных растений, среди 85 фармакопейных и более чем 300, используемых народной медициной, видов растений Волгоградской области, учениками, совместно с учителем, были отобраны 39 видов растений относящихся к 21 семейству, сбор которых можно организовать в период школьного обучения (поздней весной): адонис весенний, барвинок малый, береза повислая, бузина черная, герань Роберта, горец земноводный, горец змеиный, груша лесная, живучка ползучая, земляника зеленая, ива белая, калина обыкновенная, клевер луговой, конский каштан обыкновенный, ландыш майский, лапчатка гусиная, лапчатка серебристая, ластовень ласточкин, манжетка обыкновенная, медуница неясная, мята длиннолистная, первоцвет весенний, подорожник большой, полынь горькая, полынь равнинная, ромашка аптечная, слива колючая, солодка голая, татарник колючий, уснея густобородая, фиалка полевая, фиалка трехцветная, чесночница черешковая, чистотел большой, щитовник мужской, ярутка полевая, ясменник пахучий, яснотка белая, ястребинка волосистая [15].

Для сбора лекарственных растений были заранее определены участки для экскурсий, характеризующиеся разными типами растительности: лесная (байрачный лес, Чапурниковская балка), степная (бескрайние степи, недалеко от станицы Качалинской), пойменная (Волго-Ахтубинская пойма, окрестности озера лотосов), урбанизированная (Мамаев курган).

Исследовательская работа учащихся проводилась в несколько этапов:

- подготовительный этап, включал введение учащихся в тему исследования посредством рассказа с элементами беседы и опроса, для выявления начального уровня знаний и интереса к теме «лекарственные растения». Сообщение учителя включало сведения об истории изучения лекарственных растений, фармакопейных и народных лекарственных растениях, фитотерапии, о лекарственных препаратах растительного происхождения, фармакологических группах растений, действующих веществах растений, использования в народной медицине. В ходе практической работы учащиеся вспомнили порядок определения растений с помощью определителей, обсудили правила сбора различных частей растений, их сушки и хранения.

- второй этап – выполнение учащимися самостоятельных заданий. Учитель сформировал несколько малых групп учащихся (по 3–4 человека). Группы получили задание по сбору и описанию оп-

ределенных видов лекарственных растений, для чего они использовали атласы-определители и атласы ареалов обитания растений.

- третий этап исследования – выезд в природу, на определенные участки, где под наблюдением учителя, после проведения инструктажа, учащиеся осуществляли сбор лекарственных растений, следуя правилам сбора разных частей лекарственных растений, и техники безопасности.

- четвертый этап исследования – обработка материала и изготовление гербариев разных видов лекарственных растений.

- пятый этап – изучение лекарственных свойств собранных растений. Учащиеся, используя различные литературные источники (электронные ресурсы, атласы, справочники и учебные пособия), обобщили сведения о собранных лекарственных растениях, включающие в себя информацию: о месте сбора, условиях произрастания, особенностях морфологии, действующих веществах, применении в науке, официальной и народной медицине.

- заключительный этап – представление результатов исследования. Учащиеся представили результаты исследования в виде мультимедийной презентации с фото- и видеоотчетами, устного доклада и мини-сочинения описывающего впечатления от исследовательской деятельности.

В ходе выполнения исследовательской работы, учащиеся приобретают умения и навыки:

- поиска и обработки информации, постановки целей, задач, организации и планирования исследовательской работы, работы с литературными источниками, атласами учебниками, справочной литературой, регистрации, анализа и обработки данных, оформления результатов работы и т. д.;

- умение пользоваться определителями, систематизировать растения по их анатомическим и морфологическим признакам;

- умение проведения наблюдений, поиска и сбора лекарственных растений, обработки собранных растений, изготовления гербариев.

В результате выполнения у учащихся углубляются знания о лекарственных растениях их значении в природе и жизни человека, необходимости бережного отношения к этой группе растений, в связи с тем, что из 39 видов лекарственных растений, отобранных для изучения, 4 занесены в Красную книгу Волгоградской области и подлежат особой охране.

Материалы, подготовленные учащимися по результатам выполнения исследовательской работы, учитель использует для проведения уроков биологии и классных часов. Предложенная методика изучения лекарственных растений может быть использована в школьной практике при организации внеклассной работы с учащимися, проявляющими интерес к изучению этой важной группы растений.

Литература

1. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В. Критерии эффективности обучения учащихся исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методич. сб. М.: Народное образование, 2001. С. 64–68.
2. Алексеева Л.Н., Копылов Г.Г., Марача В.Г. Исследовательская деятельность учащихся: формирование норм и развитие способностей // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 25–28.
3. Армер И.Я. Учебно-исследовательская деятельность путь в профессию (Практико-ориентированная деятельность – условие стойкого интереса к изучению окружающей среды) // Естествознание в школе. 2006. № 2. С. 59–60.
4. Брыкова Е. Самостоятельная исследовательская деятельность школьников // Народное образование. 2000. № 9. С. 188–190.
5. Будько Д.А. Профилактика и лечение заболеваний человека биологически активными веществами растений. Минск: Четыре четверти, 2015.
6. Волкова Ю.Л. Исследовательская деятельность средство формирования ценностного отношения к природе у школьников // Исследовательская работа школьников. 2005. № 4. С. 180–184.
7. Карпов А.О. Исследовательское образование: ключевые концепты // Педагогика. 2011. № 3. С. 20–30.
8. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Книга по Требованию, 2012.
9. Ламехова Е.А., Строкова Н.П. Возможности использования сведений о лекарственных растениях при изучении биологии в школе // Проблемы и перспективы биологического и экологического образования в период модернизации средней и высшей педагогической школы: тезисы докладов Всерос. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 12–15 сент. 2006 г.). Челябинск: Изд-во Южно-Уральск. гос. гуманитар.-педагогич. ун-та, 2006. С. 87–89.
10. Пасечник В.В., Суматохин С.В., Калинова Г.С. [и др.]. Биология. 5–6 классы. М.: Просвещение, 2012.

11. Петрищева Г.С. Содержание биологического образования и характер его изложения в учебниках различных образовательных линий // Биология в школе. 2008. № 7. С. 42–47.
12. Пономарева И.Н., Корнилова О.А., Кучменко В.С. Биология: 6 класс. М.: Вентана-Граф, 2013.
13. Савельева Л.Ф. Целебные растения вокруг нас: очерки о лекарственных растениях Волгоградской области. Волгоград: Издатель, 2013.
14. Сонин Н.И., Захаров В.Б. Биология. Многообразие живых организмов. 7 класс. М.: Дрофа, 2011.
15. Теплов Д.Л. Экскурсии экологического характера как способ повышения эффективности биологического образования школьников // Биология в школе. 2014. № 10. С. 56–63.
16. Штульман Э.А. Функции эмпирических методов исследования // Советская педагогика. 1986. № 7. С. 46–52.

YULIYA VASILCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF SCHOOLCHILDREN BASED ON THE STUDY
OF THE MEDICAL PLANTS OF THE VOLGOGRAD REGION**

The article deals with the development of the research skills in the school course of Biology. There is defined the significance of the development of the research skills and the potential of the school course of Biology for their development. There is revealed the potential of the theme "medical plants of the Volgograd region" in the process of studying at the Biology lessons.

Key words: *research skills, skills development, pedagogical tasks, skills, research, medical plants.*

УДК 371.3

Е.А. ЖЕРЕБЦОВА, О.В. ЗАБРОВСКАЯ

(zherebtsova_evgesha@mail.ru, OV.Zabrovskaya@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлен анализ проблемы формирования эмоционального интеллекта у детей в дошкольном возрасте. Обоснована роль игровой деятельности в формировании эмоционального интеллекта детей. Особое внимание уделено разработке и экспериментальной апробации модели процесса формирования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная сфера, эмоциональное благополучие, психоэмоциональное развитие детей, эмоциональные проявления, эмпатия.

С самого первого дня своей жизни дети проявляют эмоции. Они испытывают страх, радость, гордость, гнев и пр. Вся эта гамма чувств образует эмоциональную сферу человеческой жизни. Эмоции информируют детей об их состоянии и состоянии другого человека. Положительные эмоции дают детям ощущение безопасности и надежности, а отрицательные же эмоции, наоборот, сигнализируют об опасности и неудовольствии.

Для успешной адаптации в обществе, детям просто необходимо научиться уметь контролировать свои чувства и эмоции, осознанно влиять на них и уметь распознавать и признавать чувства других людей, т. е. обладать развитым эмоциональным интеллектом.

Чрезвычайно актуальным это становится в дошкольном возрасте, т. к. связано с подготовкой детей к обучению в школе. В этот период, по мнению О.В. Забровской, «происходят важные изменения в эмоциональной сфере детей, связанные с освоением новой социальной роли ученика, выражающейся в глубоких эмоциональных переживаниях ребенка» [4, с. 128].

В современном дошкольном образовании обеспечение эмоционального благополучия детей, развитие у них эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, способности сопереживать неудачам и радоваться успехам других, умения адекватно проявлять собственные чувства рассматривается как приоритетное направление профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации.

Значимость формирования эмоционального интеллекта детей связана еще и с тем, что сегодня дети, по мнению Ю.А. Афонькиной становятся менее чувствительными, ослабевает человеческая способность к эмпатии. Им больше свойственна эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность [1].

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых Ю.Б. Гиппенрейтер, И.В. Житной, М.А. Нгуен, Л.М. Новиковой, О.А. Путиловой, Д.В. Рыжова, Л.Ю. Шавшаевой, Б. Шнайдер и других [2, 3, 8] показал, что эмоциональный интеллект определяется ими как сложный феномен, который необходим для объяснения и предсказания реакции человека в эмоциональной ситуации и является эффективным средством для анализа эмоциональной сферы личности.

Уровень развития эмоционального интеллекта и его особенности зависят от целого ряда факторов: когнитивных способностей личности, представлений об эмоциях, а также особенностей эмоционального реагирования.

Особое место в формировании эмоционального интеллекта старшего дошкольника занимает игровая деятельность.

По признанию Н.А. Матвиенко, именно игровая деятельность способствует развитию эмоционального интеллекта у детей, потому что, во-первых, игровая деятельность является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, во-вторых, посредством игры дети получают знания, учатся понимать и интерпретировать свои и чужие эмоции [6].

Кроме того, игровая деятельность развивает эмоциональные способности, к которым относятся: способность целесообразно выражать и регулировать собственные эмоциональные состояния, способность чувствовать и понимать собственные переживания и переживания окружающих людей.

Эмпирическое изучение проблемы нашего исследования включало несколько этапов. В процессе первого этапа нами были подобраны диагностические методики для изучения уровня сформированности эмоционального интеллекта у старших дошкольников. Так, для диагностики использовались методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» [1], методики Е.И. Изотовой «Эмоциональная пиктограмма и «Эмоциональная идентификация» [5], которые позволили комплексно изучить данный феномен.

Констатирующий эксперимент позволил нам выявить 12,5% дошкольников – с высоким, 47% детей со средним и 40,5% воспитанников – с низким уровнем сформированности эмоционального интеллекта. Полученные данные послужили основанием для разработки программы формирующего эксперимента, что определило содержание работы на следующем этапе нашего исследования.

Целью второго этапа являлась разработка и экспериментальная апробация модели процесса формирования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.

Нами был разработан план проведения комплекса игр на развитие сначала способности к пониманию (осмыслению) эмоций, затем различению и выражению различных эмоций, а в завершении работы – на формирование опыта конструктивного взаимодействия со сверстниками в игре.

В процессе работы с детьми мы предоставляли им возможность выбора игры, которая соответствует их интересам; поощряли детскую инициативу; содействовали в развитии у детей проявления самостоятельности и инициативы в игровой деятельности, активности в осуществлении замыслов игры; стимулировали интерес детей к изучению всевозможных эмоциональных состояний; ориентировали детей на сотрудничество в совместных играх со сверстниками, регулировали их поведение в процессе реализации творческих игровых замыслов.

Для оценки эффективности формирующего эксперимента, направленного на развитие интенсивности и глубины эмоциональных переживаний детей, диапазона понимаемых и переживаемых эмоций нами было проведено повторное исследование.

Результаты заключительного этапа – контрольного эксперимента показали, что работа по формированию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности оказалась эффективной, т. к. значительно повысился уровень развития эмоционального интеллекта. В экспериментальной группе было выявлено 32% дошкольников – с высоким и 68% детей со средним уровнем сформированности эмоционального интеллекта. Детей с низким уровнем выявлено уже не было. В результате дети стали лучше ориентироваться в понятиях «эмоции» и «настроение», у них стало меньше возникать трудностей при интерпретации эмоций окружающих людей. Они научились понимать собственные эмоциональные состояния, стали чаще проявлять эмоциональную отзывчивость и эмпатию по отношению к сверстникам и взрослым.

Таким образом, проблема развития эмоционального интеллекта у детей в дошкольном возрасте должно решаться комплексно как в семье, так и в дошкольных учреждениях. В условиях дошкольного образовательного учреждения педагоги должны создавать положительную атмосферу уважения, доверия и заботы, помогая дошкольнику правильно распознавать свои эмоции и учить управлять ими.

Литература

1. Афонькина Ю.А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2014. № 4. С. 6–17.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Игры для развития эмоционального интеллекта. М.: АСТ, 2015.
3. Житная И.В. Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте как предпосылка позитивной социализации ребёнка // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 597–598.
4. Забровская О.В. Личностное развитие ребенка в условиях дошкольного образования // Предшкольная подготовка в современном контексте модернизации образования в России. Приложение: материалы город. науч.-практич. конф. Сер.:

Учебный год. Дошкольное образование. (г. Волгоград, 10–11 апреля 2007 г.). Волгоград: Изд-во Волгоград гос. ин-та повышения квалификации работников образования, 2008. С. 127–129.

5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М.: Академия, 2004.

6. Матвиенко Н.А. Методы и технологии формирования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2020. № 1(28). С. 1–4. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/150/4745/> (дата обращения: 18.04.2021).

7. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2000.

8. Шавшаева Л.Ю. Особенности формирования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2016. № 1(8). С. 84–86.

EVGENIYA ZHEREBTSOVA, OLGA ZABROVSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN
OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONTEXT
OF PLAY ACTIVITY**

The article deals with the analysis of the issue of the formation of emotional intelligence of preschool children.

There is substantiated the role of play activity in the formation of emotional intelligence of children.

*There is paid special attention to the development and experimental testing of the model
of the process of forming emotional intelligence of senior preschool
children in the course of play activities.*

Key words: *emotional intelligence, emotional sphere, emotional well-being, psychoemotional
development of children, emotional manifestations, empathy.*

УДК 372.882

А.А. ЖИДКИХ
(alevaska@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМА ХРОНОЛИНИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ДУХОВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ
(на примере «Судового журнала миссионерской плавучей
церкви “Святитель Иннокентий”» Н. Агафонова)***

Рассматривается вопрос применения хронолинии на уроках литературы как инновационного приёма. Приводится пример использования данного приёма на уроке в старших классах, посвященного изучению духовной литературы, а именно «Судового журнала миссионерской плавучей церкви “Святитель Иннокентий”» Н. Агафонова.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, инновационные технологии, клиповое мышление, хронолиния, «ОСЗ. Хронолайнер», ИКТ.

В связи с введением новых стандартов образования становится необходимым проведение уроков с использованием инновационных технологий. На данный момент образовательные организации разного типа имеют большой опыт в практическом применении информационно-коммуникативных технологий, как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Современное поколение детей приходят в школу в качестве зрителей, они плохо воспринимают устную и письменную речь, усваивая материал в основном при помощи коротких видео- и фотоматериалов. Восприятие и обработка информации у таких детей особенная: модель их мышления не линейная, а другая – построенная на визуальных образах. Такой тип мышления обучающихся называется клиповым.

Основные характеристики клипового мышления:

1. конкретность мышления, приносящая ущерб абстрактности;
2. целенаправленное упрощенное понимание информации;
3. неустойчивость мышления;
4. торопливость в выводах и доведение языкового уровня до минимума;
5. малое количество или полное отсутствие эмоций;
6. сниженная способность к структурированию и запоминанию нужной информации [3].

«Для решения данных учебных проблем можно использовать хронолинии» [9].

«Хронолиния представляет собой шкалу, на которой можно через обозначение дат изобразить ход времени чего бы то ни было» [8]. Данный прием является удобным средством передачи информации, т. к. с его помощью можно отображать единичные события, целые этапы, процесс, алгоритм действий и т. д. Таким образом, информация будет визуализироваться, что очень важно современным детям.

Хронолиния может быть создана вручную, при помощи бумаги и пишущих принадлежностей, или с использованием ИКТ-технологий: в программе «ОСЗ. Хронолайнер». Остановимся подробнее на втором варианте создания ленты времени.

Скачать программу можно на сайте <https://oc3.ru/products/hrono/>: бесплатно предлагается пробная версия с полным функционалом, но с ограничением по времени использования – всего 7 дней. «ОСЗ. Хронолайнер» – это программа с широким набором функций, позволяющая в рамках выполнения основных требований ФГОС создавать временные промежутки от нескольких секунд до миллионов лет. Она дает возможность качественно интегрировать в единое целое информацию из разных источников и представляет ее в виде наглядного пособия. При помощи «ОСЗ. Хронолайнера» можно лег-

* Работа выполнена под руководством Путило А.О., кандидата филологических наук, старшего преподавателя кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ко создавать творческие задания и учителю, и ученику, т. к. в программе очень просто разобраться. Если при работе возникли сложности или вопросы, то всегда можно обратиться на сайт, где будет получена техническая и методическая помощь.

Существуют и другие программы, при помощи которых можно создать ленту времени, но «ОСЗ. Хронолайнер» мы считаем наиболее удобной для организации работы на уроке.

В своей статье И.П. Тапилин предлагает три формы реализации программы:

«1. Хронолиния заранее подготовлена учителем в качестве наглядного пособия и выведена на мультимедийную доску. По ходу урока открываются необходимые вкладыши, в которых присутствуют разнообразные мультимедийные файлы (фото, видео, музыка и т. д.).

2. Хронолиния создается учениками в ходе урока, при этом занятие проводится в классе, оборудованном компьютерами (стационарными или переносными). В целях оптимизации временных затрат, учащимся можно предложить заполнить частично оформленные карточки, в которых указаны только дата или только название события.

3. Создание хронолинии осуществляется учащимися дома в качестве вида проектной деятельности, что дает возможность разместить в ней большее количество событий. Эта форма создания линий времени способствует формированию навыка поиска материалов, отбора нужной информации и ее структурирования» [8].

Согласно Концепции духовно-нравственного развития одним из традиционных источников нравственности «определяются базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений)». Среди них – традиционные российские религии – «представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога» [2, с. 22].

Святитель Василий Великий говорил: «Пока душа еще способна к образованию, нежна и, подобно воску, уступчива, удобно напечатлевает в себе налагаемые образы, надобно немедленно и с самого начала возбуждать ее ко всяким упражнениям в добре, чтобы, когда раскроется разум и придет в действие рассудок, начать течение с положенных первоначально оснований и преподаваемых образов благочестия, между тем как разум будет внушать полезное, а навык облегчит преуспевание» [7, с. 35]. Где, как не в православной литературе школьник сможет научиться добру и образу благочестия? Именно поэтому в качестве примера используем программу «ОСЗ. Хронолайнер» для создания ленты времени по произведению «Судовой журнал миссионерской плавающей церкви “Святитель Иннокентий”» Н. Агафонова [1] в рамках изучения духовной литературы в старших классах. Данный текст содержит обширный пласт нравственности, необходимый для достижения школьниками воспитательного идеала на уроках литературы. Он представляет собой заметки о миссионерском путешествии, поэтому его удобно интерпретировать через ленту времени. Школьникам, воспитанным в светском обществе, сложно правильно воспринимать тексты духовной направленности, поэтому прием хронолинии поможет им узнать о событиях, произошедших в тот или иной день путешествия, если они будут отображены в виде отдельных карточек с фотографией/картинкой и описанием.

Для создания ленты времени нам понадобится сама программа «ОСЗ. Хронолайнер» и текст произведения. Мы можем выбрать уже готовый проект и нажать клавишу «Открыть» или создать новый при помощи кнопки «Создать». Мы создаем новую ленту времени, поэтому выбираем второй вариант. Далее нужно ввести название будущей хронолинии, указать дату и время начала и окончания ленты времени, добавить описание, изображение. Начинаем работу на ленте при помощи клавиши «Создать» на панели задач. На ленте появляется значок, его можно переместить на определенную дату. Редактируя его содержания, мы можем вставить текст, картинки, описание и названия отраженного нами события. Таким образом, у нас получается полноценная лента времени (см. рис. 1 на с. 29):

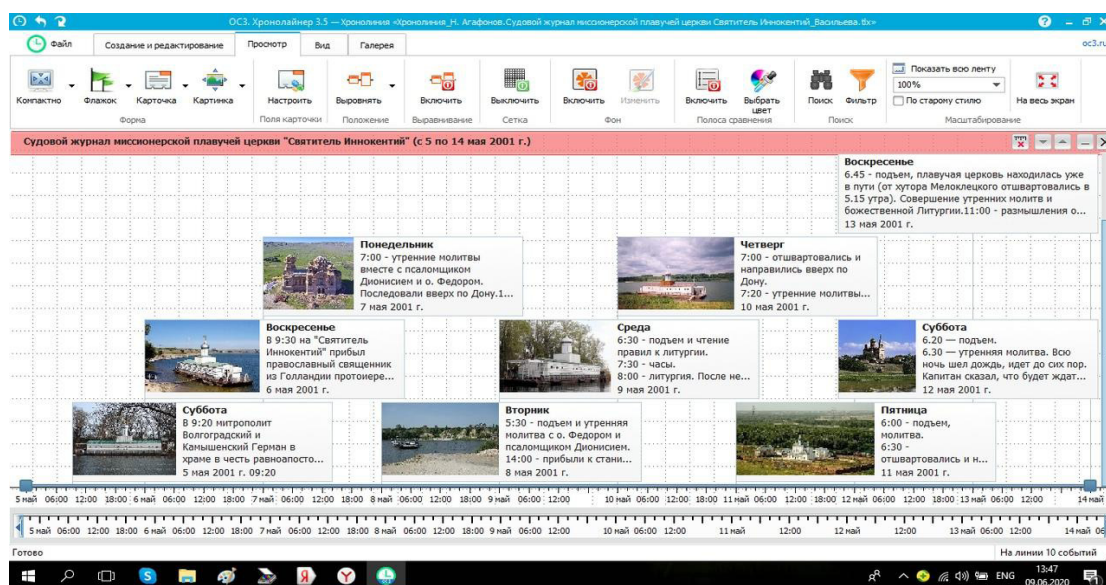


Рис. 1. Лента времени

Теперь можно изменить внешний вид значков, отредактировать цвет фона, оформление и шрифт, настроить поля карточек, выровнять положение и многое другое, нужное в работе уже с созданной хронолинией.

Приведем пример работы с одним фрагментом этого художественного произведения. «Судовой журнал...» начинается с отправной точки путешествия – поселка Пятиморск. В субботу, 5 мая 2001 г., митрополитом Волгоградским и Камышинским Германом был отслужен молебен «Путешествующим по водам», который завершился крестным ходом и концертом воскресной школы. Для отображения данного события в «ОСЗ. Хронолайнер» нам нужны фотографии, фрагменты географических карт (с изображением населенных пунктов) и текст произведения. Чтобы на ленте времени появилась первая точка путешествия – поселок Пятиморск – мы использовали фотографию самой плавучей церкви (дабы показать учащимся, как выглядит такое судно), уточнили в заголовке день недели и дату, кратко перечислили произошедшие за день события. Соответственно, так будет выглядеть первая запись «Судового журнала...» в программе «ОСЗ. Хронолайнер» (см. рис. 2):



Рис. 2. Первая запись «Судового журнала...»

Таким образом, можно отработать каждый этап путешествия, продвигаясь хронологически вслед за автором. Произведение имеет линейный сюжет, что облегчает задачу отображения его на ленте

времени. В нём от лица православного священника кратко описывается церковная жизнь на плавающей церкви, совершающей миссионерское путешествие. В течение всего повествования встречаются неизвестные для большинства школьников слова – «митрополит», «молебен», «протоиерей», «архиерей», «крестный ход», «литургия», «огласительная беседа», «клирос». Отражая события каждого дня на ленте времени, учитель попутно объясняет семантику данных слов. Благодаря данному приёму школьники также знакомятся с топонимами Волгоградской области – неотъемлемой частью изучения региональной литературы. Например, отображая на ленте времени события, произошедшие 10 мая 2001 г., обучающийся узнает сразу о 13 наименованиях населённых пунктов региона.

Для такого типа произведений, где главную роль играет именно сюжет, хронолиния, которая изображает хронологический ход того или иного события является наиболее удобным приёмом. Благодаря высокой степени визуализации, его можно использовать при изучении духовной литературы в старших классах: детям, воспитанным в светском обществе, будет легче воспринимать текст о жизни и путешествии православного священника. Данная форма работы позволяет освоение УУД, среди которых и умение систематизировать, сопоставлять, анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах, а исходя из того, что методологической основой действующего ФГОС является системно-деятельностный подход, наиболее эффективным считаем применение хронолинии в качестве проектного задания ученикам.

Литература

1. Агафонов Н.В. Непридуманные истории: Рассказы. 2-е изд. М.: Ника, 2016.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
3. Ломбина Т.Н., Юрченко О.В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 1. С. 45–50.
4. Маньшин М.Е., Казанчян О. А. Информационно-коммуникационные технологии создания хронологических лент на уроках литературы // Научн.-методич. электрон. журнал «Концепт». 2019. № V4. С. 1–5. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2019/196030.htm> (дата обращения: 07.06.2020).
5. Пугачев В.М., Газенаур Е.Г. Роль информационных технологий в науке и образовании // Вестник Кемеров. гос. ун-та. 2009. № 3(39). С. 31–35.
6. Путило О.О. Использование современных информационных технологий на уроках литературы в процессе изучения биографии писателя // Русский язык как государственный язык Российской Федерации: лингвистический, социальный, историко-культурный, дидактический контексты функционирования: материалы межрегион. науч. конф. / сост.: Брыкина Е.В., Супрун В.И. М.; Волгоград: Про100Медиа, 2013. С. 149–153.
7. Святитель Василий Великий: Избранные творения / сост. иеродиакон Никон (Париманчук). М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2008.
8. Тапилин И.П. Методика использования хронолинии в процессе изучения биографии Ф.М. Достоевского // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 2(19). С. 32–34. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1522752942.pdf> (дата обращения: 07.06.2021).
9. Тралкова Н.Б. Литература, 10 класс: метод. пособие к учебнику под ред. А.Н. Архангельского. М.: Дрофа, 2015. С. 264–278.

ANASTASIYA ZHIDKIH

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF THE TECHNIQUE OF CHRONOLINE IN THE PROCESS OF STUDYING THE SPIRITUAL LITERATURE AT SENIOR SCHOOL

(based on “The Ship’s Journal of the Missionary Floating Church “St. Innocent”” by N. Agafonova)

The article deals with the issue of the use of the chronoline at the literature lesson as an innovative technique. There is given the example of the use of the technique during the lessons at senior school devoted to the study of the spiritual literature, especially “The Ship’s Journal of the Missionary Floating Church “St. Innocent”” by N. Agafonova.

Key words: *teaching methods of literature, innovative technologies, mosaic thinking, chronoline, information and communication technologies.*

УДК 372.881.1

Т.С. КОТЕЛЬНИКОВА
(tkotelnickowa@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Рассматриваются особенности применения метода коммуникативных игр как средства формирования навыков межкультурного общения на уроках английского языка в общеобразовательной школе. Представляется разработка серии коммуникативных игр для УМК "Spotlight 8".

Ключевые слова: *развитие личности ребенка, иностранный язык, английский язык, коммуникативные игры, игры на уроках английского языка, ролевые игры, социальные роли, УМК "Spotlight 8".*

Гармоничное развитие личности ребенка является основной целью в современной системе образования. Изучение иностранного языка создает необходимые условия для взращивания культурной, воспитанной и успешной личности. Однако изучающие иностранный язык часто сталкиваются с различными трудностями, которые порой кажутся непреодолимыми. Коммуникативные игры являются одним из средств, обладающих огромным обучающим, воспитательным и развивающим потенциалом.

Коммуникативные игры в преподавании рассматривали такие ученые, как Н.П. Аникиева, Ю.М. Жуков, Я.Л. Коломинский, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Е.Г. Савина, Н.Е. Щуркова, Д.Б. Эльконин и др. [1, 8, 10, 11].

В настоящей статье будут выявлены особенности применения метода коммуникативных игр как средства формирования навыков межкультурного общения на уроках английского языка в общеобразовательной школе, а также представлена разработка серии коммуникативных игр для УМК "Spotlight 8".

По мнению Р.И. Жилкиной, коммуникативная игра – это ситуативно-вариативное упражнение, где создаётся возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реально-речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, целенаправленностью речевого воздействия [5]. Н.П. Аникеева выделяет следующий ряд положений, характерный для каждой игры:

- игра – это самостоятельный вид развивающей деятельности, подходящий детям всех возрастов;
- игра – сознательная свободная форма деятельности, которая сопровождается изучением окружающего мира, активным самовыражением, самопознанием, проявлением творчества и опирается на разум и подсознание;
- игра – самая ранняя деятельность ребенка, демонстрирующая образцы поведения;
- игра равноправна по своей природе;
- игра – основная площадка для общения детей, приобретения опыта взаимоотношений, освоения навыка решения конфликтов [1].

В то же время Н.Н. Богомолова утверждает, что коммуникативные игры представляют большой интерес для решения различных методических задач, т. к. они доступны для школьников любой степени обученности, интересны для детей любого возраста, мотивируют к изучению иностранного языка, дают каждому ученику возможность раскрыть свой творческий потенциал и индивидуальные качества личности, подают знания в естественной форме общения и не требуют принудительного заучивания, играют важную роль в формировании классного коллектива, навыков взаимодействия и взаимоподдержки [2]. Благодаря использованию игры становится возможной реализация следующих методических задач:

* Работа выполнена под руководством Шевченко Т.Ю., кандидата педагогических наук, доцента кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

- психологическая подготовка учащихся к общению на иностранном языке;
- возможность многократного повторения языкового материала;
- развитие умения выбирать верный речевой вариант (подготовка учащихся к спонтанному общению) [1].

Современная методика преподавания, по мнению Ю.В. Щербининой, движется по направлению к коммуникативным играм. Такие упражнения как «прочитайте по ролям», «разыграйте диалог» уже заняли прочное место среди методических приемов, т. к. при таких упражнениях реализуется наиболее полное осознание смысла текста, к тому же языковой материал воспринимается более глубоко. Однако драматизация раскрывает лишь некоторые возможности коммуникативных игр. В настоящее время считается, что связь личности и окружающей среды проявляется в исполнении нескольких ролей, например: роль родителя в семье, вне семьи – роль полицейского. Эти роли и определяют поведение человека (речевое и неречевое). От человека в роли родителя ожидается принятие участия в воспитании детей, от этого же человека в роли полицейского – забота об общественном порядке и т. д. [9].

Таким образом, социальные роли являются неотъемлемым элементом общественных отношений. Р.И. Жилкина отмечает, что в школе естественные социальные роли сводятся лишь к двум – учитель и ученик, поэтому ролевая игра – это отличное средство обучения, имитирующее процесс социализации несмотря на то, что социальные роли в ролевой игре носят искусственный характер [5].

Ролевая игра – это одновременно и речевая, и игровая, и учебная деятельность, поэтому М.Ю. Карпушина советует организовывать работу таким образом, чтобы ее учебный характер не осознавался детьми. При этом ролевая игра – управляемая деятельность, поэтому учитель должен четко понимать ее учебный характер [7]. Для этого необходимо знать основные структурные компоненты обучающей ролевой игры, выделенные В.А. Сластениным и И.А. Колесниковой:

1. игровые, практические, развивающие и воспитательные цели и задачи;
2. содержание ролевой игры, базирующейся на актуальном учебном материале, оформленное в определенную сюжетную линию, имеющую организацию и развитие;
3. совокупность ролей (социальных и межличностных), с помощью которых и реализуется значительная часть содержания определенной ролевой игры;
4. коммуникативные и лингводидактические условия, а именно учебно-коммуникативные ситуации, создающиеся учащимися под руководством учителя;
5. реквизит – любые предметы, включаемые в ролевую игру и обретающие знаковое, сообщающее значение [6].

Проанализировав учебно-методический комплекс “Spotlight 8” [3] мы пришли к выводу, что в данном пособии коммуникативные игры представлены недостаточно полно. Мы считаем, что разработка серии игр поможет более эффективно организовать процесс обучения, особенно в русле коммуникативных навыков, поэтому нами разработана серия коммуникативных игр для УМК “Spotlight 8”, всего 6 игр для различных модулей учебника, а именно:

1. Игра “Семейный портрет” – Модуль 1 “Socialising”.
2. Игра “Список покупок” – Модуль 2 “Food and shopping”.
3. Игра “Супермаркет” – Модуль 2 “Food and shopping”.
4. Игра “Скромники и скромницы” – Модуль 3 “Great Minds”.
5. Игра “Добраться вовремя” – Модуль 6 “Culture Exchange”.
6. Игра “Назначение встречи” – Модуль 8 “Pastimes”.

Название: Семейный портрет

Количество игроков: до 16.

Тип игры: коммуникативная игра, построенная на основе преднамеренного создания различий в объеме информации у обучающихся.

Цель: обучение описанию внешности людей.

Необходимые материалы: 4 набора карточек (На карточке изображено 4 человека, принадлежащих одной семье; силуэты членов семьи еще 3 семей по группам; изображения этих же людей в рандомном порядке. Итого: фото семьи из 4 человек, 12 силуэтов и 12 лиц. Всего 4 карточки, каждая карточка презентует отдельную семью).

Ход игры: Обучающихся необходимо разделить на 4 группы (в зависимости от общего количества игроков это могут быть группы от 3 до 4 человек, если учеников меньше 12, следует создать 3 группы).

Каждому участнику выдается карточка с изображением его семьи. Задача – определить к какой семейной группе относится каждый участник и какое лицо принадлежит его силуэту. Чтобы выполнить задание, учащиеся описывают членов своей семьи игрокам из других команд и слушают описания других игроков.

Если состав групп отличается (не ровно 4 игрока в каждой группе), необходимо предупредить игроков о количестве лишних лиц. Также их задачей становится выяснить, в какой семье сколько человек.

Название: Добраться вовремя

Количество игроков: весь класс.

Тип игры: коммуникативная игра на координацию действий

Цель: научиться запрашивать и давать информацию о путешествиях.

Необходимые материалы: 2 разных набора карточек с расписанием, один набор типовых ситуаций.

Ход игры: Необходимо убрать парты в стороны, чтобы освободить место в классе. В разных частях класса поставить 3 парты, служащие автобусной остановкой, вокзалом и аэропортом.

Необходимо поделить всех детей на две группы, а одну из групп еще на 3. Эти три группы детей выполняют функцию работников стоек информации: одна группа – на автобусной остановке, вторая – на вокзале, третья – в аэропорту. У каждой группы есть расписание отправлений. Остальным ребятам раздаются карточки с ситуациями типа «Ты хочешь посетить концерт в Париже, который проходит в четверг с 4 до 6. На какой автобус тебе нужно сесть, чтобы доехать туда и обратно?». Ученики, собирающие информацию, должны фиксировать ее на своих карточках. Они должны решить все ситуации, чтобы закончить игру. Работники станций не могут показывать расписание игрокам из другой команды, но они могут сообщить необходимое время, номер автобуса и направление устно. Игра может закончиться, когда все игроки справятся с заданием, или после определённого времени, однако это необходимо обговорить с игроками заранее. Когда задание завершено, группы могут поменяться позициями: тем, кто стоял на стойках информации, раздаются те же карточки, однако расписание меняется. Игра продолжается.

Название: назначение встречи

Количество игроков: весь класс

Тип игры: коммуникативная игра на координацию действий

Цель: научиться назначать встречи, а именно приглашать, принимать и отвергать приглашения.

Необходимые материалы: распечатанные странички дневников.

Ход игры: Игрокам раздаются копии страницы планера, рассчитанного на неделю. На доске преподаватель записывает 7 различных мест, например: кино, фестиваль огней, ресторан, дискотека, театр, боулинг, концерт. Ученикам нужно выходить каждый вечер в разное место. При этом они не могут ходить одни или более чем в одно место с одним и тем же человеком. Основная задача игроков договориться о встречах на все 7 дней и записать их в дневники.

Когда дневники заполнены, обучающие должны вернуться на места и обсудить свои планы с соседом по парте.

Название: Скромники и скромницы

Количество игроков: весь класс, парная работа.

Тип игры: коммуникативная игра, построенная на основе преднамеренного создания различий в объеме информации у обучающихся.

Цель: научиться описывать одежду людей.

Необходимые материалы: карточки для игрока А и В (на карточках одна и та же фотография людей на вечеринке, однако на каждой фотографии подписана имена только половины людей, тех, которых нет на второй).

Ход игры: необходимо распечатать карточки для всех играющих и разделить класс на пары (можно оставить парами детей, сидящих за одной партой, однако сменить партнера было бы более эффективным). Каждой паре раздать по одной карточке А и одной карточке В, предупредить учащихся, что они не могут смотреть друг к другу в карточки. Обучающиеся пришли на вечеринку со своим другом, однако они знают имена только некоторых людей на вечеринке. Задача игроков выяснить имена всех остальных участников вечеринки. Чтобы это сделать необходимо описать внешний вид человека с картинки и спросить, как его зовут.

Название: Список покупок

Количество игроков: весь класс.

Тип игры: коммуникативная игра на координацию действий.

Цель: научиться спрашивать о продуктах в супермаркете.

Необходимые материалы: списки покупок и карточки с продуктами

Ход игры: Необходимо распечатать необходимое количество списков продуктов – для каждого ученика, и картинки самих продуктов. Учитель должен убедиться, что количество распечатанных продуктов соответствует продуктам в списках. Затем необходимо раздать детям случайные продукты. Задача игры – собрать продукты по своему списку, для выполнения задачи ученикам нужно перемещаться и спрашивать других игроков о наличии у них нужных продуктов. При этом они должны уточнить количество продукта, который им нужен, например: Have you got any chocolate? Yes, how much do you want? 3 bars.

Название: Супермаркет

Количество игроков: неограниченное количество групп по 3–4 человека.

Тип игры: коммуникативная игра, построенная на основе преднамеренного создания различий в объеме информации.

Цель: научиться спрашивать о стоимости продуктов

Необходимые материалы: списки продуктов (одинаковые) и списки цен разных супермаркетов

Ход игры: необходимо распечатать по одному списку продуктов и списку цен для каждой группы (если в группе менее 9 человек, детей можно разбить на более мелкие группы или работать индивидуально). Задача игры – решить, где купить продукты из их списка. Для выполнения задачи игроки должны спрашивать о цене продуктов в других супермаркетах, сравнивать их и выбирать то, что дешевле. В конце игры обучающиеся должны подсчитать общую сумму покупок и сравнить с другими игроками. Побеждает тот, кто потратил меньше всего денег.

Подводя итог, следует отметить, что в последнее время при обучении иностранному языку много внимания уделяется коммуникативному принципу. В связи с этим возрастает интерес к коммуникативным играм как к средству повышения эффективности учебного процесса в преподавании английского языка. Применение коммуникативных игр на уроках английского языка имеет большое значение, поскольку они способны решить обширный круг методических задач.

Литература

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 2003.
2. Богомолова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 192–193.
3. Ваулина Ю.Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О.Е. УМК «Английский в фокусе» для 8 класса. М.: Express Publishing: Просвещение, 2015.
4. Гаврилова О.В. Ролевая игра в обучении иностранных языков // English. 2008. № 1. С. 7–8.
5. Жилкина Р.И. Ролевые игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 1. С. 34–38.
6. Игровое моделирование в деятельности педагога / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: ACADEMIA, 2006.

7. Картушина М.Ю. Коммуникативные игры для дошкольников. М.: Скрипторий 2003, 2013.
8. Мухина В.С. Детская психология. 2-е изд. М.: Апрель пресс: ЭКСМО-Пресс, 1999.
9. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать. М.: Флинта: Наука, 2010.
10. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М.: Пед. о-во России, 2000.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999.

TATYANA KOTELNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

COMMUNICATION GAMES AS A MEANS OF THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the peculiarities of the use of the method of the communication games as a means of the development of the skills of the intercultural communication at the lessons of the English language at a comprehensive school.

There is presented the development of the series of the communication games for the learning kit "Spotlight 8".

Key words: *development of child's personality, foreign language, English language, communication games, games at the lessons of the English language, role play, social roles, learning kit "Spotlight 8".*

УДК 372.857

Т.С. МОСКАЛЬЦЕВА

(*ltss09@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ
В КУРСЕ «ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ»***

Выявляются возможности проектных технологий в формировании познавательного интереса. Рассматривается тематика проектов, используемых в школьном курсе «Общая биология», для формирования у учащихся данного личностного образования, а также анализируется их эффективность.

Ключевые слова: *интерес, познавательный интерес, проекты, проектные технологии, образовательные технологии.*

В условиях стремительного обновления циркулирующей информации, когда одни данные устаревают и перестают использоваться, другие переходят им на смену и занимают прочное место, как в различных профессиональных областях, так и в повседневной жизни человека, необходимо уметь быстро адаптироваться к новым условиям, понимать важность познания этого мира. В перспективе развития, взрослый сознательный человек должен грамотно ориентироваться и самостоятельно двигаться вперед, принимать решения, познавать новое. Уже в школе нужно привить ученику желание к постоянному пополнению своих знаний с помощью самообразования, воспитать у него внутреннее побуждение расширять свой общий и профессиональный кругозор, чтобы стать специалистом, который способен быть не только обязательным и исполнительным, но и самостоятельно совершенствовать свой труд, поднимать его на уровень творческой деятельности. Проблема современных школьников в их отчуждении от учебы. Это проявляется в снижении учебной мотивации школьников и уменьшении уровня их познавательного интереса.

Проблема познавательного интереса получила многостороннее освещение в трудах таких ученых, как С.А. Ананьин, А.Г. Архипов, Л.И. Божович, В.Б. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, Н.Ф. Добрынин, А.Г. Ковалев, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, В.Н. Мясищев, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, Г.И. Щукина, С.Г. Якобсон и др. [4, 8, 12].

С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в своем толковом словаре изложили: «Интерес – особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять» [5, с. 321].

Г.И. Щукина считает, что познавательный интерес – это один из важных мотивов обучения школьников. Непосредственно познавательный интерес выражается в стремлении узнать новое, еще неизвестное [12, с. 128].

Для развития познавательного интереса учащихся в учебном процессе используются образовательные технологии, которые дают возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время, стимулируют познавательную активность учащихся [2].

Можно выделить следующие технологии, направленные на развитие данного личностного образования:

- использование игрового метода обучения;
- создание ситуации успеха в учении;
- метод проблемной ситуации;
- метод эмоционального стимулирования;
- использование межпредметных связей;
- использование исторического и занимательного материала;
- метод проектной деятельности;

* Работа выполнена под руководством Фетисовой Н.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

– использование информационных технологий и др. [1].

Одним из средств, стимулирующих познавательный интерес ученика, являются проектные технологии.

Проектные технологии – это технологии, основанные на научном методе познания, которые предполагают решение учениками разнообразных задач творческого характера под руководством педагога [3, с. 24]. Проектная деятельность школьников – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата, представленного в виде проекта [9, с. 185]. Проектный метод предполагает творческое раскрытие личности ученика при самостоятельной работе, стимулируя развитие познавательного интереса [2, с. 32].

Проектное обучение может являться действенным механизмом, позволяющим заинтересовать учащихся процессом познания, включить их в активную учебную и исследовательскую деятельность. Выполнение проектов демонстрирует прикладное применение биологических знаний в разных областях деятельности людей. Кроме того, групповые формы организации работы способствует развитию учебной коммуникации школьников и их социализации. Все эти характеристики в комплексе способствуют вовлеченности учеников в школьную жизнь.

Проанализировав различные авторские программы по биологии [6, 7, 10], ученикам 9 классов была разработана и предложена следующая тематика проектов:

«Фотосинтез» используется во внеурочной работе после изучения темы «Биосинтез углеводов – фотосинтез» при изучении главы «Основы изучения о клетке». Проект представляет собой описательную часть наблюдений за процессом фотосинтеза у растений в домашних условиях. В формате А4 описывают проведенный опыт, свои наблюдения. Все файлы оформляются в скоросшивателе и предоставляются на проверку учителю.

Использование метода проектных технологий во внеурочное время позволяет повысить уровень познавательных способностей учащихся, наблюдается также повышение их интереса и мотивации к изучению предмета «Биология».

«Сознательное использование природных ресурсов» применяется во внеурочной работе после изучения темы «Экологические проблемы в биосфере» в рамках раздела «Основы экологии». Учащимся предложено выявить варианты рационального использования природных ресурсов. Например, школьники должны изучить, какое количество воды они используют дома, рассчитать средний показатель кубометров по потреблению воды городом (по количеству жителей). В течение месяца тестировать варианты экономии воды, в конце месяца посчитать, сколько кубов израсходовано, попросить у родителей счета за последние 2–3 месяца и посмотреть, эффективна ли была экономия. Для наглядности также рассчитать, насколько изменится потребление воды городом, если каждый начнет рационально использовать природный ресурс. Другой пример можно рассмотреть и с электричеством. Записываются показатели электроэнергии в начале исследования и в конце. В течение месяца ребята тестируют варианты экономии электроэнергии (выключать свет, выходя из комнаты; уходя из дома выключать электроприборы, которым не нужен постоянный ток, перед сном выключать оборудование Wi-Fi из сети, возможно, кто-то сможет дома заменить обычную электроэнергию, на солнечную батарею). По прошествии месяца изучается влияние рационального использования электроэнергии на показатели счетчика.

Проект «Уникальность строения ДНК» используется при изучении темы «Белки – нуклеиновые кислоты» во время урока. На уроке используется исследовательский проект, заключающийся в подготовке материала, просвещенного уникальному строению ДНК, ее индивидуальности и открытиях, связанных с ДНК структурой.

При изучении темы «Наследственная изменчивость» в виде домашнего задания ребятам было предложено выполнить проект «Мой род – Мое древо», т. к. школьники прошли уже темы по основе генетике, знакомы с терминологией и основными законами, они должны самостоятельно связать теоретический материал с окружающими их фактами.

Проект рассчитан на 1 неделю и должен выглядеть в печатной форме в формате отчета на А4 и графическое изображение на А3 в форме круга (рис.).

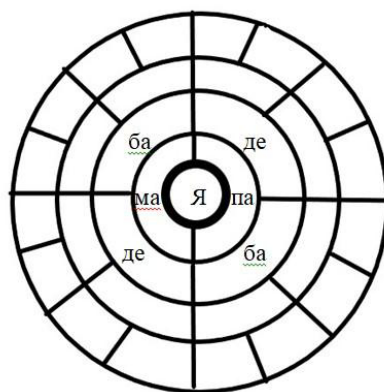


Рис. Пример генеалогического древа семьи

В центре круга сам ученик, затем круг делится на 2 половины, в них записываются ФИО его мамы и папы. Далее половинка родителей делится еще пополам, и там записываются бабушки и дедушки ученика, и т. д., в зависимости сколько поколений известно в семье.

Затем составляется письменный отчет, от кого и какие фенотипические признаки мог унаследовать ученик, это можно сделать по своим наблюдениям за родителями и бабушкам с дедушками, тем самым можно закрепить пройденный материал.

Важным результатом проектной деятельности является то, что выполнение учащимся проектов оказывает влияние на развитие познавательного интереса, важных знаний и навыков, отражается на их социальной компетентности, позволяющей учащимся адаптироваться к новым условиям обучения, помогает осуществлять практическую деятельность в природной и социокультурной среде.

Диагностика развития познавательного интереса проводилась по методике Н.А. Степановой [11].

Результат проведенной диагностики показал, что использование проектных технологий в образовательном процессе повышает уровень сформированности познавательного интереса по биологии. В экспериментальном классе у учащихся (с использованием в образовательном процессе проектных технологий) наблюдалось повышение уровня познавательной активности на 3% у учащихся с высоким уровнем сформированности познавательного интереса, на 7% стало больше учащихся со средним уровнем сформированности познавательного интереса и на 2% стало меньше учащихся с низким уровнем познавательного интереса к изучению предмета «Биология». Непосредственно в контрольной группе изменения не значительны.

Полученные данные нуждаются в дальнейшем изучении, потому что для развития познавательного интереса на уроках биологии необходима целая система разработок не только домашних заданий, но и поурочных работ.

Литература

1. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методич. пособие. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005.
2. Краснова В.В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения // Юный ученый. 2016. № 6-1(9). С. 31–33.
3. Меняева И.Н. О методике проектов // Педагогическая мастерская. 2004. № 4. С. 23–25.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4 изд., допол. М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003.

6. Пасечник В.В., Суматохин С.В., Калинова Г.С. [и др.]. Рабочая программа предметной линии учебников «Линия жизни» для 5–9 класса (Программа для общеобразовательных учреждений. Биология. 5–9 классы). М.: Просвещение, 2017.
7. Пономарева И.Н., Корнилова О.А., Чернова Н.М., Рабочая программа по Биологии Линии УМК И.Н. Пономаревой для 5–9 класса (концентрическая) / Программа для общеобразовательных учреждений. Биология. 9 класс. М.: Изд-во Вентана-Граф, 2019.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2002.
9. Селищева В.А., Фетисова Н.Е., Бабакина Е.Н. [и др.]. Метод проектов в экологическом образовании // Экологические проблемы природных и антропогенных территорий: материалы I Междунар. науч.-практич. конф.: сб. ст. (г. Чебоксары, 01.01–31.12.2011 г.). Чебоксары: Издат.-полиграф. компания «Новое время», 2011. С. 185–186.
10. Сонин Н.И., Захаров В.Б. Рабочая программа по биологии 5–9 класс Линия УМК Н.И. Сониной (Концентрический курс) // Программа для общеобразовательных учреждений. Биология. 9 класс. М.: Изд-во Дрофа, 2019.
11. Степанова Н.А. Методика проектного обучения в разделе «Общая биология» общеобразовательной школы: автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.

TATYANA MOSKALTSEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**TEACHING METHODS OF THE USE OF PROJECT TECHNOLOGIES AS A MEANS
OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS
IN THE COURSE “GENERAL BIOLOGY”**

The article deals with the potential of the project technologies in the development of cognitive interest. There is considered the theme of the project used in the school course “General Biology” for the development of the students’ personal complex and there is analyzed their efficiency.

Key words: *interest, cognitive interest, project, project technologies, educational technologies.*

УДК 378

Д.М. ТЮМЕБАЕВА

(dinaratyumebaeva@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ МАГИСТРАНТОВ: ПОНЯТИЕ И СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ*

Раскрывается понятие коммуникативной компетенции и специфика её развития в магистратуре в процессе обучения иностранному языку. Анализируются основные компоненты коммуникативной компетенции: лингвистический, социолингвистический и прагматический. Приведены результаты самооценки сформированности коммуникативной компетенциями магистрантами Волгоградского государственного социально-педагогического университета в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной коммуникации».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингвистический компонент, социолингвистический компонент, прагматический компонент, коммуникация, общепрофессиональные компетенции магистранта.

Проблема развития коммуникативной компетенции у магистрантов представляет интерес, т. к. в настоящее время к выпускникам вузов выдвигаются новые требования. У выпускника вуза должна быть сформирована коммуникативная компетенция, в том числе иноязычная, и умение применять её в профессиональной деятельности. В магистратуру приходят обучающиеся с уже сформированной на определённом уровне коммуникативной компетенцией. Задача магистратуры – развить её на более высоком профессиональном уровне. В данной статье центральным термином выступает «коммуникативная компетенция».

Делл Хаймс даёт определение коммуникативной компетенции «как внутреннее знание ситуационной уместности языка» [11], опираясь на работу Н. Хомского, где учёный ввёл понятие «языковая компетенция» и утверждал, что «язык представляется в виде абстрактных наборов правил, которые наиболее точно отражаются в подсознательных интуитивных представлениях индивида о языке» [10, с. 45].

Анализ работ позволяет заметить, что изучение коммуникативной компетенции – довольно популярная тема исследований и привлекает всё большее внимание исследователей. С точки зрения Е.А. Быстровой, С.И. Львовой, В.И. Капинос, коммуникативная компетенция – это «возможность общения согласно целям, сферам и ситуациям общения, а также стремление к речевому взаимодействию» [6, с. 27]. Н.Ш. Галлямова рассматривает её как «комплекс коммуникативных умений, основанных на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний» [2, с. 22].

К.Ф. Седов рассматривает коммуникативную компетенцию как «возможность построения эффективной речевой деятельности и эффективного речевого поведения в соответствии с нормами социального взаимодействия, присущим определённым этносу» [8, с. 23]. Также коммуникативную компетенцию определяют как «готовность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности и представляет собой приобретённое в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество реальной личности» [4, с. 55].

Таким образом, коммуникативная компетенция – это речевые умения и навыки, способность применения знаний в речевом общении, готовность к взаимодействию в соответствии с целями, задачами коммуникации.

Г.Б. Голуб, И.С. Фишман, Л.И. Фишман отмечают, что коммуникативная компетенция магистранта должна быть сформирована на высоком профессиональном уровне [3]. Выпускник магистратуры должен уметь вести деловую коммуникацию на иностранном языке, также знать правила общения

* Работа выполнена под руководством Опфер Е.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

по телефону, реферировать статьи и грамотно переводить их на русский язык. Для развития коммуникативной компетенции магистранта определяются следующие задачи: научить его выражать мысли, точку зрения на иностранном языке и отвечать на вопросы, вести беседы на профессиональные темы. При этом важно заметить, для построения устного связного высказывания магистранту нужно научиться строить более сложные предложения, использовать широкий словарный запас и повысить уровень владения иностранным языком от Pre-Intermediate (уровень ниже среднего) до Upper-Intermediate (высокий уровень).

В требованиях ФГОС к результатам освоения программы магистратуры «Педагогическое образование» прописано следующее: «Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями: готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1)» [9].

Коммуникативная компетенция входит в компетенции 4К: критическое мышление/решение проблем (способность человека к анализу, формулированию выводов и принятию решению в изменяющихся условиях современного общества), креативность (способность находить необычные решения, идеи), коммуникация (способность выражать мысли в устной, письменной речи), кооперация (умение работать в команде) [6].

Эффективная и системная работа по формированию 4К позволит преподавателю повысить интерес у магистрантов к изучению иностранного языка, а также уровень их коммуникативной компетенции.

Выделяют 3 компонента коммуникативной компетенции: «лингвистический компонент (linguistic component), социолингвистический компонент (sociolinguistic component), прагматический компонент (pragmatic)» [7].

Данные определения отражают разные характеристики коммуникативной компетенции, их можно выделить в три основных компонента:

- лингвистический – грамотное использование лексики, фонетики, грамматики, а также их когнитивная организация;
- социолингвистический – способность выбирать и использовать языковые формы в соответствии с контекстом;
- прагматический – умение понимать и строить высказывания согласно конкретной задаче [Там же].

Следует отметить, что коммуникативная компетенция формируется на многих дисциплинах, в том числе и в рамках дисциплины: «Иностранный язык в профессиональной коммуникации». Анализ требований к планируемым результатам освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» по магистерской программе «Мониторинг качества образования» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете показал, что магистр должен обладать такими компетенциями, как «способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода» и «способность проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований». Магистранты в результате освоения данной дисциплины должны знать основные характеристики деловой коммуникации, виды и специфику письменных текстов, а также устных выступлений коммуникантов. Мы приходим к выводу, что задача магистратуры – повысить коммуникативную компетенцию студентов на более высокий уровень, т. к. выпускник магистратуры должен уметь осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке в своей профессиональной деятельности.

Проверка сформированности коммуникативной компетенции возможна с нескольких позиций: с позиции органов управления образованием (соответствие требованиям ФГОС ВО), с позиции руководства вуза/образовательной программы, с позиции самих магистрантов (самооценка полученных компетенций).

Мы в своем исследовании использовали третий подход, состоящий в выявлении мнений магистрантов о сформированности у них коммуникативной компетенции. Мы сфокусировались на лин-

гвистическом и прагматическом компонентах и их формировании в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной коммуникации». Был использован метод анкетного опроса. Выборка составила 11 магистрантов 1 курса направления «Педагогическое образование», профилей «Мониторинг качества образования», «Литературное образование в классах с углубленным изучением предмета» Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Опрос проводился с марта по апрель 2021 г. Объектами оценивания данного опроса являются коммуникативная компетенция магистрантов, личностное развитие магистрантов (развитие мотивации, рефлексивная позиция, развитие творческих способностей), качество преподавания иностранного языка на развитие коммуникативной компетенции магистрантов. Процедура проведения опроса предполагала заполнение магистрантами анкеты по ссылке в режиме онлайн. Вопросы в анкетировании, за исключением открытого и полужакрытого вопросов, оценивались по пятибалльной шкале согласия. Для анализа данных использовалась описательная статистика (частота). При обработке данных расчёт частоты встречаемости каждого варианта ответа проводился в абсолютных (число ответов) и относительных (проценты) показателях. Для обработки данных опроса послужили такие компьютерные средства, как статистический пакет SPSS.

Высказывание: «Преподаватель английского языка создаёт ситуации, способствующие устной иноязычной коммуникации». Процент тех, кто согласился с данным утверждением, достаточно высок и составляет 45,5%. 27,3% респондентов скорее согласились, чем нет (см. рис. 1).

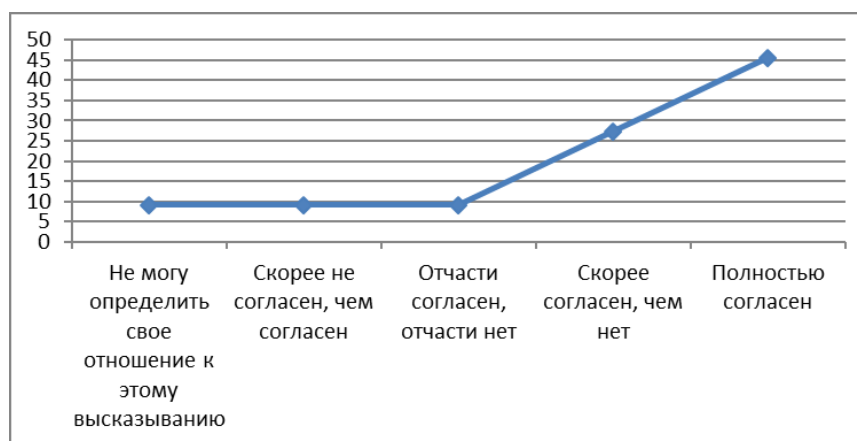


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Преподаватель английского языка создает ситуации, способствующие устной иноязычной коммуникации»

По утверждению «На занятиях по английскому языку преподаватель использует современные информационно-коммуникационные технологии (электронные энциклопедии, программы по воспроизведению звуков по отработке произношения, презентации с картинками при обучении лексике, видеофрагменты и др.)» получены следующие результаты: 45,5% респондентов заняли нейтральную позицию, 27,3% скорее согласились, чем нет; 18,2% полностью согласились и 1 респондент затруднился ответить. Большинство магистрантов положительно оценили данное высказывание (см. рис. 2 на с. 43).

Данное высказывание «На занятиях по английскому языку преподаватель использует в классе коммуникативные задания (драматизация, ролевые игры)» большинство респондентов оценили отрицательно. 27,3% опрошенных полностью не согласились с данным утверждением и 27,3% затруднились ответить на этот вопрос, 18,2% скорее не согласились, чем согласились (см. рис. 3 на с. 43).

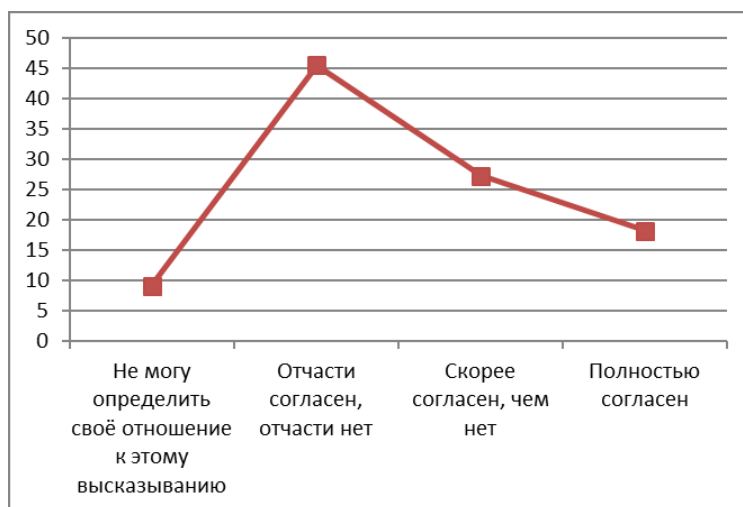


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «На занятиях по английскому языку преподаватель использует современные информационно-коммуникационные технологии (электронные энциклопедии, программы по воспроизведению звуков по отработке произношения, презентации с картинками при обучении лексике, видеофрагменты и др.)»



Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос: «На занятиях по английскому языку преподаватель использует в классе коммуникативные задания (драматизация, ролевые игры)»

С утверждением «Я высказываю свою точку зрения при обсуждении проблемной информации по изучаемой теме на английском языке» 36,4% респондентов полностью согласились, 27,3% скорее согласились, чем нет (см. рис. 4 на с. 44).

Изучив мнения магистрантов о формировании их коммуникативной компетенции, можно сделать следующие выводы:

1. Магистранты считают, что у них сформирована коммуникативная компетенция, а именно могут высказывать свою точку зрения на английском языке, владеют лексикой, выполняют упражнения по обработке произношения.

2. Необходимо заметить, что занятия по английскому языку направлены на развитие коммуникативной компетенции магистрантов. Анализ опроса магистрантов показывает, что на занятиях по английскому языку создаются ситуации, способствующие устной иноязычной коммуникации, применяются современные информационно-коммуникационные технологии. И по полученным данным можно утверждать, что роль занятий по английскому языку значительна при формировании коммуникативной компетенции магистрантов.

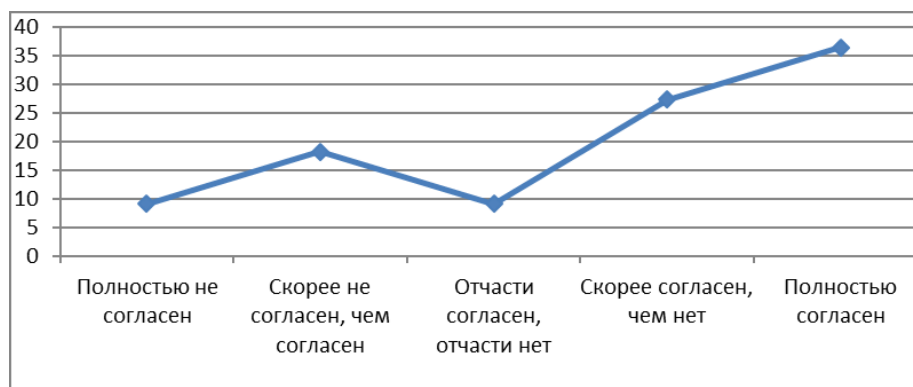


Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Я высказываю свою точку зрения при обсуждении проблемной информации по изучаемой теме на английском языке»

Таким образом, можно отметить, что занятия по английскому языку способствуют развитию коммуникативных навыков и умений магистрантов. Уровень сформированности коммуникативной компетенции магистрантов соответствует требованиям к результатам освоения программы магистратуры «Педагогическое образование» [9]. Вместе с тем, необходим комплексный подход к формированию данной компетенции, как одной из базовых компетенций, необходимых специалистам с высокой квалификацией для успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Бобырева Е.В., Красавский Н.А., Гулинов Д.Ю. Программа учебной дисциплины «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» по магистерской программе «Мониторинг качества образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.vspu.ru/files/programs/5f76f91c29ba2b34d30b365e700b9.pdf> (дата обращения: 15.05.21).
2. Галлямова Н.Ш. Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 22–26.
3. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156–173.
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
5. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практич. рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019.
6. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос [и др.] / под ред. Е.А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004.
7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М.: МГЛУ. 2003. С. 12–13.
8. Седов К.Ф. Дискурс и личность. М.: Лабиринт, 2004.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505). [Электронный ресурс]. URL: http://vgpu.org/sites/default/files/htmlpage2/doc/44.04.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf (дата обращения: 15.05.21).
10. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Boston: MIT Press, 1965.
11. Hymes D. On Communicative Competence // In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972.

DINARA TYUMEBAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENTS IN THE MASTER'S
PROGRAMME: CONCEPT AND SUBJECTIVE ASSESSMENT**

The article deals with the concept of the communicative competence and the specific features of its development in the master's programme during foreign language teaching. There are analyzed the basic components of the communicative competence: linguistic, social and linguistic, pragmatic. There are given the results of the self-concept of the development of the communicative competence by the students in the master's programme in Volgograd State Socio-Pedagogical University in the context of the discipline "Foreign language in professional communication".

Key words: *communicative competence, linguistic component, social and linguistic component, pragmatic component, communication, general professional competencies of students in the master's programme.*

УДК 37

Н.А. УОЛЛАС

(wnatali1975@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ*

Процесс внедрения инклюзивного образования требует объединения всех направлений научных исследований и создания специфической системы мониторинга, которая бы удовлетворяла запросы руководителей образовательных систем и работников методических служб на своевременную, полную, адекватную информацию о развитии инклюзивного образования и процессе построения инклюзивной образовательной среды в школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, мониторинг инклюзивного образования, принципы, объекты и субъекты мониторинга, виды мониторинга, процедура подготовки и проведения мониторинга, результаты мониторинга.

В условиях модернизации образовательной системы особое значение приобретает введение инклюзивного образования. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) лишь 20% рожденных детей условно считается здоровыми, остальные – либо страдают нарушениями психофизического развития, либо находятся в состоянии между здоровьем и болезнью [1].

Признание прав такого ребенка, его интересов, потребностей, оказание помощи в процессе социализации и выбора профессиональной деятельности является очень важным на современном этапе развития образования.

Таким образом, важное значение приобретает инклюзивное обучение, предусматривающее совместное пребывание детей с нарушениями психофизического развития с их здоровыми сверстниками. Итак, рассмотрим основные положения инклюзивного образования.

Инклюзия (от Inclusion – включение) – процесс увеличения степени участия всех граждан в социальной жизни [2]. Это политика и процесс, дающий возможность всем детям участвовать во всех программах.

Инклюзивное образование – это система образовательных услуг, основанная на принципе обеспечения основного права детей на образование и права получать его по месту жительства [Там же], что предусматривает обучение ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях учреждения общего среднего образования.

Важным условием реализации Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в РФ на период до 2030 г. [3] является создание современной комфортной образовательной среды, которая должна обеспечить равный доступ к качественному образованию, в том числе и детям с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). Такой переход является инновационным для российского образования и требует особого управленческого и методического сопровождения. Возникает потребность в создании многоуровневой системы управления процессом развития инклюзивного образования. Такая система не может работать эффективно без полной, достоверной, своевременной информации о ходе процесса. Таким образом, необходимо введение мониторинга реализации инклюзивного образования (далее – мониторинг ИО) для создания информационной базы, способствующей принятию эффективных управленческих решений.

Цель статьи – исследование технологических особенностей мониторинга инклюзивного образования в российских школах.

На наш взгляд, мониторинг ИО в современной российской школе должен соответствовать требованиям к управлению образовательными процессами и основываться на достижениях современного менеджмента, исследованиях ученых в области обучения детей с ООП.

* Работа выполнена под руководством Опфер Е.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Мониторинг ИО образования должен проводиться на основе принципов отображенных на рис. 1.



Рис. 1. Принципы мониторинга ИО

Объектами мониторинга ИО могут быть:

- обезличенная информация об участниках инклюзивного образовательного процесса;
- образовательные и управленческие процессы в учреждениях ИО;
- различные виды деятельности участников инклюзивного образовательного процесса (учебная, преподавательская, организационная, управленческая и т. п.);
- условия осуществления образовательной и управленческой деятельности (материально-технические, санитарно-гигиенические, нормативно-правовые, кадровые, финансовые, учебно-методические и т. п.);
- результаты внедрения инклюзивных образовательных инноваций;
- состояние организации инклюзивного образовательного процесса в учебном заведении;
- результаты обучения и развития педагогических кадров, формирование их компетентностей.

В подготовке и проведении мониторинга ИО должны принимать участие:

- субъекты, проводящие мониторинг ИО (далее – субъекты мониторинга);
- субъекты, иницирующие проведение мониторинга ИО (далее – инициаторы мониторинга);
- субъекты, осуществляющие научно-методологическое сопровождение мониторинга ИО;
- субъекты, привлекаемые к опросу, наблюдению или выполнению задач мониторинга ИО на этапе проведения исследования (далее – участники исследования).

Субъектами мониторинга ИО могут быть:

- 1) Министерство образования и науки РФ (далее – Минобрнауки России);
- 2) Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (далее – ФНСОН), ее территориальные органы;
- 3) Федеральный институт оценки качества образования (далее – ФИОКО);
- 4) научные организации, представители методических служб, специалисты по вопросам организации обучения детей с ООП, специалисты по информационно-коммуникативным технологиям (далее – ИКТ) и психологии, относящиеся к сфере управления Минобрнауки России;
- 5) учебные заведения с инклюзивными классами;
- 6) другие юридические лица, осуществляющие независимое оценивание качества ИО и инклюзивной образовательной среды.

Инициаторами мониторинга ИО могут быть все вышеперечисленные субъекты, а также региональные, городские и районные администрации, органы местного самоуправления, общественные объединения.

В случае, если субъект мониторинга ИО не является его инициатором, для обеспечения проведения мониторинга инициатор и субъект мониторинга должны иметь возможность по договоренно-

сти определять вид и уровень мониторинга, учреждение образования, в котором он будет проводиться, порядок обнародования результатов мониторинга ИО (информирование о результатах мониторинга), оборудование и другие ресурсы, которые используются субъектами мониторинга, стоимость услуг и порядок расчетов за подготовку и проведение мониторинга (в случае их проведения), права на использование информации, полученной по результатам мониторинга ИО.

Субъектами, которые осуществляют научно-методологическое сопровождение мониторинга ИО, могут быть:

- ФИОКО;
- научные организации, научные, научно-методические учреждения, другие учреждения, относящиеся к сфере управления Министерства образования и науки РФ;
- учреждения высшего образования, учреждения последипломного педагогического образования, научно-исследовательские институты, другие научные, научно-методические и методические учреждения, научные организации в соответствии с законодательством и их учредительными документами.

Мониторинг ИО может быть внутренним и внешним. Он может проводиться на локальном, муниципальном, региональном, федеральном и международном уровнях (см. рис. 2).

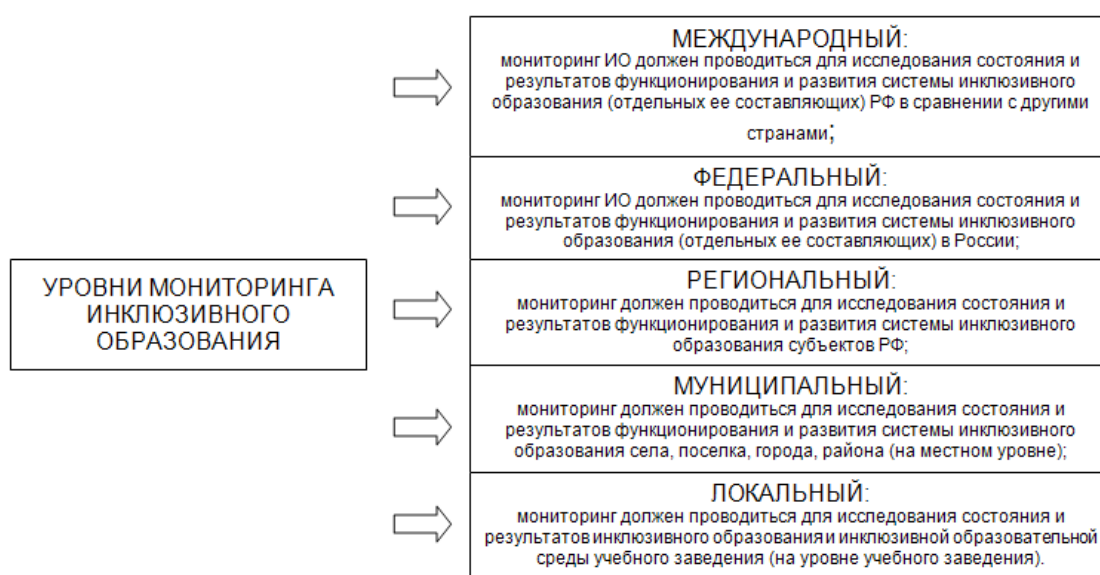


Рис. 2. Уровни проведения мониторинга ИО

Внутренний мониторинг ИО должен инициироваться и проводиться на уровне учреждения образования. Учреждение образования может самостоятельно определять порядок проведения такого мониторинга с учетом требований соответствующих законодательных и нормативных актов.

Мониторинг ИО на федеральном уровне должны иметь возможность инициировать и проводить: Минобрнауки России, ФСНСОН, ФИОКО, научные организации, представители методических служб, специалисты по вопросам организации обучения детей с ООП, и другие специалисты, относящиеся к сфере управления Минобрнауки России. Другие субъекты смогут инициировать и проводить мониторинг ИО на федеральном уровне по согласованию с Министерством образования и науки РФ.

Внешний мониторинг ИО на международном уровне должен проводиться путем участия в международных сравнительных исследованиях (Международном исследовании качества образования (PISA), Международном исследовании читательской грамотности (PIRLS) и т. п.).

Рассмотрим процедуру подготовки и проведения мониторинга инклюзивного образования. Такой мониторинг должен, на наш взгляд, состоять из шести последовательных этапов (см. рис. 3).

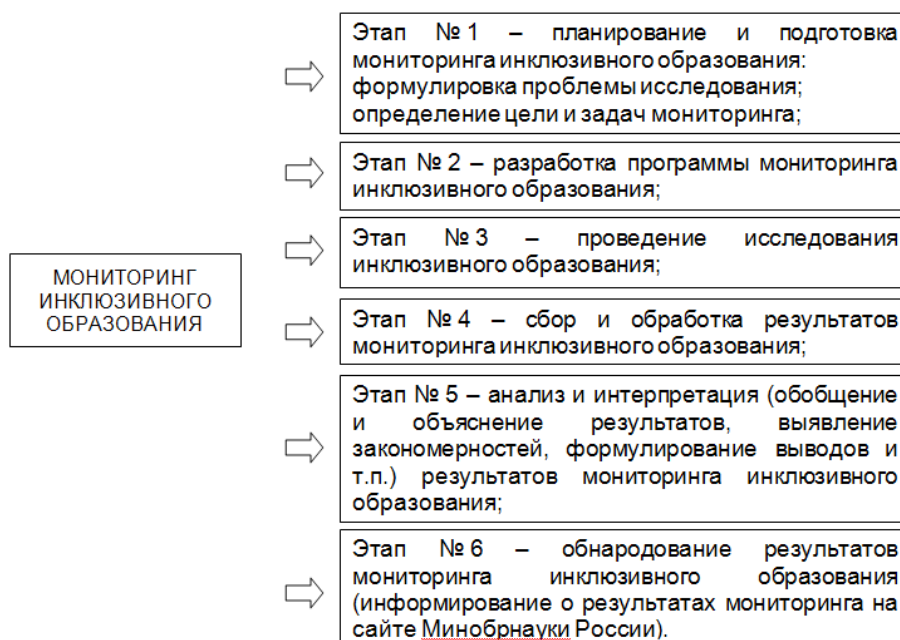


Рис. 3. Этапы мониторинга ИО

Участниками исследования могут быть: школы с инклюзивными классами; дети с ООП; педагогические работники; родители, другие законные представители детей с ООП.

Методами проведения исследования во время мониторинга ИО могут быть:

- опрос (анкетирование, интервьюирование);
- тестирование;
- наблюдение за инклюзивным образовательным процессом и инклюзивной образовательной средой в учебных заведениях;
- фокус-группа;
- анализ документации учреждений образования;
- другие методы, определенные в программе мониторинга ИО.

Мониторинг ИО может проводиться в форме:

- непосредственного получения информации от участников исследования (посредством наблюдения, интервьюирования и т. п.);
- опосредованного получения информации от участников исследования (в письменной и / или электронной форме, с привлечением экспертов и т. п.);
- получение информации без привлечения участников исследования (посредством изучения документации, статистической или оперативной информации).

Такой мониторинг может проводиться с использованием современных ИКТ и цифровых технологий, в том числе дистанционно. Во время проведения исследования могут использоваться фронтальная, групповая или индивидуальная работа участников исследования.

Программа мониторинга ИО должна разрабатываться и утверждаться субъектом такого мониторинга. Если внешний мониторинг инициировал другой субъект, программа соглашается с инициато-

ром мониторинга ИО. Программа должна быть обнародована любым способом, определенным субъектом мониторинга ИО и согласована с инициатором мониторинга (при его наличии).

В программе мониторинга ИО должны быть определены цель и задачи, субъекты, объекты, формы и методы, индикаторы, условия (в том числе место проведения), процедуры проведения соответствующего мониторинга, порядок определения результатов мониторинга, сроки и формы обобщения результатов мониторинга, а также обнародование результатов мониторинга (информирование о них). В программе обязательно должен указываться вид мониторинга, также к ней должен прилагаться график проведения мониторинга. Программа должна разрабатываться на основе научно обоснованной методологии с учетом возрастных особенностей участников мониторинга ИО.

В случае проведения мониторинга на международном уровне его программой считаются программные документы, разработанные международной организацией, которая проводит мониторинг ИО. Такая программа не требует утверждения или согласования в России.

Мониторинг ИО должен проводиться в сроки, определенные в программе. При определении сроков проведения мониторинга ИО субъект мониторинга должен учитывать возможные риски, связанные с чрезмерной нагрузкой на детей с ООП и педагогических работников в результате совпадения нескольких контрольно-измерительных мероприятий (внешнее независимое оценивание, государственная итоговая аттестация и др.).

Срок проведения внешнего мониторинга должен быть согласован субъектом мониторинга с учебным заведением (участником мониторинга) и определен в графике проведения мониторинга.

Местом проведения внешнего мониторинга ИО может быть:

- учреждение образования, где учатся дети с ООП;
- учреждение образования, которое субъектом мониторинга ИО определено как базовое для проведения мониторинга;
- учреждение или организация, помещения которых используются для проведения мониторинга ИО.

В случае проведения внешнего мониторинга ИО с применением компьютерной техники место его проведения должно определяться по месту нахождения соответствующей техники.

Внешний мониторинг, участниками которого являются лица в возрасте до 14 лет, проводится в учебном заведении, где они получают образование.

Участие учреждений образования и участников инклюзивного образовательного процесса во внешнем мониторинге качества образования ИО должно быть добровольным (кроме мониторинга на федеральном или международном уровнях).

Субъект мониторинга ИО обеспечивает получение письменного согласия от участников исследования (в случае несовершеннолетия детей с ООП – согласие одного из их родителей, других законных представителей) на их участие в мониторинге.

При проведении внешнего мониторинга ИО, учреждения образования, которые являются участниками исследования, создают надлежащие условия для его проведения, в частности предоставляют необходимые помещения, материально-технические ресурсы, обеспечивающие разумное приспособление для лиц с ООП (в случае необходимости), вносят необходимые изменения в график образовательного процесса.

Результаты мониторинга ИО должны указываться в отчете, который готовит субъект мониторинга (в соответствии с программой). В отчете обязательно должны указываться индикаторы и шкалы, используемые для определения результатов мониторинга ИО, а также методика, примененная для их расчетов. Отчет может содержать таблицы, диаграммы, графики и другие формы обобщения информации.

Отчет по результатам внешнего мониторинга ИО на уровне учреждения образования, местном и региональном уровнях предоставляется инициатору такого мониторинга, который публикует его определенным им способом.

Отчет по результатам мониторинга ИО на федеральном уровне должен быть опубликован на сайтах Минобрнауки России и субъекта мониторинга.

Содержание, порядок подготовки и публикации отчета по результатам мониторинга ИО на международном уровне определяется международной организацией, которая проводит соответствующий мониторинг.

Субъекты мониторинга ИО должны предоставлять учебным заведениям, которые участвовали в нем, информацию о его результатах, к которой они обеспечивают открытый доступ на своих веб-сайтах.

Результаты мониторинга ИО могут передаваться другим лицам или обнародоваться ими только с согласия инициатора такого мониторинга.

Под инклюзивной образовательной средой мы понимаем совокупность объективных внешних условий, факторов, социальных объектов, необходимых для успешного обучения и воспитания детей с ООП. Это – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития.

Несмотря на достаточное количество исследований в направлении ИО и мониторинга образовательных инноваций, проблема мониторинга развития ИО с точки зрения модельного подхода до сих пор не рассматривалась. Практический процесс внедрения ИО требует сочетания всех направлений научных исследований в области инклюзии и создания специфической системы мониторинга, которая бы удовлетворила запросы руководителей учреждений образования и методических работников в своевременной, полной, адекватной информации о процессе развития инклюзивной образовательной среды [3].

Развитие инклюзивной образовательной среды – это процесс преобразования как системы образования в целом, так и учреждений образования в частности, приводящий к переосмыслению концептуальных подходов. Важными составляющими инклюзии являются:

- комплексное планирование;
- обязательное включение в процесс создания инклюзивного заведения как педагогов, так и руководителей;
- активное взаимодействие с родителями;
- кадровое обеспечение процесса включения детей с ООП;
- обучение всего персонала заведения;
- создание инклюзивной среды.

Для решения указанных проблем и с целью внедрения ИО в современной российской школе целесообразным является проведение мониторинга готовности учебных заведений к созданию инклюзивной образовательной среды. Хотя указанный мониторинг должен соответствовать классическим требованиям к образовательному мониторингу и строиться на классических научных основах, однако специфичность и инновационность развития инклюзивной образовательной среды приносят в него особые черты, специфические показатели и критерии.

Целью такого мониторинга является обеспечение учебных заведений необходимыми знаниями о показателях и современных требованиях к инклюзивной образовательной среде и визуализация для каждого учебного заведения рейтинга и состояния его готовности в исследуемом процессе. Проблема внедрения такого мониторинга предусматривает существенные отличия и особенности для каждого учебного заведения. Итак, с целью обеспечения корректности полученных данных критерии и показатели программы мониторинга должны быть адаптивными, специальным образом унифицированными с возможностью индивидуальной интерпретации для учреждений образования разного типа и территориальной принадлежности.

Адаптивный подход позволяет не только эффективно собирать информацию о состоянии исследуемого процесса, но и предоставляет всем участникам мониторингового процесса критерии, соответствующие качественному процессу внедрения ИО. Модельный подход в организации мониторинга легко формализуется, что позволяет автоматизировать как процесс сбора, так и процесс обобщения мониторинговой информации на районном и региональном уровнях. Это позволит ответственным за ИО лицам в учебных заведениях заполнять необходимые формы через сеть Интернет в удобное для них время, не тратя при этом материалы на печать и пересылку информации в учреждение, которое будет непосредственно осуществлять мониторинг.

Сбор информации для мониторинга ИО должен, на наш взгляд, проходить по принципу самооценки готовности учебных заведений к внедрению ИО через специально созданные компьютерные формы.

Таким образом, в условиях развития современной российской школы особое значение приобретает вопрос внедрения инклюзии в образовательный процесс и создание инклюзивной образовательной среды. Насколько они будут эффективны зависит от организации соответствующего управления ими на диагностической основе. Такую информационную основу должен обеспечить мониторинг развития ИО.

В статье разработаны методические рекомендации по проведению мониторинга ИО на международном, федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях. Раскрыты субъекты и объекты мониторинга ИО, предложена процедура подготовки и проведения такого мониторинга и способы оценки его результатов.

Также в статье затронута тема проведения мониторинга инклюзивной образовательной среды. Такой мониторинг должен основываться на новейших научных подходах и соответствовать требованиям демократического открытого общества, легко модифицироваться в соответствии с меняющимися условиями.

Литература

1. База данных «Здоровье для всех» (HFA-DB). [Электронный ресурс]. URL: <https://gateway.euro.who.int/ru/datasets/european-health-for-all-database/> (дата обращения: 30.03.2021).
2. Малыгина О.А. Проблемы реализации инклюзивного образования в российских школах // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института. (г. Иркутск, 17 мая 2019 г.). Иркутск: Изд-во «Иркут», 2019. С. 262–266.
3. Проект Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 г. [Электронный ресурс]. URL: https://school-4.krn.eduru.ru/media/2019/12/17/1265168834/Strategiya_razvitiya_obrazovaniya_detej_racii_na_period_do_2030g_proekt.pdf (дата обращения: 30.03.2021).
4. Скорик Е.А. Мониторинг как технология оценки реализации инклюзивного процесса. [Электронный ресурс]. URL: <http://wiki.stavcdo.ru/images/b/bc/Skorik.PDF> (дата обращения: 30.03.2021).

NATALIA UOLLAS

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TECHNOLOGICAL PECULIARITIES OF MONITORING OF INCLUSIVE EDUCATION AT RUSSIAN SCHOOLS

The process of implementing inclusive education requires the integration of all areas of scientific researches and the creation of a specific monitoring system that would satisfy the requests of the heads of the educational systems and the employees of the methodological services for timely, complete and adequate information about the development of inclusive education and the process of building an inclusive educational environment at school.

Key words: *inclusive education; monitoring of inclusive education; principles; objects and subjects of monitoring, types of monitoring, procedure for preparing and conducting monitoring; monitoring results.*

УДК 371

Ю.О. ФРОЛОВА

(yulechka_frolova_02@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА*

*Анализируются особенности мотивации студентов в высших учебных заведениях как элемент их профессионализации
Представлены результаты исследования особенностей учебно-профессиональной мотивации,
характерных для студентов второго курса.*

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, студент,
мотив, образование, профессия.

Современное общество всё чаще и чаще подвергается существенным изменениям, которые проявляются во всех сферах деятельности человека. Система российского образования тоже претерпела значительные изменения, в основном, за счет демократизации жизни общества. Результатом таких нововведений является качественная подготовка вузами специалистов, готовых и способных исполнять свое профессиональное назначение. Важно понимать, что процесс освоения профессии в высшем учебном заведении осуществляется благодаря специально организованной учебной деятельности студентов, главной целью которой является не только предоставление студенту необходимого объема специализированных знаний и умений, но, и в том числе, освоение им социально-профессиональных ценностей, свойственных для будущего педагога. Учебно-профессиональная мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека, в том числе и в процессе формирования будущего профессионала [7]. В связи с этим исследование учебно-профессиональной мотивации студентов является задачей, имеющей большое значение для повышения эффективности вузовского образования.

В данной работе к рассмотрению предлагаются основные свойства учебно-профессиональной мотивации студентов второго курса факультета исторического и правового образования. Почему мы уделяем особое внимание студентам второго курса? Это обусловлено тем, что в отличие студентов первого курса, перед которыми стоят задачи приобщения к студенческим формам коллективной жизни, на третьем курсе у будущих специалистов идет интенсивное развитие и углубление профессиональных интересов. Второкурсники уже прошли стадию адаптации, но ещё не имеют глубоко развитых профессиональных навыков. Важными психологическими особенностями студентов второго курса являются их потребность в понимании окружающего мира, стремлении к независимости, оригинальности и самоутверждению. В то же время выделяется завершение процесса психологической зрелости, за счет чего происходит усиление концентрации внимания, увеличение объема памяти, структурирование и логизация пройденного учебного материала, завершение формирования абстрактно-логического мышления. При всём этом ведущим мотивом познавательной деятельности в данном возрасте становится стремление приобрести профессию, но оно ещё не носит ярко-выраженного характера.

Проблеме мотивации студентов различных специальностей и направлений посвящено большое количество работ. Более того, в трудах ряда авторов представлены исследования, касающиеся учебной мотивации студентов всех курсов и всех возрастов в совокупности. Научных работ, касающихся мотивации студентов конкретно второго курса недостаточно. В связи с этим целью данного исследования является изучение учебно-профессиональной мотивации студентов второго курса и возможность её развития в условиях постоянного повышения требований к профессионализму педагогических работников. Новизна работы заключается в выявлении и структурировании характерных особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов младших курсов, в частности, второго, как одного

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

из факторов становления будущих специалистов и, в контексте этого, повышения эффективности вузовского образования.

Для начала следует отметить, что проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии [3]. По определению Л.И. Божович, мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, причем «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [Там же, с. 9]. При этом понятие «мотив» намного уже понятия «мотивация», которая характеризуется как стержень личности, к которому «стягиваются» свойства направленности, ценностных ориентаций, установок, социальных ожиданий, притязаний, эмоций, волевых качеств и других социально-психологических характеристик [5].

Мотивационно-потребностные компоненты учебной и учебно-профессиональной деятельности рассматривались многими отечественными и зарубежными учеными (В. Апелът, Л.И. Божович, Р.С. Вайсман, И.П. Ильин, В.Я. Кикоть, А.Н. Леонтьев, Г.А. Мухина, Н.В. Нестерова, А.Н. Печников, Г.И. Щукина, П.М. Якобсон, В.А. Якунин и др.) [2, 4, 8]. На основании анализа научной литературы можно заключить, что мотивация учебно-профессиональной деятельности – это особая форма учебной деятельности, результатом которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитие качеств личности профессионала и профессиональных способностей [5]. Из приведенного понятия можно сделать логичный вывод, что на формирование мотивации существенное влияние оказывает характер организации и управления познавательной деятельностью студентов, т. к. именно она является той областью, в которой возможно формирование мотивов, значимых для их профессионального становления.

Учеными доказано, что ведущими учебными мотивами у студентов являются профессиональные и личного престижа, менее значимы – прагматические (получить диплом о высшем образовании) и познавательные. В процессе исследования профессионально-ориентированной мотивации студентов вуза наибольший интерес в данном случае, представляют профессиональные мотивы. Они являются мотивами роста, мотивами, реализующими в деятельности направленность на производство, а не на потребление. Можно сказать, что субъект способен «производить» сам себя; профессиональные мотивы по своей природе являются познавательными и поэтому могут формироваться в обучении [3].

В исследовании Ю.М. Орлова показано, что познавательная потребность оказывает существенное влияние на академические успехи, однако в мотивации учебной деятельности студентов «играет не первостепенную роль, а вторую после потребности в достижении» [Там же]. В то же время обе эти потребности особо значимы для учебной деятельности студентов, выступают ее мотивационной основой. Автор показал, что познавательная потребность студента возрастает до второго курса, а далее имеет тенденцию к снижению.

Таким образом, что в процессе развития профессиональных мотивов человек находит в осваиваемой профессии все больше и больше сторон, способных удовлетворять его различные потребности. Поэтому, чем больше предоставляет данная профессия возможностей человеку в плане удовлетворения его потребностей, интересов и т. д., тем сильнее включенность человека в профессиональную деятельность, тем большим личностным смыслом она обладает для него [Там же].

С целью выявления характерных для студентов второго курса особенностей учебно-профессиональной мотивации, в рамках данной работы было проведено исследование на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В исследовании приняли участие 50 студентов 2-го курса факультета исторического и правового образования в возрасте 18–20 лет.

Для исследования профессионально-мотивационных особенностей студентов использовалась методика диагностики учебной мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [6].

При анализе результатов исследования (рис.) было выявлено, что на втором курсе, в основном, преобладают социальные (более 30% опрошенных) и коммуникативные (40% опрошенных) мотивы, среди них также выделяются мотивы престижа (25% опрошенных). Наименьшую значимость для сту-

дентов второго курса имеют мотивы избегания (менее 15% опрошенных), профессиональные мотивы (12% опрошенных) и мотивы творческой самореализации (менее 10% опрошенных), что дает право сделать вывод о несформированности у студентов младших курсов самой профессиональной мотивации как основного компонента учебной деятельности. Для людей данного возраста характерно коммуникативная направленность, поиск товарищей, общение с новыми людьми и в связи с этим поиск перспектив развития. На этом основании мы можем констатировать, что сама профессиональная мотивация возникает уже на более поздних этапах учебной деятельности, на втором курсе она только зарождается.

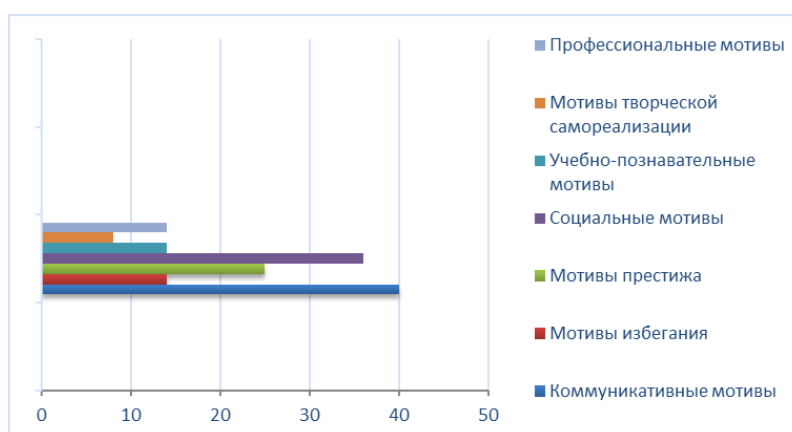


Рис. Результаты исследования учебной мотивации по методике А.А. Реана и В.А. Якунина [2]

На основании полученных данных можно сделать вывод, что у второкурсников, отношение к будущей профессии еще не носит выраженного характера, у данной категории лиц только начинают формировать профессиональные навыки в процессе учебы и у них уже имеется значительная база в виде определенных мотивационных компонентов, рассмотренных в представленном исследовании.

Одним из элементов отрицательной учебной мотивации является довольно сжатое представление студентов о будущей профессии, особенно в рамках современного общества, в условиях постоянного повышения требований к любой специальности. Таким образом, необходимо поддерживать уверенность студентов в том, что в будущем при поиске работы многое зависит, прежде всего, от них самих, и получаемые знания могут сыграть при этом существенную роль

Т.Н. Новикова для повышения уровня мотивации профессиональной деятельности студентов предлагает следующие рекомендации: обеспечение успешной учебной ситуации и активной поисковой деятельности студентов; градация учебного материала для групп студентов с разной базовой подготовкой и с разным интеллектуальным развитием; введение примеров из производственной деятельности, проведение дискуссии, решение проблемных задач для создания наиболее полного представления студентов о будущей профессии [7].

Литература

1. Иванова Е.Е. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вуза первого и четвертого курсов (сравнительный анализ) // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 4. С. 4.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011.
3. Кряжева Е.В., Виноградская М.Ю., Цымбалюк А.Э. Психология мотивации: учебно-профессиональная мотивация: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2020.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.

5. Меламед Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов // Электрон. журнал «Психологическая наука и образование». 2011. № 2. С. 16. [Электронный ресурс]. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2011_2_2116.pdf (дата обращения: 01.06.2021).
6. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. Казань: Изд-во «Молодой ученый», 2013. С. 160–163.
7. Новикова Т.Н. Повышение уровня учебной мотивации студентов. // Наука и образование сегодня. 2018. № 1(24). С. 87–93.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во Михайлова: Полиус, 1998.

YULIYA FROLOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PECULIARITIES OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION
OF THE SECOND YEAR UNIVERSITY STUDENTS**

The article deals with the analysis of the peculiarities of the motivation of the students in the higher educational institutions as an element of their professionalization. There are presented the results of the study of the peculiarities of the educational and professional motivation that are specific for the second year university students.

Key words: *educational and professional motivation, student, motive, education, profession.*

Психологические науки

УДК 159.9

А.В. НЕПОРОЖНЕВА

(neporozhneva01@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СФЕРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА*

Проведено исследование особенностей различия эмоционального интеллекта среди юношей и девушек, обучающихся в Волгоградском социально-педагогическом университете, которое в дальнейшем может помочь в разработке рекомендации по развитию эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная культура, эмоциональный интеллект, личность, гендерные различия, Н. Холл.

Вопросы эмоциональной культуры человека являлись актуальными на протяжении всей истории развития общества. Одной из важнейших проблем в исследовании эмоциональной сферы человека является изучение гендерных различий эмоционального интеллекта.

Что касается самого понятия «эмоциональный интеллект», оно появилось в психологии, когда Питер Саловей и Джон Майер в статье «Эмоциональный интеллект» [8], впервые определили его как группу ментальных способностей, навыков, обеспечивающих осознание и понимание собственных эмоций и эмоций окружающих людей.

Позже Д. Гоулман развивал собственную модель на основе ранних представлений П. Саловея и Дж. Майера, однако добавил еще три составляющих: энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Таким образом, он совместил когнитивные способности, входившие в модель П. Саловея и Дж. Майера, с личностными характеристиками [4].

Современные отечественные исследователи также работают над проблемой эмоционального интеллекта и открывают всё новые его стороны. Так, например, И.Н. Андреева отмечает, что «возможность устанавливать глубокие и тесные взаимоотношения с окружающими людьми обусловлена высокоразвитым эмоциональным интеллектом, который в свою очередь способствует естественному эмоциональному проявлению позитивному самоотношению» [1, с. 272].

Сведения о гендерных различиях эмоционального интеллекта достаточно противоречивы. Так, Ш. Берн говорит о незначительности отличий в эмоциональной сфере между лицами мужского и женского пола [2]. Однако женщины всё же имеют более высокий уровень по межличностным показателям ЭИ, у мужчин преобладают внутриличностные показатели, способности к управлению стрессом и адаптируемость [1].

Различия в эмоциональности между мужчинами и женщинами можно рассматривать на нескольких уровнях. На одном уровне мы имеем дело со способностью понимать эмоциональные состояния других (эмпатия) и умением выразить это понимание (*эмпатическая экспрессия*). На другом, нас интересует переживание личностью собственных эмоций (эмоциональные переживания), способ эти эмоции выражать (*эмоциональная экспрессия*).

Важным стоит считать тот факт, что на идентификацию собственных переживаний в значительной мере влияют гендерные стереотипы. «Мужчины сильно превосходят женщин по эмоциональности при переживании таких негативных эмоций, как гнев, презрение, отвращение и более точно понимают невербальные сигналы, свидетельствующие о переживании гнева у окружающих» [3, с. 38].

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Отличия в агрессии зачастую объясняются гендерными ролями, которые не приветствуют агрессивность у женщин, в то время как проявление некоторых форм агрессии мужчинами допускается и поощряется.

Из вышеуказанного можно сделать вывод, что мужчины и женщины в связи с их гендерными ролями выражают эмоции и чувства по-разному.

Нервная система женщин менее устойчива. Поэтому женщина быстро переходит от одного эмоционального состояния к другому. Ее способность к мгновенному психическому перевоплощению превосходит способность мужчины. Однако меняющиеся условия современного общества не могут не влиять на гендерные роли, и, соответственно, на различия эмоционального интеллекта у мужчин и женщин.

Для получения статистических данных о гендерной специфике эмоционального интеллекта было проведено исследование на базе ВГСПУ, в котором приняли участие юноши и девушки 1–4 курсов (от 18 до 22 лет) факультета исторического и правового образования в количестве 40 человек.

Задачами исследования было выяснить: 1) соответствуют ли полученные численные результаты развития ЭИ приведённым средним значениям; 2) представители какого гендера имеют высшие показатели уровня развития эмоционального интеллекта; 3) какие отдельные компоненты ЭИ преобладают у юношей, и какие у девушек.

В исследовании была использована методика Н. Холла [7], предназначенная для выявления способности понимать отношения личности, которые проявляются в эмоциях, а также управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Состоит она из 30 утверждений и имеет 5 шкал: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

Далее мы произвели расчеты интегративного уровня каждого из полов и сопоставили полученные данные с нормативами Н. Холла. У девушек показатель интегративного уровня равен 31,5, а у юношей – 26,7, из чего делаем вывод: уровень развития эмоционального интеллекта у обоих гендеров низкий. Таким образом, мы решили **первую задачу** исследования. Здесь же можно рассмотреть и **вторую задачу** – среди юношей показатель интегративного уровня имеет значение «низкий» у 80% опрошенных, тогда как у женщин этот показатель значительно ниже – 60%. И, соответственно, средний уровень среди мужчин оказался всего 20%, а у женщин 40%, что в 2 раза больше. Пришли к выводу, что *представители женского пола имеют показатели уровня развития эмоционального интеллекта, численно превосходящие показатели представителей мужского пола.*

Что касается уровней парциального эмоционального интеллекта у всех опрошенных, то для подробного описания была составлена отдельная таблица (см. табл.).

Таблица

Соотношение количества опрошенных и их уровня развития ЭИ

Уровни	«Эмоциональная осведомленность»	«Управление своими эмоциями»	«Самомотивация»	«Эмпатия»	«Распознавание эмоций других людей»	Интегративный уровень:
	%	%	%	%	%	%
Низкий	32,5	90	45	35	50	70
Средний	35	5	45	35	40	30
Высокий	32,5	5	10	30	10	0

Для наглядности собранные данные были структурированы в виде графика, изображенного на рисунке (см. рис. на с. 59).

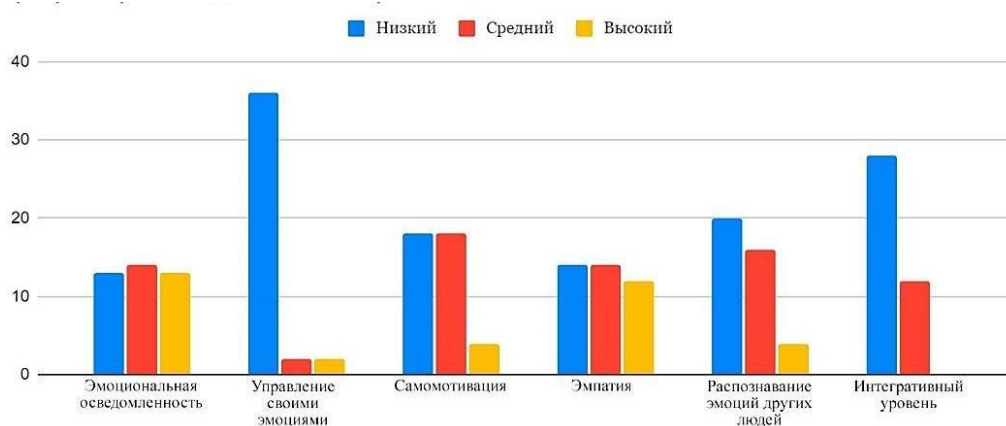


Рис. Преобладание категорий эмоционального интеллекта

Исходя из результатов проведённого исследования можно выделить по большей мере следующие «мужские» составляющие: «самотивация» и «управление своими эмоциями». Отметим, что эмоциональная осведомлённость развита примерно на одном уровне как у мужчин, так и у женщин. *Распознавание эмоций других людей и эмпатия* оказались наиболее характерными для представителей женского пола. Таким образом, решили *третью задачу* исследования, показав, какие отдельные компоненты ЭИ преобладают у юношей, и какие у девушек.

Итак, в ходе исследования была выявлена необходимость в общем развитии эмоционального интеллекта у девушек и юношей, а также потребность в работе над одними критериями интеллекта для представителей каждого гендера. Полученные результаты исследования в дальнейшем могут быть применены в работе над развитием эмоционального интеллекта.

Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: сб. ст. / под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 31–39.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-Пресс, 2001.
3. Гайирбекова Д.Г. Половые различия в эмоциональной направленности // NOVAINFO.RU. 2020. № 119. С. 37–39.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А. Исаевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
5. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / пер. с англ. Д.А. Рябкина. М.: КСП+, 2003.
6. Рыжов Д.М. Эмоциональный интеллект в системе психологических знаний // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4(47). С. 87–89.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института Психотерапии, 2002.
8. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. № 9. P. 185–211.

ANASTASIYA NEPOROZHNEVA
 Volgograd State Socio-Pedagogical University

GENDER DIFFERENCES IN THE SPHERE OF EMOTIONAL INTELLECT

The article deals with the study of the peculiarities of the differences of the emotional intellect of the young men and women in Volgograd State Socio-Pedagogical University that later will help to develop the recommendations of the development of the emotional intellect.

Key words: emotions, emotional culture, emotional intellect, personality, gender differences, N. Hall.

УДК 159.9.07

М.С. ОРЛОВА, В.В. СПИЦЫНА

(Marina12031998@yandex.ru, Valeri-onto@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме психологического сопровождения адаптации молодого педагога дошкольной образовательной организации. Описаны актуальные условия и факторы процесса профессиональной адаптации. Выявлены факторы, препятствующие эффективности данного процесса. Автор делится опытом организации процесса адаптации в условиях психологической службы в дошкольной образовательной организации (ДОУ).

Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодой педагог, психологическая адаптация, транзактный анализ, арт-терапия, тренинги.

Одним из первоочередных условий эффективной профессиональной деятельности в любом коллективе, в том числе в образовательной организации является психологический климат. В условиях благоприятного психологического климата коллектив способен функционировать оптимально, а его члены – наиболее полно раскрывают собственный потенциал и достигают более высоких результатов. При неблагоприятных условиях, возможно, чувствуют себя некомфортно, стремятся проводить в нем меньше времени или покинуть его, замедляется личностный и профессиональный рост специалиста. На сегодняшний день как никогда ранее теория и методика специальной психологии обращена к изучению психологических и социально-психологических факторов адаптации молодых педагогов в дошкольной образовательной организации. Разрабатываются, апробируются и внедряются инновационные технологии формирования настроения, творческой и нравственной среды, трудовой сплоченности, управленческой активности, авторитетности и системы наставничества. На практике эффективность образовательного и воспитательного процесса напрямую взаимосвязана с уровнем комфортности в педагогическом коллективе [7].

Особенно эффективность развития педагогического коллектива дошкольной образовательной организации зависит от адаптации молодых специалистов, приходящих в ДОУ. В современных условиях образовательного пространства дошкольных образовательных организаций профессиональное становление молодых педагогов встречается с рядом трудностей объективного содержания:

- недостаточное развитие психологических компетенций и навыков организации работы с воспитанниками различных категорий;
- несформированность навыков делового и педагогического общения, обусловленная недостаточностью опыта и рядом личностных особенностей молодых специалистов;
- отсутствие опыта рефлексии в профессиональной деятельности и ориентированность на внешнюю оценку;
- недостаточный опыт тайм-менеджмента и эффективного распределения личного и профессионального времени, следствием которого в краткосрочной перспективе может стать профессиональное выгорание;
- неуверенность в себе, развитие «синдрома самозванца», что в конечном итоге приводит к профессиональному стрессу [3].

Данные трудности во многом связаны с необходимостью соответствовать новым профессиональным требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом и должностными обязанностями педагога дошкольной образовательной организации [4].

На фоне противоречий уровня профессиональных ожиданий, сформированных в процессе подготовки в вузе, с осознанием социально-педагогической ответственности в первые месяцы работы в детском саду, молодые педагоги испытывают так называемый «шок от реальности», для которого свойственны колебания эмоционального фона, трансформация поведенческих реакций в условиях по-

вышенной ответственности и нестандартных ситуаций педагогической деятельности. Таким образом, актуальность проблемы поиска наиболее эффективных форм и методов психологического сопровождения адаптации молодого педагога в дошкольной образовательной организации является очевидной.

Психологическая помощь в освоении профессиональной роли воспитателя должна учитывать многообразные аспекты и специфические черты трудовой деятельности, автономного смыслообразования позиции начинающего педагога ДООУ. А.Г. Мороз выделяет следующие направления адаптации молодого педагога в условиях дошкольного учреждения (рис. 1):



Рис. 1. Виды адаптации молодого педагога в дошкольной образовательной организации [2]

Исходя из схемы, представленной на рис. 1, молодому педагогу дошкольной образовательной организации необходимо освоить и интериоризировать специфику собственной роли в организационной структуре учреждения, адаптироваться к правовым, организационно-экономическим и социально-психологическим условиям работы при исполнении профессиональных обязанностей. В связи с пониманием специфики и актуального состояния социально-психологических условий работы в дошкольной образовательной организации, психологическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога может быть реализовано в соответствии со следующими блоками (рис. 2):



Рис. 2. Содержание психологического сопровождения адаптации молодого педагога в ДООУ

В рамках выделенных направлений психологического сопровождения адаптации молодого педагога в дошкольной образовательной организации могут быть применены методы и технологии, которые реализуются современной психологической службой в дошкольной образовательной организации (табл.):

Таблица

Методы и технологии психологической адаптации молодого педагога в ДОУ

Тренинги	Мастер-классы (наставничество)	Лектории
Формирование позитивной профессиональной Я-концепции	Ориентация и направленность в педагогической деятельности в коллективе	Формирование профессиональной педагогической субъектности
Психотехнические игры с моделированием нестандартных педагогических ситуаций	Раскрытие «секретов» профессионального мастерства	Реализация смысловых ориентаций в процессе профессиональной адаптации
Формирование субъектной профессиональной идентичности	Программа «школы молодого педагога»	Актуальные стили педагогической деятельности в ДОУ
Моделирование процесса профессиональной коммуникации, осознание и принятие факторов ее успешности с детьми, родителями, педагогами	Советы и наглядные примеры оптимизации распределения рабочего времени	Слагаемые профессионального педагогического роста
Тайм-менеджмент	Мои способы тайм-менеджмента	Великие педагоги – о профессиональном мастерстве
Формирование и укрепление эффективных копинг-стратегий, регуляции эмоциональных состояний.	Трудности в работе воспитателя.	Педагогическое мастерство начинающего воспитателя.

В процессе организации психологического сопровождения профессиональной адаптации педагогов в МДОУ «Детский сад № 280 Ворошиловского района Волгограда» были реализованы и показали свою эффективность следующие методы и технологии.

Трансактный анализ в профессиональном взаимодействии педагога – технология, позволяющая спрогнозировать модели поведения в нестандартных педагогических ситуациях (в частности, конфликтного содержания). Технология трансактного анализа позволяет формировать «эго-состояния» молодого педагога для выстраивания процесса коммуникаций в структуре отношений: «Я – педагогический коллектив», «Я – педагогическое пространство». Благодаря теоретическим аспектам трансактного анализа, молодой специалист способен анализировать модель своего общения в процессе профессиональной коммуникации, интуитивно осваивать смысл действий и поступков окружающих, выступая в позициях «Я – взрослый», «Я – ребенок», «Я – родитель» [1].

В течении года в рамках инновационной деятельности работы «Школы молодого педагога» во главе с психологом В.В. Спицыной было организовано психологическое сопровождение начинающих воспитателей. Взаимодействие происходило один раз в квартал. На данных встречах обсуждалось применение в профессиональной деятельности психологической модели трансактного анализа. По основным типам общения педагоги моделировали позиции «Ребенок», «Родитель», «Взрослый», подбирали культурный контекст (литературные произведения, пословицы и поговорки, художественные и мультипликационные фильмы, живопись), а в завершении проходила рефлексия. Осуществлялось взаимодействие педагогов с разным стажем, в рамках проведения народных праздников о вращении

Земли вокруг Солнца: «Осеннее равноденствие», «День Спиридона-солнцеворота», «Сороки», «Летнее равноденствие».

Арт-терапевтические методы в работе с молодыми педагогами в ДООУ позволяют достичь эмоциональной стабильности и устойчивости, которые столь часто возникают в первые 1–2 месяца. Через рисунок, сказку, игру, музыку молодой специалист находит выход переживаемым сильным эмоциям, помогает понять и выразить собственные чувства и переживания, раскрыть творческий потенциал и познать собственный мир.

На наш взгляд, реализация этих методов и технологий работы в условиях психологической службы в ДООУ будет способствовать развитию психолого-педагогической компетенции молодого специалиста, формированию творческого потенциала, качеств психологически зрелой личности, способной на основе полученных знаний в предшествующий период получения профессионального образования – выстраивать свою жизнедеятельность, формировать траекторию личностного и профессионального развития, добиваться высоких результатов в работе педагога дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Гудименко Ю.Ю. Психологическая готовность к инновационной деятельности как условие профилактики профессиональной деформации личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 2014.
2. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: дисс. ... д-ра пед. наук. Киев, 1983.
3. Овчинникова Л.А., Декман И.Е. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к условиям профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 2(31). С. 354–357.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н // Вестник образования России. 2014. № 2. С. 10–35; Официальные документы в образовании. 2014. № 4. С. 22–49.
5. Распоряжение от 28 декабря 2020 г. № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях». [Электронный ресурс]. URL: <https://rospsy.ru/sites/default/files/2021-04/Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2028.12.2020%20N%20P-193%20%20Об%20%285%29%20%281%29.pdf> (дата обращения: 28.09.2021).
6. Хлыстова Е.В., Токарская Л.В. Специальная психология: Работа психолога в дошкольной образовательной организации. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018.
7. Хмелькова М.А. Психологическое сопровождение педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012.
8. Чиркова Т.И. Теоретические основы дошкольной психологической службы: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1999.

MARINA ORLOVA, VALERIYA SPITSYNA
Volograd State Socio-Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the issue of the psychological support of the adaptation of a young teacher of the preschool educational institution. There are described the current conditions and factors of the process of the professional adaptation.

There are revealed the factors preventing the efficiency of the process. The author shares the experience of the organization of the adaptation process in the conditions of the psychological service in the preschool educational institution.

Key words: professional adaptation, young teacher, pedagogical adaptation, transactional analysis, art therapy, trainings.

УДК 159.923.2

О.А. СЕДЛЕЦКАЯ

(olgasedleckaa92@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

САНОГЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ*

Рассматривается саногенное мышление. Актуализируется саногенное мышление у подростков. Выявляется, что необходимо для развития саногенного мышления. Выделяются типы подростков с чертами саногенного мышления.

Ключевые слова: саногенное мышление, патогенное мышление, психологическое и соматическое здоровье, подросток, эмоции, рефлексия, управление поведением.

В современном обществе актуальным является целостное развитие духовной, психологической, социальной составляющих здоровья человека, поэтому особое значение приобретает концепция саногенного мышления. Изучение саногенного мышления на данном этапе развития общества является очень важным. Этому свидетельствуют многочисленные исследования саногенного мышления в современных научных трудах, в частности в трудах Т.Н. Васильевой, Ю.В. Морозюка, С.Н. Морозюка, Ю.М. Орлова и др. [3, 6, 7, 8].

Термин саногенное мышление произошел от латинского “sano” – исцелять, оздоравливать, приводить в порядок и “geno” – порождать. Следовательно, саногенное мышление – это мышление, которое исцеляет, оздоравливает; такое, что порождает здоровье, как психическое, так и физическое [6].

Наиболее заметной концепцией психического и соматического здоровья, основанной на положении о роли мышления в формировании здорового поведения личности, представляется теория саногенного мышления Ю.М. Орлова. Саногенное мышление Ю.М. Орлов рассматривает как «умственное поведение», функцией которого является управление поведением и жизнью человека в определенных обстоятельствах [8, с. 2].

Под саногенным мышлением исследователь понимает мышление, которое сознательно направлено на преодоление негативных эмоциональных переживаний, психическое оздоровление и постоянную поддержку положительного образа Я. В процессе проявления саногенного мышления человек как бы отстраняется от своих переживаний и, наблюдая за ними, производит форму приспособления к ним [Там же, с. 15].

Особую значимость имеют такие аспекты развития саногенного мышления, как самостоятельность его формирования и коррекция негативного эмоционально-насыщенного отношения человека к себе, к другим людям, об этом говорится в различных исследованиях, например, у Т.Н. Васильевой [3].

Однако для полноты сущности саногенного мышления помогает анализ его противоположной стороны – патогенного мышления. Исследователи Г.С. Абрамова, Т.Н. Васильева, Ю.М. Орлов, определяют патогенное мышление как бессознательное [3, 8]. Оно характеризуется хаотичностью мыслей и образов.

Патогенное мышление (от греч. “pathos” – боль, страдания и “genos” – род, происхождение) – это мышление, содержанием которого являются различные размышления, представления, связанные с обидой, стыдом, неудачей, страхом или другими негативными переживаниями [8, с. 16]. В условиях патогенного мышления психическая напряженность еще более усиливается и повышается возможность возникновения психических расстройств [Там же, с. 96]. По выражению Г. Лазарус, «стресс возникает вследствие того, как мы определяем ситуацию, то есть от того, как мы о ней думаем» [5, с. 85]. Когнитивная оценка ситуации может быть изменена с целью модификации эмоционального переживания.

Однако патогенное мышление нельзя отождествлять с патологическим. Мыслить патогенно вполне нормально, но такое мышление повышает рост напряжения психики, и может формировать стерео-

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

типные реакции, которые приводят к конфликтам [8, с. 71]. Следствием этого может быть ухудшение психического и соматического здоровья.

А. Свияш указывает на саморазрушительные эмоции: страх, гнев, обида, стыд, разочарование, ненависть и др. Подобные переживания несовместимы с гармоничным развитием личности, достижением того, что он называет «разумный мир» [10, с. 129]. То, что ученые Г.С. Абрамова, Т.Н. Васильева, М.М. Данина, Ю.М. Орлов определяют, как патогенное мышление (то, которое сведено к автоматизму) [3, 8], О. Свияш называет «неосознаваемыми программами», «убеждениями» [10].

В отличие от патогенного мышления, основная роль саногенного мышления – это создание условий для самосовершенствования.

Взаимосвязь мышления и эмоций хорошо прослеживается в теории А. Эллиса. Созданная им «формула ABC» показывает, что ситуация или событие (А), которая активизируется, вызывает представления о ситуации, мысли, взгляды и т. п. (В), которые в результате «порождают» эмоции и поведенческие реакции (С). По мнению А. Эллиса, важна именно интерпретация, а не жизненная ситуация [12, с. 91].

Также ученым удалось исследовать различные эмоции, такие как вина, стыд, зависть, ревность и тому подобное. Открытие заключалось в том, что удалось описать психическую структуру этих эмоций с точки зрения «поведения ума», операционных программ мышления, вырабатывающих ту или иную эмоцию. Это и послужило основой разработки теории саногенного мышления.

Здоровым людям характерно отличать свои мысли и гипотезы от реальных фактов и событий жизни. У невротиков это нарушено, они часто склонны наделять особым значением события, их не касающиеся, искать свою причастность к ним [9, с. 102].

Согласно научным достижениям в исследовании саногенного мышления отечественными и зарубежными исследователями, особую роль в построении саногенного мышления играет рефлексивность. На пути к овладению навыками саногенного мышления невозможно обойти рефлексивный анализ собственных эмоций и переживаний. Развитие саногенного мышления предполагает развертывание процесса рефлексии в тяжелых жизненных ситуациях, осознания патогенных компонентов, участвующих в порождении отрицательных эмоциональных переживаний. Все действия, чувства, поступки, даже способности субъекта согласуются с образом собственного «Я» через как сознательные, так и подсознательные механизмы саморегуляции [11, с. 318].

Человек, овладевший саногенным мышлением, может осознать сложившуюся ситуацию «здесь и сейчас», может осознать процесс возникновения тех или иных эмоций, понять, почему его реакция на определенные факторы является именно такой, а не другой. И через осознание и понимание, добиться уменьшения негативных эмоций. Поэтому саногенное мышление способствует формированию здорового психического состояния человека.

Итак, саногенное мышление через функцию управления поведением и жизнью в определенных обстоятельствах способствует повышению психического и соматического здоровья человека. Особенно актуальной эта проблема является для подростка. В условиях образовательного учреждения и в повседневной жизни социальная ситуация требует от подростка гибкого и эффективного способа реагирования. Период обучения у подростков часто сопровождается напряжением, стрессом, связанным с высокой интенсивностью учебного процесса, необходимостью преодолевать препятствия в ходе решения различного вида задач, особенностями сосуществования подростка в классе и т. д. Статистика свидетельствует о том, что у подростков с каждым годом, все чаще отмечают наличие навязчивых мыслей и признаков обсессивно-компульсивного расстройства.

Возрастные характеристики подростков вмещают в себя весь спектр психических явлений когнитивной, мотивационной, поведенческой и эмоциональной сфер, где ведущая позиция отводится регуляции актуальных переживаний с целью достижения адаптивных форм мышления и поведения [1, с. 77].

Подростки являются активными участниками изменений, которые происходят в социуме, они могут быстро перестраиваться и преодолевать возникающие препятствия. Однако насколько благоприятным будет этот процесс, будет зависеть от особенностей поведения подростка, его мышления.

В ходе исследования было выявлено, что среди подростков преобладает патогенный вид мышления; характерны общие физические недомогания, что подтверждается высокими показателями по шкалам «истощение» и «боль в различных участках тела»; средний уровень развития рефлексивности; повышенная реактивная тревожность и множество других отрицательных факторов. Это свидетельствует о том, что подросткам необходимо знать о навыках приобретения саногенного мышления и особенностях его формирования, особенно в процессе учебной деятельности.

Благодаря данным работы Г.Г. Башанаевой [2, 13], была выявлена такая типологизация подростков с чертами саногенного мышления:

1. Пассивно-регидный.
2. Активно-импульсивный.
3. Активно-лабильный.
4. Сбалансированный.

У пассивно-регидного типа недостаточно развит мотивационный компонент, такая выраженность обусловлена высоким уровнем мотивации избегания неудач и низким уровнем мотивации на успех [2; 13, с. 3]. Наблюдается сдержанность проявлений как положительных, так и отрицательных эмоций, низкий уровень рефлексивности свидетельствует об отсутствии способности рассматривать себя и свое состояние со стороны, что приводит к полной «включенности» в стрессовую ситуацию и формирует негативные эмоциональные переживания [Там же]. К данному типу принадлежит примерно 29% подростков.

Второй тип подростков по сформированности черт саногенного мышления «активно-импульсивный» характеризуется выраженными показателями «мотивационного» и «эмоционального» компонентов [13, с. 3]. При этом «рефлексивный» компонент развит достаточно плохо. Так, например, логично предположить, что выраженная активность подростка не всегда свидетельствует о его внутренней готовности понимать и контролировать собственные чувства, богатство переживаний, обусловленное активностью, не всегда адекватно воспринимается из-за низкого уровня «рефлексивного» компонента. К данному типу относится 29% подростков [2; Там же].

Для активно-лабильного типа характерны высокие показатели мотивационного компонента, что свидетельствует о низком уровне мотивации избегания неудач и высоком уровне мотивации к успеху. Из-за этого дети данного типа не способны к сложным мыслительным операциям (синтезу) и склонны к частичному погружению в негативную ситуацию, не отслеживая ее причинно-следственных связей. Этот тип подростков составляет 24% [2; 13, с. 3–4].

Четвертый тип детей может быть назван «сбалансированный». Переменные в данном типе равнозначно выражены. Одним из важных отличий данного типа является проявление рефлексивного компонента, который в данной группе стремится к максимальным значениям [Там же].

Подростки, входящие в данный тип, испытывают значительно меньше трудностей в контроле и понимании эмоций, по сравнению с другими группами, у них сформирован устойчивый взгляд на себя, свое положение, других с точки зрения отнесения принадлежности к различным социальным группам. Дети, относящиеся к данному типу, представляют самую малочисленную группу (21%) [Там же].

Таким образом, личностный профиль детей четвертого типа является наиболее сглаженным, в нем менее всего наблюдаются диспропорции между отдельными компонентами. В профиле данного типа, в отличие от двух других, преобладает выраженность рефлексивного компонента, тогда как этот компонент в других профилях не выражен в силу специфики изучаемой группы.

Таким образом, можно сделать вывод что, для здоровья важно не подавить негативные эмоции, а добиться того, чтобы они не стали сильнее, и не переросли в хронические. Поэтому способом достижения саногенного мышления является распознавание стереотипов мышления и программ поведения, запускающие такие негативные эмоции.

Очень важно поддержание и формирование саногенного мышления в процессе проживания возрастного кризиса у подростков, связанной со стремлением к освобождению от детских отношений за-

висимости в виде эмансипации контроля старших, что часто сопровождается переживанием чувства оторванности и одиночества. На этапе кризиса подросток может иметь трудности в общении с родителями, педагогами и тому подобное, но подростки не хотят принимать такую реальность, поскольку она абсолютно не вписывается в рамки их миропонимания. Процесс овладения саногенным мышлением позволяет научить подростков осознавать собственные эмоции и поведение в социуме, вырабатывая собственную позицию, способствует достижению внутренней гармонии и благополучия.

Таким образом, саногенное мышление как одно из эффективных средств решения психотравмирующих проблем подростков, в дальнейшем положительно отразится в процессе достижения психологического благополучия и личной реализации в учебной деятельности.

Литература

1. Абдурахмонова З.А.К. Теоретические и практические аспекты развития саногенного мышления у учащихся подростков // Инновационные подходы в современной науке: сб. ст. по материалам XXXIV Междунар. науч.-практич. конф. М.: Интернаука, 2018. С. 77–81.
2. Башанаева Г.Г. Психолого-акмеологические типы детей с развитыми чертами саногенного мышления // Научное обозрение. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2013. № 5. С. 75–80.
3. Васильева Т.Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника: учеб. пособие. Калининград: Калинингр. гос. ун-т, 1997.
4. Гасанова Д.И. Саногенное мышление: вопросы теории и практики // Изв. Дагестан. гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. 2009. № 1(6). С. 10.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. М.: Медицина, 1970. С. 178–209.
6. Морозюк Ю.В. Саногенное мышление в современной психологии // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте: сб. трудов конференции. (г. Москва, 13–15 дек. 2019 г.). М.: Москов. пед. гос. ун-т, 2020. С. 103–109.
7. Морозюк Ю.В., Морозюк С.Н. Саногенное мышление как фактор повышения ресурсности организации // Вестник финансовой академии. 2009. № 3(51). С. 73–74.
8. Орлов Ю.М. Оздоровляющее (саногенное) мышления: Управление поведением. М.: Слайдинг, 2006.
9. Рубцова Л.В., Лисецкая Е.В., Семенов О.Г. Значение саногенного мышления в формировании личности юного дизайнера // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. 2018. № 2. С. 102–109.
10. Свияш А. Разумный мир: как жить без лишних переживаний. М.: АСТ, 2006.
11. Шаломова Е.В. Саногенное мышление подростков как оздоровляющее мышление // Самоконтроль как принцип формирования творческой личности и её активной конструктивной позиции в развитии обществ: изб. пед. труды по материалам Междунар. науч.-практич. конф. (г. Горно-Алтайск, 30 июня 2018 г.). Горно-Алтайск: Изд-во Горно-Алтайск. гос. ун-та, 2018. С. 318–323.
12. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: рационально- эмоциональный подход. СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-пресс, 2002.
13. Bashanaeva G.G. Sanogeny thinking as factor of effective communication // Science and Society. 2014. № 2-2. С. 84–91.

OLGA SEDLETSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SANOGENIC WAY OF THINKING OF TEENAGERS

The article deals with the sanogenic way of thinking. There is analyzed the sanogenic way of thinking of teenagers.

There is revealed what is necessary for the development of the sanogenic way of thinking.

There are identified the types of the teenagers with the traits of the sanogenic way of thinking.

Key words: *sanogenic way of thinking, pathogenic way of thinking, psychological and somatic health, teenager, emotions, reflection, management of behavior.*

Физическая культура и спорт

УДК 796.56

В.А. ЕРМЕЕВА, М.А. ДАЯНОВА

(val.ermeeva@yandex.ru, marina@dayanov.me)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ СПОРТСМЕНА-ОРИЕНТИРОВЩИКА

Спортивное ориентирование рассматривается как один из наиболее специфических видов спорта, в котором сочетаются высокие физические и умственные нагрузки на фоне волевых и эмоциональных напряжений.

Для воспитания физических качеств и развития когнитивных функций применяют информационные технологии. Сотрудничество тренера и «компьютера» делает спортивное ориентирование более доступным для понимания различным категориям учащихся и улучшает качество его усвоения.

Ключевые слова: спортивное ориентирование, информационные технологии, программные средства, игра-тренажер, техническая подготовка.

За последние 10–15 лет современное общество переживает научно-техническую революцию и материальная основа, которой является бурное развитие электронно-вычислительной техники. На базе этой техники появляется новый вид технологий – информационные. В этой связи любой специалист, работающий в сфере образовательных услуг, должен владеть методами получения, преобразования, обработки, хранения и защиты информации с помощью компьютерных технологий. Эти технологии позволяют создавать, контролировать и влиять на целостность протекания учебного процесса, и тем самым, давая возможность индивидуализировать развитие личности ребёнка [4].

Информационные технологии – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации для снижения трудоемкости процессов использования информационного ресурса, повышения их надежности и оперативности [7].

В педагогике информационные технологии характеризует процесс подготовки и передачи информации обучаемому. Средством осуществления данного процесса выступают компьютерная техника и программные средства [5]. В спортивном ориентировании информационные технологии применяются во всех основных составляющих спортивной подготовки, а именно в физической, психологической и технико-тактической подготовке.

Техническая подготовка в спортивном ориентировании складывается из чтения карты, слежение за местностью, контроль расстояния, направления, высоты, ориентирование карты, движение по направлению, по ориентирам, по азимуту, с чтением карты, отметка на контрольных пунктах, техника ориентировочного бега.

Основное внимание изучению условных знаков уделяется на этапе начального обучения, в первые месяцы занятий. На последующих этапах тренировочного процесса предполагается, что спортсмен в целом знаком с ними. Однако практическое знакомство с условными знаками продолжается и тренировочном этапе, и этапе спортивного совершенствования, по мере приобретения соревновательного опыта на местности различного типа. При изучении используется программа O-Control 2 For Orienteering. Данная программа содержит некоторые непривычные свойства, что делает её непохо-

жей на другие тестирующие системы. Это информация о количестве времени, затраченном на каждый из вопросов. Данная система предназначена как для тренера, которая показывает скорость восприятия учащимся информации, что важно для него на дистанции, так и для самого занимающегося, который обязан следить за своей реакцией внимания [1].

При обучении занимающихся условным знакам, применяемых для спортивных карт, возможно изучение и определение уровня их запоминания по группам. Программа позволяет зафиксировать полученный результат каждого занимающегося и сравнить его с результатами группы. Это воспитывает у юных-спортсменов способность к выдержанности, целеустремленности и решительности [4].

По мнению многих тренеров, изучение условных знаков следует проводить в игровой форме. Подготовить необходимый наглядный материал, различной сложности, позволяет программа OCAD. «OCAD – это программа для подготовки и вычерчивания карт. Этой программой пользуются в 60 странах мира, и она стала общепризнанным мировым стандартом не только в ориентировании, но и в общей картографии» [8, 9]. Для тренеров по спортивному ориентированию основным преимуществом программы является: создание собственной карты, стандартизированные условные знаки спортивных карт, возможность подготовки различных упражнений и заданий по технике спортивного ориентирования, преобразование в другие графические форматы для теоретической подготовки. Все упражнения, созданные в данной программе, можно разделить на два блока: теоретические и практические, но они все способствует развитию внимания человека. Психолог Джордж Миллер в 1955 г. опубликовал статью, в которой были результаты исследования внимания человека. Общий вывод: человек может одновременно держать в сознании около 7 объектов. Однако это число можно увеличить тренировкой. У сильного ориентировщика оно достигает 11, т. е. в полтора раза выше, чем у обычного человека [2]. Задания на внимание можно включать в тренировки по кроссовой подготовке, игровые, что позволяет снизить монотонность тренировочного процесса во время осенне-зимнего периода.

К практическим упражнениям, используемые на местности, можно отнести упражнения по определению направления движения, «Азимутка», «Пяточки», «Колечки», «Коридоры», «Рельеф» и т. д. [7]. Применение этих программ позволяет решать следующие задачи: освоение, закрепление и совершенствование чтения карты, выбора пути движения, определения направления, точного азимута, контроля расстояния; формирование рациональной временной, пространственной и динамической структуры технических действий на базе освоенных ранее навыков и умений.

Эти варианты рассчитаны на технику работы с компасом и контроля расстояний. Предлагаемые упражнения должны соответствовать уровню подготовленности занимающегося и соответствовать учебной программе тренировочного этапа [3].

Следующим техническим устройством и компьютерным обеспечением в спортивном ориентировании, является GPS логгер и программа SportTracks. GPS логгер представляет собой небольшое устройство, способное запоминать координаты, скорость и высоту объекта с определенной частотой. Его объем памяти позволяет записать информацию о проведенных тренировках в течении 10–15 часов. Снятие данных осуществляется через USB или Blue thought, что, при наличии КПК, позволяет снять информацию с устройства во время тренировки, так же возможно использование обычного телефона со включенным GPS или фитнес браслет.

Использование данных приборов на тренировке, дает возможность тренеру анализировать длину дистанции, которую преодолел спортсмен, отслеживать скорость передвижения на различных участках маршрута. Также это позволяет производить детальный анализ прохождения дистанции, разбирать ошибки и проводить самоанализ на основе треков других спортсменов. Использование данного устройства совместно с пульсометром помогает оценить адаптированность организма спортсмена к физическим нагрузкам и текущий уровень работоспособности.

Однако данные, которые собирают GPS логгер и пульсометр, предоставляют недостаточно полную информацию для спортсменов-ориентировщиков более высокой квалификации. Решить эту проблему позволяет бесплатная программа SportTracks (freeware).

Программа SportTracks позволяет спортсменам-ориентировщикам вести спортивный дневник в электронной форме. Она передает данные из различных GPS устройств и пульсометров и воспроизводит информацию в удобном виде для анализа одного тренировочного занятия или группы спортсменов, одного тренировочного занятия или одного микроцикла, или даже мезоцикла. Прежде всего, программа позволяет просто вести спортивный дневник на компьютере, что является уже стимулом систематических занятий и контроля тренировочного процесса. Помимо основных параметров тренировки (время, километраж, ЧСС и др.) программа позволяет записать дополнительную информацию, которая может быть полезна при планировании тренировочного процесса.

Технология Catching Features представляет собой симулятор спортивного ориентирования. Игра-тренажер, в который вы можете играть у себя дома. Его можно использовать в дождливую погоду, дни отдыха, при травме и просто как дополнительную тренировку. В игре доступно несколько режимов. Помимо обыкновенных индивидуальных гонок с раздельного старта, против компьютерных оппонентов, в игре существуют два сетевых режима с игрой против реальных людей: режим мультиплеера и соревнований в реальном времени. Наиболее интересен режим соревнований.

Карты в игре создаются из реальных OCAD карт. Игра развивает скорость чтения карты (в игре время идет в 4 раза быстрее), запоминания, позволяет пробежать по картам любой страны, куда бы вы не смогли бы поехать в реальной жизни, позволяет в какой-то мере поддерживать техническое мастерство, а новичкам помогает научиться читать карту. Все больше и больше иностранных спортсменов включает CatchingFeatures элементом в свои тренировки.

Рассмотренное программное обеспечение и устройства не являются обязательными. Важно уметь использовать весь потенциал информационных технологий для разностороннего развития спортсмена-ориентировщика, управления и контроля учебно-тренировочным процессом.

В заключение отметим, что информационные технологии благополучно внедрены в сферу спортивного ориентирования и успешно применяются в настоящее время. Благодаря компьютерным технологиям спортсмен-ориентировщик способен отслеживать не только свой уровень функциональной и технико-тактической подготовленности, но и тренер может оценить правильность выбора технико-тактических действий спортсмена [5].

Применение информационных технологий позволяет модернизировать и совершенствовать учебно-воспитательный и учебно-тренировочный процесс спортсменов различного уровня подготовленности, особенно в технико-тактической подготовке.

Литература

1. Воронов И.С. Исследование соревновательной деятельности юных спортсменов ориентировщиков // Теория и практика физической культуры. 2000. № 9. С. 32–34.
2. Козлова Ю.А. Применение компьютерных технологий по технической подготовке учебно-тренировочного процесса учащихся отделения спортивного ориентирования ДЮСШ // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Сер. Е.: Педагогические науки. 2014. № 15. С. 124–129.
3. Кузнецова В.В. Факторная структура специальной подготовленности квалифицированных спортсменов 19–20 лет, специализирующихся в беговых видах ориентирования // Физическая культура и спорт Северо-Запада России. 2011. № 5. С. 41–44.
4. Сарана А.Н., Бордуков М.И. Исследование уровня технико-тактической подготовленности спортсменов, занимающихся спортивным ориентированием // Современные аспекты подготовки и профессиональной самореализации специалистов в области физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. в рамках IV Междунар. науч.-образоват. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». (г. Красноярск, 24–25 нояб. 2015 г.). Красноярск: Изд-во Красноярск. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева, 2015. С. 44–53.

5. Ужбаноков Х.С. Методика подготовки спортсменов-ориентировщиков в условиях среднегорья к основным соревнованиям: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2008.
6. Трофимов В.В. Информационные технологии. М.: ИД Юрайт, 2011.
7. Федоров И. Использование информационных технологий в спортивном ориентировании. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2019.
8. AutoCAD: [сайт]. URL: <https://autocad-download.ru/download.html>.
9. OCAD – software for Cartography and Orienteering: [сайт]. URL: <https://www.ocad.com/en/>.

VALERIYA ERMEEVA, MARINA DAYANOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL
AND TRAINING PROCESS OF AN ORIENTEERING ATHLETE**

Orienteering is considered as one of the most specific kinds of sports combining the high physical and mental work load in contrast to the volitional and emotional tension. The information technologies are used for the development of the physical qualities and cognitive functions. The collaboration of a coach and “computer” makes orienteering more accessible for the comprehension by the different categories of the participants and improves the quality of its mastering.

Key words: *orienteering, information technologies, application software, simulation games, technical competence.*

Филологические науки

УДК 811.11

А.В. ЛИХАЧЕВА

(anna-lihachova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ГОР И ОБЛАКОВ В РОМАНЕ ГЕРМАНА ГЕССЕ «ПЕТЕР КАМЕНЦИНД»: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*

На материале романа немецко-швейцарского писателя прошлого века Германа Гессе «Петер Каменцинд» рассматривается персонификация как фигура речи, активно используемая в данном произведении.

Установлено, что наиболее часто в этом романе персонифицируются горы и облака.

Выявлен высокий прагматический потенциал персонифицируемых природных явлений. Определены их ассоциативные признаки.

Ключевые слова: персонификация, автор, читатель, текст, текстовый пассаж, эмоция, чувство.

Художественный текст – традиционный объект филологов. Он привлекает их внимание по самому широкому спектру причин, одной из которых является использование в данном регистре человеческого общения богатого арсенала художественных средств языка, реализация которых ведет к созданию большого эстетического и прагматического эффекта [1, с. 333–343; 3, с. 92–95; 4, с. 211–216; 7 и др.]. Значительное место исследователями при описании идиолекта того или иного писателя, поэта уделяется фигурам речи, в частности метафоре и ее разновидностям [2; 5, с. 176–181; 6, с. 185–189], что обусловлено весомым прагматическим потенциалом данного стилистического ресурса языка. Этим обстоятельством обусловлен наш выбор персонификации как достаточно часто используемой фигуры речи в произведениях Германа Гессе (1877–1962 гг.) – выдающегося немецкоязычного писателя прошлого века.

Актуальность представленного материала нам видится в том, что в отечественной германистике редко обращались к персонификации как стилистическому средству, активно используемому (как показывают результаты нашего исследования) в прозе Г. Гессе, в частности в романе «Петер Каменцинд» («Peter Camenzind», 1904 г.) [8]. *Объект работы* – текстовые пассажи из указанного романа, включающие персонификацию. *Практическую значимость* исследования мы видим в возможности использования полученных результатов в преподавании стилистики немецкого языка. При работе над материалом были использованы следующие исследовательские *методы*: 1) интерпретативный анализ, 2) контекстуальный анализ.

В романе «Петер Каменцинд» персонифицируются такие явления природы, как горы и облака. Обращение к его текстовым пассажам позволяет установить как авторские ассоциации этих феноменов с человеком, так и соответствующие ассоциации читателя. Прагматический потенциал примененной персонификации в романе состоит в том, что использование данной фигуры речи способно повлиять на читателя, вызвать в нем богатую гамму чувств.

Персонифицированные горы, горные вершины образно представлены, с одной стороны, как величавые, могущественные воины, находящиеся в неподвижности и незыблемом спокойствии, с другой стороны – как борющиеся титаны, с грохотом отесняющие друг друга, соревнующиеся за место под солнцем. Горы – настоящие воины (Kriegsleute), молча, упорно и достойно противостоящие разбушевавшейся быте: “Jawohl, Kriegsleute. Sie standen mit trotzig gestemmt Wurzeln in diesen Nächten, finster, atemlos und verbissen, streckten dem Sturm die zerspaltenen Wetterwände und Hörner entgegen und spannten alle Kraft in trotzig geduckter Sammlung zusammen” [8, с. 3]. Горы изображены здесь в ста-

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

тике (*standen*). Им приписываются такие качества характера человека, как мрачность и суровость характера, яростность (*finster, verbissen*). В другом текстовом пассаже горы наделены, подобно человеку, динамикой движения. Они – не немые созерцатели происходящего, а подлинные борцы: “Felsberge drängten sich brüllend und krachend empor, bis sie ziellos vergipfelnd knickten, Zwillingsberge rangen in verzweifelter Not um Raum, bis einer siegte und stieg und den Bruder beiseite warf und zerbrach” [8, с. 5]. Данное описание гор, включающее имплицитное сравнение их с воинами, обладающими такими качествами характера, как мужественность, выдержка и стойкость, создает у читателя яркое впечатление воинственности и величия этого объекта природы. Активность борьбы описываемого феномена эксплицируется соответствующими лексемами – *sich drängen, brüllen, emporkrachen*. Эти глаголы (в особенности, первые два из них) в высшей степени ассоциативны. Их использование в приведенном выше эмоциогенном тексте вызывает у читателя восторг и восхищение, любование мужественностью гор. Г. Гессе, сравнивая их с человеком, доносит до читателя мысль о том, что все творения природы проживают такой же жизненный путь, как и человек. Они способны радоваться, наслаждаться, они, так же как и люди, страдают в потоке жизни и затем умирают: “Ich antwortete, daß niemand “die Natur verstehe“ und daß man mit allem Suchen und Begreifen wollen nur Rätsel findet und traurig wird. Ein in der Sonne stehender Baum, ein verwitternder Stein, ein Tier, ein Berg – sie haben ein Leben, sie haben eine Geschichte, sie leben, leiden, trotzen, genießen, sterben, aber wir begreifen es nicht” [Там же, с. 163]. Через персонификацию Г. Гессе выразительно показывает, что даже такие мельчайшие детали природы, как камни, или же нечто значительно большее и необъятное, как горы и небо, являются своего рода крупными мирами или же наоборот фоном, лишенными внимания со стороны людей. Акцент немецко-швейцарского писателя ставится на том, что люди перестали понимать природу, как только отделились от нее, становясь все более цивилизованными. Автор упрекает людей в неспособности или же нежелании проникнуться природой, понять ее, оценить ее богатства. Эта мысль ярко иллюстрируется следующим текстовым пассажем из романа: “Da fing ich an zu ahnen, daß ich nur erst ein schmales Blinzeln, noch kein gediegenes Schauen von der Welt gehabt hatte und daß da draußen Berge stehen und fallen und große Dinge geschehen konnten” [Там же, с. 24]. По мысли автора, человеку не дано разглядеть всю красоту природы. Ему дается лишь легкий прищур, а не открытый взор, чтобы обозревать этот мир. Каждый человек занят своими делами, живет в своем крохотном мире, даже не подозревая о том, что за его пределами, в мире природы, происходит множество значимых процессов, которые являются причинами множества серьезных изменений, так или иначе влияющих на нас.

Помимо гор, как показывает анализ материала, активной персонификации подвержены и облака. Персонификация этого атмосферного явления также выступает в качестве эффективного средства передачи эмоций и чувств героя романа и дополняет эмоциональную картину, которую «рисует» автор в сердце читателя. Автор приписывает облакам такие полярно противоположные человеческие качества, как безмятежность, нежность, доброта, с одной стороны, и угрюмость и беспощадность – с другой. Герман Гессе с высокой степенью выразительной оригинальности сравнивает облака с душами новорожденных младенцев, прекрасными добрыми ангелами и в то же время с неотвратимыми вестниками смерти: “Oh, die Wolken, die schönen, schwebenden, rastlosen! Sie sind zart, weich und friedlich wie die Seelen von Neugeborenen, sie sind schön, reich und spendend wie gute Engel, sie sind dunkel, unentrinnbar und schonungslos wie die Sendboten des Todes” [Там же, с. 22]. Г. Гессе часто и с большой любовью персонифицирует облака, которые символизируют человеческую жизнь. Вместе с ними человек мечтает, грустит, веселится, скорбит, раздражается и отдыхает; его настроение меняется так же, как меняются состояние и формы облаков. Именно поэтому автор показывает читателю такой контраст в их описании – они настолько же изменчивы, как и людская жизнь.

Герман Гессе как мастер художественного слова умело вызывает у читателя ощущение тоски и томления через персонификацию облаков, наделяя их чувствами, которые могут переживаться толь-

ко человеком: “Und so, wie sie zwischen Erde und Himmel zag und sehrend und trotzig hängen, so hängen zag und sehrend und trotzig die Seelen der Menschen zwischen Zeit und Ewigkeit” [Там же, с. 22] (здесь и далее подчеркнуто нами. – А.Л.). Прием персонификации в совокупности с лексическим повтором в одном предложении является мощнейшим инструментом усиления передачи ощущений мления и печали у читателя. Тон повествования окрашивается благодаря этим языковым средствам художественной выразительности.

Облакам приписываются действия, которые могут быть присущи только человеку. Наряду с перечисленными сравнениями облака уподобляются убийцам, всадникам и отшельникам, о чем свидетельствует использование антропоморфных глаголов *schleichen* (ползти), *jagen* (охотиться), *träumen* (мечтать): “Sie schleichen finster und langsam wie Mörder, sie jagen sausend kopfüber wie rasende Reiter, sie hängen traurig und träumend in bleichen Höhen wie schwermütige Einsiedler” [8, с. 21]. Такое разнообразие сравнений облаков с различными людьми показывает, насколько облака изменчивы. При этом очень быстро меняется темп повествования в романе. При сравнении облаков с ползущим убийцей движение очень медленно, настороженно, при их сравнении с мчащимся, охотящимся всадником темп моментально нарастает, у читателя мгновенно меняется созданная им до этого картина восприятия – возникает чувство скорости, максимальной сопричастности к происходящему. Другим художественно выразительным примером приписывания человеческих действий облакам может послужить следующее предложение: “Sie schweben silbern in dünner Schicht, sie segeln lachend weiß mit goldenem Rand, sie stehen rastend in gelben, roten und bläulichen Farben” [Там же]. Облака здесь плывут под парусом (*segeln*), смеясь (*lachend*). Это предложение имеет положительную коннотацию, вызывает у нас приятные ассоциации, передает настроение счастья и гармонии человека.

Облака показаны с абсолютно разных сторон и с разными чертами характера, которыми они наделены в романе, что мы объясняем стремлением Г. Гессе погрузить читателя в картину поэтического мира, описываемую писателем.

Анализ материала позволяет сделать вывод, что персонификация – одно из частотно используемых средств описания внутреннего состояния протагониста. Персонификация при этом решает не только исключительно эстетические, но и прагматические задачи в романе, что подразумевает под собой влияние на читателя, возбуждение в нем разнообразной гаммы чувств и эмоций. Герман Гессе в своих произведениях, в особенности в романе «Петер Каменцинд», нередко прибегает к использованию именно этого средства художественной выразительности (нами выявлено порядка 20 текстовых пассажей с персонификацией), в чем, как нам думается, проявляется одна из специфических черт идиолекта немецко-швейцарского писателя.

Персонификация гор в романе «Петер Каменцинд» вызывает у читателя чувство безопасности и защиты. Наряду с этим у нас может возникнуть чувство контраста между могуществом, величием горных вершин и невероятной крохотностью человека в этом мире.

Облака в этом романе также персонифицированы и наделены абсолютно разными чертами характера. Это связано с тем, что по своей структуре они очень неоднородны и способны молниеносно изменить свою форму. Именно эта способность облаков персонифицируется и проецируется на изменчивость человеческого характера – свойство, приписываемое данному атмосферному явлению. Облака в романе играют огромную художественно-эстетическую роль, поскольку они более всего близки протагонисту Петеру. Именно облака сопровождали его с самого детства.

Персонификация – способ отражения субъективного отношения автора текста к окружающей действительности. Анализ этого языкового явления позволяет читателя углубиться во внутренние переживания автора. Помимо этого, персонификация служит действенным инструментом для достижения определенного эффекта, задуманного автором. Именно по этой причине данный троп обладает огромной значимостью и широко используется в художественной литературе.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Функциональные типы языковой метафоры // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1978. Т. 37. № 4. С. 333–343.
2. Буглак С.И. Соотношение сравнения и метафоры в английском языке // Вестник Адыгей. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2011. № 4. С. 90–94.
3. Выстропова О.С. Гипербола и сравнение как способы репрезентации индивидуально-авторского концепта «любовь» в творчестве Р. Бёрнса // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2013. № 1(76). С. 92–95.
4. Красавский Н.А. Метафора как способ экспликации ревности в русских и немецких художественных текстах // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 1(144). С. 211–216.
5. Красавский Н.А. Метафора как способ экспликации радости в русских и немецких художественных текстах // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 176–181.
6. Макарова О.С., Тютюнова О.Н. Метафорическое воплощение индивидуально-авторских концептов Ф. Ницше «человек», «совесть», «дух», «добродетель» сквозь призму судебного дискурса // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 185–189.
7. Маслова В.А. Поэт и культура. Концептосфера Марины Цветаевой. М.: Флинта: Наука, 2004.
8. Hesse H. Peter Camenzind. Suchrkamp, 1977.

ANNA LIKHACHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PERSONIFICATION OF MOUNTAINS AND CLOUDS IN THE NOVEL “PETER KAMENTSIND” BY HERMANN HESSE: LINGUISTIC AND PRAGMATIC ASPECT

The article deals with the personification as a figure of speech that is actively used in the novel “Peter Kamentsind” by the German and Swiss writer of the last century – Hermann Hesse. There is stated that mountains and clouds are most commonly personified in the novel. There is revealed the high pragmatic potential of the personified natural phenomena. The author defines their associative features.

Key words: *personification, author, reader, text, text passage, emotion, feeling.*

УДК 821.161.1

Н.В. ПАВЛОВА
(NatPavv@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЗМА В ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ
ЕВГЕНИЯ ЛУКИНА «СЛЕПЫЕ ПОВОДЫРИ»***

В статье с точки зрения проблемы патриотизма анализируется текст произведения «Слепые поводыри» Евгения Лукина. Выявляется развитие патриотических чувств героев и автора через описания, диалоги и мысли персонажей. Определяется исходная и финальная позиция героев и автора в сфере любви к Родине.

Ключевые слова: Е. Лукин, «Слепые поводыри», фантастика, патриотизм, образная система произведения, лексическая характеристика персонажей, проблема Родины, сравнительная характеристика персонажей.

Любовь к отечеству, готовность защищать его во всех сферах, прославлять и работать на благо родины – основа любого государства. Общность людей на одной территории определяется не только языком, но также культурой, ценностями и чувством принадлежности к определённому сообществу. Это даёт основания полагать, что патриотизм выступает фундаментом государственности, залогом эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов [1].

Однако в современном мире прослеживается процесс глобализации, что приводит к смешению культур, потере национальной идентичности и утрате связи с культурой родной страны [Там же]. В свете данного фактора можно говорить о том, что проблема патриотизма и патриотического воспитания становится острым вопросом.

Большой толковый словарь русского языка даёт следующее определение понятию «патриотизм» – это любовь к родине, преданность своему отечеству, своему народу [3, с. 787]. Одно из произведений, адекватно передающих идею патриотизма – «Слепые поводыри» повесть волгоградского писателя-фантаста Евгения Лукина [3].

В своём художественном произведении писатель повествует о нетипичных «попаданцах» – литературном клише – герое или героях, случайным или специальным стечением обстоятельств попавших в иное время или иной мир. Герои оказываются заложниками обстоятельств, заключённые между иным миром, его обитателями и миром современным автору.

Следует сразу оговориться, что текст художественного произведения взят из общего доступа сети Интернет, поэтому нумерация страниц может не совпадать с печатными источниками.

В данном произведении не так важен сюжет, как важны персонажи и их мысли. Ассоциирование себя с главными героями – один из мощнейших инструментов, которыми пользуются как писатели, так и учителя при анализе произведения. В центре событий оказываются трое героев.

Самым главным действующим лицом является Игорёк. Он – одна из основных движущих сил сюжета. Автор даёт ему следующую характеристику – «Выглядел он и впрямь на сороковник – ни пуза, ни лысины. Крепенький такой, неприметный мужичок среднего роста, неопределённого возраста» [Там же, с. 2]; герой работает в котельной, хотя имеет образование историка, и много читает. Постепенно читатель узнаёт, что Игорёк не обладает большими амбициями, однако умен, предприимчив, обладает «холодной головой» и расчётливым умом.

У Игорька есть два помощника. Один из них Андрей: студент-филолог. Автор даёт ему следующую характеристику: «Этот, в отличие от товарища, был долговяз и как-то изящно разболтан в суствах. Выпуклый иконный лобик, голубенькие наивно округлённые глазки, дурашливо отвешенная

* Работа выполнена под руководством Путило А.О., кандидата филологических наук, старшего преподавателя кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

нижняя губа. Хотя, судя по предыдущим фразам, простачком он всего лишь прикидывался и в остроязыкости с ним лучше было не тягаться» [3, с. 1].

Последним положительным персонажем, воздействующим на сюжет в той же мере, что и Андрей, является Влад: студент-филолог. Его характеристика от автора: «Чем-то он напоминал горбуна: сутулый, одно плечо чуть выше другого, но, главное, конечно, лицо – умное, злое, с торчащим вкось подбородком» [Там же].

Следует отметить, что Андрей и Влад получают одну общую характеристику: «выбрались из переулка на покрытый глинистой хлябью асфальт два молодых и вроде бы интеллигентных человека. Во всяком случае, ругань их была приглушённой и, по нашим временам, вполне цензурной» [Там же].

Евгений Лукин, стараясь создать реалистичные образы, не обладающие идеальной внешностью, которая часто является неотъемлемой частью главного героя или героини, наделяет своих персонажей внешностью относительно заурядной, но не лишённой определённого очарования и красоты. Дополняют образы, созданные на основе внешних характеристик, характеры, поступки и мысли героев. Они близки, понятны и симпатичны читателю: персонажи хотят денег, власти и, конечно, счастья. Три представленных образа найдут место в сердце любого читателя, т. к. относятся к разным типам личности, имеют различные базовые качества и черты характера. При помощи образной системы Евгений Лукин выстраивает портрет среднего россиянина: умный, образованный, любящий литературу и историю, но при этом несчастный, загнанный в ужасные условия, в которых единственным выходом остаётся алкоголь. Интересны и образы студентов-филологов Андрея и Влада, нашедших друг в друге и в старшем товарище единственную отдушину – возможность говорить и быть услышанным. Такой портрет русского человека куда ближе обучающимся, т. к. списан с современных им людей. Однако раскрытие персонажей, их стремлений, страхов и мыслей можно принять как базу для патриотического воспитания: погружение в образ, его анализ – материал для наглядной демонстрации, что русский человек – это в первую очередь человек мыслящий и несущий ответственность за свои решения.

Через эти образы думающих, чувствующих людей Е. Лукин выражает свою позицию в отношении государства и страны.

Игорь, вступая в диалог с Андреем, говорит: «Ну вот почему ты здесь, а на телевидении всякая сволота, всякие Жоры Бенгальские?» [3, с. 3]. Это демонстрирует его степень возмущения тем, как велика пропасть между ними – простыми людьми, с самыми обычными проблемами, не имеющими желания и возможности подниматься по социальной лестнице выше, – и теми, кто представляет собой «глас народа», на деле, не понимая об этом народе абсолютно ничего. В словах явно читается неодобрение и осуждение социального строя, который привёл к подобной ситуации.

В дальнейшем Е. Лукин приводит следующий диалог, описывающий судьбу Гонсало Герреро и отношение героев к патриотизму: «– Да ничего... Просто в результате Юкатан сопротивлялся этим сукам дольше всех...

– Каким?

– Ну а какие ещё суки есть на белом свете? ... Европейцы и все их производные...

Влад и Андрей недоверчиво посмотрели на него и несколько разочарованно переглянулись. Да уж не в патриоты ли подался их старший товарищ и собутыльник?» [Там же].

В нём чётко читается осуждение любых проявлений любви к родине или попытке противопоставить свою страну другим. Это позволяет говорить о том, что в произведении Евгения Лукина чувство патриотизма в большей мере сформировано у Игоря, старшего и имеющего опыт и мудрость, чем у студентов Андрея и Влада. Данная мысль в последствии получает развитие и подтверждение, когда разговор между героями касается судьбы бомжа Сувенира: «Вы же в России живёте! В России, а не в Полинезии! Неужели вы всерьёз думаете, что его кто-то хватится, объявит розыск?» [3, с. 16]. В тоне Игоря всё ещё звучат неодобрительные ноты – его не устраивает отношение государства к представителям самых низших слоёв населения, однако он делает упор на родную страну, напоминая своим собеседникам, в каких условиях они должны приспособиться жить.

Постепенно взгляды Игоря претерпевают изменения. Осмысливая произошедшее на острове, он опять мысленно возвращается к своей национальной принадлежности и утверждает её уже в положительном ключе, но не без иронии: «Ну не может русский человек совершить подлость просто так, без высоких мотивов!.. Да я ж не ради грабежа пошёл на погром, а за Святую Русь!..» [3, с. 35].

Противоположны взглядам Игоря взгляды и мировоззрение Сергея Самсоновича, депутата и представителя совершенно иного слоя населения: «Широта души, верность, самоотверженность... Покажи мне сейчас в России верного человека!..» [Там же, с. 45]. Он говорит о качествах, обычно описывающих русского человека, с пренебрежением. На его взгляд, такие люди были, но в современной им России обладателя перечисленных черт не встретить.

Рассматривая приведённые цитаты, касающиеся России и устройства жизни в ней, можно проследить эволюцию взглядов персонажей: от полного недовольства они приходят к пониманию, что Родина и русская душа – нечто большее, чем система в стране. Для героев понятие Родина становится важным, нужным. Их путь можно охарактеризовать как осмысление поговорки «там, где нас нет, трава всегда зеленее». Пройдя путь от обычных людей – так называемой серой массы – до богов иного мира, противостоящих одновременно той самой системе, против которой они так ярко высказывались, и миру иному, в котором они господа и властители, персонажи понимают всю ценность своей Родины. Автор на контрасте с позицией «будущего народного избранника» Сергея Самсоновича, выступающего как одна из противоборствующих героям сил. Именно ему принадлежит последняя приведённая цитата, против которой Игорь, собеседник Сергея Самсоновича, прямо высказаться не может из-за разницы социальных положений, однако внутренне не соглашается. Этот путь – путь эволюции сознания, понимания и принятия любви к Родине – проходит вместе с персонажами читатель.

Образ России Евгений Лукин с первых страниц своего произведения выстраивает мрачный, тяжёлый, неприглядный: «В переулках лежала коричневая масляная грязь, бурлили мутные ручьи, жались к деревянным домам и заборам клочки ноздреватого чёрного от золы снега» [Там же, с. 1]; «И они вошли в распахнутый настежь подъезд серой облупленной пятиэтажки. В подъезде сильно пахло кошачьей мочой и людским потом. А может и не потом. Может, бульоном. Но в любом случае букет был на редкость мерзкий» [Там же, с. 2].

В тексте – обилие цветowych эпитетов – «коричневая», «мутные», «чёрные», «серой». Они работают на создание атмосферы: мир серый, мрачный, грязный. К ним прибавляются описания иного толка – «масляная», «клочки ноздреватого снега», «облупленной пятиэтажки», «букет был на редкость мерзкий». Это описание не идеального мира, не утопического будущего. Это самый обычный пейзаж России, близкий и понятный читателю, неприглядный, но всё-таки родной и привычный. В такой пейзаж герои возвращаются из иного мира – «он стоял на ослепительно-белом песке, полого уходящем в прозрачную воду большой лагуны, а впереди, метрах в пятистах от него, подобно руинам крестной стены, из воды выпирал мощный хребет кораллового рифа, вдоль которого с пушечным гулом катились пенные буруны» [3; 8]. Они не просто возвращаются, они бегут в него от той новой реальности, в которой оказались по вине бомжа Сувенира. Потому что мир этот, серый, мрачный, вонючий, для них родной, близкий, понятный. К этому миру они привыкли, этот мир любили.

Постепенно описания миров отходят на второй план и вовсе исчезают, уступая место только поступкам героев, их диалогам и мыслям. Такое повествование избрано Евгением Лукиным не случайно: окружающая реальность перестаёт быть решающим фактором для героев, она становится только фоном, уже изученным, а потому неинтересным ни автору, ни героям, ни читателю.

«Художественное произведение – школа жизни. В художественном произведении раскрывается история народа, его судьбы, жизненные горизонты, страноведческо-героические традиции, образ жизни, самобытный язык, религия, природа, нравственные понятия» [4, с. 44]. Вместе с героями – Игорем, Андреем и Владом – читатель проходит путь от «грязной России» до Родины, понимает и начинает чувствовать, что Отечество – это нечто большее, чем система, чем люди с экранов, дельцы

у власти и облупленные подъезды. Для них Россия, их родная страна, становится Родиной, основа которой – люди, сильные личности, поддерживающие и идущие до конца.

Евгений Лукин в сборнике «Слепые поводыри» поднял острую проблему: как любить Родину, видя её неприглядную сторону. И сумел найти ответ: Родина – это не дома и не улицы, Родина – это люди, общая атмосфера и ощущение «дома». Тема патриотизма и любви к Родине не является в произведении ведущей, однако красной нитью проходит через повествование и судьбы героев.

Литература

1. Антонова А.Д., Сафронова Е.С., Лучникова М.Д. Патриотизм в современной России: вопросы и проблемы // Молодой ученый. 2017. № 48(182). С. 296–299. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/182/46892/> (дата обращения: 20.06.2021).
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000.
3. Евгений Лукин. Сборник «Слепые поводыри». 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://fan.lib.ru/l/luhin/povodyri.shtml> (дата обращения: 23.04.2021).
4. Сенкубаев С.Т., Тайлакова Л.Х. Патриотизм в художественных произведениях // Sciences of Europe. 2021. № 69-2(69). С. 43–44.

NATALIA PAVLOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE ISSUE OF PATRIOTISM IN THE FANTASTIC STORY “THE BLIND GUIDES” BY EVGENIY LUKIN

The article deals with the analysis of the text of the story “The blind guides” by Evgeniy Lukin from the perspective of the issue of patriotism. There is revealed the development of the patriotic feelings of the characters and the author by the means of the description, dialogues and characters’ thoughts.

There is identified the initial and final position of the characters and the author in the sphere of love to the Motherland.

Key words: *E. Lukin, “The blind guides”, fiction, patriotism, imaginary of work, lexical description of characters, the Motherland challenge, comparative analysis of characters.*

УДК 811

ПАНЬ ЮНВЭНЬ

(1113437556@qq.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОРТРЕТИРОВАНИЕ ЖЕЛАЕМОГО МУЖА И ЖЕЛАЕМОЙ ЖЕНЫ НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЭТНОЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ*

Описывается экспериментальное исследование семантического портретирования желаемого мужа и желаемой жены носителями китайского и русского этноязыкового сознания. Выявляются интегральные и дифференциальные признаки китайских и русских семантических портретов данных персон.

Ключевые слова: антропологическая лингвистика, лингвоконцептология, концепт «*брак/брак*», семантическое портретирование, анкетирование.

Одним из активно развивающихся направлений антропологической лингвистики является лингвоконцептология. В центре внимания данного направления находится концепт – психическое образование, состоящее, по мнению В.И. Карасика, из образного, понятийного и ценностного компонентов [2].

Данная статья является частью бакалаврской работы «Концепт «*брак/брак* в китайском и русском этноязыковом сознании». Обращение к данному концепту объясняется необходимостью изучения ментальных образований, определяющих отношения людей в том или ином этнокультурном сообществе.

Концепт «*брак/брак*» уже попадал в поле внимания лингвистов и изучался как в рамках одного этноязыкового сознания [1, 5], так и в сопоставительном аспекте [3, 4], однако сопоставительные исследования форм объективации данной когнитивной единицы в китайском и русском этноязыковом сознании оставляют немало места для дальнейших подобного рода изысканий, в том числе и с применением экспериментальных методов.

В данной работе описывается экспериментальное исследование семантического портретирования желаемого мужа и желаемой жены носителями китайского и русского этноязыкового сознания.

Для этого исследования мы разработали анкету, предлагающую респондентам (пятидесяти китайским и пятидесяти русским студенткам, а также пятидесяти китайским и пятидесяти русским студентам) назвать пять обязательных и пять желательных качеств лица, с которым они хотели бы вступить в брак.

В ниже следующей таблице представляется рейтинг десяти наиболее часто встречающихся в работах китайских и русских студенток наименований качеств желаемого супруга (табл. 1).

Таблица 1

Рейтинг качеств желаемого супруга

№	Китайские девушки		Русские девушки	
	обязательные	желательные	обязательные	желательные
1	ответственность (31)	красота (12)	заботливость (20)	чувство юмора (17)
2	доброта (21)	богатство (10)	ответственность (17)	ум (9)
3	почтительность (21)	доброта (8)	чувство юмора (16)	целеустремленность (7)
4	предприимчивость (20)	спокойный характер (6)	честность (14)	доброта (9)
5	красота (10)	чувство юмора (6)	верность (14)	щедрость (7)
6	честность (9)	ответственность (5)	доброта (13)	заботливость (5)

* Работа выполнена под руководством Чеснокова И.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

№	Китайские девушки		Русские девушки	
	обязательные	желательные	обязательные	желательные
7	жизнерадостность (6)	почтительность (5)	ум (11)	внимательность (5)
8	богатство (5)	честность (5)	трудолюбие (8)	любовь к путешествиям, много гулять, быть лёгким на подъём (4)
9	спокойный характер (5)	жизнерадостность (5)	воспитанность (7)	открытость (4)
10	чувство юмора (5)	ум (5)	щедрость (7)	оптимист (4)

Обработка всех анкетных данных позволяет нам сделать следующий комментарий.

Китайские девушки первым среди обязательных качеств желаемого супруга называют ответственность (31), а русские – заботливость (20).

Китайские девушки хотят, чтобы их будущие супруги обязательно были почтительными (21), т. е. уважали старших, в то время как русские девушки предпочитают, чтобы их будущие мужья обязательно были с чувством юмора (16).

Китайские девушки выделяют предприимчивость (20) как обязательное качество желаемого супруга, а русские – ум (11).

Китайские девушки хотят, чтобы он обязательно имел светлую кожу, спортивную фигуру, был однолюбом, не обращал внимания на других женщин, не бил жену, обладал техническим складом ума, был работящим и патриотом. Русские девушки относят к обязательным качествам желаемого супруга любовь к животным, зрелость, психологическую устойчивость, романтичность, уверенность в себе и эмоциональность.

Китайские девушки больше, чем русские, относят к обязательным качествам желаемого супруга его определенные внешние данные и материальное благополучие.

Десять китайских девушек считают красоту его обязательным качеством, и только три русские девушки разделяют эту точку зрения.

Четыре китайские девушки хотели бы, чтобы их будущие мужья обязательно были высокими в то время, как только одна русская девушка выделяет это качество как обязательное.

Пять китайских девушек рассматривают богатство как обязательное качество желаемого супруга, и только одна русская девушка думает так же.

Что касается желательных качеств желаемого супруга, китайские девушки поставили красоту (12) и богатство (10) на первое и второе места, а русские – чувство юмора (17) и ум (9).

Восемь китайских и девять русских девушек рассматривают доброту как желательное качество.

Интересно заметить, что одна китайская девушка хотела бы, чтобы ее желаемый супруг дома боялся жены, а вне дома вел себя как босс, четыре русские девушки хотели бы, чтобы их желаемые супруги любили путешествовать и были легкими на подъем.

Отметим также, что к желательным качествам будущего супруга и китайские, и русские девушки относят его внешние данные: китайские девушки хотели бы, чтобы он был высокого роста, а русские –, чтобы он имел спортивное телосложение, а также темные волосы и глаза.

Далее среди желательных качеств будущего супруга китайские девушки называют высокий IQ, толерантность, широкий кругозор, внимательность к жене, внимательность к деталям, а для русских девушек желательно, чтобы он был безбашенным, имел интерес к искусству, был творческим человеком, максималистом, перфекционистом, устойчивым к стрессу.

Итак, китайские и русские девушки считают, что человек, за которого они хотели бы выйти замуж, должен быть прежде всего ответственным, добрым и честным. При этом китайские девушки хо-

тели бы, чтобы он был почтительным и предприимчивым, а русские – заботливым, умным и с чувством юмора.

Теперь рассмотрим рейтинг десяти наиболее часто встречающихся в работах китайских и русских студентов наименований качеств желаемой супруги (табл. 2).

Таблица 2

Рейтинг качеств желаемой супруги

№	Китайские юноши		Русские юноши	
	обязательные	желательные	обязательные	желательные
1	доброта (26)	красота (10)	ум (16)	умение готовить (9)
2	красота (20)	понимание (8)	верность (15)	хозяйственность (9)
3	почтительность (20)	ум (7)	доброта (15)	доброта (7)
4	нежность (18)	богатство (6)	чувство юмора (14)	красота (7)
5	понимание (11)	воспитанность (6)	хозяйственность (12)	честность (7)
6	милосердие (10)	нежность (6)	честность (9)	нет плохих/вредных привычек (6)
7	честность (10)	милосердие (5)	понимание (8)	ум (6)
8	великодушие (9)	великодушие (4)	красота (8)	чувство юмора (6)
9	забота (9)	доброта (4)	любовь (6)	эрудированность (5)
10	ум (5)	забота (4)	забота (5)	отзывчивость (5)

Обработка всех анкетных данных позволяет нам сделать следующий комментарий.

Китайские студенты первыми среди обязательных качеств желаемой супруги называют доброту (26), красоту (20), почтительность (20), нежность (18). Русские студенты на первые места выдвигают ум (16), верность (15), доброту (15) и чувство юмора (14). Мы видим, что и китайские, и русские студенты ценят в потенциальной партнерше такое качество, как доброта, в остальном ответы сильно разнятся.

Бросается в глаза сильное различие в отношении к такому качеству желаемой супруги, как ум. Китайские студенты ставят его на самое последнее, а русские парни ставят его на первое место.

Китайские студенты придают большое значение такому качеству желаемой супруги, как почтительность (20), в работах русских студентов оно не называется.

Китайские студенты ничего не говорят о таких качествах, как чувство юмора и хозяйственность, а в работах русских студентов первое качество называется четырнадцать раз, а второе – двенадцать раз.

Девять китайских и пять русских студентов называют заботливостью как обязательное качество.

Китайские студенты относят к желательным качествам желаемой супруги красоту (10), понимание (8), ум (7), русские – умение готовить (9), хозяйственность (9), доброту (9).

Китайские студенты не включают в перечень ее желательных качеств отзывчивость и отсутствие вредных привычек, а русские студенты делают это, упоминая первое качество 5 раз, а второе – 6 раз.

Китайские юноши больше внимания, чем их русские сверстники, уделяют таким желательным качествам будущей жены, как красота (10:7) и богатство (6:2), а русские юноши больше внимания, чем их китайские сверстники, уделяют хозяйственности (9:1).

Итак, китайские и русские парни считают, что их желаемая жена должна быть прежде всего доброй. При этом китайские парни хотели бы, чтобы она была красивой, почтительной и богатой, а русские – с чувством юмора, умной и хозяйственной.

Важно отметить, что китайские респонденты уделяют много внимания такому качеству, как почтительность (его не упоминают русские респонденты). Это связано с тем, что на китайскую культуру

большое влияние оказало конфуцианство. Уважение к старшим, почтение к родителям, которые проповедовал Конфуций, стали характерными чертами китайского народа. По мнению Конфуция, из всех моральных принципов самый важный – это почтение к родителям, т. е. принцип Сяо 孝 (почтение к родителям, усердное служение родителям, почтительное отношение к старшим).

В целом, китайская и русская студенческая молодежь при описании желаемых мужей и жен выделяет в качестве главных этические параметры последних. При этом китайские девушки и парни больше внимания, чем их русские сверстницы и сверстники, уделяют внешности и хорошему материальному положению людей, с которыми они хотели бы вступить в брак.

Литература

1. Афанасик Д.А. Концепт «брак» в сознании носителей современной русской лингвокультуры: динамический аспект // Вестник Москов. гос. лингвистич. ун-та. Гуманитарные науки. 2018. № 4(793). С. 242–252.
2. Карасик В.И. Культурные концепты: проблема ценностей // Языковая личность: Культурные концепты: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1996.
3. 陈敏 语言文化学视角下的中俄“婚姻观”对比分析 / 陈敏 // 爱学术: [сайт]. URL: <https://www.ixueshu.com/document/5c910f9ab435bf2d318947a18e7f9386.html> (дата обращения: 07.06.2021).
4. 蔡薇 当代中俄婚姻观对比 / 蔡薇. // 爱学术: [сайт]. URL: <https://www.ixueshu.com/download/1a0a1ff99ddccf84c8a6a7e727f013c9318947a18e7f9386.html> (дата обращения: 07.06.2021).
5. 全晓云 论汉语“婚姻”的隐喻认知机制. 山东: 学术探索, 2014.

PAN YONGWEN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SEMANTIC PORTRAYING OF DESIRABLE HUSBAND AND DESIRABLE WIFE BY THE BEARERS OF THE CHINESE AND THE RUSSIAN ETHNOVERBAL CONSCIOUSNESS

The article deals with the experimental investigation of the semantic portraying of desirable husband and desirable wife by the bearers of the Chinese and the Russian ethnoverbal consciousness. There are revealed the integral and differential signs of the Chinese and the Russian semantic portraits of the given persons.

Key words: *anthropological linguistics, linguoconceptology, concept “婚姻/ marriage”, semantic portraying, questionnaire.*

УДК 811.11

К.З. САТТАРОВА

(sattarowa.kamila15@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФЕМИНИТИВЫ И ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА
В СФЕРЕ ИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ
(на материале немецкого языка)***

*Рассматриваются особенности употребления феминитивов и гендерно-нейтральной лексики
в сфере обозначения профессий в современном немецком языке.*

*Ключевые слова: немецкий язык, гендерная лингвистика, феминизм, феминитив,
гендерно-нейтральная лексика, андроцентризм.*

В современном мире понятие толерантности приобретает все более важное значение. Обще-признанным является тот факт, что отношения членов социума друг к другу должны основываться на взаимной вежливости и уважении. Понятия доброты, человечности, терпимости приобретают новое, более глубокое содержание. Язык же, являясь основным средством коммуникации, реагирует на изменения, происходящие в обществе, сознании его носителей. Активность феминистского движения, эмансипация женщин, достигшая в настоящее время глобальных масштабов, требуют новых языковых средств для отображения вновь появляющихся реалий, в том числе образования новых лексических единиц и специальных форм для обозначения представительниц женского пола. Рассматриваемый в настоящем исследовании феномен является предметом острой полемики, дискуссий в среде публицистов, социологов, культурологов. Толерантность, политкорректность – явления, безусловно, положительные, ставшие неотъемлемой частью мировоззрения современного человека, однако не всегда законы развития языка соотносятся с изменениями общества и его философией, «успевают» отвечать на происходящие изменения. Языковая картина мира формируется довольно продолжительное время, и ее трансформация не может происходить в сжатые сроки по воле тех или иных социальных групп.

Изучение гендерной специфики – безусловно, одна из важных задач современной лингвистики. В последние десятилетия активно развивается относительно новая дисциплина – гендерная лингвистика. По определению А.В. Кириловой, «гендерная лингвистика (лингвистическая гендерология) – это научное направление, изучающее, как проявляется в языке и речи процесс создания культурой и обществом различий между полами, а также результат этого процесса» [3, с. 12]. Исследованию в гендерном аспекте подвергаются в основном две группы явлений: андроцентризм языка и коммуникативное поведение мужчин и женщин в сопоставительном аспекте. Так, гендерная лингвистика описывает и объясняет гендерную асимметрию в языке, выявляет доминирование в языке мужской картины мира, т. е. ориентированность на представителей мужского пола. Данное явление получило название *андроцентризм*. Кроме того, в рамках данного направления анализируются гендерные отличия в языковом поведении, использовании различных коммуникативных стратегий и средств, описываются возможные различия в мужской и женской речи, а также их зависимость от коммуникативной ситуации, жанра общения, уровня образования, профессии и других параметров коммуникации. Анализ языкового материала убеждает в том, что в немецком языке феминитивы нашли широкое распространение. Корпус данных лексических единиц отличается представительностью (в сравнении, например, с русским языком) и постоянно пополняется новыми номинациями. Закономерно, что феминитивы стали предметом исследования в ряде научных трудов. Их изучением занимались, в частности, Н.А. Андропова, А.В. Кирилова, В.А. Кривошеина, М.В. Макшакова, Л. Пуш, Д. Таннен и др. [1, 3, 4]. Вместе с тем, было бы ошибочным утверждать, что немецкая феминитивная лексика получила полное и всестороннее рассмотрение в трудах лингвистов.

* Работа выполнена под руководством Зиминной Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Под *феминитивами* в работе понимаются имена существительные женского рода, служащие для номинации лиц женского пола, их социального статуса и рода деятельности. Следует отметить, что данный термин, несмотря на широкое употребление, не зафиксирован в лингвистических словарях, несмотря на многолетнее существование самого феномена в языке. Наблюдается также расхождение в его употреблении: в различных источниках встречаются формы *феминатив* и *феминитив*, употребляющиеся в идентичном значении. В настоящей работе мы будем использовать термин *феминитив*, не исключая равноправности обоих вариантов. Вызывает интерес тот факт, что в немецкой литературе по проблеме исследования нет соответствия понятию *феминитив*, авторы чаще прибегают к использованию описательных конструкций *die weibliche Berufsbezeichnung* (обозначение представительницы профессии женского пола), *weibliche Formen von Berufsbezeichnung* (формы женского рода обозначения профессии) или *Frauen-Berufsbezeichnung* (обозначение женщины-представительницы профессии).

Для того чтобы получить более полное представление об исследуемом феномене, обратимся к определению общественного движения, с которым непосредственно связано его возникновение. По определению С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, «*феминизм* – это общественное движение за равноправие женщин с мужчинами» [5, с. 3164]. Определение в немецком толковом словаре Duden, на наш взгляд, более точно характеризует суть явления: “*Richtung der Frauenbewegung, die, von den Bedürfnissen der Frau ausgehend, eine grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Normen (beispielsweise der traditionellen Rollenverteilung) und der patriarchalischen Kultur anstrebt*” [9]. Согласно приведенной дефиниции феминизм трактуется как направление женского движения, которое, исходя из потребностей женщины, стремится к коренному изменению социальных норм (например, традиционного распределения ролей) и патриархальной культуры.

Проблема образования и использования в языке феминитивов начала активно обсуждаться и вызвала широкий общественный резонанс в 1970-х гг. в США, когда феминистки добились не только уравнивания в правах с мужчинами, но и вывели феминистскую проблематику в ряд широко обсуждаемых в обществе тем. Именно тогда было признано принципиально важным разграничить названия профессий, рода занятий, социальной принадлежности в гендерном аспекте. Необходимость четкого позиционирования мужчин и женщин в схожих ролях связывалась с правом человека сохранять собственную идентичность, свое «Я» в рамках любых универсальных практик [4]. В англоязычных феминистских работах 1970–1980-х гг. стал применяться термин *sexism*, построенный на сращении слов *racism* (расизм) и *sex* (пол) и обозначающий дискриминацию по половому признаку, или гендерную дискриминацию. Универсальный словарь немецкого языка Duden определяет сексизм как “*Vorstellung, nach der ein Geschlecht dem anderen von Natur aus überlegen sei, und die [daher für gerechtfertigt gehaltene] Diskriminierung, Unterdrückung, Zurücksetzung, Benachteiligung von Menschen, besonders der Frauen, aufgrund ihres Geschlechts*” (представление, согласно которому один пол по своей природе превосходит другой, и поэтому считаются оправданными дискриминация, угнетение, пренебрежение, ущемление интересов людей, особенно женщин, из-за их пола) [9]. Представительницы немецкого феминистского движения языка перенесли данное понятие в область лингвистики, введя в обиход новый термин – *Sprachsexismus*, в связи с чем появились первые немецкие исследования категории рода существительного и местоимений, а также гендерной асимметрии в обозначениях лиц по профессии. В своих работах авторы прямо называли немецкий язык *сексистским* и *андроцентричным*. Так, в одном из трудов обнаруживаем следующее замечание: “*Die systematischen Möglichkeiten der Personenreferenz im Deutschen zeigen eine fundamentale Asymmetrie und führen deshalb zu einer Ungleichbehandlung im Deutschen, somit ist die deutsche Sprache in ihrer Struktur und ihrem Lexikon sexistisch und androzentrisch*” (системные возможности обозначения лиц в немецком языке в корне асимметричны и приводят к языковой дискриминации. Тем самым, для структуры и лексикона немецкого языка характерны сексизм и андроцентризм) [10].

Считается, что наиболее ярко языковой сексизм в немецком языке проявляется именно в сфере именования лиц по профессии. Эта тема является одной из ключевых в немецкой феминистской кри-

тике языка. Чтобы подтвердить или опровергнуть данное мнение, мы отобрали методом сплошной выборки на сайтах немецких кадровых агентств www.berufe-mv.de, www.xing.com и www.arbeitsagentur.de [7, 8, 11] 320 номинаций профессий, имеющих формы обозначения для представителей обоих полов. Анализ языкового материала показал наличие феминитивов в следующих сферах профессиональной деятельности: сельское хозяйство и ветеринария, искусство, медицина и уход, финансы, туризм, косметология, транспорт, образование, правосудие и безопасность.

Представляют интерес основные способы образования феминитивных форм от обозначений профессий (табл. 1):

Таблица 1

Способы образования феминитивов в сфере обозначений профессий

Способ образования	Форма для лиц мужского пола	Форма для лиц женского пола	Кол-во примеров, %
Аффиксация	Polizist	Polizistin	78,7
Словосложение	Krankenpfleger	Krankenschwester	11,3
Аналитические приемы	Abgeordnete	weibliche Abgeordnete	3,2
Супплетивизм	Entbindungspfleger	Hebamme	6,8

Остановимся подробнее на наиболее продуктивных способах – аффиксации и словосложении. Как показывают данные таблицы, самым частотным суффиксом для образования феминитивов является *-in*. Он представлен в большинстве названий профессий: *Lehrerin*, *Professorin*, *Wirtin* и др. Если основа существительного мужского рода оканчивается на *-e*, в феминитиве она редуцируется: *Bote* – *Botin*, *Biologe* – *Biologin*. К заимствованным женским суффиксам относятся *-ess* (*-esse*) и *-isse*: *Stewardess*, *Diakonisse*. Суффикс феминитивов *-euse* является парным для суффикса мужского рода *-eur*. В качестве конкурирующей формы здесь выступает тот же более универсальный *-in*: *Masseur* – *Masseuse/Masseurin*, *Chauffeur* – *Chauffeuse/Chauffeurin*.

Словосложение также достаточно продуктивно, что отражает общие тенденции, существующие в немецком словообразовании. Многие обозначения профессий содержат компонент *-mann*, что предполагает невозможность использования иных способов словообразования. В немецком языке парным компоненту *-mann* являются *-frau*, *-mädchen* или *-dame*, соответственно, продуктом словосложения являются феминитивные номинации: *Bürokaufmann* – *Bürokauffrau*, *Putzmann* – *Putzfrau*, *Barmann* – *Barfrau/Bardame*. Примечательно, что полусуффикс *-frau* может использоваться во всех случаях вместо непосредственной составляющей *-mann* для создания стилистически нейтральных лексических единиц, в то время как компонент *-mädchen* (напр., *Kindermädchen*) в настоящее время воспринимается скорее негативно, дискриминирующе (как обозначение представительницы низших социальных слоев или как указание на незамужний статус женщины, что также понимается как нежелательное вторжение в частную жизнь), и поэтому употребляется нечасто, вместо него носителя языка прибегают к заимствованиям или новообразованиям: *Kindermädchen* – *Babysitterin* (няня), *Zimmermädchen* (го-ничная) – *Hotelangestellte* (букв. служащая отеля). Компонент *-dame*, являясь стилистически маркированным, также стремится к нейтральной замене: *Hausdame* – *Hausassistentin* (консьержка). Согласно данным таблицы, аналитические приемы и супплетивные формы представлены единичными случаями.

Анализ языкового материала убеждает в том, что немецкий язык довольно активно реагирует на эмансипацию женщин, завоевание ими все новых высот в профессиональной деятельности. Так, ранее считавшиеся сугубо мужскими профессии осваиваются женским полом, что приводит к образованию номинаций *Bankkaufmann* – *Bankkauffrau* (служащий/ая банка), *Kameramann* – *Kamerafrau* (оператор). В обиход прочно вошли номинации должностей и званий: *Direktorin*, *Rektorin*, *Professorin*, *Doktorin* и др. Вызывает интерес обратный процесс, в результате которого возникают парные наиме-

нования для обозначения мужчин, работающих в считавшихся ранее сугубо женскими профессиональных областях: *Kosmetikerin* (косметолог, «косметичка»), *Näherin* (портниха), *Säuglingspflegerin* (няня, кормилица), *Kartenlegerin* (гадалка). Внешне такие лексические единицы ошибочно можно отнести к рассмотренным ранее феминитивам, образованным от существительных мужского рода, однако это не так. Если возникает потребность в обозначении мужчины-представителя соответствующей профессии, происходит редукция суффикса *-in*. Мужские формы *Kosmetiker*, *Näher*, *Säuglingspfleger*, *Kartenleger* образованы именно данным способом, однако не во всех случаях сохраняется параллелизм значений. Так, например, *Kosmetiker* согласно универсальному словарю немецкого языка Duden, обозначает лаборанта в косметической промышленности [9]. Также особую группу составляют лексемы, обозначающие профессии, в которых подавляющее большинство традиционно составляли женщины: *Krankenschwester* (медсестра), *Ballerine/Ballerina* (балерина), *Hebamme* (акушерка). Возникновение мужской формы от указанных номинаций предполагает иной способ словообразования, не зависящий от женской формы: *Krankenpfleger*, *Balletttänzer*, *Entbindungspfleger*.

Таким образом, немецкий язык реагирует на изменение реальности и создает новые формы наименований профессий как для мужчин, так и для женщин. Однако анализ фактического материала показывает, что в современном обществе наблюдается бóльшая необходимость в появлении мужских форм для исконно «женских» профессий, чем наоборот, что свидетельствует, очевидно, о широко обсуждаемой сегодня смене социальных ролей.

Рассмотрим, как распределяются указанные выше способы словообразования внутри номинаций, обозначающих различные виды профессиональной деятельности: (табл. 2): 1 – сельское хозяйство и ветеринария; 2 – искусство; 3 – медицина и уход; 4 – финансы; 5 – туризм; 6 – косметология; 7 – транспорт; 8 – образование; 9 – правосудие и безопасность.

Таблица 2

**Распределение использованных способов словообразования
по номинациям различных сфер профессиональной деятельности**

Способ / количество, %	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Аффиксация	100	96	82	65	64	100	76	98	92
Словосложение	–	4	15	35	32	–	24	2	6
Аналитические приемы	–	–	–	–	–	–	–	–	2
Супплетивизм	–	–	3	–	4	–	–	–	–

Как показывают данные таблицы, большинство феминитивов, образованных с помощью суффиксов, относятся к тем сферам, в которых исторически не было ограничений для женщин. В то же время в сфере медицины и ухода, а также туризма, где долгое время преобладали женщины, отмечается достаточно большое количество феминитивов, образованных путем словосложения и образования супплетивных форм. Анализ языкового материала убеждает в том, что наиболее продуктивным способом словообразования среди феминитивов в немецком языке является аффиксация (присоединение к существительным мужского рода суффикса *-in*). Этот факт подтверждает истинность утверждения о доминировании мужской (андроцентричной) картины мира. Вместе с тем, наличие случаев, когда существительные мужского рода образуются от номинации профессии женского, показывает изменение отношения к исторически сложившемуся распределению профессий на «мужские» и «женские». Вызывает интерес тот факт, что среди исследованной лексики практически отсутствуют неологизмы. Это, на наш взгляд, является показателем внедрения феминитивов в обиходную речь, их узуальный характер. В данном аспекте немецкий язык демонстрирует гораздо большую гибкость по сравнению, например, с русским, в котором по-прежнему отсутствуют адекватные феминитивные обозначения

для целого ряда профессий и должностей, где наряду с мужчинами в течение достаточно долгого исторического периода трудятся представительницы женского пола: *врач, доктор, директор, ректор, профессор, депутат, мэр, блогер* и др. [6].

Вместе с тем, в ряде случаев гендерная асимметрия в немецком языке сохраняет позиции. Так, называть женщину обозначением мужского пола с добавлением прилагательного *weibliche* вполне приемлемо (*weibliche Abgeordnete* – женщина-депутат), однако невозможно и даже оскорбительно прозвучит, например, фраза *männliche Krankenschwester*, что опять же подтверждает мужскую доминанту в языковом сознании [2].

В завершении кратко остановимся на одной из важных тенденций развития современного немецкого языка. В стремлении к толерантности и во избежание дискриминации его носители прибегают к созданию различных способов обращения к смешанным группам лиц, включающих представителей обоих полов. При этом возможны следующие варианты: полные парные формы: *alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer*; *die Bewerberin oder der Bewerber*; *der oder die Angestellte*; *die oder der Vorsitzende*; *der Antragsteller bzw. die Antragstellerin*; сплиттинг в различных вариациях: *Teilnehmer/innen* или *TeilnehmerInnen*, или *Student(inn)en*. Применим сплиттинг и для заимствованных наименований лиц, например, *User/innen*. Проблематично, но возможно использовать сплиттинг для слов, у которых в соответствующей форме женского рода пропадает конечная *-e*. В этом случае *der Beamte* и *die Beamtin* будет оформлено как *der/die Beamt(e)in*. При этом сплиттинг не применим для наименований, форма которых в женском роде приобретает умлаут, например, для *der Arzt - die Ärztin*. Возможно, однако, что отсутствие подходящей формы для подобных слов – временное явление. Еще один способ избежать дискриминации и выразиться максимально корректно носители немецкого языка видят в нейтрализации гендерно-маркированных номинаций. Такого рода нейтрализация понятий достигается различными средствами: гендерно-нейтральным обозначением лица: *der Mensch, die Person, das Mitglied*, образованием гендерно-нейтральных субстантивированных причастий и прилагательных во множественном числе: *die Studierenden, die Lehrenden, die Institutsangehörigen, die Teilnehmenden*. Еще один допустимый вариант – использование вместо наименования людей метонимических форм с переносом значения по какому-либо признаку, например, на учреждение *das Institut* или групповую принадлежность *das Personal*.

Таким образом, в современном немецком языке можно выявить два направления борьбы с гендерной асимметрией: феминизацию и нейтрализацию. Они являются равноправными, однако не всегда взаимозаменяемыми, т. к. не для всех существительных можно подобрать обобщающее нейтрализующее понятие. Однако все же преобладающим способом является образование полных парных форм, что позволяет использовать данные существительные как в письменной, так и устной речи. Анализ языкового материала и литературы по проблеме исследования позволяют утверждать, что немецкий язык, несмотря на все еще преобладающий андроцентризм, является продуктивным в плане образования феминитивных обозначений профессий. При этом было выявлено 4 способа их образования: аффиксация, словосложение, аналитические приемы, супплетивизм. Наиболее продуктивным способом образования феминитивов является аффиксация, что подтверждается статистическими данными.

Литература

1. Андропова Н.А. К вопросу гендерно-корректного употребления немецкого языка // Гуманитарные вектор. 2016. Т. 11. № 3. С. 49–55.
2. Дини И.А., Сидоренко Е.М. Влияние феминистской критики языка на гендерную проблематику в языкознании // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2020 № 7(150). С. 142–147.
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999.
4. Кривошеина В.А. Феминитивы в современных языковых практиках // Актуальные проблемы новой и новейшей истории зарубежных стран: материалы ежегодной науч. сессии кафедры новой и новейшей истории МПГУ. (г. Москва, 2019). М.: Москов. пед. гос. ун-т, 2019. С. 146–153.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М.: А ТЕМП, 2006.

6. Пугачева Е.В. Феминитивы как объект метаязыковой рефлексии интернет-пользователей // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2020. № 5(148). С. 97–105.
7. Bundesagentur für Arbeit: [сайт]. URL: www.arbeitsagentur.de.
8. 8. Das Stellenportal der kommunalen Verwaltungen in Mecklenburg-Vorpommern: [сайт]. URL: www.berufe-mv.de.
9. Duden – Das Onlinewörterbuch. – Bibliographisches Institut GmbH, 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 20.12.20).
10. Schoenthal G. Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik // Zeitschrift für germanistische Linguistik. 2009. № 3. S. 296–314.
11. XING: [сайт]. URL: www.xing.com.

KAMILA SATTAROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**FEMINITIVES AND GENDER-NEUTRAL VOCABULARY IN THE SPHERE
OF NAMING THE PERSONS BY THEIR PROFESSIONS
(based on the German language)**

The article deals with the peculiarities of the usage of the feminitives and the gender-neutral vocabulary in the sphere of naming the professions in the modern German language.

Key words: *German language, gender linguistics, feminism, feminitive, gender and neutral vocabulary, androcentrism.*

Химия

УДК 663.4

Е.В. МАТЛАХОВ, А.С. ШАТОВА

(*egor.matlahoff2013@yandex.ru, alinkasatova865@mail.ru*)

Московский государственный университет пищевых производств

ВЛИЯНИЕ НАНОЧАСТИЦ НА АКТИВНОСТЬ АМИЛАЗ РАЗЛИЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ*

Дана общая оценка развития нанотехнологий на современном этапе. Приведены данные о потенциальном риске присутствия наночастиц в окружающей среде и технологических средах. Рассмотрено влияние наночастиц диоксида титана и многослойных углеродных нанотрубок на активность амилаз растительного и микробного происхождения. Отмечена целесообразность изучения влияния наночастиц оксида алюминия на амилолитическую способность ферментов и результаты процессов пивоварения, базирующихся на ферментативном катализе.

Ключевые слова: нанотехнологии, наночастицы, влияние на биообъекты, амилолитическая способность, активность амилаз.

Несмотря на то, что в течение нескольких последних десятилетий интенсивно разрабатывается и внедряется в производство множество инновационных приемов, начало XXI столетия справедливо называют «веком нанотехнологий». Наноразмерные объекты природного происхождения всегда присутствовали в экосфере планеты Земля, но лишь после прочитанной в 1960 г. Ричардом. Фейнманом лекции [3] начались интенсивные исследования способов получения, характеристик, а позднее и эффективности применения антропогенных, т. е. целенаправленно произведенных наночастиц. Результатом стало бурное развитие нанотехнологий и как области научных изысканий, и как составляющей производства продукции во многих отраслях промышленности и сельского хозяйства, в медицине [13, 20]. Изучение объектов наноразмера является основой для понимания и, более того, контроля основных «строительных блоков» материи, лучшему пониманию природы, повышению производительности, расширение границ устойчивого развития и человеческого потенциала [20]. Внедрение нанотехнологий затрагивает практически все аспекты современной жизни [16]. Наночастицы и наноматериалы применяются для производства продукции как специализированного назначения, так и массового потребления [8, 9, 10, 11, 17, 21].

Ряд разработок, посвященных потенциальным применениям наночастиц, предполагает возможность решения таким образом некоторых экологических проблем, которые, в целом, становятся все острее и острее. Все более широкое использование антропогенных наночастиц в промышленных и бытовых целях, скорее всего, приведет к попаданию таких материалов в окружающую среду. Оценка рисков присутствия наноразмерных объектов в окружающей среде требует понимания их мобильности, реакционной способности, экотоксичности и стойкости. При этом появляется возрастающее количество публикаций [4, 5, 7, 12, 23], свидетельствующих, что наночастицы могут оказывать негативное воздействие на различные биологические объекты и окружающую среду в целом. Выявлена более или менее выраженная фитотоксичность по отношению к кукурузе и рису наночастиц оксидов металлов (титана, кремния, церия, железа, алюминия, цинка и меди) [24]. Показано, что разные наночастицы оказывают негативное воздействие, интенсивность и проявление которого зависит как от вида растения, так и от концентрации. Сообщается [14], что, присутствуя в некоторых концентрациях, наночастицы оксида алюминия снижают содержание хлорофилла в двух видах пресноводных зеленых водорослей. Наночастицы того же типа оказывают негативное влияние на физиологические процессы пажитника [15] и, как следствие, его агротехнические характеристики; на основании полученных данных заключается, что одним из механизмов такого воздействия является изменение активностей важ-

* Работа выполнена под руководством Карпенко Д.В., доктора технических наук, профессора кафедры технологии броидильных производств и виноделия ФГБОУ ВО «МГУПП».

ных ферментативных систем растения. Аналогичная точка зрения высказана группой ученых, исследовавших воздействие наночастиц оксида церия на рассаду риса [19].

Высказывается логичное мнение [18, 22], что аккумуляция наночастиц растениями, являющимися сырьем пищевых производств, приведет к их попаданию в пищевые цепочки. Это представляется тем более опасным, что отмечена генотоксичность наночастиц (на примере высоких концентраций диоксида титана) по отношению к лимфоцитам периферической крови человека и культуре клеток почки человека [6]. Это позволяет предположить, что и организм человека может испытывать негативное воздействие наноразмерных объектов, попадающих в него с воздухом, водой и продуктами питания.

Весь массив имеющихся в научной литературе данных позволяет предположить, что исследование влияния наночастиц на различные объекты и процессы, в том числе, пищевых производств, является актуальным. Вследствие этого, около 10 лет назад в ФГБОУ ВО «Московский государственный университет пищевых производств» было начато изучение воздействия наноразмерных объектов различных типов на сырье, полупродукты, вспомогательные материалы и готовую продукцию бродильных производств, в первую очередь, пивоварения. В качестве одной из групп объектов воздействия были выбраны ферменты и ферментные препараты, активность которых определяет протекание и результаты ключевых технологических стадий, в первую очередь, биокатализаторы амилолитического типа действия. Ниже представлены обобщенные результаты нескольких серий экспериментов, проведенных с указанной целью.

Необходимо отметить, что анализируемые ниже данные были получены в разное время и различными группами исследователей, однако условия экспериментов были сходными. Это, по нашему мнению, позволяет сопоставлять полученные результаты и делать на основании этого обоснованные выводы.

Активность амилаз различного происхождения в контрольных и опытных вариантах оценивали косвенно, по количеству гидролизованного крахмала, определяя последнее по приросту редуцирующих веществ (РВ) в реакционной среде после ферментативной реакции. Субстратом для действия амилаз служил 1%-й раствор растворимого крахмала.

Амилолитическая активность солода, как основного сырья пивоваренного производства, в значительной степени определяет результаты стадии затирания, сбраживаемость пивного сусла и, как следствие, итоги стадий главного брожения и дображивания, а также качество готового пива (органолептические характеристики, содержание этилового спирта, коллоидную и биологическую стойкость напитка). Таким образом, было изучено [2] влияние на эту характеристику светлого пивоваренного ячменного солода наночастиц TiO_2 или многослойных углеродных нанотрубок (МУНТ). В качестве источника амилолитических ферментов растительного происхождения использовали солодовую вытяжку, приготовленную стандартным способом.

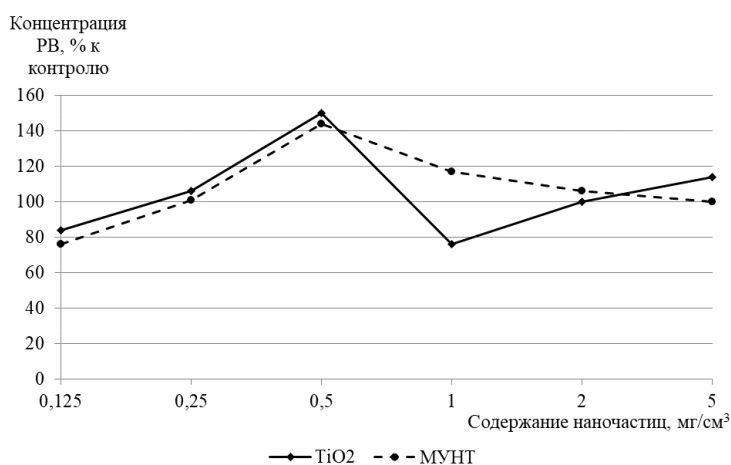


Рис. 1. Влияние различных концентраций нанопрепаратов TiO_2 и МУНТ на накопление РВ при гидролизе в течение 1 ч 1%-го раствора растворимого крахмала под действием амилаз солодовой вытяжки

В каждом из вариантов к 10 см^3 раствора субстрата (1%-го раствора растворимого крахмала) добавляли 5 см^3 солодовой вытяжки. Контрольные варианты не содержали наночастиц, тогда как в опытные нанопрепараты диоксида титана и МУНТ вносили в таком количестве, чтобы обеспечить их содержание в реакционных средах в диапазоне $0,125\text{--}5,0 \text{ мг/см}^3$. Ферментативный гидролиз крахмала проводили в течение 60 мин при $\text{pH } 4,7$ и температуре 50°C . Сразу по завершении ферментативной реакции в пробах, отобранных от образцов, определяли концентрации РВ. Полученные результаты представлены на рис. 1 (см. на рис. 91). Для удобства сопоставления приведены величины прироста концентрации РВ за время ферментативной реакции в процентах к контролю.

Данные рисунка позволяют заключить, что присутствие в реакционной среде наночастиц обоих типов в условиях экспериментов существенно влияет на амилолитическую активность солодовой вытяжки. Интенсивность и направление этого влияния зависит как от типа наноразмерных объектов, так и, в большей степени, от их содержания в среде ферментативного гидролиза. Видно, что некоторые концентрации приводят к снижению контролируемого показателя на 20% и более по сравнению с контролем, при других амилолитическая способность вытяжки практически не изменяется, а в присутствии $0,5 \text{ мг/см}^3$ наночастиц как диоксида титана, так и МУНТ зафиксирован существенный активирующий эффект.

Следует отметить, что в цитируемой работе приводятся результаты экспериментов, в которых определялось влияние продолжительности контакта наночастиц в активирующих ($0,5 \text{ мг/см}^3$ реакционной среды) и ингибирующих ($1,0 \text{ мг/см}^3$ для TiO_2 и $0,125 \text{ мг/см}^3$ для МУНТ) концентрациях. Они подтверждают сделанный вывод о сложном характере влияния наночастиц рассматриваемых типов на амилолитическую способность солодовой вытяжки, а также свидетельствуют, что с увеличением продолжительности контакта возрастает ингибирующий эффект обоих типов наноразмерных объектов и, в меньшей степени, активирующий эффект диоксида титана при его содержании в реакционной среде, равном $0,5 \text{ мг/см}^3$.

Учитывая изложенное выше, другая группа исследователей [1] определяла влияние тех же типов наночастиц на амилолитическую способность ферментного препарата микробного происхождения «Амилоризин П10х», обладающего как декстринирующей, так и осахаривающей активностью и применяемого в пивоварении и хлебопечении. Подход к проведению исследований и условия экспериментов аналогичны описанным выше, за исключением того, что в качестве объекта воздействия наночастиц диоксида титана и многослойных углеродных нанотрубок использован раствор ферментного препарата, а диапазон варьирования содержания наноразмерных объектов в реакционной среде был расширен (рис. 2).

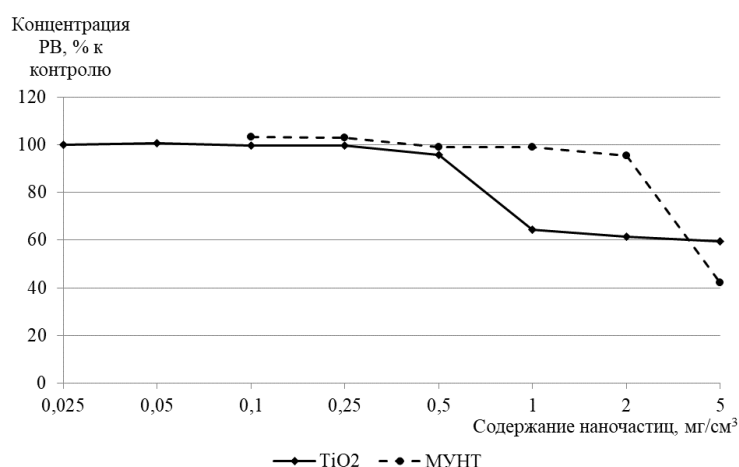


Рис. 2. Влияние различных концентраций нанопрепаратов TiO_2 и МУНТ на накопление РВ при гидролизе в течение 1 ч 1%-го раствора растворимого крахмала под действием ферментного препарата «Амилоризин П10х»

Сопоставление данных рис. 1 и 2 позволяет заключить, что наночастицы диоксида титана и МУНТ по-разному влияют на активность амилаз различного (растительного и грибного) происхождения. Во втором случае в условиях экспериментов фиксируется постепенное снижение амилазной способности ферментного препарата в опытных вариантах по сравнению с контрольными, а концентрации наночастиц, превышающие 1–2 мг/см³, вызывают существенное, на 40–60%, снижение величины контролируемого показателя.

Приведенные данные позволяют, по нашему мнению, заключить, что присутствие наночастиц различных типов в технологических средах пивоварения, по крайней мере, в высоких концентрациях, может приводить к ингибированию важных ферментов и, следовательно, ухудшать результаты всего производственного процесса в целом.

Кроме того, с нашей точки зрения, целесообразно продолжить рассмотрение влияния на ферментативные активности и технологические процессы в пивоварении, зависящие от биокатализаторов наночастиц, которые ранее не исследовались. В качестве таковых решено было выбрать нанопрепарат оксида алюминия. Наночастицы Al₂O₃ применяются (или предложены к применению) в качестве носителей лекарственных средств [8], эффективных и недорогих адсорбентов тяжелых металлов и радионуклидов в нанокompозитных мембранах, катализатора, в производстве и хранении энергии, электроники и фотоники, сенсоров и биосенсоров, пломбировочных материалов [4, 10, 21], для очистки сточных вод [9, 17] и борьбы с патогенами [11]. При этом высказывается мнение как о невысокой токсичности [6, 14, 24] наночастиц алюминия по отношению к различным биологическим и биохимическим объектам, так и об их выраженном негативном воздействии [14, 15]. О результатах запланированных исследований будет сообщено.

Литература

1. Карпенко Д.В., Дроздов С.М., Евсеева А.А. Влияние нанопрепаратов на активность амилаз // Пиво и напитки: безалкогольные, алкогольные, соки, вино. 2016. № 5. С. 28–31.
2. Карпенко Д.В., Кашанков В.О., Савина М.В. Влияние нанопрепаратов на активность амилаз светлого ячменного солода // Пиво и напитки: безалкогольные, алкогольные, соки, вино. 2017. № 6. С. 18–21.
3. Фейнман Р.Ф. Внизу полным-полно места: приглашение в новый мир физики // Российский химический журнал. 2002. Т. XLVI. № 5. С. 4–6.
4. Besha A., Liu Y., Fang C., Bekele D., Naidu R. Assessing the interactions between micropollutants and nanoparticles in engineered and natural aquatic environments // Critical Reviews in Environmental Science and Technology. 2019. Vol. 50. P. 1–81.
5. Burke D.J., Zhu S., Publico-Lansigan M.P., Hewins C.R., Samia A.C.S. Titanium oxide nanoparticle effects on composition of soil microbial communities and plant performance // Biol. Fertil. Soils. 2014. Vol. 50. P. 1169–1173.
6. Demir E., Burgucu D., Turna F., Aksakal S., Kaya B. Determination of TiO₂, ZrO₂, and Al₂O₃ Nanoparticles on Genotoxic Responses in Human Peripheral Blood Lymphocytes and Cultured Embryonic Kidney Cells // Journal of Toxicology and Environmental Health, Part A: Current Issues. 2013. Vol. 76(16). P. 990–1002.
7. Handy R.D., von der Kammer F., Lead J.R., Hassellöv M., Owen R., Crane M. The ecotoxicology and chemistry of manufactured nanoparticles // Ecotoxicology. 2008. Vol. 17. P. 287–314.
8. Li H., Li Y., Jiao J., Hu H. Alpha-alumina nanoparticles induce efficient autophagy-dependent cross-presentation and potent antitumour response // Nature nanotechnology. 2011. № 6. P. 645–650.
9. Mayordomo N., Alonso U., Missana T., Benedicto A., García-Gutiérrez M. Addition of Al₂O₃ nanoparticles to bentonite: Effects on surface charge and Cd sorption properties // MRS Online Proceedings Library. 2014. № 1665. P. 131–137.
10. Md Jani A.M., Losic D., Voelcker N.H. Nanoporous anodic aluminium oxide: Advances in surface engineering and emerging applications // Progress in Materials Science. 2013. Vol. 58(5). P. 636–704.
11. Moshafi M., Ranjbar M., Ilbeigi G. Eco-Friendly and Systematic Study for Synthesis of La³⁺/α-Al₂O₃ Nanoparticles: Antibacterial Activity Against Pathogenic Microbial Strains // International Journal of Nanomedicine. 2019. Vol. 14. P. 10137–10146.
12. Mukherjee A., Peralta-Videa J.R., Bandyopadhyay S., Rico C.M., Zhao L., Gardea-Torresdey J.L. Physiological effects of nanoparticulate ZnO in green peas (*Pisum sativum* L.) cultivated in soil // Metallomics. 2014. Vol. 6. P. 132–138.
13. Nowack B., Bucheli T.D. Occurrence, behavior and effects of nanoparticles in the environment // Environ. Pollut. 2007. № 150. P. 5–22.
14. Ozturk B.Y., Daglioglu Y., Aşıkutlu B., Akköz C. Changes in pigment content of green algae (*Desmodesmus* sp. and *Chodatodesmus mucranulatus*) exposed to alumina oxide (Al₂O₃) nanoparticles // Biological Diversity and Conservation. 2018. Vol. 11(3). P. 64–70.
15. Owji H., Hemmati S., Heidari R., Hakimzadeh M. Effect of alumina (Al₂O₃) nanoparticles and macroparticles on *Trigonella foenum-graceum* L. in vitro cultures: assessment of growth parameters and oxidative stress-related responses // 3 Biotech. 2019. Vol. 9. P. 419.

16. Peralta-Videa J.R., Zhao L., Lopez-Moreno M.L., de la Rosa G., Hong J., Gardea-Torresdey J.L. Nanomaterials and the environment: A review for the biennium 2008–2010 // J. Hazard. Mater. 2011. Vol. 186. P. 1–15.
17. Qu X., Alvarez P.J.J., Li Q. Applications of nanotechnology in water and wastewater treatment // Water Research. 2013. Vol. 47(12). P. 3931–3946.
18. Rico C.M., Majumdar S., Duarte-Gardea M., Peralta-Videa J.R., Gardea-Torresdey J.L. Interaction of nanoparticles with edible plants and their possible implications in the food chain // J. Agric. Food Chem. 2011. Vol. 59. P. 3485–3498.
19. Rico C.M., Morales M.I., McCreary R., Castillo-Michel H., Barrios A.C., Hong J., Tafuya A., Lee W.-Y., Varela-Ramirez A., Peralta-Videa J.R., Gardea-Torresdey J.L. Cerium oxide nanoparticles modify the antioxidative stress enzyme activities and macromolecule composition in rice seedlings // Environ. Sci. Technol. 2013. Vol. 47. P. 14110–14118.
20. Roco M.C. Broader societal issues of nanotechnology // J. Nanopart. Res. 2003. № 5. P. 181–189.
21. Safarabadi M., Mehri khansari N., Rezaei A. An experimental investigation of HA/AL₂O₃ nanoparticles on mechanical properties of restoration materials // Engineering Solid Mechanics. 2014. № 2. P. 173–182.
22. Servin, A.D., Morales M.I., Castillo-Michel H., Hernandez-Viezcas J.A., Munoz B., Zhao L., Nunez J.E., Peralta-Videa J.R., Gardea-Torresdey J.L. Synchrotron verification of TiO₂ accumulation in cucumber fruit: A possible pathway of TiO₂ nanoparticle transfer from soil into the food chain // Environ. Sci. Technol. 2013. Vol. 47. P. 11592–11598.
23. Wang Z., Xie X., Zhao J., Liu X., Feng W., White J.C., Xing B. Xylem- and phloem-based transport of CuO nanoparticles in maize (*Zea mays* L.) // Environ. Sci. Technol. 2012. Vol. 46. P. 4434–4441.
24. Yang Z., Jing C., Dou R., Gao X., Mao C., Wang L. Assessment of the Phytotoxicity of Metal Oxide Nanoparticles on Two Crop Plants, Maize (*Zea mays* L.) and Rice (*Oryza sativa* L.) // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2015. Vol. 12. P. 15100–15109.

EGOR MATLAHOV, ALINA SHATOVA
Moscow State University of Food Production

NANOPARTICLES IMPACT ON THE ACTIVITY OF DIASTASE OF DIFFERENT ORIGIN

The article deals with the general evaluation of nanotechnologies at the modern stage. There are given the data of the potential risk of the presence of the nanoparticles in the environment and the technology landscapes. There is considered the impact of the nanoparticles of the tioxide and multi-wall carbon nanotubes on the activity of the diastase of the natural and microbial origin. The author emphasizes the reasonability of the study of the impact of the nanoparticles of the aluminium oxide on amylolytic ability of the ferments and the results of the malting processes on the basis of the fermentation catalysis.

Key words: *nanotechnologies, nanoparticles, impact on biological objects, amylolytic ability, activity of diastase.*

Юридические науки

УДК 343.915

В.С. ГЕВОРКЯН

(vik.gevorkyan@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРАВОВАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ*

*Анализируется правовая и психолого-педагогическая характеристика девиантного поведения.
Рассматриваются нормы, нарушаемые девиантным поведением.*

*Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетние, отклонение,
негативная девиация, позитивная девиация, преступность.*

Девиантное поведение изучается уже не первое столетие. Основоположником изучения данной проблемы в обществе является французский ученый Эмиль Дюркгейм (1858–1917), который является создателем французской социологической школы. Кроме того, он дал понятие социальной аномии, определив ее как: «состояние общества, когда старые нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новые еще не утвердились» [7, с. 11]. Далее изучением понятия девиантного поведения занимались Роберт Мертон (1910–2003) и Альберт Коэн (1895–1981). Р. Мертон выявил основные факторы влияния социума на формирование девиантного поведения среди некоторых его членов. А. Коэн же назвал отклоняющим, т. е. девиантным, поведением то, которое «идет вразрез с институционализированными ожиданиями» [3, с. 32]. Английский ученый Нил Дональд Уолш (1943), представитель феноменологической социологии, считает, что отклонение – это не внутреннее, присущее определенному действию качество, а результат социальной оценки и применения санкций [7, с. 11].

Актуальность данной темы исследования не потеряна и по настоящий день. Ведь девиантное поведение стало болезнью нашего общества, находясь во всех сферах жизнедеятельности. Именно поэтому так важно иметь четкое представление о данной проблеме, чтобы в дальнейшем с ней справляться. Обратимся к современному определению девиантного поведения. Если обобщить все определения, которые нам даёт юридическая наука, то можно прийти к выводу, что девиантным поведением является несоответствие образа жизни, мысли и действий индивида или группы лиц с общепринятыми моральными и правовыми требованиями. Педагогика дает нам следующее определение девиантного поведения: «девиантное (отклоняющееся) поведение в целом описывается как действия и поступки людей, не соответствующие традиционным социально-культурным, правовым, моральным нормам, ожиданиям либо паттернам поведения. Однако многие ученые также считают, что девиантное поведение – это, как правило, отрицательные поступки и действия личности, вступающей в конфронтацию с господствующими в обществе правилами, стандартами и ценностями» [5, с. 92].

Рассматривая разные понятия девиантного поведения можно отметить, что многие авторы пишут лишь о негативном оттенке девиантного поведения и выделяют его социально вредный характер. Однако не стоит забывать о позитивном девиантном поведении. Ведь девиантным поведением является любое поведение, которое отклоняется от нормы. Таким образом, творческие люди и те, кого можно назвать гениями, выходящие за рамки «нормального», также являются носителями девиаций. Для того, чтобы разграничить данные типы девиации дадим определения. Позитивная девиация – это вид отклоняющегося поведения, которое не несет собой неблагоприятных последствий для само-

* Работа выполнена под руководством Широ С.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

го девианта и общества, но не так строго осуждается. Негативная девиация, напротив, несет собой нежелательные последствия и рушит устоявшиеся каноны общества, в связи с чем вызывает крайнее неодобрение и порицание, которое может перерасти в закрепления санкций в нормативно-правовых актах. В нашей работе акцент будет сделан именно на негативной девиации.

Если существует девиация, значит есть правила, которые они нарушают. И этим является социальная норма. Девиантное поведение не соответствует нормам, установленным в обществе. Оно может нарушать, как моральные и культурные нормы, так и правовые нормы и т. д. Рассмотрим подробнее виды данных норм.

В-первую очередь, стоит выделить правовые нормы. Это нормы, которые четко прописаны в нормативно-правовых актах, сюда входят: 1) Конституция; 2) федеральные законы; 3) указы Президента; 4) постановления Правительства; 5) нормативные акты министерств и ведомств; 6) международные договоры России; 7) нормативные акты органов государственной власти субъектов. Например, в Уголовном кодексе Российской Федерации в ст. 105 дается определение убийства – «умышленное причинение смерти другому человеку» и санкция, которая следует за его совершение [8]. Преступление также является видом девиантного поведения, которое приносит собой наиболее разрушительные последствия для общества.

Культурными нормами называются устоявшиеся представления определенного ареала о правилах поведения. К ним можно отнести: обычаи, традиции, обряды, нравы, манеры, мода, верования, табу и т. д. Кроме того, некоторые законы являются не только правовыми нормами, но и культурными. Это обычаи, традиции и т. п., которые со временем переросли в жесткие нормативно закреплённые правила поведения в данном обществе. Как правило, за нарушение культурных норм следует санкция в виде общественного порицания. За нарушение тех норм, которые также являются правовыми, могут влечь за собой уголовное, административное или иной другой вид юридической ответственности. Например, нарушение такой культурной нормы, как мода, может вызвать шквал негодования особенно со стороны пожилой части общества. Однако это не отменяет того факта, что при этом данная девиация может трансформироваться в будущем в культурную норму. В этом главное отличие культурных норм от правовых – они более подвижны и могут трансформироваться из девиации в норму и, наоборот, когда как правовые нормы более статичны и редко когда меняют свое состояние [6].

Психологические нормы тесно связаны с психологическим здоровьем индивида. Четкие грани психологически здорового и нездорового человека нам не дает и наука психология, определяющая нормы поведения и состояния человека. В зависимости от уровня отклонений санкцией за нарушения может быть, как лишь общественное порицание, так и принудительная медицинская помощь. Отличительной особенностью психологических норм является более индивидуальный характер. Как известно у каждого свои грани «нормального», именно поэтому так сложно дать четкую классификацию для психологических норм, а сами психологи и психиатры предпочитают понятиям «нормальный/ненормальный» – особенность.

И последней группой норм являются – нравственные. Нравственные нормы делятся на требования и позволения. Требования отличаются категорическим характером. Кроме того, они связаны с первоначальными моральными ценностями человечества. Особенностью требований является то, что отрицание их выводит человека в область добра и зла.

Позволения отличаются более рекомендательным и желательным характером и могут формироваться на протяжении всей истории определенной группы лиц. Необходимо отметить особую группу позволений – «сверхдолжные». К ним относятся принципы самопожертвования, «любви к врагам», безбрачия и т. п. Такие «сверхдолжные» нормы являются неким идеалом и не выполнение их не является нарушением нравственной нормы [Там же].

Для более четкого понимания девиантного поведения рассмотрим различные подходы к оценке поведенческой нормы, патологии и девиаций. Социальный подход основывается на понимании о общественной опасности того или иного поведения индивида. Исходя из этого, девиантным считает-

ся любое поведение, которое может причинить вред окружающим лицам [1]. В данном подходе ведущими понятиями являются конформизм, бесконфликтность, приспособленчество и т. д. И осуждаются любые формы самовыражения, которое вызывает общественное порицание. Социальный подход делает акцент на «обертке», полностью игнорируя индивидуальные особенности людей.

Психологический подход в разрез с социальным рассматривает внутренний мир девианта. Считается, что девиантное поведение является следствием внутреннего конфликта человека, который свои внутренние проблемы переводит к разрушительное общественное поведение осознано или же нет. Кроме того, девиант стремится чаще всего разрушить себя, свою ценность, путем разрешения окружающей среды.

Согласно психиатрическому подходу любое девиантное поведение – это всего лишь приморбидное или доболезненное состояние личности девианта. Таким образом, можно говорить о том, что девиант, по данному подходу, – это человек, у которого еще не определили психиатрическое расстройство.

Этнокультурный подход считает, что главной причиной возникновения девиантного поведения является столкновение различных культур, традиций, менталитетов. Согласно этому подходу, человек склонен к восприятию определенных этнических, национальных, религиозных норм, в которых вырос. Конфликт, и как следствие возникновение девиации, случается, когда сталкиваются представители различных культур, которые недостаточно ригидны для того, чтобы принять чужие нормы поведения.

Девиантное поведение, согласно возрастному подходу, определяется несоответствием особенностям и нормой своей возрастной группы. Данные несоответствия могут быть как количественные отклонения, отставание или опережение возрастных поведенческих норм, так и их качественные инверсии [7]. Гендерный подход строго определяет ролевые принципы поведения женщин и мужчин. И любое отклонение от своего ролевого поведения является проявлением девиации.

Профессиональный подход соответственно определяет нормы поведения согласно корпоративным и профессиональным традициям. Таким образом, каждая профессия прилагает какую-то совокупность норм и традиций, которых нужно придерживаться. И люди, которые не соответствуют данным требованиям, и являются девиантами.

Наибольший интерес вызывает феноменологический подход, который исследует не только негативно направленное девиантное поведение. Данный подход определяет положительные виды девиаций, которые не подвержены общественному порицанию, порой даже воспринимаются положительно. Однако не стоит забывать и о том, что порой даже положительная девиация может иметь корни в каком-то психологическом или психическом отклонении [Там же].

Подводя итог, необходимо отметить, что в настоящее время все еще не существует единой концепции оценки девиантного поведения. И нормы нарушаемые девиантным поведением, и санкции очень сильно разнятся в зависимости от подхода. Что же касается самих подходов, то каждый из них имеет место быть и отвечает на разные вопросы, которая ставит перед нами проблема девиантного поведения.

Литература

1. Гуляихин В.Н., Широ С.В., Правовое мышление как регулятор социального поведения // Юридическое образование и наука. 2015. № 3. С. 31–35.
2. Костюнина Н.Ю., Лучинина А.О. Превентивная педагогика и психология: Казань: Изд-во «Бриг», 2015.
3. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. М.: Прогресс, 1965.
4. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Юзефовичус Т.А. [и др.] Педагогика. М.: Проспект, 2004.
5. Ларионова С.О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема // Фундаментальные исследования. 2013. № 1-1. С. 90–94.
6. Матвеев П.Е. Моральные ценности: моногр. Владимир: Владимир. гос. ун-т, 2004.
7. Набойченко Е.С. Психология отклоняющегося поведения подростков: моногр. Екатеринбург: Калинина, 2007.
8. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996. № 63-ФЗ (ред. от 01.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 22.08.2021)// Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 16.10.2021).

VICTORIYA GEVORKYAN
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**LEGAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS
OF DEVIANT BEHAVIOR**

The article deals with the analysis of the legal and psychological and pedagogical characteristics of the deviant behavior. There are considered the norms violated by the deviant behavior.

Key words: *deviant behavior, minors, deviation, negative deviation, positive deviation, criminality.*

УДК 343.851.5

М.В. ЛОКТИОНОВА

(marina.loktionova.92@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ*

Анализируется система нормативно-правового регулирования профилактики преступности несовершеннолетних в Российской Федерации. На основе данного анализа определяется роль и место образовательных организаций в ее предупреждении.

Ключевые слова: *нормативно-правовой акт, система профилактики правонарушений несовершеннолетних, образовательные организации, органы и учреждения системы профилактики правонарушений несовершеннолетних.*

Проблема профилактики преступности несовершеннолетних является одной из приоритетных в деятельности образовательных организаций, социально-педагогических работников, а также правоохранительных органов Российской Федерации. Одну из главных ролей в социально-педагогической поддержке детей «группы риска» возложена на образовательные организации, а именно на общеобразовательную школу, «которая обеспечивает процесс обучения, воспитания и развития учащихся, как в учебное, так и внеучебное время» [10, с. 40]. Важное значение для профилактики детской беспризорности и правонарушений имела программа, принятая Правительством Российской Федерации в 2002 г., «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» Федеральной целевой программы «Дети России». В рамках этой подпрограммы «федеральными органами и органами местного самоуправления были разработаны и реализованы мероприятия по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [9].

Одним из основных направлений деятельности российского государства в настоящее время является обеспечение защиты детства во всех сферах жизнедеятельности, предупреждение безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, недопущение вовлечения детей в противоправную деятельность. С этой целью Правительством Российской Федерации в 2017 г. принято распоряжение о разработке «Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года». Согласно данным Генеральной Прокуратуры РФ в стране к концу 2020 г. заметно снизилось число преступлений, которые совершают подростки. В то же время, «на фоне общего снижения правонарушений, отмечается рост тяжких преступлений среди данной категории населения. В этой связи возникает потребность формирования во всех регионах Российской Федерации необходимого механизма профилактики правонарушений среди несовершеннолетних и его правового регулирования» [4].

Можно сказать, что динамика снижения преступности среди несовершеннолетних значительно растёт. По статистическим данным Генеральной Прокуратуры Российской Федерации снизилась на 8,7% преступность несовершеннолетних за весь 2020 г. и составила 33575 случаев (в 2019 г. более 45000). Таким образом, мы наблюдаем уменьшение количества преступлений, которые совершили подростки.

Основным нормативным актом, который регулирует деятельность по профилактике преступности несовершеннолетних, является Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [6]. Закон приписывает разным ведомствам осуществлять профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, однако целевой группой в нём являются в основном дети-правонарушители и дети-сироты. Таким образом, речь в этом законе идет о вторичной профилактике, которая направлена на преду-

* Работа выполнена под руководством Широ С.В., кандидата юридических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

преждевание рецидивов, а степень персональной ответственности, механизм координации усилий субъектов профилактики не установлены. Так же в нём слабо разделяются понятия первичной и вторичной профилактики. В основном для реализации поставленной цели используются понятия «индивидуальная профилактическая работа» и «профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «не рассматриваются вопросы соблюдения прав детей, способы их защиты» [2]. «Согласно Федеральному закону под “профилактикой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних” понимается совокупность социальных, правовых, педагогических и других мер, которые направлены на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, которая осуществляется в совокупности с индивидуальной профилактической работой с детьми, не достигших совершеннолетия, и семьями, которые находятся в социальном опасном положении» [2; 10, с. 41].

Основными задачами по профилактической работе с детьми, совершившими преступления, являются:

1. Предупредить безнадзорность и правонарушения несовершеннолетних, а также установить причины и условия, которые способствуют этому. Совершение несовершеннолетними антиобщественных и противоправных действий, как правило, являются формами социальной дезадаптации несовершеннолетних, под которой понимается нарушение нормальных взаимоотношений личности с другими людьми и обществом, возникшее из-за трудностей общения и взаимодействия с ними. Социальная дезадаптация связана с такими ее проявлениями, как нежелание учиться, не посещать учебный процесс, употреблять алкоголь и наркотики, а также и сюда можно отнести и девиантное поведение [6]. В данной задаче законодательством ставится цель снижения уровня безнадзорности и количества правонарушений, совершаемыми подростками, также повышение роли семьи в оказании необходимой и своевременной воспитательной, психологической и социальной помощи.

2. Защита прав и законных интересов несовершеннолетних. Данная задача является приоритетной не только при проведении работы по профилактике безнадзорности, но и в целом при осуществлении государственной политики в интересах детей, целями и принципами которой является осуществление и законодательная защита конституционных прав несовершеннолетних, восстановление нарушенных прав несовершеннолетних, защита от факторов, негативно влияющих «на их физическое, интеллектуальное, психическое, духовное и нравственное развитие» [3, с. 31].

3. Выявить и пресечь случаи вовлечения несовершеннолетних в совершении преступлений и других противоправных действий, а также случаи склонения их к суицидальным действиям [1, с. 23]. В законодательстве Российской Федерации вовлечение несовершеннолетних в совершение преступления или иных действий являются уголовно наказуемыми деяниями, которые предусмотрены в ст. 150 и 151 УК РФ [11]. В связи с тем, что преступная деятельность несет в себе социальную опасность для общества и государства в целом. Способы вовлечения в преступную среду могут быть разными, к примеру, обещания, обман, угрозы со стороны взрослого лица и т. д.

4. Провести социально-педагогическую реабилитацию несовершеннолетних, которые находятся в опасном положении [6].

Е.В. Суворова и Я.А. Писарева под социально-педагогической реабилитацией понимают «систему мер воспитательного характера, направленную на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности несовершеннолетнего, его активной жизненной позиции, способствующую интеграции его в общество; на овладение необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, положительными социальными ролями, правилами поведения в обществе; на получение необходимого образования. Такая работа осуществляется органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, является воздействием на личность несовершеннолетнего и имеет достаточно широкий спектр деятельности – от воспитания элементарных навыков до адаптации несовершеннолетнего в обществе» [7, с. 120–126].

Таким образом, Федеральный закон носит общий характер, что предполагает разработку региональных законов и программ профилактики, а также механизмов их реализации на каждой территории с учетом ресурсов, традиций и других особенностей региональных образований.

23 июня 2016 г. в Российской Федерации был принят федеральный закон № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» [12]. Данный законодательный акт призван упорядочить систему профилактики правонарушений несовершеннолетних в Российской Федерации. Необходимо обратить внимание на то, что принятый нормативно-правовой акт не отменяет действующий Федеральный закон № 120-ФЗ от 24 июня 1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [6]. Следовательно, можно утверждать, что существующие федеральные законы дополняют друг друга для улучшения всей системы профилактики правонарушений несовершеннолетних в Российской Федерации.

Если обратиться к основным понятиям, используемым в настоящем Федеральном законе № 182-ФЗ [12], то понятие «профилактика правонарушений» также трактуется, как и в Федеральном законе № 120 [6], единственное к понятию добавляется воспитательная задача в целях недопущения совершения антиобщественных и противоправных действий несовершеннолетними.

Согласно данному закону, к органам, которые осуществляют профилактическую деятельность, согласно Федеральному закону № 182-ФЗ [12], относятся: федеральные органы исполнительной власти; органы прокуратуры Российской Федерации; следственные органы СК РФ; органы государственной власти субъектов Российской Федерации; органы местного самоуправления.

Литература

1. Ветошкин С.А. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. М.: Изд-во Юрайт, 2019.
2. Гуляихин В.Н., Широ С.В. Первичная правовая социализация человека // Право и образование. 2011. № 6. С. 66–77.
3. Гуляихин В.Н., Широ С.В. Правовое мышление как регулятор социального поведения // Юридическое образование и наука. 2015. № 3. С. 31–35.
4. Гуляихин В.Н., Широ С.В. Субъекты ранней правовой социализации человека // Право и образование. 2012. № 3. С. 90–99.
5. Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 марта 2017 г. № 520-р // ГАРАНТ. Информационно-правовой портал. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71543618/#review> (дата обращения: 17.07.2021).
6. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: комментарий к Федеральному закону от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=СМВ&n=8362#08103996571014955> (дата обращения: 02.06.2021).
7. Писарева Я.А., Суворова Е.В. Предупреждение преступности и профилактика правонарушений на рынке труда несовершеннолетних // Новое поколение. 2017. № 11. С. 120–126.
8. Поликашкина О.В. О роли образовательных организаций в профилактике правонарушений несовершеннолетних // Наука и школа. 2016. № 6. С. 41–46.
9. Постановление Правительства РФ от 21 марта 2007 г. № 172 «О федеральной целевой программе «Дети России» на 2007–2010 годы» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/190869/> (дата обращения: 04.06.2021).
10. Прокурова С.В. Девиантное поведение подростков. Волгоград: Перемена, 2015.
11. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (послед. ред.) // Собрание законодательства Российской Федерации. 13.06.1996. № 25. Ст. 2954.
12. Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71428030/> (дата обращения: 05.08.2021).

MARINA LOKTIONOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

NORMATIVE AND LEGAL REGULATION OF PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY

The article deals with the analysis of the system of the normative and legal regulation of the prevention of juvenile delinquency in the Russian Federation. On the basis of this analysis, the role and place of educational organizations in its prevention is determined.

Key words: *normative legal act, system of prevention of delinquency of minors, educational institutions, bodies and institutions of the system of the prevention of juvenile delinquency.*