

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА.
ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

Научный журнал

Том 6, № 3-4

2020

**СЕВАСТОПОЛЬ
2020**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, языкознания. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, теории и методике обучения и воспитания, языкознанию, теоретическому и практическому аспектам перевода.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015г. С 31.01.2018 научный журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» включён в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени доктора наук. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. Доцент (Севастополь) – главный редактор; МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. н., доцент – зам. главного редактора, редактор рубрики по языковедению (Севастополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. н., доцент – зам. главного редактора (Севастополь); АДОНИНА Лариса Валерьевна, канд. филол. н., доцент – отв. секретарь, (Севастополь); АНДРЕЕВ Александр Сергеевич, д-р психол. н., профессор (Симферополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. н., доцент – редактор психол. рубрики (Севастополь); ГОВОРУХИНА Юлия Анатольевна, д-р филол. н., профессор (Красноярск); ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. н., доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ГОРБУНОВА Наталья Владимировна, д-р пед. н., профессор (Ялта); МУРОВАНЯ Нонна Николаевна, канд. пед. н., доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. н., профессор (Воронеж); ПЕТРОВ Александр Владимирович, д-р филол. н., доцент (Симферополь); ПЕТРОВА Луиза Александровна, д-р филол. н., профессор (Симферополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. н., профессор (Чита); СОРОКОУМОВА Елена Александровна, д-р психол. н. (Москва); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. н., доцент – редактор рубрики по языковедению (Севастополь); Валерия Евгеньевна, канд. пед. н., доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. н., доцент (Севастополь).

EDITORIALBOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychol.), Associate Professor – Chief Editor (Sevastopol); MORYA L.A., PhD (Philol.), Associate Professor – Deputy Chief Editor, Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor – Deputy Chief Editor, (Sevastopol); ADONINA L.V. – Executive Secretary (Sevastopol); ANDREYEV Alexander S., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Simferopol); BULGAKOV A.V., Doctor of Science (Psychology), Professor – Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychol.), Associate Professor – Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOVORUKHINA Yu. A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Krasnoyarsk); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GORBUNOVA N.V., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Yalta); MUROVANAYA N.N., PhD (Ped.), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHIKHINA M.E., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Voronezh); PETROV A.V., Doctor of Science (Philology), Associate Professor (Simferopol); PETROVA L. A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Simferopol); SARAeva N.M., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Chita); SOROKOUMOVA Elena A., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Moscow); TYALLEVA I.A., PhD (Philol.), Associate Professor – Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); KHRABROVA V.E., PhD (Ped.), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); SHTETS A.A., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60х84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 17,4

Тираж – 60 экз. Бесплатно. Подписано в печать 01.12.2020 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

Содержание

Языкознание. Литературоведение

Дубкова Ю.С. Актуальные проблемы исследования аббревиации в современном русском языке	5
Кузёма Т.Б., Вишнякова А.В. Генезис жанра ужасов	9
Наградова Л. С.О факторах и параметрах оценки адекватности перевода фразеологических единиц в драматургическом дискурсе	16
Небеснюк У.А. Структура и текстовые функции литературно-художественного образа господина Койнера в композиции и архитектонике «Календарных историй» Б. Брехта	24
Омаров А. А. Соматический код культуры в даргинской и арабской фразеологических картинах мира (на примере семемы «лицо»)	34
Руденко Ж.А. Использование прецедентных текстов К. Г. Паустовского о Севастополе в практике преподавания РКИ как одного из способов решения проблемы взаимосвязанного обучения языку и культуре	44

Педагогика

Авдеева И.Н., Адонина Л.В., Шутова О.А. Фасилитативный подход в организации дистанционного формата обучения	51
Авдеева И.Н., Адонина Л.В., Шутова О.А. Основные категории фасилитативной педагогики	55
Авдеева И.Н., Адонина Л.В., Шутова О.А. Принципы педагогической фасилитации	60
Аркадьева Т.Г., Васильева М.И., Владимиров С.С., Федотова Н.С., Шарри Т.Г. Лекция-дискуссия в преподавании теоретических дисциплин иностранным студентам	64
Бутыч Н.С., Сухих П.И. Применение индивидуализированной программы физкультурного самообразования учащимися старших классов на учебных занятиях по физической культуре	72
Вакулова Т.В., Ковалёва Н.С. Профессиональная подготовка учителя истории: роль педагогической практики	80
Гурова Е.В., Хачикян Е.И. Формирование математического мышления как компонента математической культуры будущего педагога	85
Комуцци Л.В., Руденко Н.С. Digital storytelling как метод сближения педагогики и цифровых технологий	90
Лизунков В.Г., Полицинская Е.В., Газин К.А. Системы и модели, способствующие построению адаптивной организационно-педагогической системы дополнительного профессионального образования кадров для территорий опережающего социально-экономического развития	96
Лопушанская Е.Б. Особенности формирования общекультурных компетенций у студентов поколения Z	101
Нифатова О.Ю. Актуальные аспекты формирования цветовой культуры будущих педагогов	105
Скляр М.С. Структурно-содержательная модель формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта	110
Храброва В.Е. Проблема использования компетентностного подхода при формировании образной картины мира школьников на уроках литературы	118
Храброва В.Е. Роль культурологического подхода в формировании образной картины мира школьников	124

Психология

Кажарская О.Н., Купреева В.Ю. Теоретическая модель коммуникативной компетентности специалистов социальных служб	130
Медведева С.А., Милованова А.С. Эмоциональный интеллект и субъективное восприятие стиля семейного воспитания в юношеском возрасте	136
Михайлова А.Г., Бессонова Т.И., Кокодей Т.А., Строкина С.П. Организация инклюзивного образования для студентов с аутизмом расстройства спектра	144
Михайлова А.Г., Бессонова Т.И., Ерина И.А., Кокодей Т.А. Повышение мотивации обучающихся с расстройствами аутистического спектра с помощью обучающей среды moodl	150
Моторная С.Е., Маховых Ю.А. Исследование влияния этнической идентичности на проявление стрессоустойчивости будущего выпускника высшей школы	155
Смирнова С.В., Корепанов А.Л., Моисеев В.Г. Роль базовых семейных представлений родителей в генезе психосоматических расстройств у детей	165
Смирнова Я.К. Возрастные особенности развития совместного внимания у дошкольников с атипичными формами развития: айтрекинг исследование	171

Contents

Linguistics. Literary criticism

Yu.S. Dubkova Actual problems of research of abbreviation in the modern russian language	5
Kuzyoma T.B. Vishniakova A.V. The genesis of the horror genre	9
Nagradova L.S. On the Factors and Parameters for Assessing the Adequacy of the Translation of Phraseological Units in Dramaturgic Discourse	16
Nebesnyuk U.A. The structure and textual functions of a literary and artistic image of Mr. Koiner in the composition and architectonics of B. Brecht's «The calendar stories».....	24
Omarov A.A. Somatic code of culture in the dargin and arabic phraseological pictures of the world (based on the example of the sememe “face”)	34
Rudenko Zh. A. The use of K. G. Paustovsky's precedent texts about Sevastopol in the practice of teaching Russian Language studies as one of the ways to solve the problem of interrelated language and culture teaching	44

Pedagogy

Avdeeva I.N., Adonina L.V., Shutova O.A. Facilitative Approach in Organization of a Distance Learning	51
Avdeeva I.N., Adonina L.V., Shutova O.A. Main Categories of Facilitative Pedagogy	55
Avdeeva I.N., Adonina L.V., Shutova O.A. Principles of Pedagogical Facilitation	60
Arkad'eva T.G., Vasil'eva M.I., Vladimirova S.S., Fedotova N.S., Sharri T. G. Lecture-discussion in teaching theoretical disciplines to foreign students	64
Butych N.S., Suhii P.I. Application of individualized program of physical self-education by students of the higher classes At learning lessons in physical education.....	72
Vakulova T.V., Kovaleva N.S. Professional training of history teachers: the role of pedagogical practice .	80
Gurova E. V., Khachikyan E. I., Formation of mathematical thinking as a component of the mathematical culture of a future teacher	85
Komutstsi L.V., Rudenko N.S. Digital Storytelling as a Method for Integrating and Digital Technologies	90
Lizunkov V.G., Politsinskaya E.V., Gazin K.A. Systems and models concerning the construction of adaptive organizational and pedagogical system of additional vocational education of personnels for the territories of excellent socio-economic.....	96
Lopushanskaya E.B. Features of the formation of general cultural competencies in students of generation	101
Nifatova O.Yu. Actual aspects of the formation of color culture Future teachers	105
Sklyar M.S. The structural and conceptual model of future specialists' professional culture formation in the field of physical culture and sports	110
Khrabrova V. E. The problem of using the competence approach in the formation of an imaginary picture of the world of school literature lessons	118
Khrabrova V. E. The role of a culturological approach in the formation of an imaginary picture of the world of schoolchildren	124

Psychology

Kazharskaya O.N., Kupreeva V.Y. Theoretical model of the communicative competence of social service specialists	130
Medvedeva S.A., Milovanova A.S. Emotional intelligence and subjective perception of family parenting style in adolescence.....	136
Mikhaylova A. G., Bessonova T.I., Kokodey T.A., Strokina S.P. Inclusive education organization for students with autism spectrum disorders	144
Mikhaylova A. G., Bessonova T.I., Erina I.A., Kokodey T.A. Increasing the motivation of students with au spectrum disorders using the Moodle learning environment	150
Motornaya S.E., Machovuh Yu.A. Investigation of the influence of ethnic identity on the manifestation of stress resistance in a future graduate of higher education	155
Smirnova S. V., Korepanov A. L., Moiseev V. G. Basic concepts of parents in the genesis of psychosomatic disorders in children	165
Smirnova Y. K. Age features of the development of joint attention in preschoolers with atypical forms of development: an eye-tracking study	171

УДК 811.161.1'373.611

Актуальные проблемы исследования аббревиации в современном русском языке

Юлия Сергеевна Дубкова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Аннотация. В данной статье представлена история появления и развития аббревиации, выделены и описаны различные точки зрения, рассмотрены и объяснены основные типы аббревиатур, приведены примеры их функционирования в художественных текстах, деловой коммуникации, а также в авиационной лексике.

Ключевые слова: аббревиация, аббревиатура, сложносокращенное слово, языковая игра, аббревиационная идеография.

Для цитирования: Дубкова, Ю. С. Актуальные проблемы исследования аббревиации в современном русском языке / Ю. С. Дубкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6– № 3-4. – С. 5–8.

Об авторе: Ю. С. Дубкова, старший преподаватель кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: Yulechka.dubkova@inbox.ru

Постановка проблемы. Известно, что аббревиация и аббревиатура имеют латинские корни, а именно относятся к слову «brevis» – краткий. Исследователь Е. Г. Водолазкин отмечает следующее относительно функционирования аббревиатур в разных культурах: «Там аббревиатуры представляли в самых разных формах и обслуживали по преимуществу область сакрального. Иногда тайного, которое, как известно, порой способно сакрализироваться. Во многих культурах святость явления предполагает его неназывание или, по крайней мере, неполное написание» [4].

К концу 19 века относят возрождение интереса к аббревиатурной деривации и связывают это с истоками пролетарского этапа революции в России. Именно в этот период возникли слова, которые употреблялись революционерами. Приведем пример такой аббревиатуры: ЦК – Центральный Комитет. После Октябрьской революции появилось большое количество аббревиатур, что способствовало их закреплению во всех жанрах. Некоторые ученые говорили об экономии типографских материалов, что могло повлиять на активизацию создания новых языковых форм. Э. А. Вартаньян же заявляет обратное: «...создание аббревиатур следует рассматривать как объективную закономерность в развитии языка» [3, с. 22].

Рассматриваемый способ образования слов в период революции и после нее использовался в качестве быстрого варианта создания наименований, что повлекло за собой понимание аббревиации как истинно народно-революционного метода новообразования. Так, наиболее явной причиной появления аббревиатур стало сокращение требуемых языковых усилий, ведь длинные наименования влияют на процесс коммуникации, затрудняя его, что мотивирует использование сокращённых лексем. «Аббревиация сокращает материальную оболочку коммуникативных единиц, увеличивая тем самым скорость поступления информации» [9, с. 86]. Следует сказать, что именно это способствовало закреплению аббревиатур во многих языках. Н. С. Валгина говорит о следующем: «Жизнь аббревиатур в русском языке была сложной, противоречивой. В разные периоды преобладали разные типы аббревиатур – слоговые, буквенные, звуковые, смешанные. Аббревиатурам объявлялась «война», их изгоняли и осуждали» [2, с. 148]. Основным недостатком данного способа деривации считали неудачный фонетический вид и неблагозвучие. Учёные говорили и о том, что аббревиатуры несут в себе некую мистическую составляющую.

Цель статьи состоит в выявлении структурно-семантического и тематического своеобразия аббревиатур, а также особенностей их функционирования в современном русском языке.

Количество аббревиатур, находящихся в активном обороте, на современном этапе возросло. Нет сомнения в необходимости использования аббревиатур, но фонетическую и эстетическую составляющие всё же признают основным их недочетом. Сегодня не существует единой тенденции определения статуса данного способа словообразования среди остальных. Некоторые ученые говорят об отсутствии принципиально нового значения, являющегося неотъемлемой частью процесса деривации. Другая часть исследователей, среди которых Е. А. Земская и Д. И. Алексеев, утверждает обратное и определяет статус способа словопроизводства. Д. И. Алексеев также указывает на

следующее: «...аббревиатура не рассчитана на передачу всей информации, содержащейся в многословном описательном исходном наименовании..., она предусматривает обобщение исходной информации и ее интеграцию (сжатие)» [1, с. 23].

В. Н. Немченко определяет аббревиатуры как категорию слов, имеющих сложную природу. Это суждение даёт возможность рассматривать данный способ в качестве сложения номинации и определенной опорной составляющей. По мнению исследователя, ударение является единым средством образования номинаций. Помимо этого дискуссионным является вопрос о морфемной составляющей. В одной и той же аббревиатуре могут выделить разное количество корней. Лингвисты говорят об опрошении: аббревиатуры становятся единственными номинациями, теряя связь с первичным дериватом. Характер соотносительности со словосочетаниями не определяет их морфемной структуры, аббревиатуры «приобретают качество немотивированной, морфологически опрошенной лексической единицы» [11, с. 97].

Аббревиатурам присуща функционально-стилистическая составляющая, о чём свидетельствует наличие их в деловой коммуникации. Например, СР – самостоятельная работа, СШ – средняя школа. Помимо официального общения, аббревиатуры функционируют и в газетной сфере, что побуждает читателя изучить необходимый минимум аббревиатур. Способы включения в текст сложносокращённых лексем различные: общеизвестные – без пояснения, а малоизвестные даются со словосочетанием.

Аббревиатуры также встречаются в художественных текстах. Например, И. А. Ефремов в тексте произведения «Час быка» использует такие аббревиатуры-оказионализмы: «ЭРМ (Эра Разобщенного Мира), ЭВР (Эра Встретившихся Рук), ЗПЛ (Звездолет Прямого Луча), ОЭС (охрана электронных связей), ПНОИ (психологический надзор), РТИ (решетчатая трансформация индивида), ИТВ (индекс технической высоты), СВУ (Совет Всеобщих Усовершенствований), СДФ (от первых букв латинских слов «слуга, защитник, носильщик)» [2]. Эти лексемы являются наименованиями реалий фантастической природы. В СМИ и рекламном пространстве можно встретить игру с аббревиатурами: ДК (Дворец/Дом культуры) – ДК (дойная корова) – ДК (Дмитрий Крылов – ведущий телепередачи «Непутевые заметки»). Последняя аббревиатура повторяется журналистом в каждой передаче в одной и той же фразе («До встречи. Ваш ДК») и приобретает разговорно-непринужденный оттенок [6].

Языковая игра может основываться на сопоставлении с омонимом, что способствует возникновению каламбура. Так, акроним СНГ (Содружество Независимых Государств) неоднократно подвергался подобным расшифровкам: Содружество Недружных Государств, Способ Насолить Горбачеву, Спаси Нас, Господи!» [8, с. 115].

Исследователь С. И. Шумарин пишет о том, что в современной науке возрастает интерес к деривации, в основе которой лежит одна номинация, например, ТВ – телевидение. По его мнению, аббревиатуры теперь стремятся к развитию способности эксплицироваться как несклоняемые прилагательные, к примеру, УКВ – ультракороткие волны.

В исследовании Ю. С. Дубковой рассматривается аббревиатурная идеография. В статье «Понятие аббревиационной идеографии» представлена систематизация аббревиатур тематической группы «передвижение по воздуху», в основе которой лежит идеографический принцип, с помощью которого лингвист выделяет следующие блоки: ««тот (те), кто создает(ют) средства передвижения по воздуху»; «учебные заведения, которые готовят лётчиков, инженеров, конструкторов, механиков, связанных с авиацией»; «места, где строят средства передвижения по воздуху»; «места, где ремонтируют летательные аппараты»; «летательные аппараты, названные в честь их создателей»; «экипаж средств передвижения по воздуху»; «тот, кто управляет летательным средством»; «экипировка/снаряжение лётчика»; «средства передвижения по воздуху»; «топливо для летательных средств»; «аэродромы»; «лётное поле»; «комплекс управления средствами перемещения»; «учебная литература»; «детали средств перемещения»; «снаряжение лётчика»» [5]. Автор подразделяет летательные аппараты на гражданские и военные, называя их типы. Данное исследование подтверждает тезис об увеличивающемся количестве аббревиатур в авиационной лексике.

В первую очередь обратимся к трактовке следующего типа сложносокращённых слов: «Инициальные аббревиатуры – сокращения, образованные из названий начальных букв или из начальных звуков слов, входящих в исходное словосочетание» [12]. Д. Э. Розенталь разделяет их на подтипы, среди которых выделяются буквенные, звуковые, а также смешанные (состоящие из буквенных и звуковых одновременно) [12].

По Д. Э. Розенталю, для образования буквенных лексем складываются начальные буквы наименований [12], а произношение базируется на названии этих букв, к примеру: ОРТ [о-эр-тэ] – Общественное российское телевидение.

Звуковой тип аббревиатур образуется из начальных звуков словосочетания и формируется с учетом гласных звуков. Аббревиатура впоследствии произносится как слог или слово. Написание таких номинаций не подчиняется особым правилам, поскольку допускаются как прописные, так и строчные буквы. Однако некоторые аббревиатуры имеют строго строчное написание. Пример звукового типа: ГУМ [гум] – Государственный универсальный магазин.

Последний подтип – буквенно-звуковой – включает и наименования звуков, и наименования букв. Например: «ЦДСА [це-дэ-са] – Центральный Дом Советской Армии» [12].

Также следует остановиться на сложносокращенных словах, к которым относят: «...слоговые, смешанные и слого-словные аббревиатуры, а также аббревиатуры с начальной частью слова с формой косвенного падежа существительного и сочетания начала первого слова с началом и концом второго» [12].

В **слововых** аббревиатурах на первый план выходят начальные части номинаций. Например, слово *комсомол*, которое имеет такую расшифровку: коммунистический союз молодежи.

Смешанный тип аббревиатур характеризуется смешением инициального и слогового (начальные части и звуки слов), к примеру: «ГлавАПУ – Главное архитектурно-планировочное управление» [53].

Слого-словные образуются из слова, которое сочетается с начальной частью слова с начальным слогом другого [12]. Примером является номинация *телесеть*, образованная на основе словосочетания *телевизионная сеть*.

Далее остановимся на типе аббревиатур: «...из сочетания начальной части слова с формой косвенного падежа существительного» [12]. В качестве примера приведем такую аббревиатуру: управделами – управляющий делами; управление делами.

Представим последний тип: «...аббревиатуры из сочетания начала первого слова с началом и концом второго, или только с концом второго» [8, с. 238]. Ср.: «...бионика – био(логия) + (тех)ника...» [12].

Исследователь Е. И. Литневская высказывает мысль о том, что графические сокращения могут использоваться только на письме, что отличает их от других типов [10].

Н. М. Шанский дает определение заимствованным аббревиатурам, которые, по мнению учёного, являются сложносокращёнными наименованиями, возникшими из других языков в русскоязычной среде. Исследователь приводит примеры таких аббревиатур и утверждает, что неверно считать подобное русскими сокращениями (*кило, авто, метро* – заимствованные; *Питер, спец, актив* – русские) [13].

В некоторых трудах сокращение одного наименования не называют аббревиатурами, но новейшие исследования содержат противоположную информацию. Так, Е. А. Земская считает, что независимо от членения на морфемы усечение одного наименования эксплицирует аббревиатуру [7]. Такие номинации встречаются в разговорной речи (устной и письменной) и образованы безаффиксным способом, что обусловлено действием аббревиации.

Выводы. Помимо официального общения, аббревиатуры присутствуют и в газетной сфере, что побуждает читателя изучить необходимый минимум аббревиатур. Способы включения в текст сложносокращённых лексем различные: общеизвестные – без пояснения, а малоизвестные даются со словосочетанием. Аббревиатуры также встречаются в художественных текстах, в СМИ и рекламном пространстве можно встретить игры с аббревиатурами. Помимо этого, в современной науке возрастает интерес к деривации, в основе которой лежит одна номинация, например, ТВ – телевидение. Также аббревиатуры теперь стремятся к развитию способности эксплицироваться как несклоняемые прилагательные, к примеру, УКВ – ультракороткие волны.

Мы рассмотрели типологию аббревиатур, среди которых инициальные, имеющие три подтипа: буквенные, звуковые и буквенно-звуковые. Также выделяют сложносокращённые слова с подтипами, среди которых графические сокращения, а также заимствованные аббревиатуры.

Список литературы

1. Алексеев, Д. И. Аббревиатуры как новый тип слов / Д. И. Алексеев // Развитие словообразования современного русского языка. – М., 2006. – С. 13–38.

2. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 304 с.
3. Вартаньян, Э. А. Путешествие в слово : кн. для учащихся старших классов / Э. А. Вартаньян. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1982. – 223 с.
4. Водолазкин, Е. Г. Надо развивать аббревиатуры / Е. Г. Водолазкин // Новая газета. – 2008. – № 16. – 23 апреля.
5. Дубкова, Ю. С. Понятие аббревиационной идеографии / Ю. С. Дубкова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2018. – № 2. – С. 76–86.
6. Ефремов, И. А. Час быка / И. А. Ефремов. – «ФТМ», 1968. – 448 с.
7. Земская, Е. А. Активные процессы современного словопроизводства / Е. А. Земская // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). – М. : Языки русской культуры, 1996. – С. 90–141.
8. Изотов, В. П. Параметры описания системы способов русского словообразования : монография / В. П. Изотов. – Орел : Орл. гос. ун-т., 1998. – 149 с.
9. Косарева, О. Г. Аббревиатура как одно из средств экономии и экспрессии речи (на материале современной прессы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Косарева Оксана Геннадьевна. – Тверь, 2003. – 16 с.
10. Литневская, Е. И. О некоторых графико-орфографических особенностях письменных жанров разговорной речи / Е. И. Литневская // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2009. – № 6. – С. 65–76.
11. Немченко, В. Н. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / В. Н. Немченко. – М. : Высш. шк., 1984. – 255 с.
12. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителей / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.
13. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка : учебное пособие для студентов филологических факультетов / Н. М. Шанский ; предисл. Т. А. Бобровой. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : URSS, 2010. – 265 с.

Actual problems of research of abbreviation in the modern russian language

Yu.S. Dubkova

*Sevastopol State University 33 Universitetskaya St.,
Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. This article presents the history of the appearance and development of abbreviations, identifies and describes various points of view, examines and explains the main types of abbreviations, provides examples of their functioning in literary texts, business communication, and aviation vocabulary.

Keywords: abbreviation, abbreviation, compound word, language game, abbreviation ideography.

For citation: Dubkova, Yu. S. Actual Problems of Research of abbreviation in the Modern Russian Language / Yu. S. Dubkova // Humanitarian and Pedagogical Education. – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 5–8 (in Russ.).

About author: Yu. S. Dubkova, senior lecturer of the Department "Linguodidactics and Foreign Philology" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: yulechka.dubkova@inbox.ru

УДК 378.147 (09)

Генезис жанра ужасов

Татьяна Борисовна Кузёма¹Александра Валентиновна Вишнякова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается генезис литературного жанра ужасов. Акцент сделан на основных характеристиках готического романа, так как он является истоками жанра ужасов. Готическая литература была ориентирована на образованную аудиторию, которой были близки идеи эпохи Просвещения о высоком предназначении человека. Готический роман не вызывал у читателя ассоциаций с современным обществом, тем самым укрепляя веру в то, что общественная система его времени превосходит все остальные, позволяя быть уверенным в доминировании человека над жизненными ситуациями, провозглашал принципы любви и чести, выступая против насилия и убийства. Готическая проза содержала в себе элементы фантастического, сверхъестественного, зловещего, тем самым настраивая читателя на новое осознание жизни.

Ключевые слова: литература, жанр ужасов, лингвистика, анализ текста, художественный текст, генезис.

Для цитирования: Кузёма, Т. Б. Генезис жанра ужасов / Т. Б. Кузёма, А. В. Вишнякова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 9–15.

Об авторах:

Вишнякова А.В. кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г. Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: azure.07@mail.ru

Кузёма Т.Б., кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г. Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

Постановка проблемы. На сегодняшний день литература ужасов привлекает внимание не только читателей, но и исследователей. Их интересуют в большей степени литературоведческие аспекта жанра на современном этапе, а также изучение и анализ признанных мастеров мистической литературы. Среди зарубежных учёных это К. Болдик, Д. Варма, С. Джоши, Дж. Каддон, М. Касл, Н. Кэрролл, Г. Ф. Лавкрафт, Д. Пантер, М. Саммерс, Ц. Тодоров, Ф. Фрэнк, С. Хэйворд, Т. Хеллер и другие. Среди отечественных учёных – О.Е. Артемьева, Г.В. Заломкина, Е.В. Жаринов, Ю. Кристева, Т.М. Тимошенкова и другие.

Цель статьи – рассмотреть генезис жанра ужасов, так как данный жанр достаточно часто становится предметом исследований при обучении лингвистическому анализу художественного текста студентов высших учебных заведений.

Поскольку истоками современного хоррора является готический роман, для исследования представляется важным обозначить его сущность и отличительные черты. Прежде всего, определение «готический» (“gothic”) относится к периоду процветания северных германских племен – готов, которые вторглись в Западную Европу в IV–VI вв. н.э. В результате вторжения классическая античная культура и искусство были разрушены, а готами было создано новое «варварское» искусство. По мнению английского философа эпохи Просвещения Э. Шефтсбери, искусство готов ложное, чудовищное, совершенно невозможное по природе и возникшее из убогого наследия рыцарских времен. Таким образом, словом «готический» обозначались явления, имеющие отношение к эпохе «варварства».

Современные учёные, такие как К. Болдик, Д. Кавалларо, Р. Мигхол, в своих трудах высказывают альтернативную точку зрения относительно взаимоотношений готики и идеологии Просвещения: готическая литература противопоставляется жанру готики. Готические романы XVIII века, по их мнению, утверждают идеи Просвещения, цивилизацию и развитие культуры, противопоставляя им «варварские, неразумные тенденции и обычаи», описываемые в сюжете [4, с. 18], а К. Болдик в своей работе “The Oxford Book of Gothic Tales” формулирует следующий тезис: готическая литература фактически выступает против готики [4, с. 19]. Также он даёт определение явлению готической литературы: «Для получения готического эффекта в повествовании должны сочетаться жуткое ощущение наследственности во времени с чувством клаустрофобии, порождаемой

замкнутостью в пространстве, – так, чтобы эти два измерения усиливали друг друга, создавая впечатление болезненного погружения в стихию распада» [4, с. 12].

Термин “gothic” возобновляет существование в XVII столетии в Англии как средство ретроспективного описания средневековой церковной архитектуры, которая избегала мягких линий и изгибов классического стиля и вместо них украшала строения остроконечными арками, гротескными углами и наростами, горгульями, строгими фигурами и сложными деталями. Дальнейшее исследование показало, что в первой половине XVIII века постепенно начинает формироваться новое эстетическое движение «возрождение готики», которое в полной мере проявилось во второй половине XVIII века. Одни из первых пропагандистов этого движения – критики Т. Уортон и Дж. Уортон, пересмотревшие традиционную просветительскую эстетику, для которых представлялось важным освещать ценности искусства Средневековья. Т. Уортон описал значение готической литературы следующим образом: «В этих произведениях настолько сильны черты ужасного, таинственного и очаровательного, настолько необычны и сказочны описания, что они в значительной степени помогают пробудить всю мощь воображения, заполнить вашу душу величественными и тревожащими образами, духовное наслаждение от которых можно найти только в поэзии» [3, с. 147]. Среди категорий предромантизма можно выделить: 1) «романтическое» (в основе лежит традиция поэтики рыцарского романа); 2) «живописное» (противопоставляется просветительскому принципу полезного и разумного); 3) «готическое» (подчёркивает эстетические ценности Средневековья).

По мере появления, становления и дальнейшего развития готического романа читатель всё больше обращал внимание на мистические, необыкновенные для его времени явления; всё больше интриговала атмосфера опасности, переживания, «приятного ужаса». Наличие в произведениях XVIII – XIX века этих факторов зарекомендовало готический роман как один из наиболее читаемых жанров Европы и Америки. Одна из первых теорий, объяснявших возрастающую популярность готического романа, принадлежит писателю XVIII века Р. Херду. По его мнению, интерес к готическому жанру возрос в связи с модой того времени: людей привлекало всё новое, необычное, загадочное, вызывающее чувство ужаса, всё, что будоражило фантазию обывателя. Он утверждал, что данная форма изложения вполне оправданно может быть далека от разумного описания действительности, однако она в большей степени призвана активизировать ум и развивать воображение [3].

Дальнейшее обоснование готического стиля представил английский публицист Э. Берк. В своём труде 1757 года «Философское исследование о происхождении наших идей возвышенного и прекрасного» [2] автор предполагает, что основным механизмом для познания «Возвышенного» является чувство тревоги, предчувствие опасности. Он определяет страх как «господствующий принцип Возвышенного», поскольку само «Возвышенное» является «самой сильной эмоцией, которую способна испытать человеческая душа» [2, с. 77]. Важная роль также отводится тем атрибутам, с помощью которых создаётся впечатление, вызывающее страх: непостижимая мощь, мрак, тьма, огромные размеры, бесконечность, великолепие; а к источникам «Возвышенного» относятся, как правило, «отрицательные» явления, такие как молчание, замкнутость, одиночество, пустота, отрешённость и т.д.

Отношение критиков к жанру готики отличалось. С. Джонсон считал, что произведения вызывают не более чем симпатию описаниями волнующих воображение приключений, тогда как профессор Йельского университета У. Фелпс называл готику «синонимом варварского, необузданного и безвкусного». Противоположного мнения придерживался британский критик Т. Уаттс-Дантон: он определял английскую готику как «ренессанс чудесного» в литературе [1]. Редактор британского журнала “Literary Leisure” Н. Дрейк определял готический жанр как один из наиболее воздействующих на человеческую психику. По его мнению, «даже самый просвещённый ум, свободный от суеверий, невольно признаёт над собой её власть». Сказанное позволяет сделать вывод, что английская аудитория находила в готической литературе черты национального, а не варварского. Климатические условия Англии соответствовали атмосфере произведений. Созерцание национального достояния – руины замков и старых монастырей – вызывало не разочарование от победы вандализма над цивилизацией, а приближало к чувству прекрасного, облагораживая пейзаж и внушая меланхолические мысли о величии прошлого и неизбежности человеческой судьбы.

Изначально готическая литература была ориентирована на образованную аудиторию, которой были понятны идеи эпохи Просвещения о высоком предназначении человека. Описывая недостатки древних варварских времен, готический роман не вызывал у читателя ассоциаций с современным обществом, тем самым укрепляя веру в то, что общественная система его времени превосходит все

остальные, позволял быть уверенным в доминировании человека над жизненными ситуациями, провозглашал принципы любви и чести, выступая против насилия и убийства. Однако достоверной и постижимой картине мира, свойственной просветительской литературе Англии, готическая проза противопоставляла произведения, сознательно лишённые правдоподобности: так, сюжеты содержали в себе элементы фантастического, сверхъестественного, зловещего, тем самым настраивая читателя на новое осознание жизни, которая отличалась от повседневности.

Представляется важным рассмотреть понятие «готический роман» в классификации известного английского писателя и исследователя оккультизма М. Саммерса, который внес наиболее весомый вклад в исследование жанра готики. Прежде всего, М. Саммерс определяет жанр готической литературы как «восстание против обременительного материализма, глупости и серой реальности [5, с. 3]. В своём трактате “The Gothic Quest: a History of the Gothic Novel” (1931 г.) писатель выдел три модификации, в которых, по его мнению, существовал готический роман: 1) исторический роман; 2) роман ужасов; 3) сентиментальный роман. В ряде случаев данная жанровая классификация использовалась в западном литературоведении, поскольку помогала определить формально-содержательную структуру произведения в жанре «готики». Однако, на наш взгляд, она является слишком содержательно-однозначной, так как жанр готического романа (как и других жанров – повесть, рассказ) – является симбиозом нескольких разновидностей романа: исторического, ужасного, сентиментального, фантастического, приключенческого, детективного, психологического, научного, а позднее – сатирико-пародийного. Иными словами, готический роман – в определённой степени синтетический, «наджанровый» жанр, гораздо более объёмный по своей семантике.

М. Саммерс в своей антологии историй о приведениях “The Supernatural Omnibus” (1931 г.) [5] выделил типы явлений, которые наиболее часто встречаются в литературе ужасов: потусторонние силы со злыми намерениями, явление призрака, неизвестная болезнь, загробные явления, восставшие из могилы мертвецы, месть за неисполнение клятвы, неупокоенная душа, загадочное предназначение. По мнению автора, каждое из этих явлений играет свою роль в развитии сюжетной линии готического романа.

Говоря о жанровой специфике, особое внимание М. Саммерс уделяет сопоставлению готического романа с классическим. Каждому из них присущи свои элементы, с помощью которых автор создаёт атмосферу, характерную для жанра. М. Саммерс доказывает, что соблюдение традиций классического английского романа также характерно для жанра готики. Сюжетные линии, поднимаемые темы, а также используемые для создания атмосферы атрибуты модифицированы в соответствии с мистическими, мрачными настроениями, наделены характерной «сверхъестественной» семантикой.

Что касается проявлений готики в малых формах, таких как новелла, рассказ, баллада, стих, отметим, что в данном случае жанр возродился не как повествование о долгих странствиях, героических приключениях, поисках и страданиях тех или иных героев, а как короткая страшная история, лишённая романтической окраски. Для небольших произведений готического жанра всё ещё актуальными остаются «ужасные» образы призраков, ведьм, вурдалаков, живых мертвецов.

Следует сказать, что авторы «готических» произведений находили вдохновение не только в литературе Средневековья [2, 3]. Анализ трудов позволил выделить следующие источники готического романа:

- сверхъестественные элементы народных баллад;
- экстравагантность и жестокость «елизаветинской драмы»;
- дикость восточноевропейского язычества;
- экзотика и традиции восточного фольклора;
- лирика «кладбищенских» поэтов: Р. Блэра, Т. Грэя, Э. Юнга и др.

Особое место среди истоков готического романа занимали «героические драмы» или так называемые «женские трагедии» (“she-tragedies”), в которых велось повествование о трагических событиях в жизни героини, а также французские куртуазные романы и сборники пьес XVIII века. Из данных произведений готический жанр, по мнению автора, позаимствовал запутанные интриги, исторический или же экзотический антураж и основной набор персонажей.

Некоторые исследователи (Р. Кили, Э. Макэндрю) отмечают связь готического романа с сентиментализмом, находя общие черты, такие как культ природы, естественности, а также чувственность и эмоциональность героев. Э. Макэндрю характеризует готическую литературу как литературу кошмаров и определяет её как неотъемлемую часть сентиментальной беллетристики. Автор

отмечает фантастичность пейзажей и предметов, которые создаются воображением подсознания. Вымышленный мир готической литературы определяет материальную форму для аморфных страхов, используя «сплав материалов» – заимствований из мифов, фольклора, сказок и романсов. Оживляя в воображении читателя не только вампиров, демонов, безумных монахов, но также антураж – зловещие замки, бушующие моря, отрешённые утёсы и зияющие бездны, готическая литература определяет место зла в человеческом сознании.

Анализ классических произведений готической литературы [1, 7] показал, что основоположниками данного жанра стали М. Г. Льюис, Ч.Р. Мэтьюрин, А. Радклиф, Г. Уолпол. В их романах были установлены общие черты, которые впоследствии стали характерными для всей готической литературы: мотивы тайны, загадочного происхождения героя, странности поведения, определяющие развитие сюжета; описание старых заброшенных замков и монастырей, где атмосфера способствует страшным событиям и либо наводит читателя на след, либо (чаще всего) уводит от преждевременной разгадки истинного смысла явлений; проникновение вглубь истерзанного размышлениями сознания героя; воссоздание новых необычных национальных типов, которые позволяют подтвердить или опровергнуть возможность интерпретации тех или иных обстоятельств; повествование от лица автора, непричастного к событиям. Однако во второй половине XIX века жанр готических ужасов обрёл новые черты: романтизацию «дьяволиады», прямолинейное и патетическое решение проблем сверхъестественного, с которыми читатель часто сталкивается в произведениях романтиков; а стилизованное под народные предания изображение злодеяний демонических существ уступает место тонким, художественно и психологически изощрённым подходам к интерпретации сюжетов о привидениях, вампирах и прочей нечисти.

По мнению Д. Пантера, готика связана, прежде всего, со страхом, поэтому в произведениях, созданных в течение двух последних столетий в Англии и Америке, читатель непременно обнаружит следы готического романа. Некоторые его свойства и приёмы, такие как техника напряжённой интриги и усиливающая её эмоциональная атмосфера; многообразие повествовательной линии и органическое сочетание с диалогами; герой, которому присущ весь спектр страданий и страстей, – все эти способы создания атмосферы стали впоследствии литературными штампами. И хотя современный читатель воспринимает ужасы, пережитые героями М.Г. Льюиса, А. Радклиф и М. Шелли менее остро, обозначенные литературные приёмы остаются достаточно популярными в наше время.

К началу XX века готический роман породил обособленный жанр массовой литературы – жанр ужасов (“horror fiction”), который зародился и получил дальнейшее своё развитие в Америке и продолжает развиваться по всему миру. Среди своих родоначальников американская литература ужасов выделяет А. Бирса, А. Блэквуда, Э.А. По, а также пионера «космического ужаса» Г.Ф. Лавкрафта, чей основной метод нагнетания, создания ужасающей атмосферы заключался в порождении психологического ужаса – ужаса перед неизведанным. Жанр литературы ужасов постепенно начинает индивидуализироваться, однако представляется важным отметить, что он всё ещё имеет отсылки к готическому роману. Прежде всего, сходство определяется целевым назначением жанра, а именно держать читателя в постоянном напряжении, следя за происходящими событиями, а также использованием элементов сверхъестественного, фантастического, зловещего и загадочного. Обозначим следующие характерные черты готического жанра ужасов:

1) сюжет отличается мистицизмом, который сопровождает читателя на протяжении всего повествования (неразгаданная тайна внезапного появления или исчезновения того или иного персонажа; таинственное происшествие, смысл которого открывается перед читателем в развязке; загадочное преступление и т.д.); как правило, используется не один мотив, а их комбинация, а разгадка тайны происходит в конце;

2) мрачная, зловещая сцена действия зарождает и поддерживает жуткую атмосферу таинственности и страха (события будут разворачиваться в старинном полуразрушенном замке или монастыре с тайными комнатами, тёмными коридорами, запретными помещениями; вместо сада будет описываться кладбище, безлюдные пустоши, а вместе цветов – черепа и разрытые могилы; в качестве звукового сопровождения повествования принято описывать завывание ветра, резкие шумы: грохот, карканье ворон и т.д., а также потусторонние голоса, шёпот;

3) повествование сопровождается атмосферой, вселяющей страх, ужас, тревогу, а также необъяснимое чувство постоянной угрозы чести, покою и жизни главных героев;

4) центральный персонаж (характерный для раннего готического романа) – девушка, которая становится жертвой злых сил; являет собой набор женских добродетелей и в финале, как правило, вознаграждается любовью и супружеским счастьем;

5) в качестве главного двигателя сюжета природа произведений требует присутствия злодея, наделённого сверхъестественными способностями и ведомого личными отрицательными мотивами (месть, злость, страсть и т.д.) [8].

Отметим, что все приведённые выше черты были известны в прозе и драматургии задолго до появления готического романа (и, соответственно, романа ужасов), но именно в этом жанре они сочетались настолько гармонично и эффективно, что произведение, в котором отсутствует хотя бы одна из этих черт, не будет относиться к чистому готическому роману.

В монографии профессора Э. Биркхед *“The Tale of Terror. A Study of the Gothic Romance”* (1921 г.) [5] автор предприняла попытку разделить готический роман на категории ужаса. Она классифицирует готический жанр и писателей, которые в нём работали, следующим образом:

1. Готический роман (*“The Gothic Romance”*). Представители: А.Л. Барбальд, М. Боуэн, К. Рив, Х. Уолпол, М. Шелли.

2. Роман саспенса (*“The Novel of Suspence”*). Представители: А. Радклиф.

3. Роман ужаса (*“The Novel of Terror”*). Представители: Э.Т.А. Гофман, М.Г. Льюис, Ч.Р. Мэтьюрин.

4. Восточная повесть ужаса (*“The Oriental Tale of Terror”*). Представители: У. Бекфорд.

5. Сатира на роман ужаса (*“Satires on the Novel of Terror”*). Представители: Дж. Остин, Т.Л. Пикок.

6. Короткая повесть ужаса (*“The Short Tale of Terror”*). Представители: Э. Бульвер-Литтон, М. Шелли.

Очевидно, что категория ужасного определяется как основополагающая в готическом романе, однако она нуждается в более подробном описании. Англо-ирландский публицист Э. Берк определяет изумление (*astonishment*) как чувство, полностью овладевающее человеком, изумление является тем состоянием человеческой души, в котором её движения замирают в предчувствии ужаса (*horror*); а страх (*fear*) прежде всех прочих человеческих чувств способен лишить мозг человека рассудительности и деятельностной активности [2].

Профессор Д. Варма в своём труде *«Готическое пламя»* [6] также пытается выстроить классификацию литературы ужасов и выделяет три школы готического романа:

1. Историческая готика (*“The Historical Gothic Tale”*). Представители – С. Ли, К. Рив, В. Скотт;

2. Школа напряжения и необъяснимой тревоги (*“The School of Terror”*). Представители – А. Радклиф;

3. Школа ужаса (*“The School of Horror”*). Представители – У. Годвин.

Поскольку с английского языка понятия *“terror”* и *“horror”* переводятся одинаково как «ужас», считаем важным отметить, прежде всего, различие между двумя этими категориями: *horror* – ужас, являющий собой отвратительное материальное воплощение, описания физически жуткого, в то время как *terror* характеризуется как ужас от дурного предчувствия, напряжённой атмосферы, вызывает к духовному, психическому страху. Конечно, грань между этими понятиями довольно условная, тем не менее для жанра *horror* характерно указывать, чего стоит бояться читателям: мучений, кровавых сцен, пыток, физических страданий и т.д. В то же время *terror* основывается на воображении читателя, которое питают малозаметные детали, неопределённые намёки, пробуждающие неясные догадки и предчувствия. Главный принцип литературного страха как эстетического чувства – его условность: читатель воспринимает ужасные события книги, при этом ничего не угрожает его собственной безопасности. Таким образом, можно сделать вывод, что страх доставляет удовольствие читателю только при условии, что он чётко осознаёт свою неуязвимость.

Опираясь на вышеизложенное, мы считаем возможным определить жанр литературы ужасов (англ. *“horror literature”, “horror fiction”*; «ужасы», «ужасики», «хоррор») как вид художественной литературы, призванный вызывать у читателя чувство тревоги, страха. С середины XX века по сегодняшний день литература ужасов признаётся как отдельный жанр, развивший свою поджанровую классификацию, типологию, приёмы и характерные особенности. Английский писатель Дж. Каддон даёт жанру следующее определение: «вид литературы в прозе, неопределённого размера, призванной шокировать и пугать читателя, возможно, вызывая чувство ненависти и отвращения». Литературу ужасов принято относить к жанру фэнтези и мистики, однако далеко не всегда ужасы являются

фикцией. На сегодняшний день переплетение жанров становится всё более очевидным, и хоррор может сочетаться с драмой, детективом, научной фантастикой, фэнтези и другими жанрами.

Жанр ужасов на сегодняшний день приобрёл свои собственные отличительные особенности: в основе произведения чувство страха, основанное на бессилии человека перед внешними факторами; общие формулы сюжета, а также определённые типы персонажей. Для литературы ужасов, как и для готического романа, характерен ряд персонажей, заимствованных, как правило, из низовой мифологии разных народов: упыри (вампиры), оборотни, призраки, демоны и другие. Однако с развитием поджанров хоррора в повествовании всё чаще появляются соответствующие персонажи: маньяки, психопаты, космические пришельцы, выходцы из водного или лесного пространства, а также жертвы экспериментов или иного рода насилия. По мере привыкания читателя к произведениям жанра ужасов перед писателями встаёт проблема поиска новых источников ужаса, или необходим тщательный анализ уже существующих и открытие их в новом свете. Самые распространённые страхи в литературе – страх смерти, темноты, страх резкого и громкого шума, внезапной смены обстановки, ограничения подвижности, а также замкнутых помещений; природных явлений, таких как гроза, землетрясение, шторм и т.д. Для ужасов жанра фэнтези характерен страх «иных» (существ, похожих на людей, однако имеющих ряд отличительных особенностей), материальных демонов, нежити. Некоторые авторы обращаются к так называемым «генетическим страхам» – страхам, заложенным в человеке в ходе эволюции: боязни насекомых, хищников, нелицеприятных животных, которые могут нанести вред (змеи, летучие мыши и т.п.). Также инструментом повествования могут стать обращение к социальным страхам высшего порядка (по классификации Ю.В. Щербатых): унижению, моральному подавлению личности, травле, смерти близких, бедности. Однако высший страх – экзистенциальный (характерен для произведений Г.Ф. Лавкрафта), это ужас неизвестного, страх перед будущим.

Существует несколько поджанров литературы ужасов. Самыми значимыми из них являются: триллер, апокалиптика, романтические ужасы, «лавкрафтовские» ужасы, чёрный юмор, а также новое направление ужасов – сплэттерпанк. Представляется важным рассмотреть их более подробно.

1. Триллер (от англ. “thrill” – волнение, трепет) – этот жанр имеет целью вызвать у читателя внезапный прилив эмоций, волнения, чувства тревоги, страх, сменяющийся восторгом, а остальные эмоции остро проявляются на всех стадиях повествования. Триллеры разделяются на мистические и психологические. В первом случае повествование невозможно без элементов сверхъестественного; как отдельные субжанры он включает в себя истории с приведениями, вампирские романы, рассказ об оборотне, «дьяволиаду» и другие. Психологический триллер, в свою очередь, берёт за основу повествования реальные события, которые возможны в повседневной жизни: рассказы о серийных убийцах, маньяках, психически неуравновешенных людях, нападениях животных, а также проявления сверхъестественных способностей, врождённых или полученных после пережитой травмы (авария, кома, сумасшествие). Поджанром психологического триллера может выступать психологический хоррор, где сюжетные линии в основном строятся на описании сцен физического и /или психологического подавления личности, унижения, сексуального насилия, избиения и т.д. Как правило, произведения такого характера призваны привлечь внимание общества на проблему насилия (например, роман С. Кинга «Кэрри»).

2. Апокалиптика (в англ. часто называется “survival horror”) – подвид ужасов, который возник в Великобритании в начале 1980-х годов. Характеризуется описанием жизни на Земле после апокалипсиса («конца света»), в результате которого мир становится опасным и непредсказуемым. Чаще всего переплетается с жанром научной фантастики, поскольку часто причиной конца света становятся техногенные катастрофы, аварии, заражение вирусом и т.д. Однако в отличие от научной фантастики большая часть повествования отводится на описание монстров и беззащитности людей перед ними. В качестве универсального примера жанра приводят роман о зомби-апокалипсисе. Для повествования характерна группа выживших героев, и главной их задачей является выжить и отыскать лекарство либо безопасное место (в качестве примера можно привести роман Р. Матесона «Я – легенда»).

3. Романтические ужасы – смесь двух поджанров, представляющих собой любовную историю с элементом ужаса (может сочетаться с мистическим триллером и/или другими поджанрами ужасов). Примером может послужить роман А. Левин «Ребёнок Розмари».

4. Лавкрафтовские ужасы – вид литературы, основанный на произведениях Г.Ф. Лавкрафта, использующий чаще всего психологический ужас неизвестного древнего зла, которое невозможно

описать словами; поэтому автор позволяет читателю самому представить в своём воображении нечто настолько ужасное, что может искренне испугать только его.

5. Чёрный юмор / чёрная комедия – другая смесь стилей, ужасов и комедии. В литературе встречается редко, в большинстве случаев представлена комиксами либо списана с уже существующих фильмов и телепередач.

6. Слэшеры (сплэттерпанк) – экстремальный вид хоррора, для которого характерно обилие кровавых сцен; никакой смысловой нагрузки, как правило, не несёт, и характеризуется простотой идеи и динамическим сюжетом. В качестве примера можно привести роман «Дася» Г. Макнила.

Выводы. Таким образом, необходимо отметить, что английская и американская литература в период XVIII–XIX вв. накопила достаточный опыт развития готического романа, чтобы впоследствии из него выделился отдельный жанр литературы ужасов. В наши дни жанр хоррора приобрел свои особенные черты и поджанры, благодаря которым он продолжает своё развитие. «Ужасы» являются особенно актуальными на сегодняшний день: с одной стороны, произведения являют читателю многообразие сюжетов и описаний фантастических существ, а с другой, всё чаще сопряжены с реальностью и затрагивают острые общественные, социальные темы. Соответственно, всё больше авторов обращаются к данному жанру. Мировыми классиками зарождающейся литературы ужасов признаны Г.Ф. Лавкрафт, Э.А. По, а наиболее яркими представителями второй половины XX – начала XXI века являются К. Баркер, Дж. Кетчум, Д. Кунц, А. Левин, Э. Райс. П. Страуб и признанный «король» жанра С. Кинг.

Список литературы

1. Ульман С. Семантические универсалии новое в лингвистике / С. Ульман. – СПб.: Восток, 2007. – 299 с.
2. Чудинов А. В. Размышления англичан о Французской революции: Э. Берк, Дж. Макинтош, У. Годвин. М., 1996.
3. Шелли, М. Франкенштейн, или Современный Прометей. / М. Шелли. – М: Терра, 2005. – 349 с.
4. Baldick Chris. The Oxford Book of Gothic Tales / C. Baldick. – Oxford University Press, 2001 – 521 p.
5. Birkhead, E. The Tale of Terror. A Study of the Gothic Romance / E. Birkhead. – N.Y.: Russel&Russel, 1963 – 221 p.
6. Varma L. The Gothic Flame / L. Varma. - London, 1957.
7. Елистратова А.А. Готический роман // История английской литературы. М.; Л.: Издательство Академии Наук СССР, 2005. Т.1, вып. 2. – 593 с.
8. Михайлов Ал. В., Эстетический мир Шефтсбери, в кн.: Шефтсбери А. Э. К., Эстетич. опыты, М., 1975, 776 с.

The genesis of the horror genre

T.B. Kuzyoma¹

A.V. Vishniakova¹

¹Sevastopol State University

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article deals with the genesis of the literary genre of horror. The emphasis is on the main characteristics of the Gothic novel, as it is the origin of the horror genre. Gothic literature was aimed at an educated audience, which was close to the ideas of the Enlightenment about the high destiny of man. The Gothic novel did not cause the reader to associate with modern society, thereby strengthening the belief that the social system of his time was superior to all others, allowed him to be sure of the dominance of man over life situations, proclaimed the principles of love and honor, speaking out against violence and murder. Gothic prose contained elements of the fantastic, supernatural, and sinister, thereby setting the reader up for a new awareness of life. **Keywords:** literature, horror genre, linguistics, text analysis, fiction, genesis.

For citation: Kuzyoma T.B. The genesis of the horror genre / T.B. Kuzyoma, A.V. Vishniakova // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 9–15 (in Russ.).

About authors:

T.B. Kuzyoma associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

A.V. Vishniakova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: azure.07@mail.ru

УДК 81'22

О факторах и параметрах оценки адекватности перевода фразеологических единиц в драматургическом дискурсе

Наградова Любовь Сергеевна

*ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
г. Кострома, ул. 1 Мая, 14а, 156000, Российская Федерация*

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LINGUISTICS. LITERARY CRITICISM

Аннотация. На примере сравнительно-сопоставительного анализа пьес А. Н. Островского и их англоязычных переводов в статье рассматриваются и обобщаются базовые факторы, влияющие на адекватность перевода фразеологических единиц, и параметры, позволяющие оценить адекватность перевода фразеологии в драматургическом дискурсе. В качестве факторов, определяющих параметры оценки адекватности перевода, выделяются макрокомпонентность семантической структуры фразеологизмов и их полифункциональность. К параметрам оценки адекватности перевода относятся: а) дискурсивный контекст, включающий комплекс связанных с ним лингвистических и экстралингвистических характеристик, б) концептуальный потенциал фразеологизмов и их англоязычных соответствий, выявляемый путем соотнесения актуализируемых в оригинале и переводе сем, в) релевантность образов, лежащих в основе идиом и их коррелятов, г) воссоздаваемый тип и/или эффект фразеологической трансформации, д) фразеологическая плотность контекста. Особую значимость при переводе фразеологии пьес приобретает сохранение просодического эффекта, а также образности, которая служит формированию культурно-маркированных, концептуальных смыслов в дискурсивном контексте. Комплексный анализ факторов и параметров оценки адекватности перевода фразеологизмов в драматургическом / художественном дискурсе должен являться частью эффективной стратегии перевода.

Ключевые слова: фразеологизм, драматургия, дискурсивный подход, перевод, адекватность, эквивалентность, коррелят.

Для цитирования: Наградова, Л. С. О факторах и параметрах оценки адекватности перевода фразеологических единиц в драматургическом дискурсе / Л. С. Наградова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 16–23.

Об авторе: Л. С. Наградова, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Костромской государственный университет», e-mail: niskos@bk.ru

Постановка проблемы. Перевод фразеологии в художественном дискурсе представляет собой одну из ключевых сложностей практики перевода, что отмечалось в трудах таких выдающихся лингвистов, как Л.С. Бархударов, Ю.М. Катцер, А.В. Кунин, Я.И. Рецкер, а также в работах последних лет под авторством И.С. Башмаковой, В.Ю. Вашквичус, Н.И. Гололобовой, Е.Ю. Лапаевой и многих других. Исследования, посвящённые этой проблеме, указывают на невозможность создания унифицированной классификации методов перевода фразеологических единиц (далее – ФЕ), сохраняется необходимость в постоянном творческом поиске способов и приёмов их перевода. При этом подчёркивается актуальность изучения ФЕ как особых лингвокультурных маркеров, включающих национальный компонент семантики [1; 2, с. 126; 23; 18, с. 69]. Особую значимость в современной лингвистике с учётом достижений дискурсологии, когнитивной семантики, лингвопрагматики, коммуникативной лингвистики приобрели исследования фразеологии в сравнительно-сопоставительном аспекте относительно многообразия культурных контекстов (см., например, [18, с. 68; 23; 37; 1, с. 13–15; 28, с. 130–131; 33, с. 118; 19, с. 96–97]). Сопоставительные исследования создают почву для параллельного рассмотрения вопросов оценки качества перевода, требующей системного подхода [15]. В терминах дидактики переводческой деятельности изучение фразеологии в сопоставительном аспекте в таком случае формирует базу для развития «идиоматической компетенции переводчика» [9, с. 186].

Целью нашего исследования стало выявление и последовательное описание параметров оценки адекватности перевода фразеологии на примере сравнительно-сопоставительного анализа фразеологизмов пьес А. Н. Островского и их англоязычных коррелятов в переводах пьес с учётом факторов, предопределяющих возникновение сложностей, что, в свою очередь, позволяет уточнить и систематизировать критериальные основы переводческих решений при переводе фразеологических единиц в художественном и, в частности, драматургическом дискурсе.

Методы. В рамках практической части исследования при выявлении фразеологизмов в контексте использовался метод фразеологической идентификации А.В. Кунина. На основании таких критериев, как устойчивость употребления, степень переосмысления компонентов, степень спаянности компонентов, к фразеологическим единицам были отнесены разнообразные устойчивые сочетания в соответствии с типологией, представленной в словаре А.В. Кунина [21, с. 7–8]. В связи с устойчивой воспроизводимостью в контексте пьес часть исследуемых оборотов рассматривалась как «авторская фразеология». Фразеологические единицы в работе подвергались различным видам анализа: семантическому с использованием метода дефиниций, контекстуально-смысловому, концептуальному, компонентному, сравнительно-сопоставительному на межъязыковом уровне. Анализ семантической структуры фразеологизмов с учётом особенностей их внутренней формы, образной основы служил выявлению культурно-маркированных семантических компонентов при сопоставлении этих ФЕ с их англоязычными коррелятами.

Изложение основных результатов. При передаче фразеологии на иной язык анализу непременно подлежит фразеологическое значение [34, с. 116]. В качестве фактора, предопределяющего сложности перевода, следует при этом рассматривать имманентное свойство ФЕ – макрокомпонентность её семантической структуры [35, с. 103–130]. При описании фразеологического значения учитывается взаимодействие денотативного, рационально-оценочного, мотивационного (образного), эмотивного, стилистического компонентов, благодаря которым «значение фразеологизма представляет собой информационный текст, смыслы которого проходят «сквозь фильтр ментальности» говорящего и слушающего» [29, с.22].

Важным звеном, дополняющим компоненты семантической структуры ФЕ, является внутренняя форма фразеологизма, которая представляет собой особый способ организации фразеологического значения [29, с. 28–29]. Она характеризуется определённой степенью прозрачности [13, с. 11] и непосредственно связана с образностью и экспрессивностью ФЕ. Прозрачность внутренней формы служит первичным ключом к интерпретации смыслового содержания ФЕ в драматургическом дискурсе, задавая когнитивные «координаты» интерпретации, поскольку интерпретатор (будь то переводчик или читатель) вольно и невольно ассоциирует актуализируемые фразеологизмом когнитивные признаки, образы, объективированные в его внутренней форме, с культурным контекстом (ср.: «внутренняя форма языковых единиц «считывается» по их внешней форме» [38, с. 17], а также: «языковой знак содержит значимо-культурную информацию, поскольку его внутренняя форма фиксирует способ отражения мира, или путь моделирования мира как способ его познания» [16, с. 28]).

Выбор соответствия языковой единицы при переводе предполагает анализ ее семантики в рамках лингвистического и ситуативного контекста [17, с. 250]. Применительно к ФЕ в качестве лингвистического контекста может рассматриваться фразеологическая конфигурация в пределах реплики или сверхфразового единства [11, с. 53], шире – текст произведения (произведений). Под ситуативным контекстом следует понимать экстралингвистическую информацию, которая влияет на выбор межъязыкового соответствия: сведения об участниках коммуникации, о времени, месте, обстоятельствах, фактах. Экстралингвистический и лингвистический контексты в теснейшем взаимодействии рассматриваются в рамках дискурсивного подхода к интерпретации текста и, собственно, к анализу фразеологии [3, с. 136–137; 10, с. 42–43; 40]. В связи с этим представляется, что в качестве параметра оценки адекватности перевода ФЕ целесообразно рассматривать **дискурсивный контекст** [37], в который погружена фразеологическая единица, включающий условия коммуникации, статусно-ролевые отношения коммуникантов (социальный статус, классовая и профессиональная принадлежность, гендерные, возрастные и индивидуально-психологические особенности), «знания о мире, мнения, установки, цели адресата» [14, с. 8].

В пьесах А.Н. Островского ФЕ в речи персонажей простонародного происхождения отличаются ярко выраженным просторечным оттенком, что с узко стилистической точки зрения служит признаком недостатка грамотности говорящего. В то же время дискурсивный подход позволяет рассматривать эти просторечные ФЕ в качестве средств выражения речевой стратегии, мотивирующей речевое поведение персонажей. Так, например, фразеология в речи старого дворецкого Потапыча в пьесе «Воспитанница» акцентирует подчинённое положение говорящего не только применительно к его фактическому статусу, но и в связи с его внутренней психологической установкой на исполнительность, угождение, мотивируемые сложившейся привычкой выполнять требования и желания помещицы Уланбековой. При этом особый смысл в дискурсивном контексте приобретает переключка вариантов: *у своей должности, при своей должности, при кондитерской должности находился и все порядки свои веду,*

все порядки произвожу в следующем контексте: [Потапыч:] ...теперича у своей должности... Я все порядки свои веду <...> Я по милости барыни при своей должности... я все порядки произвожу... А какое мне дело? Что не мое дело, я того не знаю [31, с. 189]. Статусно-ролевые отношения в данном случае служат аргументацией жизненной позиции, что находит выражение в употреблении характерных для Потапыча фразеологических средств. Сравним контекст употребления отмеченных выше ФЕ с переводом: [Potapych:] ...now in her employ ... I carry out all her orders ...I, by the mistress's kindness, in her employ....I shall carry out all her orders.... What business is it of mine? I don't want to know anything that isn't my business [42]. Если коррелят оборота все порядки свои веду в англоязычном переводе carry out all her orders (букв. 'выполняю все ее приказы') имеет иллюкутивную силу констатации, то коррелят shall carry out all her orders варианта все порядки произвожу, наделенный оттенком модальности, долженствования, подчеркивает значимость исполнения поручения, требования. При этом вспомогательный глагол shall в составе оборота, актуализирующий семы 'непрерывно', 'должен', выступает маркером некой конвенциональности, официальности речи, выдавая намерение персонажа подчеркнуть признание им своего места, мотивировать свои поступки указанием на исполнение своей статусно-ролевой функции.

Погружённые в дискурсивный контекст ФЕ выступают концептуальными мотиваторами [41], репрезентируя знания, представления, которые обобщают социокультурные потребности, ценности, качества и позволяют обосновать авторскую модель событий, исходя из более широких форматов «понятности» - лингвокультурных концептов (в нарративах, спонтанной диалогической речи, художественных текстах) [7, с. 12]. В этой связи отметим ещё один параметр оценки адекватности перевода, вытекающий из ему предшествующего, – **концептуальный потенциал фразеологических единиц**, выявляемый при анализе концептуального содержания, передаваемого ФЕ в драматургическом дискурсе, а также их иноязычными коррелятами в переводе. Понятие концептуальный потенциал можно определить как динамический параметр семантики, проявляющийся в способности языковой единицы репрезентировать лингвокультурные концепты посредством объективации их признаков. Так, в контексте пьес А. Н. Островского проявляется свойство полипризнаковости фразеологии, обусловленное способностью одной и той же ФЕ репрезентировать различные концепты [27, с. 64]. В этом отношении интерес представляют ФЕ, репрезентирующие базовые концепты, так называемые константы русской лингвокультуры. В следующем контекстуальном употреблении фразеологические единицы репрезентируют базовые концепты "Тоска" и "Душа": [Митя:] (один) Эка тоска, Господи!.. На улице праздник, у всякого в доме праздник, а ты сиди в четырех стенах!.. Всем-то я чужой, ни родных, ни знакомых!.. А тут еще... Ах, да ну! сесть лучше за дело, авось тоска пройдет... Как же, пойдет тут работа на ум! Все бы я думал об ней!.. Душу-то всю истерзал тосковамиши. Ах ты, горе-гореваныще!.. (Закрывает лицо руками и сидит молча.) [30, с. 330].

В рамках приведенной фразеологической конфигурации лексема тоска служит номинантой концепта, выдвигаясь на первый внешний план, направляя восприятие интерпретатора. Репрезентантами признаков концепта "Тоска" выступают фразеологические обороты сиди в четырех стенах, пойдет тут работа на ум, всю душу истерзал тосковамиши, смысловое содержание которых способствует передаче признаков «скука», «сильное душевное томление», «беспокойство», «чувство грусти», «чувство одиночества», «отчуждённость», «состояние неспособности управлять своими мыслями и эмоциями», «страдание от разлуки с любимой». Оборот всю душу истерзал тосковамиши одновременно является репрезентантой концепта "Душа". Базируясь на ассоциативном образе совершения физического действия над душой, ее разрушения (ср. истерзать – «разорвать на куски»), он передает представление о хрупкости, чувствительности, ранимости русской души, акцентирует признак «сильное душевное томление». Расширение компонентного состава ФЕ истерзать душу посредством местоименной лексемы весь способствует выражению глубины чувств персонажа, мучительности его положения, осознания им невозможности быть вместе с возлюбленной.

Отметим, что обороты сиди в четырех стенах, пойдет тут работа на ум, всю душу истерзал тосковамиши не имеют фразеологических аналогов в переводе: [Mitya:] Oh, Lord, what misery! Everybody in the streets is having a holiday, and everybody in the houses too, and you have to sit between four walls! I am a stranger to all, no relations, no friends! – And then besides! – O well! I'd better get to work; perhaps this wretchedness will pass off. My work all goes out of my head! I'm always thinking of her! My heart is tormented with sorrow. O misery most miserable! (Covers his face with his hands and sits silent.) [42].

Трансляции концептуального содержания рассматриваемой конфигурации в переводе служит комплекс приёмов и средств. Очевидным акцентом, направляющим процесс декодирования, прочтения концептуального смысла, усиливающим драматический эффект реплики персонажа, становится повтор лексемы *misery*, относящийся одновременно к формальному (рамочному) и содержательному типу повтора [32], последний из которых соответствует редупликации в основе русскоязычной ФЕ (*misery most miserable – горе-горевањице*). Ключевая в данном контексте лексема *misery* является коррелятом номинанты концепта *тоска* и выступает в сочетании с лексемами одного семантического поля *misery, wretchedness, sorrow*. Сопоставление семантики англоязычных лексем с семантикой, соответствующей им лексемы-номинанты *тоска* и ее производной – просторечной устаревшей деепричастной формы *тосковавши* – позволяет отметить ряд особенностей, отражающих различия концептуального содержания. К ним относится актуализация гиперсемы ‘страдание’ (в словарных дефинициях лексем *misery* и *sorrow* встречаем гиперсему ‘suffering’: «the state of suffering...», «mental suffering...» [43]). Наблюдаем имплицитную передачу сем ‘бедность’, ‘нищета’, ‘нужда’ (*misery*), ‘бедствующий’, ‘плачевный’ (*miserable*), а также актуализацию сем, способствующих усилению негативной оценки: ‘жалкий’, ‘презренный’ (*miserable, wretchedness* от *wretched*) [39]. Таким образом, в отличие от оригинала, где акцентируется признак «сильное душевное томление» (примечательно, что лексема *томление*, по мнению, А. Вежицкой, как и *тоска*, не имеет англоязычного эквивалента [6, с. 42]), перевод выражает состояние ментального/внутреннего страдания персонажа, порожденное влиянием стесняющих физических/материальных обстоятельств, характеризует и оценивает его положение как плачевное и неприязненное. При этом просторечно-напевный характер фраз в оригинале, транслирующий как горечь, так и светлоту чувства-состояния, при переводе преобразуется в трагическую тональность, граничащую с риторичным пафосом. Такой контраст отмечается, например, при сопоставлении сочетания оборота *всю душу истерзал тосковавши* и аппозитива *горе-горевањице* с сочетанием соответствующих им коррелятов *My heart is tormented with sorrow* (букв. «Мое сердце измучено горем») и *misery most miserable* (букв. «страдание самое несчастное»), а также при сопоставлении междометных восклицаний *Эка...!; Ах ты...!* и *Oh, Lord...!; О...!* при оборотах в сильных позициях (букв. «О, боже...!» в начале отрывка и архаичная форма восклицания «О...!» в конце иллюстрируют превалирование трагичной тональности в англоязычной версии). Сопоставляя внутренние формы и синтаксические особенности оборотов-коррелятов *Как же, пойдёт тут работа на ум!* и *My work all goes out of my head!* отмечаем усиление негативной оценки: если в оригинале Митя сетует на неспособность управлять своими мыслями с долей иронии, то в переводе он скорее выражает крайнее недовольство, негодование по этому поводу. Изменению эмоциональной тональности способствуют опущение при переводе иронично-разговорного выражения *как же*. Вставка компенсирующего прилагательного *all*, оказывающегося в постпозиции, привносит оттенок категоричности. В результате, чувство-состояние тоски воспринимается в переводе сквозь призму повышено негативной, рациональной оценки, окрашиваясь в тёмный тон, и уподобляется отчаянному страданию. Очевидно, что различия сигнификативных компонентов значений, качественные и количественные изменения коннотации коррелятов, так же, как и, в целом, взаимодействие единиц лексического, фонетического и синтаксического уровней, обуславливают преобразование концептуального содержания в переводе.

Анализ концептуального потенциала ФЕ сопряжен с определением **релевантности образов, лежащих в основе ФЕ и их англоязычных коррелятов**. Этот параметр оценки адекватности перевода заслуживает особого внимания в двух типах ситуаций: а) при переводе ФЕ посредством образных аналогов и метафор (*My heart is tormented with sorrow*); б) при переводе идиомы посредством калькирования её внутренней формы (*sit between four walls*). В этих случаях можно констатировать высокую или низкую степень релевантности образов межъязыковых коррелятов [28, с. 131].

В существенной степени сложности перевода ФЕ определяются **характером фразеологических трансформаций**. В драматургическом дискурсе ФЕ претерпевают различного рода преобразования, которые делятся на три основных типа – структурные, семантические и структурно-семантические. Типы фразеологических трансформаций в художественном дискурсе рассматриваются в исследованиях А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко [26, с. 41-42]. В драматургии А. Н. Островского ФЕ-трансформы нередко являются окказиональными вариантами, либо окказиональными фразеологическими единицами в просторечном употреблении. Анализ переводческих акцентов позволяет отметить особенности, связанные с переводом подобных трансформов. Так, достижению адекватности смысла способствует сохранение образа-основы и

производимого им эффекта, как, например, в случае перевода ФЕ *ветер в голове*, претерпевающей расширение компонентного состава в следующем контексте: <...> *мал-малехонек, с коломенскую версту, лет двадцати несмышленочек. В голове-то, как в пустом чердаке, ветер так и ходит!* - <...> *just a kid, tall as a bean pole, a little fool of twenty. The wind whistled through my head like an empty garret!* Метафорический способ перевода, потребовавший в данном случае целостного осмысления контекста, позволил удачно акцентировать комический контраст между превосходством в росте и незрелостью, недалекостью ума. Эта ироничная характеристика базируется на образном сравнении персонажа с длинной жердью, служащей опорой для гороха, а его головы с пустым чердаком (см. также *garret* в разговорном варианте – 'голова'). При этом целостный образ подчеркивает малую степень ценности, пользы противопоставляемых качеств. Вместе с тем отмечаем, что культурно-маркированный образ, ассоциируемый ФЕ *с коломенскую версту*, утрачивается в переводе как нерелевантный.

В качестве параметра оценки адекватности перевода фразеологии в драматургии можно также рассматривать **воспроизведение просодического эффекта**. Применительно к оценке адекватности перевода ФЕ пьес А. Н. Островского этот параметр приобретает особую значимость в тех случаях, когда трансформированные автором фразеологизмы создают эффект певучей речи. Так, например, актуализация звуковой оболочки русскоязычной ФЕ *горе мыкать* в нижеприводимом контексте является результатом структурно-семантического преобразования фразеологизма и требует сохранения подобного просодического эффекта в переводе: *Как его [горе] размыкать-размотать* [30, с. 365] – *How can we drive it [trouble] away-get rid of it* [42]. Перевод аппозитива *размыкать-размотать* происходит путём построения оборота по модели данной ФЕ на основе синонимичных по смыслу фразового глагола *drive away* и фразеологического сочетания *get rid of*. Использованный переводческий приём становится основой ритмизация фразы.

Специфика ФЕ как объекта исследования при дискурсивном подходе обязывает обращаться к истории, условиям, процессу создания художественного произведения. Исследуя рукописи пьес А. Н. Островского, А. Г. Ломов рассматривал особенности «фразеологизирования» контекста драматургом [24, с. 14-15]. Отметим, что учёные-лингвисты, кроме того, используют взаимосвязанные термины «фразеологичность» [36, с. 159], «фразеологизация» [12, с. 10]. Под фразеологизированием контекста понимается процесс его насыщения фразеологическими единицами, в то время как фразеологичность может рассматриваться как совокупность параметров (раздельнооформленность, переосмысленность, структурная и семантическая устойчивость), позволяющих с определённой степенью точности отнести словосочетание к фразеологизму. В отношении драматургии А. Н. Островского можно сказать, что его пьесы характеризуются высокой фразеологической плотностью контекста, что проявляется в частом использовании фразеонаборов, фразеологизмов в линейном расположении: [Большов:] *А как мне еще приголубивать-то? Ручки, что ль, лизать, в ножки кланяться? Во какая невидаль! Видали мы и понаряднее.* [30, с. 125]. Приведённый русскоязычный контекст содержит фразеонабор из четырех фразеологических оборотов *ручки лизать, в ножки кланяться, какая невидаль!* и *Видали мы и понаряднее*. В подобных случаях ярко проявляется взаимодействие текстообразующей, жанрообразующей и концептообразующей функций ФЕ [27, с. 42]. Образы, лежащие в основе фразеологизмов *ручки лизать* и *в ножки кланяться*, принадлежащих одному семантическому полю, служат выражению концептуального смысла, базирующегося на актуализируемой ассоциации с властью, превосходством [27, с. 45]. В пьесе «Свои люди – сочтёмся» вышеприведённая фраза принадлежит купцу Самсону Силычу Большову, который с иронией принижает достоинства внешнего вида дочери. Принимая во внимание образные мотивировки ФЕ, историко-культурный контекст пьесы, статусные характеристики персонажей, можно отметить, что фразеология в рассматриваемом случае служит передаче когнитивной установки персонажа, заключающейся в ориентире на статус, оцениваемый сквозь призму полярных отношений – униженное положение одного и превосходство другого.

В англоязычной версии отмечаем, прежде всего, использование как фразеологических, так и нефразеологических способов перевода: [Bolshov:] *Well, how do you want me to pet her? Shall I lick her hands, or bow down to her feet? Fine circus, I must say! I've seen something more elegant than that* [42]. Компонентный анализ коррелятов *lick her hands* (букв. «лизать её руки») и *bow down to her feet* (букв. «склоняться низко ей в ноги») при их параллельном сопоставлении с соответствующими русскоязычными фразеологическими оборотами оригинала, позволяет констатировать калькирование внутренней формы фразеологизмов при переводе. В то же время по своему компонентному составу рассматриваемые англоязычные корреляты сопоставимы с близкими им по значению сочетанием с

компонентом-соматизмом *kiss one's hand*, английской идиомой *lick (someone's) boots* – ‘пресмыкаться перед (кем-л.); раболепствовать, унижаться’ (‘to behave in a servile or obsequious manner toward someone’ [43]) и фразовым глаголом *bow down to (someone)* – ‘кланяться в ножки (кому-л)’ (‘submit one's will to someone, especially in a reverential or servile manner’ [43]). На основании сходств как в плане выражения, так и в плане содержания, англоязычные корреляты возможно также рассматривать как фразеологические варианты, трансформированные в соответствии с контекстом, которые характеризуются высокой степенью релевантности образов и точностью передачи концептуального содержания. Различия в характере передачи элементов концептуального содержания проявляются при переводе фразеологического оборота *какая невидаль!* посредством лексического коррелята *Fine circus* в сочетании с клише *I must say!*, способствующих передаче ироничного отношения купца к внешнему виду и поведению дочери. Если русскоязычный устойчивый оборот *какая невидаль* предстаёт в узуальном употреблении, характеризуя отсутствие необычности, каких-либо выдающихся свойств или черт и, как следствие, отсутствие причины удивляться, придавать значение объекту/предмету разговора, то англоязычное сочетание *Fine circus* окказионально по значению и акцентирует неодобрение, порицание. В разговорном употреблении лексема *fine* актуализирует семы ‘disappointing’ = ‘неудачный/разочаровывающий’, ‘terrible’ = ‘отвращающий’, как поясняет контекст в словаре: *a fine mess* [43]). Лексический компонент *circus* в сравнении с компонентом *невидаль* соответствующей русской ФЕ способствует созданию особой образности и, контрастируя по смыслу с компонентом *elegant* последующего оборота в линейном контексте *I've seen something more elegant than that*, усиливает отрицательную оценку, оттенок насмешки, привносит добавочные значения комичности, нелепости (*circus* – ‘informal: a person or group of people whose behaviour is wild, disorganized, or (especially unintentionally) comic’ [43]), служит характеристикой внешнего вида / поведения человека с недостаточно развитым вкусом, не отличающегося хорошими манерами.

С одной стороны, очевидно стремление переводчика сделать речь персонажей более живой, индивидуализировать их образы с учётом особенностей жанра, наделить драматургический дискурс особой экспрессией. С другой стороны, сопоставление со словарными вариантами, среди которых как стилистически нейтральные экспликации (BOT {ЧТО ЗА, ЭКА(Я), КАКАЯ} НЕВИДАЛЬ {НЕВИДАЛЬЩИНА} obs! coll, iron [Interj; these forms only; fixed WO] there is nothing special, nothing extraordinary (about s.o. or sth.): what's so great about that!), стилистически окрашенные соответствия, сохраняющие оттенок иронии (aren't you {isn't he etc} a wonder!; [lim.] some prize!), так и идиомы-аналоги (*big deal!*) [25, с. 346], позволяет судить о предпочтении переводчиком иного способа как о тенденции к созданию специфической образности для передачи фразеологической семантики в динамике, что обеспечивает почву для формирования концептуальных связей, реализации концептуального потенциала языковых единиц в контексте перевода.

Уместным будет заключить, что **фразеологическая плотность контекста**, регулирующая способ (степень фразеологичности) и характер передачи концептуального содержания (акцент на образном, оценочном и/или других компонентах) в соотношении с различными уровнями эквивалентности (семным, лексическим, грамматическим, синтаксическим), должна служить одним из параметров, учитываемым при оценке адекватности перевода.

Выводы. Подводя итог своим наблюдениям над особенностями перевода фразеологии пьес А.Н. Островского, подчеркнём, что важнейшими факторами, определяющими адекватность перевода фразеологии, являются макрокомпонентность семантики и полифункциональность ФЕ, в то время как параметры оценки адекватности перевода определяются особенностями проявления этих свойств фразеологизмов в художественном (драматургическом) дискурсе. Дискурсивный подход при переводе фразеологии, а, следовательно, и целостной интерпретации произведения, должен предполагать выделение релевантных аспектов семантики и функционирования ФЕ с учётом лингвистического и экстралингвистического контекста, что позволит достичь соответственно эквивалентности и адекватности перевода. В таком случае факторы и параметры оценки адекватности перевода ФЕ выступают детерминантами и фильтрами процесса межкультурной коммуникации. Их комплексный анализ является предпосылкой формирования единой концепции перевода художественного (драматургического) произведения, обеспечивая эффективность переводческих решений.

Список литературы

1. Абрашина, Е. Н. Межъязыковые фразеологизмы в описании языковой картины мира / Е. Н. Абрашина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 4 (59). – С. 13–15.
2. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. – 6-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2020. – 288 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=57619> (дата обращения: 15.02.2020).
3. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
4. Башмакова, И. С. Фразеологизм как носитель свернутого мифа. Трудности перевода // Вестник КемГУ. – 2018. – №2 (74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizm-kak-nositel-svernutogo-mifa-trudnosti-perevoda> (дата обращения: 11.08.2020).
5. Вашкявичус, В. Ю. Проблемы перевода китайских фразеологических единиц в дискурсе художественной литературы / В. Ю. Вашкявичус, О. В. Павлова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 12. – С. 304–307.
6. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
7. Воркачев, С. Г. Лингвокультурная концептология и ее терминосистема // Политическая лингвистика. – 2014. – 3 (49). – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42051124.pdf> (дата обращения: 03.11.2020).
8. Гололобова, Н. И. Фразеологические и нефразеологические способы перевода фразеологических единиц в произведениях Д. Г. Лоуренса // Филология: научные исследования. – 2020. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-i-nefrazeologicheskie-sposoby-perevoda-frazeologicheskikh-edinit-v-proizvedeniyah-d-g-lourensa> (дата обращения: 03.11.2020).
9. Дидактика перевода: традиции и инновации / В.В. Алексеева, Е.В. Аликина, Д.А. Алферова и др.; под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 224 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=611335> (дата обращения: 03.06.2020).
10. Жакова, Т. Е. Концептуальный и дискурсивный подходы к интерпретации художественного текста / Т. Е. Жакова // Иностранные языки в контексте культуры: Межвузовский сборник статей по материалам конференции / отв. ред. Н. В. Шутёмова. – Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2015. – С. 41–54.
11. Жизнь русской фразеологии в художественной речи: проспект школьного фразеологического словаря / под ред. А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – 245 с.
12. Жуков, А. В. О мотивировке и выводимости фразеологизмов // МИРС. – 2013. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-motivirovke-i-vyvodimosti-frazeologizmov> (дата обращения: 08.04.2019).
13. Казакова, Е. П. Фразеологические средства формирования прагматики английского делового дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Казакова Елена Петровна. – Москва, 2012. – 24 с.
14. Караулов, Ю. Н., Петров В. В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ / сост. В. В. Петрова; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – С. 5–11.
15. Княжева, Е. А. Оценка качества перевода: история, теория, практика / Е. А. Княжева. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 246 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=611166> (дата обращения: 03.04.2020).
16. Ковшова, М. Л. Культурная информация в семантике языковых знаков // Лингвокультурологические исследования. Языки лингвокультурологии: теория vs эмпирия / отв. ред. М.Л. Ковшова. – Москва: ЛЕНАНД, 2016. – С. 27–36.
17. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник. – Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с.
18. Конопелько, И. П. Сопоставительный анализ в исследовании и преподавании языка (из опыта Воронежской школы сопоставительных исследований): монография / И. П. Конопелько; науч. ред. М. А. Стернин. – Воронеж: издательство ООО «РИТМ», 2019. – 226 с.
19. Кошарная, С. А. Языковая личность в контексте этнокультуры: учебное пособие / С. А. Кошарная. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 219 с.
20. Кравцов, С. М. Ценностная парадигма лингвокультурного сообщества в зеркале фразеологии (на материале русского и французского языков) / С. М. Кравцов, С. В. Максимец; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Южный федеральный университет, 2018. – 143 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=561096> (дата обращения: 05.06.2020).
21. Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / Сост. А. В. Кунин. – Изд. 4-е, переработанное и дополненное. Около 20 тыс. фразеологических единиц. – М.: «Русский язык», 1984. – 944 с.
22. Лапаева, Е. Ю. Способы реноминации разговорных фразеологических единиц во французских художественных переводах / Е. Ю. Лапаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 12. – С. 167–172.

23. Лаптева, М. Л. Особенности восприятия инокультурных образов носителями русского языка (на фразеологическом материале) // Русистика. 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-inokulturnyh-obrazov-nositelyami-russkogo-yazyka-na-frazeologicheskom-materiale> (дата обращения: 11.09.2020).
24. Ломов, А. Г. Фразеология в творческой лаборатории А. Н. Островского. / А. Г. Ломов. – Ташкент: ФАН, 1987. – 96 с.
25. Юрина, Е. А. К вопросу об интерпретации термина «языковой образ» в лексической семантике // Юрина Е. А. Комплексное исследование образной лексики русского языка. – Томск: ТГУ, 2004. – С. 6-24.

On the Factors and Parameters for Assessing the Adequacy of the Translation of Phraseological Units in Dramaturgic Discourse

L.S. Nagradova

Kostroma State University

14a, 1 Maya St., Kostroma, 156000, Russian Federation

Abstract. The article considers basic factors affecting adequacy of translation of phraseological units and systematizes parameters meant to assess adequacy of translation of phraseological units in dramaturgic discourse. Comparative-contrastive analysis of phraseological units in plays by A. N. Ostrovsky and their English correlates in the translation of the plays serves to illustrate the factors and parameters under consideration. Thus, basic factors discussed are macrocomponent semantic structure of phraseological units and their polyfunctionality. The parameters include: a) a complex of linguistic and extralinguistic characteristics of a discourse context, b) potential of representing universal and/or individual concepts in a piece of fiction, which is revealed through semic analysis of phraseological units and compared to the corresponding potential of their English correlates, c) image relevancy implying that the image lying at the basis of an English correlate is relevant enough to adequately convey the effect produced by the idiom in question, d) specifics / effect of transformations in translation corresponding to the transformations of phraseological units in the original text, e) phraseological density of the context. In the translations of plays under study, special importance is attached to preserving the prosodic effect and imagery that serves to form culturally marked, conceptual meaning in the discursive context. A complex analysis of factors and parameters for assessing the adequacy of translation of phraseological units in a dramaturgic / artistic discourse should make part of an effective translation strategy.

Key words: phraseological unit, dramaturgy, discursive approach, translation, adequacy, equivalence, correlate.

For citation: Nagradova L.S. On the Factors and Parameters for Assessing the Adequacy of the Translation of Phraseological Units in Dramaturgic Discourse // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 16–23 (in Russ.).

About authors: L.S. Nagradova, PhD (Philology), Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Languages, Institute of Humanities and Social Technologies of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kostroma State University”, e-mail: niskos@bk.ru

УДК 811.112.2

Структура и текстовые функции литературно-художественного образа господина Койнера в композиции и архитектонике «Календарных историй» Б. Брехта

Ульяна Александровна Небеснюк

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»
набережная реки Мойки, д. 48, Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация

Аннотация. «Истории господина Койнера» входят в состав сборника Б. Брехта «Календарные истории» и представляют собой яркий пример традиционного для немецкой этнокультуры литературно-нарративного типа текста «календарная история» (нем. «Kalendergeschichte»). В роли повествователя – неотъемлемой части любого нарратива – в сентенциональных рассказах «о господине К.» выступает диегетический аукториальный нарратор «господин Койнер». С целью выявления особенностей функционирования образа господина Койнера в композиции и архитектонике «Календарных историй» Б. Брехта автором анализируются 1) история происхождения нарративной фигуры господина Койнера; 2) история происхождения имени господина Койнера; 3) литературно-художественный портрет господина Койнера, в том числе его речевой портрет. На основе проведенного анализа автором статьи выявляются наиболее существенные композиционно-смысловые элементы в структуре литературно-художественного образа господина Койнера: 1) нарративная фигура господина Койнера представляет собой воплощение художественно-обобщенного образа мыслителя, разработанного Б. Брехтом в 20-ые годы прошлого века с целью литературной репрезентации близких ему идей диалектического материализма; 2) господин Койнер является обладателем «говорящего» имени, отражающего основные черты его образа – неиндивидуализированность и образно-художественную обобщенность; 3) аллегорическая неопределенность имени господина Койнера последовательно развивается в макротексте «Календарных историй» на основе вербальной репрезентации внешнего и внутреннего речевого поведения, демонстрирующего «искусство подготовки новых заблуждений» и умение вести диалог на социально важные темы. В ходе монологических и диалогических высказываний господин Койнер поднимает типические темы немецкого общества и высказывает intersubjectивное мнение по вопросам философии, религии, общества, политики, искусства, нравственности.

Ключевые слова: календарная история, Kalendergeschichte, Б. Брехт, истории господина Койнера, мыслитель, говорящее имя, неиндивидуализированность, типическое, intersubjectивное мнение.

Для цитирования: Небеснюк, У.А. Структура и текстовые функции литературно-художественного образа господина Койнера в композиции и архитектонике «Календарных историй» Б. Брехта / У.А. Небеснюк // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т.6, №3-4 – С.24–33.

Об авторе: У.А. Небеснюк, аспирант кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», набережная реки Мойки, д. 48, Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация, e-mail: uljanasgutikd@yandex.ru.

Постановка проблемы. По форме и содержанию «Истории господина Койнера» (нем. «Geschichten vom Herrn Keuner») представляют собой философские притчи-миниатюры «о господине К. (Койнере)» и входят в состав сборника «Календарные истории» Бертольда Брехта (нем. «Kalendergeschichten»), традиционно относимому к яркому примеру литературно-нарративного типа текста «календарная история» (нем. «Kalendergeschichte»).

Отличительной чертой любого нарратива является присутствие в тексте опосредующего «субъективного актуализатора» [5, с. 70], стоящего, с одной стороны, между художественным миром и автором, с другой – между художественным миром и читателем [2, с. 55]. В коротких, сюжетно не связанных между собой сентенциональных рассказах Б. Брехта о господине Койнере в качестве диегетического аукториального нарратора выступает «господин Койнер» – персонифицированная «календарная фигура» (нем. «Kalendermann») с неопределенным внешним видом, без возраста, профессии и биографии, но раскрывающая себя, свой внутренний мир и мировоззрение перед читателем посредством единственного занятия, которое доставляет ей истинное удовольствие – вербализованного процесса «размышлений»: *Herr K. ist ein Mann ohne Gesicht. Ohne Alter, ohne Beruf, ohne Biographie. Man könnte ihn für ein Phantom halten, zeigte er, der Mann ohne Eigenschaften und ohne Unterleib, nicht eine höchst vitale Regung: er denkt. Herr K. ist Denker – dies ist sein einziger Beruf und seine einzige Wollust* [14].

С целью выявления особенностей функционирования литературно-художественного образа господина Койнера в композиции и архитектонике «Календарных историй» Б. Брехта автором статьи анализируются:

- 1) история происхождения нарративной фигуры господина Койнера;
- 2) история происхождения имени господина Койнера;
- 3) литературно-художественный портрет господина Койнера, в том числе его речевой портрет.

Основная часть. Идея создания «человека разумного, способного выражать свои мысли и проникать в суть вещей» [13, с. 50-51] появилась у Б. Брехта в 20-е годы прошлого века в результате увлечения писателем философией диалектического материализма (примечательно, что первые миниатюры о господине К. датируются 1926-1927 годами). С целью представления в своем творчестве новой мировоззренческой позиции и эстетических взглядов автора Б. Брехтом был разработан художественный образ мыслителя (нем. «der Denkende»). Внедрение «мыслящего человека» в сочинения Б. Брехта началось с поучительных пьес (нем. «Lehrstücke»). Прототипом господина Койнера можно считать одноименного мыслителя из незаконченной пьесы «Гибель эгоиста Иоганна Фатцера» (нем. «Untergang des Egoisten Johann Fatzer»), работа над которой велась автором параллельно с первыми историями господина К.

Генезис фигуры Койнера из эпического театра в прозу писателя был подробно изучен немецким исследователем Рихардом Штайнвегом. В своей работе о поучительной пьесе как средстве политико-эстетического воспитания Б. Брехта ученый сделал вывод о том, что обособление интегрированной фигуры по имени Койнер из драматических произведений писателя произошло в результате идентификации драматического героя Койнера в «Фатцере» (нем. «Fatzer») с повествователем-мыслителем в комментариях к нему (нем. «Kommentar»). По мнению исследователя, использование Б. Брехтом для нового героя-повествователя нескольких уже написанных, менее ориентированных на «Фатцера» и в значительной степени отличавшихся от «Комментария» к нему историй – «рассказов господина Койнера» – с последующим расширением их «репертуара» позволило изначально недраматическому, трансформировавшемуся из учебной пьесы персонажу Койнеру занять свое окончательное место в прозе писателя [23, с. 106-107].

Вслед за процессом становления господина Койнера в функции диегетического нарратора исследователи творчества Б. Брехта традиционно уделяют внимание происхождению имени персонажа-повествователя. В данном вопросе можно выделить две основных тенденции:

- 1) имя господина Койнера – «неговорящее» имя;
- 2) имя господина Койнера – «говорящее» имя.

Среди представителей первого направления следует упомянуть сотрудницу и близкую подругу Б. Брехта Элизабет Гауптман, убежденную в том, что имя Койнер не обладает достаточной внутренней формой, чтобы служить для реализации сложной коммуникативной задачи автора [1, с. 189], и представляет собой лишь пример благозвучного имени, к которым писатель всегда имел склонность [13, с. 281]. В отличие от непопулярной точки зрения Э. Гауптман, подавляющее большинство исследователей сходятся во мнении, что повествователь господин Койнер (нем. «Herr Keuner») является обладателем «говорящего» имени (Г. Швиммер), имеющего швабское (Д. Вёрле, В. Бенъямин), греческое (В. Бенъямин, Я. Кнопф) или английское происхождение (Д. Вёрле).

Так, одним из первых на очевидное фонетическое сходство фамилии Keuner с немецким неопределенным местоимением keiner указал Гельмут Швиммер, который высказал мысль о том, что за художественным образом повествователя Койнера скрывается аллегорически представленное автором абстрактное понятие «никто»: возможно (с учетом склонности Брехта к аллегорическим именам), нет излишней дерзости или очевидной ошибочности в том, чтобы называть господина Койнера господином Никто (нем. «Vielleicht ist es nicht zu wagt und nicht zu abwegig, den Namen Keuner eingedenk der Neigung Brechts zu sprachspielerischer Namensallegorik... im Sinne von „Keiner“ zu interpretieren») [21, с. 9]).

Не просто о субъективном звуковом сходстве, но об объективном – закреплённом в соответствующем лексикографическом источнике – швабском фонетическом варианте верхненемецкого местоимения keiner говорит в своем исследовании Дитер Вёрле. По словам ученого, трансформация Б. Брехтом литературного keiner в швабский koinera [20], записанного по правилам

литературного немецкого языка, могла бы служить реминисценцией происхождения писателя, уроженца города Аугсбурга – столицы Швабии [22, с. 65]. В качестве доказательства своих слов исследователь приводит знакомый читателю по брехтовским «Опытам» (нем. «Versuche») пример реализации эффекта отчуждения (нем. «Verfremdungseffekt») в творчестве Б. Брехта – незнакомца Койнера, швабского «Утиса» (в переводе с др. греч. Οὐτίς – «никто»), проникшего – подобно Никто в поэме «Одиссея» в пещеру циклопа Полифема – в жилище одноглазого чудища «классового государства» и ставшего свидетелем семейной сцены: «Das primitivste Beispiel: eine Familienszene. Plötzlich tritt da ein Fremder ein. ...Einen solchen Fremden kennt man aus Brechts Versuchen: einen schwäbischen «Utis», ein Gegenstück zu dem griechischen «Niemand» Odysseus, der den einäugigen Polyphem in der Höhle aufsucht. So dringt Keuner – so heißt der Fremde – in die Höhle des einäugigen Ungetüms “Klassenstaat”» [8, с. 522-523].

Если опираться не только на звучание, но и на этимологию слова, то имя господина Койнера может иметь иностранные корни и происходить от греческого слова κοινός – «das Allgemeine, alle Betreffende, allen Gehörende» [8, с. 662] – «общий, совместный, общественный» [19], написанного Б. Брехтом по привычке на немецкий манер. К такому выводу пришли литературный критик Вальтер Беньямин («In der Tat ist Herr Keuner der alle Betreffende, allen Gehörende, nämlich der Führer» [8, с. 662]) и литературовед Ян Кнопф («Allgemeinverständlich und allgemein mitmachbar, so liest sich der Name in Brechts Übersetzung» [17, с. 260]). Основанием для такого вывода могла послужить восьмая сцена первой редакции пьесы Б. Брехта «Жизнь Галилея» (нем. «Leben des Galilei»), в которой итальянский ученый в попытке объяснить ученику Андреа причины «сдержанного поведения» в отношении обнародования результатов своего научного труда рассказывает молодому человеку историю о критском философе по имени Кеунос, дословно воспроизведенную в истории господина Койнера «Maßnahmen gegen die Gewalt» (рус. «Меры против насилия»): «Ich erinnere mich einer kleinen Geschichte. In der Wohnung des kretischen Philosophen Keunos, der wegen seiner freiheitlichen Gesinnung bei den Kretern sehr beliebt war, kam eines Tages während der Gewaltherrschaft ein gewisser Agent, der einen Schein vorzeigte, der von denen ausgestellt war, welche die Stadt beherrschen...» (цит. по [12, с. 63]). Проводя аналогию с греческим происхождением имени господина Койнера, не следует забывать о доминирующей роли англо-американских заимствований в немецком языке XX века в целом и в творчестве Б. Брехта в частности: в 20–30-ые гг. XX в. писателем широко использовались англицизмы и американизмы в пьесе «Жизнь Эдуарда II Английского» (1923), комедии «Мужчина есть мужчина» (1926), в «Трехгрошовом романе» (1934). Следуя данному принципу, в имени повествователя Кеунер можно обнаружить сходство с английским словом coiner – нем. Münzer («монетчик») или Präger – («чеканщик»), которое наиболее точно характеризует вид деятельности господина Койнера, «чеканившего» в своих рассказах четкие вопросы и точные ответы, характерные жесты и определенные формы поведения: «Keuner prägt bestimmte Fragen und Antworten, Gesten und Verhaltensweisen» [22, с. 65].

В попытке консолидации различных, но по своей сути не противоречащих друг другу интерпретаций имени господина Койнера удалось выработать интегрированное решение данного вопроса: имя Кеунер является швабским фонетическим вариантом местоимения keiner (от швабск. koinera) и отражает основное свойство данной фигуры – ее художественно-образную неопределенность, ставшую результатом «снятия» с себя всего того, что, по буржуазному представлению, свойственно индивидууму как «существу из плоти и крови» и что может помешать ему посвятить себя высшей цели – служению на благо общества (от греч. «κοινος»), в данном случае путем «чеканки» точных ответов на самые актуальные вопросы (от англ. «coiner»). Образно-символическая неоднозначность», скрытая в аллегорическом имени господина Койнера, последовательно реализуется автором в литературно-художественном портрете рассказчика. Так, например, в текстах господина Койнера читатель обнаруживает крайне сдержанное описание его внешнего и внутреннего состояния, первое из которых характеризуется исключительно благородной осанкой мыслителя, приобретенной им «во все прибывающей воде» («Ich stand nämlich in einem steigenden Wasser. Da es mir bis zum Kinn ging, nahm ich diese Haltung ein» [9, с. 40]), а второе заключается в его особой болезни, вызванной беспорядком в государстве, из-за которой его почки, мускулы и сердце пришли в расстройство («Weil der Staat nicht in Ordnung ist. Darum ist meine Lebensweise nicht in Ordnung, und meine Nieren, meine Muskeln und mein Herz kommen in Unordnung» [9, с. 38]).

Скучное описание общего состояния, в котором пребывает господин Койнер, сопровождается более полным вербальным представлением его социального окружения, основной чертой которого, однако, является минимизация персональных характеристик персонажей: он живет у некой хозяйки («Wenn die Haifische Menschen wären»), у него есть сын («Die Rolle der Gefühle»), племянница («Herr Keuner und die Zeichnung seiner Nichte»), несколько друзей («Das Recht auf Schwäche»), подруга-актриса («Herr Keuner und die Schauspielerin»), недружелюбный коллега («Erträglicher Affront») и ученики («Maßnahmen gegen die Gewalt»). Все эти персонажи объединены общей нарративной функцией: они стимулируют своими вопросами господина Койнера к размышлениям и сентенциям, составляющим композиционно-речевую основу его историй.

Среди склонностей мыслителя особенно выделяется его старая нелепая привычка заранее узнавать о количестве и местонахождении выходов в чужом доме («Herr K. in einer fremden Behausung»), а также привычка мысленно управлять едущим впереди автомобилем: пока он *«научился водить только один автомобиль»* («Herr K. fährt Auto»). О предпочтениях господина Койнера можно судить по тем положительным и отрицательным оценкам, которые он дает тем или иным явлениям окружающей действительности. Так, например, «мыслящий» нарратор предпочитает городу А. (Аугсбург) город Б. (Берлин) («Zwei Städte»), любит слонов («Herrn K.s Lieblingstier») и не любит кошек («Herr K. und die Katzen»), ценит в людях доброжелательность («Über Freundlichkeit») и не терпит непоследовательности («Herr K. und die Konsequenz»), предпочитает видеть деревья, выходя из дома («Herr K. und die Natur»), и не любит *«ни прощаний, ни приветствий, ни годовщин, ни праздников, ни прекращения работы, ни начало нового периода, ни подведения итогов, ни мести, ни окончательных суждений»* [4] («Herr Keuner war nicht für Abschiednehmen, nicht für Begrüßen, nicht für Jahrestage, nicht für Feste, nicht für das Beenden einer Arbeit, nicht für das Beginnen eines neuen Lebensabschnittes, nicht für Abrechnungen, nicht für Rache, nicht für abschließende Urteile» [9, с. 37]).

Примечательно, что наличие у господина Койнера прочно сложившегося мнения относительно различных явлений действительности при отсутствии у него примечательной внешности и занимательной биографии позволило ряду исследователей усомниться в целесообразности отнесения героя-рассказчика к самодостаточным литературным фигурам («Keuner ist im Grunde gar keine richtige Person» [21, с. 9]) и рассматривать его скорее в качестве «рупора» определенных идей самого автора («ein Sprachrohr für bestimmte Ansichten Brechts» [21, с. 9]), его вторым «Я» («Brechts “alter ego”» [1, с. 128]), «лучшей версией» («Brechts “besseres Ich”» [12, с. 66]), «отчужденным автопортретом в третьем лице» («verfremdendes Selbstporträt in der 3. Person» [10, с. 51]), «отчуждением в высшей степени» («eine Verfremdung in der Potenz» [7, с. 882]). Мы, в свою очередь, солидарны с И. Хойслер и Д. Бёрле, полагающими, что господин Койнер не является «альтер эго» писателя («Herr Keuner ist also nicht einfach das «Alter ego» Brechts...» [13, с. 56]; «Trotzdem darf diese private Art, den Namen zu verwenden, nicht dazu führen, in Keuner Brechts «alter ego» zu sehen...» [22, с. 63]), что, однако, не исключает использование Б. Брехтом своего личного опыта в качестве материала для «Истории господина Койнера», в результате чего в некоторых случаях взгляды и убеждения господина Койнера действительно могут совпадать с воззрениями самого автора, например, в миниатюрах «Wogegen Herr Keuner war», «Verlässlichkeit», «Originalität», в так и не опубликованной истории «Als Herr Keuner in die Emigration ging» (последний рассказ отражает отношения Б. Брехта с Э. Гауптман сразу после эмиграции 1933 г.) и др.

Социальное окружение, предпочтения и привычки господина Койнера оказывают влияние на формирование его характера и проявляются в его поведении и поступках. В частности, он отличается терпеливостью: может ждать некоего события месяц, но не еще один день и неделю («Warten»); потребностью в выражениях благодарности за свои поступки («Das Recht auf Schwäche»); надежностью и соблюдением договоренности, даже если изменились обстоятельства («Verlässlichkeit»); великодушием даже по отношению к коллеге, который проявляет к нему за спиной враждебное отношение («Erträglicher Affront»); естественным чувством страха перед насилием: он может уступить силе, но в душе останется верным своим убеждениям («Maßnahmen gegen die Gewalt»), а также готовностью оказать дружескую услугу, но только если она не требует от него слишком большой жертвы («Freundschaftsdienste»).

Господин Койнер часто замечает в себе манеру поведения, свойственную его отцу, но при этом он совершает другие поступки, чем тот, так как руководствуется иной необходимостью: «Oft

sehe ich, sagte der Denkende, habe ich meines Vaters Haltung. Aber meines Vaters Taten tue ich nicht. Warum tue ich andere Taten? Weil andere Notwendigkeiten sind» [9, с. 37]. Он не только активно трудится над «подготовкой новых заблуждений», размышляя о системах («Über Systeme»), оригинальности («Originalität»), образе действий и манере себя вести («Über die Haltung»), но и инициирует откровенный диалог с другими персонажами, реализуя тем самым свою «коммуникативную функцию» [22, с. 67] одного из обитателей вымышленного Брехтом мира (господин Койнер «говорит» в 78 из 87 историй, каждая его «речь» занимает в среднем от 30 до 40 секунд [18, с. 191–224]).

В ходе своих размышлений (как правило, произносимых вслух) и живого общения «равного с равным» [18, с. 191] господин Койнер поднимает типические темы общественного бытия человека – «социально значимые, симптоматичные, характеризующие существеннейшие черты ряда общественных явлений, событий, групп людей, идейных течений в различных странах в различные исторические эпохи» [6, с. 410], которые условно можно разделить на следующие тематические группы [13, с. 22–24]:

1) философия и религия (13 историй): «Der Zweckdiener», «Die Frage, ob es einen Gott gibt», «Herr K. und die Natur, «Überzeugende Fragen», «Erfolg», «Sokrates, «Über den Verrat», «Über die Wahrheit», «Über Systeme» и др.

2) общество и политика (21 история): «Maßnahmen gegen die Gewalt», «Hungern», «Der hilflose Knabe», «Eine gute Antwort», «Herr Keuner und die Schauspielerinnen», «Herr Keuners Krankheit», «Wenn die Haifische Menschen wären» и др.

3) искусство (9 историй): «Originalität», «Form und Stoff», «Herr K. und die Lyrik», «Mühsal der Besten», «Zwei Fahrer», «Der beste Stil», «Architektur» и др.

4) добродетели (7 историй): «Die Kunst, nicht zu bestechen», «Das Recht auf Schwäche», «Verlässlichkeit», «Gerechtigkeitsgefühl», «Über Freundlichkeit» и др.

5) диалектика размышлений (37 историй): «Weise am Weisen ist die Haltung», «Organisation», «Von den Trägern des Wissens», «Gastfreundschaft», «Freundschaftsdienste», «Herr K. und die Konsequenz», «Warten», «Gleich besser als verschieden», «Zorn und Belehrung» и др.

По всем вышеперечисленным темам господин Койнер высказывает свое «интерсубъективное» [16, с. 272] мнение, отражающее некий обобщенный социальный опыт (установки и воззрения) определенной группы людей [15, с. 241]: он осуждает чиновников, допустивших голод в своей стране («Hungern»), и привычку людей молча проглатывать нанесенную обиду («Der hilflose Knabe»); призывает людей бережно относиться к природе («Herr K. und die Natur»), а актрис отказаться от состоятельных поклонников («Herr Keuner und die Schauspielerinnen»); он убежден, что успех красит человека («Erfolg»), а в любви к себе есть нечто самоубийственное («Liebe zu wem?»); считает цитируемость текста основным критерием его качества («Der beste Stil»), а способность человека мыслить – непременным условием для внесения изменений в этот мир («Menschenkenntnis»).

Данные и многие другие оценочные суждения господина Койнера приводятся в тексте в виде прямой речи главного героя (1). Исключение составляют несколько примеров рассуждений господина Койнера в рамках авторского повествования от 3-его лица (2) и в одном случае – от 1-ого лица (3):

1) «*Viele Fehler», sagte Herr K., «entstehen dadurch, daß man die Redenden nicht oder zu wenig unterbricht. So entsteht leicht ein trügerisches Ganzes, das, da es ganz ist, was niemand bezweifeln kann, auch in seinen einzelnen Teilen zu stimmen scheint, obwohl doch die einzelnen Teile nur zu dem Ganzen stimmen...»* [9, с. 40–41].

2) «*Herr K. nannte oft als in gewisser Weise vor bildlich eine Rechtsvorschrift des alten China, nach der für große Prozesse die Richter aus entfernten Provinzen herbeigeholt wurden...»* [9, с. 20].

3) «*...So wie ich esse, werdet ihr nicht essen. Wenn ihr aber eßt wie ich, wird es euch nützen. Was ich da sage: daß die Haltung die Taten macht, das möge so sein. Aber die Notwendigkeiten müßt ihr ordnen, daß es so werde.*

Oft sehe ich, sagte der Denkende, habe ich meines Vaters Haltung. Aber meines Vaters Taten tue ich nicht. Warum tue ich andere Taten? Weil andere Notwendigkeiten sind. Aber ich sehe, die Haltung hält länger als die Handlungsweise: sie widersteht den Notwendigkeiten...» [9, с. 36–37].

Монологические высказывания господина Койнера могут открывать повествование в сопровождении классического для данного цикла текстов авторского обрамления «Herr K. / Herr Keuner sagte...» при отсутствии повествовательной экспозиции. В отдельных случаях при этом используется глагол с

усиленным экспрессивно-оценочным значением «...*beklagte sich Herr K. ...*» («Originalität») или номинально-вербальная конструкция «*Herr K. stellte die folgenden Fragen...*» («Der Zweckdiener»). Объем монологических суждений, как правило, не превышает одного (1), двух (2) или трех предложений (3), достигая в отдельных случаях 120–150 слов (4):

1) «*Herr K. sagte einmal: «Der Denkende benützt kein Licht zuviel, kein Stück Brot zuviel, keinen Gedanken zuviel»* [9, с. 5].

2) «*Herr Keuner sagte: «Schwierig ist, diejenigen zu belehren, auf die man zornig ist. Es ist aber besonders nötig, denn sie brauchen es besonders»* [9, с. 28].

3) «*Herr Keuner sagte: «Auch ich habe einmal eine aristokratische Haltung (ihr wißt: grade, aufrecht und stolz, den Kopf zurückgeworfen) genommen. Ich stand nämlich in einem steigenden Wasser. Da es mir bis zum Kinn ging, nahm ich diese Haltung ein»* [9, с. 40].

4) «*Viele Fehler», sagte Herr K., «entstehen dadurch, daß man die Redenden nicht oder zu wenig unterbricht. So entsteht leicht ein trügerisches Ganzes, das, da es ganz ist, was niemand bezweifeln kann, auch in seinen einzelnen Teilen zu stimmen scheint, obwohl doch die einzelnen Teile nur zu dem Ganzen stimmen. Viele Ungelegenheiten entstehen dadurch oder dauern dadurch fort, daß man nach Ausmerzung schädlicher Gepflogenheiten dem Bedürfnis, das noch danach besteht, einen zu dauernden Ersatz bietet. Der Genuß erzeugt selber das Bedürfnis. Um in einem Bild zu sprechen: Für solche Leute, die das Bedürfnis, viel zu sitzen, empfinden, weil sie schwächlich sind, soll man im Winter Bänke aus Schnee errichten, damit die Bänke im Frühjahr, wenn die jungen Leute stärker geworden, die alten gestorben sind, gleichfalls und ohne Maßnahme verschwinden»* [9, с. 40-41].

В отличие от вышеперечисленных монологических высказываний без экспозиции, большинству замечаний господина Койнера предшествует некая предварительная информация. Часто прямая речь главного героя становится ответной реакцией на то, что он увидел – картину (1); услышал – о том, что известный в Нью-Йорке преступник был застрелен как собака и похоронен без лишнего шума (2) или прочитал – стихотворение (3):

1) «*Herr K. betrachtete ein Gemälde, das einigen Gegenständen eine sehr eigenwillige Form verlieh. Er sagte...*» [9, с. 14].

2) «*Als Herr Keuner, der Denkende, hörte daß der bekannteste Verbrecher der Stadt New York Ein Spritschmuggler und Massenmörder wie ein Hund niedergeschossen und Sang- und klanglos begraben worden sei Äußerte er nichts als Befremden. «Wie», sagte er...*» [9, с. 12].

3) «*Nach der Lektüre eines Gedichtbandes sagte Herr K. ...*» [9, с. 25].

Наряду с причинами, вызвавшими у господина Койнера те или иные мысли вслух, в экспозиции могут указываться личные предпочтения диететического повествователя, например предпочтение им города Б. городу А. (1), его нелюбовь к кошкам (2), или его убеждения: господин Койнер ценит доброжелательность (3), не отличается особым знанием людей (4), считает дурной «*привычку молча проглатывать нанесенную обиду*» («Der hilflose Knabe»), а цитату «*самым лучшим стилем*» («Der beste Stil»). Для раскрытия обоих видов индивидуальных особенностей господина Койнера служит его последующая (более или менее распространенная) прямая речь, традиционно вводимая в повествование конструкцией «*er / Herr Keuner sagte...*»:

1) «*Herr K. zog die Stadt B der Stadt A vor. «In der Stadt A», sagte er...*» [9, с. 18].

2) «*Herr K. liebte die Katzen nicht. Sie schienen ihm keine Freunde der Menschen zu sein; also war er auch nicht ihr Freund. «Hätten wir gleiche Interessen», sagte er...*» [9, с. 16].

3) «*Herr K. schätzte Freundlichkeit sehr. Er sagte...*» [9, с. 27].

4) «*Herr Keuner hatte wenig Menschenkenntnis, er sagte...*» [9, с. 29].

Характерно при этом, что «озвученные» размышления господина Койнера представляют собой реакции на высказывания или вопросы анонимных или чаще всего неиндивидуализированных персонажей – участников воображаемого (фикционального) диалога. Незазначенные авторы реплик-стимулов, коммуникативные партнеры господина Койнера, скрываются в авторском тексте:

- 1) за пассивными конструкциями: «...wurde Herr K. gefragt» («Mühsal der Besten», «Wenn Herr K. einen Menschen liebte»), «Herrn K. wurde vorgehalten...» («Die Vaterschaft des Gedankens»);
- 2) причастными оборотами с глаголом *befragen*: «Befragt über sein Verhältnis zur Natur, sagte Herr K. ...» («Herr K. und die Natur»), «Herr K., befragt über die Arbeitsweise zweier Theaterleute, verglich sie folgendermaßen...» («Zwei Fahrer»);
- 3) безличными конструкциями с существительным *Frage*: «Auf die Frage, wie man einen erziehen könnte zur Unbestechlichkeit, antwortete Herr Keuner...» («Unbestechlichkeit»), «Herr K. hatte anlässlich einer Frage nach dem Vaterland die Antwort gegeben...» («Hungern»);
- 4) неопределенным артиклем: «Einer fragte Herrn K. ...» («Die Frage, ob es einen Gott gibt»);
- 5) присутствуют в тексте только графически (в отличие от фраз господина Койнера, обрамленных постпозитивной авторской ремаркой «sagte Herr Keuner, der Denkende», вводящей слова главного нарративного персонажа, вопросы его собеседника эксплицируются в тексте исключительно графическими средствами без указания на источник прямой речи):

«...sagte Herr Keuner, der Denkende.

«Dann ist also der der Richtige, der sich mit sich selber befaßt?»

«Wer sich mit sich selber befaßt...»

«Also ist der der Richtige, der sich nicht mit sich selber befaßt?»

«Ja...» sagte Herr Keuner, der Denkende, lachend (Diener oder Herrscher).

В то же время неперсонифицированные персонажи могут номинироваться по своим социальным или функциональным приметам. Так, например, господин Койнер беседует с племянницей (Herr Keuner und die Zeichnung seiner Nichte), другом («Herr Keuner und Freiübungen»), подругой (1), друзьями («Das Recht auf Schwäche»), философом (2), торговцем (3), актрисой («Herr Keuner und die Schauspielerin»), архитектором («Architektur»), врачом («Herr Keuner und der Arzt»), хозяином (Herr Keuner und die Zeitungen), дочерью хозяйки («Wenn die Haifische Menschen wären»), «лживым» учеником (4), ученицей (Schuldfrage), учениками («Maßnahmen gegen die Gewalt») и другими социально-обобщенными типами людей, «в присутствии которых он способен сказать что-то разумное» [9, с. 14].

1) «Der Denkende tadelte oft seine Freundin ihres Luxus wegen. Einmal entdeckte er bei ihr vier Paar Schuhe. Ich habe auch viererlei Arten Füße», entschuldigte sie sich. Der Denkende lachte und fragte...» [9, с. 39].

2) «Zu Herrn K. kam ein Philosophieprofessor und erzählte ihm von seiner Weisheit. Nach einer Weile sagte Herr K. zu ihm...» [9, с. 5].

3) «Herr K. empfahl einen Mann an einen Kaufmann, seiner Unbestechlichkeit wegen. Nach zwei Wochen kam der Kaufmann wieder zu Herrn K. und fragte ihn...» [9, с. 7].

4) «Zu Herrn Keuner, dem Denkenden, kam ein falscher Schüler und erzählte ihm...» [9, с. 36].

В разговоре с неназванными персонажами господин Койнер выступает исключительно в роли ответчика на вопрос (1), в беседе с безымянными партнерами – чаще всего в роли ответчика (2), в отдельных случаях – в роли инициатора беседы, который задает вопрос (3) или прямо побуждает собеседника к действию (4).

1) «Einer fragte Herrn K., ob es einen Gott gäbe. Herr K. sagte...» [9, с. 8].

2) «Wenn die Haifische Menschen wären», fragte Herrn K. die kleine Tochter seiner Wirtin, «wären sie dann netter zu den kleinen Fischen?» «Sicher», sagte er. «Wenn die Haifische Menschen wären...» [9, . 22-24].

3) «Herr Keuner sah sich die Zeichnung seiner kleinen Nichte an. Sie stellte ein Huhn dar, das über einen Hof flog. Warum hat dein Huhn eigentlich drei Beine?» fragte Herr Keuner» [9, . 27].

4) «Herrn K.s Gastgeber hatten einen Hund, und eines Tages kam dieser mit allen Anzeichen des Schuldgefühls angekrochen. Er hat etwas an- gestellt, reden Sie sofort streng und traurig mit ihm», riet Herr K.» [9, . 27].

При введении в текст ответов господина Койнера на вопросы анонимных персонажей используются нейтральные глаголы *antworten*: «Herr K. antwortete...» («Mühsal der Besten», «Die Vaterschaft des Gedankens», «Unbestechlichkeit») и *sage*: «...sagte Herr K.» («Wenn Herr K. einen Menschen liebte»), «Herr K. sagte...» («Die Frage, ob es einen Gott gibt»). В отдельных случаях эти глаголы сопровождаются лексикой с эмотивной семантикой: «Herr Keuner antwortete erstaunt...» («Herr K. und die Natur») или уступают место глаголам, уже имеющим в своей семантике усиленное экспрессивное звучание: *begründen* («Herrn K.s Lieblingstier»), *verteidigen* («Erträglicher Affront»).

В диалогах с безымянными героями вопросы господина Койнера вводятся в повествование нейтральным глаголом *fragen*, ответы и советы – нейтральными глаголами говорения *sagen* и *antworten* (в отдельных случаях в комбинации с эмоциональной лексикой: «...antwortete er verlegen» («Herr K. in

einer fremden Behausung»), «...sagte Herr K. uninteressiert» («Die Kunst, nicht zu bestechen»), редко – глаголами, отражающими в самой своей семантике коммуникативную интенцию говорящего: *raten* («Gerechtigkeitsgefühl»), «*sich verteidigen*» (Schuldfrage).

Диалог с анонимным персонажем может как представлять собой обмен одной (1), двумя фразами (2), так и быть развернутым (до 200 слов), хорошо аргументированным ответом на вопрос (3). Беседы с неиндивидуализированными героями могут принимать форму мини-диалога (4), содержать монологический рассказ полноценной истории от лица господина Койнера (5) или воспроизводить его развернутое размышление на морально-нравственную тему объемом до 550 слов (6).

1) «*Woran arbeiten Sie?*» wurde Herr K. gefragt. Herr K. antwortete: «*Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor*» [9, с. 7].

2) «*Was tun Sie*», wurde Herr K. gefragt, «*wenn Sie einen Menschen lieben?*» «*Ich mache einen Entwurf von ihm*», sagte Herr K., «*und Sorge, daß er ihm ähnlich wird.*» «*Wer? Der Entwurf?*» «*Nein*», sagte Herr K., «*Der Mensch*» [9, с. 15].

3) «*Als Herr K. gefragt wurde, welches Tier er vor allen schätze, nannte er den Elefanten und begründete dies so: Der Elefant vereint List mit Stärke. Das ist nicht die kümmerliche List, die ausreicht, einer Nachstellung zu entgehen oder ein Essen zu ergattern, indem man nicht auffällt, sondern die List, welcher die Stärke für große Unternehmungen zur Verfügung steht. Wo dieses Tier war, führt eine breite Spur. Dennoch ist es gutmütig, es versteht Spaß. Es ist ein guter Freund, wie es ein guter Feind ist. Sehr groß und schwer, ist es doch auch sehr schnell. Sein Rüssel führt einem enormen Körper auch die kleinsten Speisen zu, auch Nüsse...*» [9, с. 16].

4) «*Sie fanden Herrn K.s Benehmen unfein und sagten auch: «Hast du nicht gewußt, daß man nichts tun soll der Dankbarkeit wegen, weil der Mensch zu schwach ist, um dankbar zu sein?» «Und ich», fragte Herr K., «bin ich kein Mensch? Warum sollte ich nicht so schwach sein, Dankbarkeit zu verlangen? Die Leute meinen immer, sie bekennen sich als dumm, wenn sie bekennen, dass eine Gemeinheit gegen sie verübt wurde. Wieso eigentlich?»*» [9, с. 8].

5) «*Als Herr Keuner weggegangen war, fragten ihn seine Schüler nach seinem Rückgrat. Herr Keuner antwortete: «Ich habe kein Rückgrat zum Zerschlagen. Gerade ich muß länger leben als die Gewalt». Und Herr Keuner erzählte folgende Geschichte...*» [9, с. 5–6].

6) «*Wenn die Haifische Menschen wären, würden sie im Meer für die kleinen Fische gewaltige Kästen bauen lassen, mit allerhand Nahrung drin, sowohl Pflanzen als auch Tierzeug. Sie würden sorgen, daß die Kästen immer frisches Wasser hätten, und sie würden überhaupt allerhand sanitäre Maßnahmen treffen. Wenn zum Beispiel ein Fischlein sich die Flosse verletzen würde, dann würde ihm sogleich ein Verband gemacht, damit es den Haifischen nicht wegstürbe vor der Zeit. Damit die Fischlein nicht trübsinnig würden, gäbe es ab und zu große Wasserfeste; denn lustige Fischlein schmecken besser als trübsinnige...*» [9, с. 22–24].

В целом, благодаря критическим, социально значимым комментариям, неожиданным, часто парадоксальным ответам и удачным вопросам о разных сторонах жизни, формулируемым в структуре текста от лица «мудрого» мыслителя, персонифицированного в художественном образе господина Койнера, автору Б. Брехту удается показать те или иные жизненные явления и человеческие типы не в их обычном и примелькавшемся виде, а с неожиданной и новой стороны, что побуждает читателя по-новому посмотреть на, казалось бы, старые и уже известные вещи, активнее ими заинтересоваться и глубже их понять [3, с. 22]. Подобно репликам одноименного комментатора в поучительной пьесе «Фатцер» (нем. «Fatzter») рассказчик (он же главное действующее лицо истории) господин Койнер служит примером реализации в прозе одного из основных методов эпического театра Б. Брехта – эффекта отчуждения (нем. «Verfremdungseffekt»), апеллирующего к разуму читателя и внушающего ему аналитическую критическую позицию по отношению к изображаемым событиям.

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что нарративная фигура господина Койнера, центрального персонифицированного действующего лица «Историй господина Койнера» (нем. «Geschichten vom Herrn Keuner») Б. Брехта, представляет собой текстовое воплощение художественно-обобщенного образа мыслителя, разработанного автором в 20-ые годы прошлого века с целью литературной репрезентации близких ему идей диалектического материализма.

Герой-рассказчик господин Койнер обладает «говорящим» именем, отражающим основные приметы его образа – неиндивидуализированность и образно-художественную обобщенность. Аллегорическая неопределенность имени господина Койнера и символизм самого образа персонажа – диегетического нарратора задают характер его совокупного литературного портрета, последовательно развиваемого в макротексте «Календарных историй» на основе вербальной репрезентации внешнего и внутреннего

речевого поведения, демонстрирующего «искусство подготовки новых заблуждений» и умение вести диалог на социально важные темы. В ходе монологических и диалогических высказываний господин Койнер поднимает типические темы и высказывает интерсубъективное мнение по вопросам философии, религии, общества, политики, искусства, нравственности.

Диалогические высказывания господина Койнера включаются в повествование в начале произведения и отражают процесс формирования морали, «озвученной», как правило, в финальной реплике главного героя. В разговоре господин Койнер выступает чаще всего в роли ответчика, в отдельных случаях – в роли инициатора беседы. При введении в текст слов господина Койнера нарратор использует нейтральные глаголы говорения (*sagen, fragen, antworten*), в отдельных случаях сопровождая их лексикой с эмотивной семантикой или отдавая предпочтение глаголам, уже имеющим в своей семантике усиленное экспрессивное звучание. Вводимые авторскими ремарками диалоги персонажей могут как ограничиваться одной, двумя фразами, так и достигать 500 слов, представляя собой развернутый, хорошо аргументированный ответ господина Койнера на вопрос.

Список литературы

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение / И. С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Андреева, В. А. Литературный нарратив: зона формирования смыслов / В. А. Андреева. – Казань: Бук, 2019. – 320 с.
3. Бертольт Брехт. Театр. Пьесы, статьи, высказывания в 5 томах. Т. 1. / Ред. Е. Суркова, В. Топер, И. Фрадкина, ком. Е. Эткинда и И. Фрадкина. – М.: Искусство, 1963. – 510 с.
4. Брехт, Б. Против чего был господин Койнер / Перевод Э. Львова. – М.: Радуга, 1987. – URL: <https://goo.su/685m> (дата обращения: 30.01.2020).
5. Гончарова, Е. А. Категории «автор» – «персонаж» и их лингвостилистическое выражение в структуре художественного текста (на примере немецкоязычной прозы): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Е. А. Гончарова. – Л., 1989. – 514 с.
6. Словарь литературоведческих терминов. / Ред.-сост.: Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – 509 с.
7. Anders, G. Bertolt Brecht. Geschichten vom Herrn Keuner / G. Anders // Merkur. – 33. Jahrgang. – Heft 376. – Stuttgart, 1979. – S. 882-892.
8. Benjamin, W. Gesammelte Schriften. B. 2. / Hrsg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991. – 1526 S.
9. Brecht, B. Geschichten vom Herrn Keuner / B. Brecht. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971. – 108 S.
10. Buck, Th. Der dialektische Mensch. Zu Brechts «Geschichten vom Herrn Keuner» / Th. Buck // Brecht und Diderot oder Über Schwierigkeiten der Rationalität in Deutschland. – Tübingen, 1971. – S. 41-59.
11. Esslin, M. Brecht. Das Paradox des politischen Dichters / M. Esslin. – München, 1970. – 358 S.
12. Härtling P. Der Mann mit gehobenem Zeigefinger / P. Härtling // Palmström grüßt Anna Blume. – Stuttgart, 1961. – S. 65-69.
13. Häußler, I. Denken mit Herrn Keuner. Zur deiktischen Prosa in den Keunergeschichten und Flüchtlingsgesprächen / I. Häußler. – Berlin: Berlin-Zentrum der DDR, 1981. – 303 S.
14. Henrichs, B. Geschichten vom Herrn Keuner / B. Henrichs // ZEIT ONLINE. – URL: <https://goo.su/685N> (дата обращения: 19.02.2020).
15. Hopster, N. Individuum und Gesellschaft in Brechts «Geschichten vom Herrn Keuner» / N. Hopster // Diskussion Deutsch – 4. Jahrgang – Heft 13. – Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1973. – S. 235-243.
16. Knopf, J. Die deutsche Kalendergeschichte. Ein Arbeitsbuch von J. Knopf / J. Knopf. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1983. – 290 S.
17. Knopf, J. Geschichten zur Geschichte. Kritische Tradition des «Volkstümlichen» in den Kalendergeschichten Hebels und Brechts / J. Knopf. – Stuttgart: J.B. Metzler, 1973. – 336 S.
18. Krusche, D. Kommunikation im Erzähltext. 1. Analysen. Zur Anwendung wirkästhetischer Theorie / D. Krusche. – München: Wilhelm Fink, 1978. – 352 S.
19. Lingvolive. – URL: <https://goo.su/685K> (дата обращения 29.01.2020).
20. Schwäbisch-schwätza. – URL: <https://goo.su/685O> (дата обращения 30.01.2020).
21. Schwimmer, H. Bertolt Brecht. Kalendergeschichten. Interpretationen zum Deutschunterricht / Hrsg. v. Rupert Hirschenauer und Albrecht Weber. – 2. Aufl. – München: R. Oldenburg Verlag, 1967. – 99 S.
22. Wöhrle, D. Bertolt Brecht. Geschichten vom Herrn Keuner / D. Wöhrle. – 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1989. – 119 S.
23. Steinweg, R. Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung / R. Steinweg. – Stuttgart: J.B. Metzler, 1972. – 282 S.

The structure and textual functions of a literary and artistic image of Mr. Koiner in the composition and architectonics of B. Brecht's «The calendar stories».

U.A. Nebesnyuk

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
48, Embankment of the Moika River, Saint Petersburg, 191186, Russian Federation*

Abstract. «The stories of Mr. Koiner», a part of B. Brecht's collection of «The calendar stories», represents a vivid example of the German literary and narrative text type of «calendar story» (ger. «Kalendergeschichte»). In the sententious stories of «Mr. K.» a role of a narrator (an integral part of any narrative text type) is played by a diegetic auctorial narrator of «Mr. Koiner». In order to identify function features of an image of «Mr. Koiner» in the composition and architectonics of B. Brecht's «The calendar stories», the author analyzes 1) the story of origin of a character of «Mr. Koiner» 2) the story of origin of his name; 3) his literary and artistic portrait, including his speech portrait. As a result of cross-cutting analysis of «The stories of Mr. Koiner», the author identifies the most significant compositional and semantic elements in the structure of an image of «Mr. Koiner»: 1) a narrative personage of «Mr. Koiner» is personification of an artistically generalized image of a «thinker», developed by the author in the 20s of the last century in order to represent ideas of dialectical materialism in his literary works; 2) «Mr. Koiner» is an owner of a «speaking name» reflecting the main features of his image – «non-individualization» and figuratively artistic generality; 3) an allegorical «uncertainty» of Mr. Koiner's name is consistently developed in the macrotext of «The calendar stories» on the basis of verbal representation of his external and internal speech behavior demonstrating «the art of preparation for new delusions» and ability to conduct a dialogue on socially important topics. In his monological and dialogical statements Mr. Koiner raises «typical» topics of German society and expresses his «intersubjective» opinion on issues of philosophy, religion, society, politics, art, and morality.

Keywords: calendar story, Kalendergeschichte, B. Brecht, Mr. Koiner's stories, thinker, speaking name, non-individualization, typical, intersubjective opinion.

For citation: Nebesnyuk U.A. The structure and textual functions of a literary and artistic image of «Mr. Koiner» in the composition and architectonics of B. Brecht's «The calendar stories». Humanitarian and pedagogical education. – 2020. Vol. 6. – No. 3 – 4 – pp. 24 – 33 (in Russ.).

About author: U.A. Nebesnyuk, postgraduate student, Department of German Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: uljanasgutikd@yandex.ru

УДК 811.351.22; 811.411.21

Соматический код культуры в даргинской и арабской фразеологических картинах мира (на примере семемы «лицо»)

Артур Абдулагаджиевич Омаров

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
проспект Имама Шамиля 16, Махачкала, 367026, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному описанию этнических особенностей кодификации объективной реальности, вербализованной фразеологическими средствами с соматизмом «лицо» в даргинском и арабском языках. Актуальность затронутой проблемы заключается в том, что в системе антропоцентрического языкознания сопоставительное исследование соматической фразеологии даргинского и арабского языков с компонентом «лицо» ещё не нашло своего освещения. Научная новизна работы в том, что в ней впервые в сопоставительном аспекте описывается фразеологическое пространство соматизма «лицо» даргинского и арабского языков в корреляции с прототипами, признаки которых явились мотивационной базой её вербализации.

Цель исследования – определение особенностей этнического восприятия экстралингвистической реальности, вербализованной устойчивыми сочетаниями слов с компонентом «лицо» в даргинском и арабском языках. Задачи исследования – выборка фразеологизмов с семемой «лицо» в даргинском и арабском языках; определение их количественного состава; отбор рубрик по общности темы; сопоставительный анализ семантики межъязыковых фразеологических пар.

Предметом исследования являются ментальные сущности, отражённые во фразеологическом пространстве соматизма «лицо» в даргинском и арабском языках. Методом исследования является сопоставление внутренних форм устойчивых сочетаний слов с соматизмом «лицо» посредством анализа особенностей концептуализации наивной картины мира даргинцев и арабов с последующим описанием обнаруженных сходств и различий. Материалом анализа послужили устойчивые сочетания слов с семемой «лицо» в даргинском и арабском языках, вычлененные методом сплошной выборки из лексикографических справочников сопоставляемых языков.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что общее антропоцентрическое языкознание дополняется новыми научными фактами и эмпирическим материалом, полученными из проведенного анализа даргинской и арабской соматической фразеологии. Практическая ценность работы в том, что её результаты могут быть использованы в практике преподавания даргинского и арабского языков в высшей школе, а богатый фактический материал исследуемых языков может послужить ресурсом для подготовки межъязыковых фразеологических словарей и тезаурусов идиоматических выражений.

Сравнение данных межъязыкового фразеологического пространства соматизма «лицо» в даргинском и арабском языках свидетельствует о преимущественно различных ассоциациях, вызываемых данной семемой в сознании даргинцев и арабов. Вербализация номинируемых реалий с опорой на одинаковые прототипические ситуации отмечена в тематических группах «стыд, позор» и «непосредственная близость». В этническом сознании даргинцев и арабов стыд, позор ассоциируется с чернотой лица; непосредственная близость для даргинцев и арабов означает «лицом к лицу», т.е. лицо по метонимии номинирует личность; фразеосемема «испуг» в сопоставляемых языках реализуется через изменение обычного цвета лица, хотя конкретные прототипические ситуации, свидетельствующие об испуге, различны.

Ключевые слова: соматизм, фразеологизм, концептуализация, композиционная семантика, этническое сознание, вербализация, даргинский язык, арабский язык.

Для цитирования: Омаров, А.А. Соматический код культуры в даргинской и арабской фразеологических картинах мира (на примере семемы «лицо») / А.А. Омаров // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 34 – 43.

Об авторе: А.А. Омаров, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой арабского языка Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет», проспект Имама Шамиля 16, Махачкала, 367026, Российская Федерация, e-mail: arturorient@mail.ru

Постановка проблемы. В XX в. традиционная лингвистика сменилась лингвистикой, базирующейся на антропоцентрическом принципе [10, с. 272], возрос интерес к исследованию особенностей проявления «языка в человеке и человека в языке». Свидетельством широкого распространения антропоцентрической парадигмы в языкознании являются многочисленные труды, посвященные вопросом романо-германской и славянской филологии. В орбиту антропоцентрической лингвистики в последние годы вовлечены также материалы даргинского языка [1, 6, 9, 11, 14, 15, 16,

17]. Это объясняется тем, что «полиэтнический Дагестан переживает глубокий кризис, по сути дела наблюдается прогрессирующий этноморфоз, хотя этническая эрозия ещё не приняла обвального характера» [7, с. 11].

Лингвокультурологические исследования в сравнительно-сопоставительном аспекте на материале арабского и дагестанских языков проводятся на различных уровнях и материалах [2, 3, 4, 13 и др.], однако сопоставительный анализ межъязыкового фразеологического пространства соматизма «лицо» в даргинском и арабском языках в известной нам литературе не отмечен. Соматизм «лицо» фразеологически достаточно продуктивен в сопоставляемых языках, что и обусловило наше обращение в качестве материала анализа к устойчивым сочетаниям слов с данной семемой.

Известно, что арабский язык оказал ощутимое влияние на даргинский язык, как и на другие дагестанские языки. Значительная часть арабских заимствований прочно закрепилась в лексической системе дагестанских языков. Арабизмы находят широкое употребление как в разговорно-обиходной речи, так и в литературных языках. Арабские заимствования существенно обогатили лексический состав этих языков. В дагестанском обществе всегда был и есть на сегодняшний день большой интерес к изучению арабского языка и его влияния на дагестанские языки. Обращение к материалам даргинского и арабского языков обусловлено ещё и тем, что автор данной статьи является носителем даргинского языка и арабистом по профессии.

Данная статья является продолжением серии наших работ, посвящённых сопоставительному исследованию соматического кода культуры в даргинской и арабской фразеологических картинах мира, в которых были описаны этнические особенности кодификации объективной реальности, вербализованной фразеологическими средствами с такими соматизмами, как «голова», «глаз», «язык», «рука», «нога».

Актуальность затронутой проблемы заключается в том, что в системе антропоцентрического языкознания сопоставительное исследование соматической фразеологии даргинского и арабского языков с компонентом «лицо» ещё не нашло своего освещения. Научная новизна исследования в том, что в нём впервые в сопоставительном аспекте описывается фразеологическое пространство соматизма «лицо» даргинского и арабского языков в корреляции с прототипами, признаки которых явились мотивационной базой её вербализации. Предметом исследования являются ментальные сущности, отраженные во фразеологическом пространстве соматизма «лицо» в даргинском и арабском языках. Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что общее антропоцентрическое языкознание дополняется новыми научными фактами и эмпирическим материалом, полученными из проведённого анализа даргинской и арабской соматической фразеологии. Практическая ценность работы в том, что её результаты могут быть использованы в практике преподавания даргинского и арабского языков в высшей школе, а богатый фактический материал исследуемых языков может послужить ресурсом для подготовки межъязыковых фразеологических словарей и тезаурусов идиоматических выражений.

Цель исследования – определение особенностей этнического восприятия экстралингвистической реальности, вербализованной устойчивыми сочетаниями слов с компонентом «лицо» в даргинском и арабском языках. Задачи исследования – выборка фразеологизмов с семемой «лицо» в даргинском и арабском языках; определение их количественного состава; отбор рубрик по общности темы; сопоставительный анализ семантики межъязыковых фразеологических пар.

Изложение основных результатов. Сплошная выборка из лексикографических справочников даргинского языка позволила нам выделить 72 устойчивых сочетания слов с компонентом «лицо». Наибольшая рубрика включает 13 фразеологизмов с семемой «лицо» и соотнесена с темой «**внешность человека, черты лица**», ср.: *Кьулсагъунти дяхІла вегІ* – букв. «с лицом величиною в ложку», т.е. «о человеке с маленьким лицом» [8, с. 149]; *Бемгеси гІяргІялаван дяхІра сайра* – букв. «с лицом как у курицы, которая вот-вот снесёт яйцо», т.е. «человек с красным лицом» [12, с. 26]; *КІуркІурлаван вяхІра сайра* – букв. «с лицом индюка», т.е. «с красным и полным лицом» [12, с. 118]; *ДяхІлчи хІерэс агарси* – букв. «такой, что в лицо и не посмотришь», т.е. «о некрасивом человеке», «ни кожи ни рожи» [8, с. 114]; *Цурала бяхІгъуна* – букв. «как лицо кабана», т.е. «о некрасивом человеке» [8, с. 270]; *Урчила дяхІ* – букв. «лошадиное лицо (морда)», т.е. «некрасивое лицо» [8, с. 224]; *Гажала бяхІ* – букв. «собачье лицо», т.е. «о человеке с некрасивым лицом» [8, с. 77]; *ЭмхІела дяхІ* – букв. «ослиное лицо», т.е. «о некрасивом и уродливом человеке» [8, с. 288]; *ЧунІа вяхІ* – букв. «лицо как плетёная корзина», т.е. «о человеке с толстым припухшим лицом» [8, с. 274]; *Шутрала вяхІ* – букв. «слюнявое лицо», т.е. «о неряшливом и сопливом человеке» [8, с. 285]; *Негирлаван дяхІ дарили* – букв.

«как у негра лицо сделал», т.е. «очень сильно загорел, почернел» [8, с. 178]; *Арслан-къапланлагъуна бяхІра сайра* – букв. «с лицом как у льва», т.е. «о здоровом и сильном человеке» [8, с. 16]; *Набадаригъуна бяхІ* – букв. «лицо как морковь», т.е. «о пьяном человеке» [8, с. 178].

В структуре 6 устойчивых сочетаний слов с компонентом *дяхІ* «лицо» отражено представление о жестокости, ср.: *Къаркъала дяхІла велІ* – букв. «имеющий каменное лицо», т.е. «о бесчувственном и жестоком человеке» [8, с. 114]; *ДяхІ агарси* – букв. «не имеющий лица, безликий», т.е. «о безжалостном, жестоком человеке» [8, с. 113]; *ДяхІ агарси хя* – букв. «собака без лица (безлика)», т.е. «жестокий, безжалостный человек» [12, с. 82]; *Хялагъунти сари дяхІ* – букв. «лицо как у собаки», т.е. «безжалостный человек» [12, с. 172]; *ДяхІ агар эмхле* – букв. «ишак без лица (безликий)», т.е. «безжалостный человек» [12, с. 83]; *ДяхІ чедили лайвакІуб* – букв. «лицом вверх бросил», т.е. «легко и безжалостно свалил кого-либо» [12, с. 84].

Тематическая группа «стыд, позор» включает 6 фразеологизмов с соматизмом «лицо», ср.: *Итичи арукъес дяхІ агара* – букв. «лица нет пойти к нему», т.е. «стыдно идти к нему» [12, с. 96]; *Гъадущести дяхІ агара* – букв. «показать лица нет», т.е. «не может показаться перед людьми из-за совершенного непристойного поступка, стыда» [12, с. 49]; *ДяхІ цІудардиуб* – букв. «лицо почернело», т.е. «оказался перед людьми в неудобном положении, было стыдно» [12, с. 83]; *ДяхІ – уружІули, някъ – уружІули* – букв. «лицо стыдится, рука боится», т.е. «стыдно и боязно (что-либо делать)» [12, с. 83]; *ДяхІ хІунтІенхІедиахъуб* – букв. «не заставил лицо покраснеть», т.е. «не заставил стыдиться» [12, с. 83]; *ВяхІгъавли кайзес хІейуб* – букв. «лицом вперёд стать не смог», т.е. «из-за недостойного поведения, стыда не смог смотреть в глаза» [12, с. 42].

Во фразеологическом пространстве семемы *дяхІ* «лицо» 5 устойчивых сочетаний слов вербализуют представление об открытости характера человека, ср.: *ДяхІ шаласи* – букв. «со светлым лицом», т.е. «человек с открытой душой» [12, с. 84]; *ДяхІ-дяхІли буру* – букв. «лицом к лицу скажет», т.е. «в лицо (в глаза) скажет» [12, с. 83]; *ДяхІла хІериклес* – букв. «смотреть в лицо», т.е. «смело высказаться» [8, с. 114]; *ДяхІла бяхъес* – букв. «ударить в лицо», т.е. «высказать открыто в лицо» [8, с. 114]; *ДяхІлизи бяхъиб* – букв. «в лицо ударил», т.е. «повторно напомнил ранее сказанное» [12, с. 83]. Тематическая группа «насилие» включает 4 фразеологизмов с семемой «лицо», ср.: *БяхІла ишарат аги* – букв. «очертания лица не было», т.е. «лицо, обезображенное побоями» [12, с. 34]; *ВяхІла чуду бариб* – букв. «из лица чуду сделал», т.е. «обезобразил лицо (нанесением ударов), «избил» [12, с. 42]; *ДяхІлизибад качІли бицІуб* – букв. «с лица ладонь наполнил», т.е. «на лице рану нанёс рукой» [12, с. 83]; *ДяхІла чедиб кам агара* – букв. «на лице нет кожи», т.е. «с избитым лицом» [12, с. 83].

По 3 устойчивых сочетания слов с компонентом «лицо» кодифицируют рубрики:

- **привлекательность**, ср.: *Бацван дяхІра сайра* – букв. «с лицом как луна», т.е. «с привлекательным лицом» [12, с. 19]; *ВяхІларад дин дура аркъусигъуна* – букв. «будто с лица вера наружу уходит», т.е. «с привлекательным выражением лица и взгляда» [12, с. 42]; *Умути дяхІ* – букв. «чистое лицо», т.е. «о светлом, приятном, привлекательном человеке» [8, с. 208];

- **испуг**, ср.: *ДяхІла ранг дуун* – букв. «цвет лица потускнел», т.е. «сильно испугался» [8, с. 114]; *ДяхІла ранг агара* – букв. «цвета лица нет», т.е. «испугался» [8, с. 114]; *ДяхІлаб хІила кІантІ агара* – букв. «на лице капли крови нет», т.е. «сильно побледнел от испуга или волнения» [8, с. 114];

- **наглость, неуважение**, ср.: *ДяхІ дергун* – букв. «лицо съел», т.е. «разговаривал грубо и нагло» [12, с. 83]; *Маймунна дяхІ* – букв. «обезьяня лицо», т.е. «о бессовестном и наглom человеке» [8, с. 164]; *Хя дяхІличи бигъунсиван сай гъайикІули* – «разговаривает так, будто собаку к лицу привязали», т.е. «разговаривает без уважения и с неприязнью» [12, с. 171].

По 2 фразеологизма с соматизмом «лицо» репрезентируют рубрики:

- **радость**, ср.: *ДяхІ шаладихъес* – букв. «чтобы лицо посветлело», т.е. «обрадовать» [8, с. 113]; *ВяхІлизибад шала дакІубиуб* – букв. «из лица свет появился», т.е. «со светлым и весёлым лицом, радостный» [12, с. 42];

- **плохое настроение**, ср.: *ДяхІ чеакъур* – букв. «лицо навалил», т.е. «хмурый стал» [12, с. 83]; *Дамкъурти дяхІ* – букв. «мутное лицо», т.е. «кислое выражение лица» [8, с. 97];

- **болезнь**, ср.: *ДяхІ агарси изала* – букв. «болезнь без лица», т.е. «невыносимая болезнь» [12, с. 82]; *Халаси иза дяхІ чедаиб* – букв. «большой болезни лицо увидел», т.е. «много болел» [12, с. 170];

- **уважение**, ср.: *ДяхІчевси* – букв. «имеющий лицо», т.е. «имеющий уважение к людям, уважительный» [12, с. 84]; *Сунела дяхІличи хІерикІуси* – букв. «на своё лицо смотрящий», т.е. «человек, любящий и уважающий себя» [12, с. 147];

- **присмотр, попечение**, ср.: *ДяхІличи хІербикІути* – букв. «в лицо смотрящие», т.е. «те, кто

находятся под попечением, под присмотром» [12, с. 83]; *БегИтала дяхI чедиъна* – букв. «туда, где видно лицо родителей», т.е. «около родителей» [12, с. 21];

- **быстрота**, ср.: *БяхI бяхъиб гурдаван арякъун* – букв. «ушел как лиса, раненная в лицо», т.е. «быстро ушел» [12, с. 34]; *ВяхIлизи бяхъибсиван ласухъун* – букв. «повернулся, будто в лицо ударили», букв. «быстро повернулся» [12, с. 42];

- **изменение в лице**, ср.: *ВяхIларад ранг ардухиб* – букв. «с лица цвет сошёл», т.е. «побледнел, изменился в лице» [8, с. 65]; *ВяхIла сипат арбухиб* – букв. «облик лица сошёл», т.е. «изменился в лице» [8, с. 65];

- **нехороший, ненавистный человек**, ср.: *КIел бяхIла адам* – букв. «человек с двумя лицами (двуликий), т.е. «двурушник», «нехороший человек» [12, с. 117]; *Цшудара дяхI* – букв. «чёрное лицо», т.е. «ненавистное лицо, ненавистный человек» [8, с. 261].

Отмеченное нами фразеологическое пространство соматизма «лицо» даргинского языка включает 13 единичных устойчивых сочетаний слов, несводимых к единой теме, в которых репрезентируются, например, **непосредственная близость**: *ДяхI-дыхIли къаришиикес* – букв. «лицом к лицу встретиться», т.е. «находится очень близко, совсем рядом» [8, с. 113]; **смерть**: *Лебилра адамти дяхI удибиуб* – букв. «все люди лицом вниз стали», т.е. «все люди умерли» [12, с. 119]; **артефакт** (страница): *Жузла бяхI* – букв. «лицо книги», т.е. «страница книги» [19, с. 184]; **«корчить рожи, гримасничать»**: *БяхI кабурицес* – букв. «лицо изображать», т.е. «корчить рожу» [19, с. 184] и др.: *БерхIила дяхI чедас* – букв. «увидеть лицо солнца», т.е. «увидеть солнце» [12, с. 27]; *Хьуна дяхIличи хIерикIули* – букв. «глядя на лицо жены», т.е. «обращая внимание только на жену» [12, с. 54]; *ДяхI далан ветаур* – букв. «стал узнающим лицо», т.е. «ребёнок стал узнавать родителей в лицо» [12, с. 83]; *ДяхI хIедалули* – букв. «лицо не зная», т.е. «не зная никого, ни родителей, ни других людей» [12, с. 83]; *ДяхI шалали арукъес* – букв. «со светлым лицом уйти», т.е. «уйти без происшествий, уйти как человек» [12, с. 84]; *Ухути дяхI* – букв. «сияющее лицо», т.е. «материнское лицо» [12, с. 168]; *Сай веIти дяхI агарси* – букв. «не имеющий своего лица», т.е. «о человеке, не имеющем собственного мнения, повторяющем чужие слова» [8, с. 192]; *Дубурла бяхI* – букв. «лицо горы», т.е. «горный склон» [19, с. 184]; *Ца бяхIличив уэс* – букв. «оставаться с одним лицом», т.е. «держаться слово» [8, с. 264].

Обращение к лексикографическим справочникам арабского языка позволило нам выделить 53 устойчивых выражения с соматизмом وجه «лицо».

Во фразеологическом пространстве семемы وجه «лицо» 9 устойчивых сочетаний слов вербализуют представление о **способе действия**, ср.: *على الوجه الأكمل* – «самым совершенным образом» [5, с. 876], букв. «на более совершенном лице»; *على الوجه التالي* – «следующим образом» [5, с. 876], букв. «на следующем лице»; *على وجهه* – «должным образом» [5, с. 876], букв. «на его лице»; *على هذا الوجه* – «таким образом» [5, с. 876], букв. «на этом лице»; *على خير الوجه* – «наилучшим образом» [5, с. 876], букв. «на благе, добре лиц»; *بوجه من الوجه* – «каким-нибудь образом» [5, с. 876], букв. «лицом из лиц»; *بوجه ما* – «каким бы то ни было способом» [5, с. 876], букв. «каким-либо лицом»; *على وجه آخر* – «по-иному» [5, с. 876], букв. «на другом лице»; *بوجه الاجمال* – «кратко, суммарно» [5, с. 876], букв. «лицом соединения, складывания; кратко изложения».

Тематическая группа «**непосредственная близость**» включает 5 фразеологизмов с компонентом وجه «лицо», передающих данное значение через разнообразные прототипические ситуации, ср.: *كان وجهها ل...* – «стоять лицом к лицу к ...» [5, с. 876], букв. «быть лицом к ...»; *التقى به وجهها* – «встретиться с кем-либо лицом к лицу» [5, с. 876], букв. «встретить кого-либо лицом к лицу»; *فى وجهه* – «в глаза» [18, с. 106], букв. «в лицо»; *فى وجهه* – «перед кем-либо» [5, с. 876], букв. «в лицо кого-либо»; *أغلق الباب فى وجهه* – «закрыть дверь перед чьим-либо носом» [5, с. 876], букв. «закрыть дверь перед чьим-либо лицом».

Следующие 4 устойчивых выражения с соматизмом وجه «лицо» номинируют значение «**отношение к чему-либо**», ср.: *من بعض الوجوه* – «в некотором отношении» [5, с. 876], букв. «из части лиц»; *من كل الوجوه* – «во всех отношениях» [5, с. 876], букв. «из, от всех лиц»; *على وجه عام* – «вообще» [5, с. 876], букв. «на общем лице»; *على وجه العموم* – «вообще» [5, с. 876], букв. «на лице общности».

Представление о **степени точности** отражено в структуре 4 фразеологических единиц с семемой وجه «лицо», ср.: *على وجه الدقة* – «точно, в точности» [5, с. 876], букв. «на лице точности»; *بوجه التقريب* – «приблизительно» [5, с. 876], букв. «лицом приближения»; *على وجه التقريب* – «приблизительно» [5, с. 876], букв. «на лице приближения»; *على وجه التحقيق* – «точнее говоря» [5, с. 876], букв. «на лице исследования, установления».

В морфологии 3 устойчивых сочетаний слов с компонентом وجه «лицо» кодифицируется **стыд**,

позор, ср.: سواد الوجه – «позор» [5, с. 381], букв. «чернота лица»; سَوَّدَ وَجْهَهُ – «очернить кого-либо, опозорить» [5, с. 876], букв. «делать чёрным, чернить чьё-либо лицо»; اسْوَدَّ وَجْهَهُ – «он опозорился» [5, с. 876], букв. «его лицо стало чёрным».

Семантика 3 фразеологизмов с соматизмом وَجْه «лицо» объединена общностью темы **«время, длительность»**, ср.: على وجه الدهر – «постоянно, вечно» [5, с. 876], букв. «на лице эпохи, века»; وجه النهار – «днём» [5, с. 876], букв. «лицо дня»; أوجه القمر – «фазы луны» [5, с. 876], букв. «лица луны».

По ассоциативной связи 3 устойчивых выражений с компонентом وَجْه «лицо» номинируют **артефакты**, ср.: وجه الورق – «страница» [5, с. 876], букв. «лицо бумаги»; وجه الساعة – «циферблат» [5, с. 876], букв. «лицо часов»; وجه مُسْتَعَارٌ – «маска, личина» [5, с. 876], букв. «взятое взаймы, фальшивое лицо».

По 2 фразеологизма с семемой وَجْه «лицо» репрезентируют рубрики:

- **испуг**, ср.: اصفرَّ وجهه – «на нём лица нет» [18, с. 262], букв. «пожелтело его лицо (от испуга)»; لا يُرى وجهه – «не казать глаз» [18, с. 102], букв. «не показывать лицо»;
- **уважение, почтение**, ср.: بيّض وجهه – «проявить почтение» [5, с. 876], букв. «белить, отбеливать чьё-либо лицо»; وجوه البلاد – «знать, знатные люди» [5, с. 876], букв. «лица страны»;
- **лицевая сторона, поверхность**, ср.: وجه السيكة – «лицевая сторона монеты» [5, с. 876], букв. «лицо монеты»; وجه الارض – «поверхность земли» [5, с. 876], букв. «лицо земли»;
- **направление движения**, ср.: مضى على وجهه – «идти своей дорогой» [5, с. 876], букв. «уходить на своём лице»; هام على وجهه – «идти куда глаза глядят» [5, с. 868], букв. «бродить, блуждать по направлению своего лица»;
- **в особенности**, ср.: بوجه خاص – «в особенности» [5, с. 876], букв. «особенным лицом»; على وجه الخصوص – «в особенности» [5, с. 876], букв. «на лице особенности».

В тезаурусе фразеологического пространства соматизма وَجْه «лицо» нами выделены 12 устойчивых сочетаний слов, несводимых к единой теме, в которых кодифицируются, например, **смерть**: غاب وجهه – «он скончался» [5, с. 876], букв. «его лицо стало невидимым, скрытым; его лицо скрылось, исчезло»; **корчить рожи, гримасничать**: زَوَّى وجهه – «делать гримасу» [5, с. 339], букв. «складывать, сгибать лицо»; **внешность человека, черты лица**: تقاطيع الوجه – «черты лица» [5, с. 648], букв. «фигура, стан лица» – и другие: أهانه في وجهه – «оскорбить в лицо» [5, с. 876], букв. «оскорбить его в его лицо»; أوجه الشبه – «черты сходства» [5, с. 876], букв. «лица сходства, подобия»; أنفق على وجه البرّ – «израсходовать деньги на благотворительные цели» [5, с. 876], букв. «расходовать, тратить на лица благотворительности»; ... لا وجه ل – «нет оснований для ...» [5, с. 876], букв. «нет лица для ...»; ذو الوجهين – «двуличный» [5, с. 876], букв. «обладатель двух лиц»; ماء الوجه – «честь, достоинство» [5, с. 876], букв. «вода лица»; رجع ووجهه مثل قفاه – «возвратиться несолоно хлебавши» [5, с. 876], букв. «он вернулся, и его лицо будто пошло за ним»; أكل وجهه – «упрекать кого-либо» [5, с. 876], букв. «есть, съедать чьё-либо лицо»; أزاح القناع عن وجهه – «срывать маску» [18, с. 276], букв. «сдвинуть покрывало, вуаль с лица».

Результаты сопоставительного анализа фразеологической семантики и количественная характеристика устойчивых сочетаний слов с соматизмом «лицо» в даргинском и арабском языках наглядно иллюстрированы в следующей таблице:

Таблица № 1

**Межъязыковое фразеологическое пространство соматизма «лицо»
в даргинском и арабском языках**

№	Тематическая группа	Количество	
		Даргинский язык	Арабский язык
		даяI (баяI, вяхI) «лицо»	وجه «лицо»
1.	Внешность человека, черты лица	13	1
2.	Жестокость	6	
3.	Стыд, позор	6	3
4.	Открытость характера	5	
5.	Насилие	4	
6.	Привлекательность	3	
7.	Испуг	3	2
8.	Наглость, неуважение	3	
9.	Радость	2	
10.	Плохое настроение	2	

№	Тематическая группа	Количество	
		Даргинский язык	Арабский язык
		дахI (бахI, вяхI) «лицо»	وجه «лицо»
11.	Болезнь	2	
12.	Уважение	2	2
13.	Присмотр, попечение	2	
14.	Быстрота	2	
15.	Изменение в лице	2	
16.	Нехороший, ненавистный человек	2	
17.	Способ действия		9
18.	Непосредственная близость	1	5
19.	Отношение к чему-либо		4
20.	Степень точности		4
21.	Время, длительность		3
22.	Артефакты	1	3
23.	Лицевая сторона, поверхность		2
24.	Направление движения		2
25.	В особенности		2
26.	Смерть	1	1
27.	Корчить рожи, гримасничать	1	1
28.	Разное	13	12
Итого:		72	53

* Цифры, отмеченные в тематических группах таблицы жирным шрифтом, входят в общее количество группы «Разное». Это сделано для того, чтобы показать, что в группе «Разное» есть единичные примеры, соответствующие некоторым вышеуказанным тематическим группам или совпадающие друг с другом в рамках данной группы.

Тематическая группа «внешность человека, черты лица» представлена 13 устойчивыми сочетаниями слов с семейой «лицо» в даргинском языке и 1 в арабском. Прототипические ситуации, вербализованные на фразеологическом уровне, не совпадают ни в одном случае.

В этническом сознании даргинцев человек с некрасивыми чертами лица ассоциируется с ослом, собакой, лошадей или кабаном, т.е. в основе метафорического сравнения лежат зоонимические прототипы, ср.: *ЭмхIела дахI* – букв. «ослиное лицо», т.е. «о некрасивом и уродливом человеке»; *Гажсала бахI* – букв. «собачье лицо», т.е. «о человеке с некрасивым лицом»; *Урчила дахI* – букв. «лошадиное лицо (морда)», т.е. «некрасивое лицо»; *Цурала бахIгьуна* – букв. «как лицо кабана», т.е. «о некрасивом человеке». Некрасивый в сознании даргинцев предстаёт и в образе того, в чьё лицо и не посмотришь, ср.: *ДахIличи хIерэс агарси* – букв. «такой, что в лицо и не посмотришь», т.е. «о некрасивом человеке», «ни кожи, ни рожи».

Внешность физически здорового, сильного человека в представлении даргинцев вызывает ассоциации со львом, ср.: *Арслан-къапланлагьуна бахIра сайра* – букв. «с лицом как у льва», т.е. «о здоровом и сильном человеке».

В даргинском этническом сознании человек с красным лицом сравнивается с индюком или с курицей, которая готова снести яйцо, ср.: *КIуркIурлаван вяхIра сайра* – букв. «с лицом индюка», т.е. «с красным и полным лицом»; *Бемгеси гIяргIялаван дахIра сайра* – букв. «с лицом как у курицы, которая вот-вот снесёт яйцо», т.е. «человек с красным лицом». Пьяный человек у даргинцев вызывает ассоциации с морковью, ср.: *Набадаригьуна бахI* – букв. «лицо как морковь», т.е. «о пьяном человеке». В представлении даргинцев человек с большим припухшим лицом сравнивается с плетённой корзиной, а человек с маленьким лицом – с ложкой, ср.: *ЧунIа вяхI* – букв. «лицо как плетённая корзина», т.е. «о человеке с толстым припухшим лицом»; *Кьулсагьунти дахIла вегI* – букв. «с лицом величиною в ложку», т.е. «о человеке с маленьким лицом». Неряшливый и сопливый в этническом сознании даргинцев предстаёт в образе того, у кого слюнявое лицо, *Шутрала вяхI* – букв. «слюнявое лицо», т.е. «о неряшливом и сопливом человеке». Человек с сильным загаром на лице в представлении даргинцев вызывает ассоциации с негром, ср.: *Негирлаван дахI дарили* – букв. «как у негра лицо сделав», т.е.

«очень сильно загорел, почернел».

Единственный пример арабского языка, отмеченный нами в данной рубрике, свидетельствует о том, что в этническом сознании арабов ментальная сущность «черты лица» репрезентируется как «фигура, стан» лица, ср.: تقاطيع الوجه – «черты лица», букв. «фигура, стан лица».

Рубрика «стыд, позор» представлена 6 фразеологизмами с компонентом «лицо» в даргинском языке и 3 в арабском, отражающими как одинаковое, так и различное восприятие даргинцами и арабами этого морально-этического явления. В этническом сознании даргинцев и арабов стыд, позор ассоциируется с чернотой лица, ср.: *ДяхI цIудардиуб* – букв. «лицо почернело», т.е. «оказался перед людьми в неудобном положении, было стыдно»; سواد الوجه – «позор», букв. «чернота лица»; اسودّ وجهه – «он опозорился», букв. «его лицо стало чёрным»; سود وجهه – «очернить кого-либо, опозорить», букв. «делать чёрным, чернить чьё-либо лицо».

Чувство стыда, позора вызывает у даргинцев ассоциации и с краснотой лица, ср.: *ДяхI хIунтIенхIедиахуб* – букв. «не заставил лицо покраснеть», т.е. «не заставил стыдиться».

Человек, совершивший непристойный поступок, т.е. испытывающий чувство стыда за содеянное, в этническом представлении даргинцев отразился в образе того, у кого нет лица, или же того, кто не может встать лицом к кому-либо, ср.: *Итичи арукьес дяхI агара* – букв. «лица нет пойти к нему», т.е. «стыдно идти к нему»; *Гьадуцести дяхI агара* – букв. «показать лица нет», т.е. «не может показаться перед людьми из-за совершенного непристойного поступка, стыда»; *ВяхIгьавли кайзес хлейуб* – букв. «лицом вперед стать не смог», т.е. «из-за недостойного поведения, стыда не смог смотреть в глаза». Испытывающий чувство стыда в этническом сознании даргинцев предстаёт и в образе того, чьё лицо метафорически «стыдится», ср.: *ДяхI – уружIули, някъ – уружIули* – букв. «лицо стыдится, рука боится», т.е. «стыдно и боязно (что-либо делать)».

Кластер «испуг», представленный 3 устойчивыми выражениями в даргинском языке и 2 в арабском, в межкультурном фразеологическом пространстве соматизма «лицо» при единстве темы не содержит примеров, свидетельствующих об одинаковом видении мира даргинцами и арабами. Фразеосема «испуг» в сопоставляемых языках реализуется через изменение обычного цвета лица. Однако конкретные прототипические ситуации, свидетельствующие об испуге, различны.

В этническом сознании даргинцев от испуга лицо тускнеет, на нем не остается и капли крови или же лицо теряет свой цвет, ср.: *ДяхIла ранг дуун* – букв. «цвет лица потускнел», т.е. «сильно испугался»; *ДяхIлаб хIила кIантI агара* – букв. «на лице капли крови нет», т.е. «сильно побледнел от испуга или волнения»; *ДяхIла ранг агара* – букв. «цвета лица нет», т.е. «испугался». В представлении же арабов от испуга у человека лицо желтеет или же он не показывает своего лица, ср.: اصفر وجهه – «на нём лица нет», букв. «пожелтело его лицо (от испуга)»; لا يرى وجهه – «не казать глаз», букв. «не показывать лицо».

Тематическая группа «уважение» во фразеологическом пространстве семемы «лицо» представлена равномерно: 2 устойчивых сочетания слов в даргинском языке и 2 в арабском. В представлении даргинцев и арабов ментальная сущность «уважение» вызывает различные ассоциации. Для даргинцев уважающий себя человек – это тот, кто смотрит на своё лицо, а проявляющий уважение к другим предстает в образе того, кто вообще имеет лицо, ср.: *Сунела дяхIличи хIерикIуси* – букв. «на своё лицо смотрящий», т.е. «человек, любящий и уважающий себя»; *ДяхIчевси* – букв. «имеющий лицо», т.е. «имеющий уважение к людям, уважительный». В этническом сознании арабов проявление уважение предстаёт как отбеливание лица, ср.: بيض وجهه – «проявить почтение», букв. «белить, отбеливать чьё-либо лицо». В арабском этническом представлении само лицо по метонимии может номинировать знать, т.е. уважаемых, почитаемых людей, ср.: وجوه البلاد – «знать, знатные люди», букв. «лица страны».

Рубрика «непосредственная близость» включает 1 устойчивое выражение с компонентом «лицо» в даргинском языке и 5 в арабском.

Непосредственная близость для даргинцев и арабов означает «лицом к лицу», т.е. лицо по метонимии номинирует личность, ср.: *ДяхI-дахIли кьаришишес* – букв. «лицом к лицу встретиться», т.е. «находится очень близко, совсем рядом»; التقى به وجهه لوجه – «встретиться с кем-либо лицом к лицу», букв. «встретить кого-либо лицом к лицу»; ...كان وجهه ل... – «стоять лицом к лицу к ...», букв. «быть лицом к ...». В данную рубрику нами были включены и следующие примеры арабского языка, которые ситуативно могут быть соотнесены к теме «непосредственная близость», ср.: فى وجهه – «перед кем-либо», букв. «в лицо кого-либо»; أغلق الباب فى وجهه – «закрыть дверь перед чьим-либо носом», букв. «закрыть дверь перед чьим-либо лицом»; فى وجهه – «в глаза», букв. «в лицо».

Кластер «**артефакты**» во фразеологическом пространстве соматизма «лицо» представлен неравномерно: 1 устойчивое сочетание слов в даргинском языке и 3 в арабском. Прототипические ситуации, вербализованные на фразеологическом уровне, не совпадают ни в одном случае.

В представлении даргинцев страница книги предстает как «лицо» книги, ср.: *Жузла бяхI* – букв. «лицо книги», т.е. «страница книги». Для арабов сама страница означает «лицо» бумаги, ср.: *وجه الورق* – «страница», букв. «лицо бумаги». Циферблат в сознании арабов предстаёт как «лицо» часов, а маска, личина – как взятые взаймы, фальшивое лицо, ср.: *وجه الساعة* – «циферблат», букв. «лицо часов»; *وجه مُسْتَعَار* – «маска, личина», букв. «взятые взаймы, фальшивое лицо».

В группе «**разное**» нами отмечено 1 устойчивое сочетание слов с семемой «лицо» в даргинском языке и 1 в арабском, совпадающие по значению «**смерть**». Фразеосемема «смерть» в даргинском и арабском языках мотивирована с позиций разных прототипических ситуаций.

В этническом сознании даргинцев положение человека «лицом вниз» ассоциируется со смертью, ср.: *Лебилра адамти дяхI удибиуб* – букв. «все люди лицом вниз стали», т.е. «все люди умерли». Приведенная прототипическая ситуация может свидетельствовать о том, что в доисламскую эпоху имело место погребение усопших «лицом вниз», т.е. лицом к земле. В арабском этническом сознании смерть человека вызывает ассоциации с тем, что его лицо становится невидимым, оно исчезает, ср.: *غاب وجهه* – «он скончался», букв. «его лицо стало невидимым, скрытым; его лицо скрылось, исчезло».

В группе «**разное**» нами также отмечено по одному выражению в обоих языках, соотносимые с темой «**корчить рожи, гримасничать**», в которых данная фразеосемема мотивирована с позиций разных прототипических ситуаций. В представлении даргинцев корчить рожи, гримасничать отразилось как «изображать лицо», а для арабов это означает «складывать, сгибать лицо», ср.: *БяхI кабуурес* – букв. «лицо изображать», т.е. «корчить рожу»; *زَوَى وجهه* – «делать гримасу», букв. «складывать, сгибать лицо».

Выводы. Сравнение данных межъязыкового фразеологического пространства соматизма «лицо» в даргинском и арабском языках свидетельствует о преимущественно различных ассоциациях, вызываемых данной семемой в сознании даргинцев и арабов. Из 25 тематических групп общими для даргинского и арабского языков являются всего 6. Вербализация номинируемых реалий с опорой на одинаковые прототипические ситуации отмечена в тематических группах «стыд, позор» и «непосредственная близость». В этническом сознании даргинцев и арабов стыд, позор ассоциируется с чернотой лица. Непосредственная близость для даргинцев и арабов означает «лицом к лицу», т.е. лицо по метонимии номинирует личность. Фразеосемема «испуг» в сопоставляемых языках реализуется через изменение обычного цвета лица, хотя конкретные прототипические ситуации, свидетельствующие об испуге, различны.

Список литературы

1. Абдулкадырова, П. М. Компаративные фразеологические единицы даргинского языка в сопоставлении с английским языком [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Абдулкадырова Патимат Мирзаевна; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала, 2010. – 172 с.
2. Алиева, П.М. Благопожелания в арабском и аварском языках [Текст] / П.М. Алиева // Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка / Чеченский государственный педагогический университет. – Грозный: АЛЕФ, 2016. – С. 37–45.
3. Асельдерова, Р. О. Концептуализация грамматических значений в арабском языке в сравнительном освещении [Текст] / Р. О. Асельдерова. – Махачкала, 2013. – 170 с.
4. Аштабекова, Д. А. Соматизм «палец» в концептуализации наивной картины мира (на материале лезгинского и арабского языков) [Текст] / Д. А. Аштабекова // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. – 2016. – Том 10. – № 4. – С. 32–37.
5. Баранов, Х. К. Арабско-русский словарь [Текст] / Х. К. Баранов. – М.: Русский язык, 1985. – 943 с.
6. Гаджиалиева, М. Г. Фрагмент «человек» в зоонимической картине мира в языках различных типологий (на материале даргинского, английского и арабского языков) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Гаджиалиева Марьям Гусеновна; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала, 2017. – 202 с.
7. Гаджихмедов, Н. Э. Роль этноязыкового фактора в этническом самосознании этносов в полилингвокультурной ситуации Дагестана [Текст] / Н. Э. Гаджихмедов // Контенсивная типология естественных языков / отв. ред. П. А. Магомедова; Дагестанский государственный университет. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2007. – С. 9–12.
8. Гасанова У. У. Фразеологический словарь даргинского языка [Текст] / У. У. Гасанова. – Махачкала: Деловой

- мир, 2018. – 300 с.
9. Гацайниева, Г. К. Сопоставительный анализ соматических фразеологических единиц даргинского и русского языков [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Гацайниева Гюльбарият Курбангаджиевна; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала, 2007. – 151 с.
 10. Ефимова, Т.А. Структура понятия «фразеологическая картина мира» и подходы к его описанию [Электронный ресурс] / Т.А. Ефимова // *Moderne Humanities Success*. – 2019; № 7. – С. 272–274. – Режим доступа: <http://mhs-journal.ru>.
 11. Ибрагимова, Г. Х. Национально-культурный компонент в лексике и фразеологии даргинского языка [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / Ибрагимова Галима Хизрикадиевна; Дагестанский государственный университет. – Махачкала, 2009. – 75 с.
 12. Магомедов, Н. Г. Даргинско-русский фразеологический словарь [Текст] / Н. Г. Магомедов. – Махачкала: Типография ДНЦ РАН, 1997. – 215 с.
 13. Магомедова, С. И. Соматические фразеологизмы аварского и арабского языков в объективации наивной картины мира [Текст] / С. И. Магомедова. – Махачкала: S'pepper, 2014. – 126 с.
 14. Магомедова, Э. И. Фразеосемантическое поле «Поведение человека» в даргинском и русском языках [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Магомедова Эльмира Исламалиевна; Институт языкознания РАН. – М., 2013. – 175 с.
 15. Майтиева, Р. А. Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Майтиева Раисат Алиевна; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала, 2011. – 167 с.
 16. Мирзаханова, С. Д. Фразеологизмы с качественной характеристикой человека в даргинском и английском языках [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Мирзаханова Саят Джамалутдиновна; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала, 2009. – 174 с.
 17. Раджабова, Н. Г. Структурно-семантический анализ благопожеланий и проклятий даргинского языка [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / Раджабова Наида Гапизовна; Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН. – Махачкала, 2012. – 168 с.
 18. Фавзи, А. М. Учебный русско-арабский фразеологический словарь [Текст] / А. М. Фавзи, В. Т. Шкляров. – М.: Русский язык, 1989. – 614 с.
 19. Юсупов, Х. А. Даргинско-русский словарь [Текст] / Х. А. Юсупов. – М.: Перо, 2017. – 1136 с.

Somatic code of culture in the dargin and arabic phraseological pictures of the world (based on the example of the sememe “face”)

Arthur Abdulagadzhievich Omarov

*Federal State- Funded Educational Institution of Higher Education “Dagestan State University”
Imam Shamil Avenue 16, Makhachkala, 3670026, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the comparative analysis of the ethnic peculiarities of the codification of the objective reality verbalized by the phraseological means with the somatism “face” in the Dargin and Arabic languages. The actuality of the problem is that the comparative analysis of the somatic phraseology of the Dargin and Arabic languages with the component “face” in the system of anthropological linguistics hasn't been studied yet.

The scientific novelty of the research is in the fact that it for the first time describes, in the comparative aspect, the phraseological picture of the world of somatism “face” of the Dargin and Arabic languages in the correlation with the prototype, the features of which were the motivational basis of its verbalization. The aim of the research is to determine the peculiarities of ethnic perception of extra linguistic reality verbalized by the phraseologisms with the component “face” in the Dargin and Arabic languages.

The objectives of the study is sampling of phraseological units with the sememe “face” in the Dargin and Arabic languages; determination of their quantitative structure, selection of headings by common theme; comparative analysis of the semantic of interlingual phraseological pairs.

The method of the research is the comparison of the internal forms of phraseologisms with the somatism “face” by analyzing of the peculiarities of conceptualization of the naive picture of the world of Dargins and Arabs with the next description of the found similarities and differences.

Phraseologisms with the sememe “face” are the material for analysis in these two languages in the Dargin and Arabic languages chosen from the lexicographical manual books of the Dargin and Arabic languages. The subject for research is the mental nature represented in the phraseological space of somatism “face” in the Dargin and Arabic languages.

The theoretical significance of the study is that general anthropocentric linguistics is supplemented by new scientific facts and empirical material obtained from the analysis of Dargin and Arabic somatic phraseology. The practical value of the work is that its results can be used in the practice of teaching Dargin and Arabic languages in higher education,

and rich factual material of these languages can be used to prepare interlanguage phraseological words and thesauruses of idiomatic expressions.

Comparison of the facts of the interlingual phraseological space of somatism “face” in the Dargin and Arabic languages testifies to the predominantly different associations caused by this sememe in the minds of Dargins and Arabs. Verbalization of the nominated realities based on the same prototypical situations was noted on the thematic groups “shame” and “close proximity”. In the ethnic consciousness of Dargins and Arabs shame is associated with blackness of the face; close proximity for Dargins and Arabs means “face to face”, that means, a face, according to metonymy, nominates a person; phraseological sememe “fight” in these languages is realized through the changes of usual complexion though concrete prototypical situations testifying to fear are different.

Keywords: somatism, phraseologism, conceptualization, compositional semantics, ethnic consciousness, verbalization, Dargin language, Arabic language.

For citation: Omarov A.A. Somatic code of culture in the Dargin and Arabic phraseological pictures of the world (based on the example of the sememe “face”). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. – Vol.6. – No. 3-4 – pp. 34–43 (in Russ.).

About author: A.A. Omarov, candidate of philological sciences, associate professor, head of the department of the Arabic language of Federal State- Funded Educational Institution of Higher Education “Dagestan State University”, Imam Shami Avenue 16, Makhachkala, 3670026, Russian Federation.

378.091.33:821.161.1

Использование прецедентных текстов К. Г. Паустовского о Севастополе в практике преподавания РКИ как одного из способов решения проблемы взаимосвязанного обучения языку и культуре

Руденко Жанетта Анатольевна

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» ул. Университетская, 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена исследованию прецедентных текстов К.Г. Паустовского о Севастополе в качестве учебного материала на уроках русского языка как иностранного при формировании лингвистической и социокультурной компетенции.

Ключевые слова: прецедентные тексты, культурологический аспект, краеведение, художественное природоведение, фоновая информация, эффективное речевое взаимодействие.

Для цитирования: Руденко Ж.А. использование прецедентных текстов К. Г. Паустовского о Севастополе в практике преподавания РКИ как одного из способов решения проблемы взаимосвязанного обучения языку и культуре. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 44 –50.

Об авторе: Руденко Ж.А. старший преподаватель кафедры «Русский язык и русская литература», Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: riv1953@ya.ru

Бессмертное имя «Севастополь» знает весь мир – от Гренландии до мыса Горн и от Аляски до Сиднея. И это имя будет сиять в веках, как символ мужества и любви к своему отечеству.
К. Г. Паустовский.

Постановка проблемы. Художественные произведения – богатый источник страноведческой информации. Знакомясь с такими произведениями на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ), иностранные студенты одновременно с изучением русского языка узнают историю России, её культуру, литературу, искусство, религию, без которых овладение языком будет неполным. Помимо этого, художественные произведения являются стимулом мыслительной деятельности иностранных студентов, воздействуют на их эмоции и способствуют формированию эстетического вкуса.

Проблемой взаимосвязанного обучения языку и культуре занимались Е.М. Верещагин, В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова, С.Е. Тер-Минасова. В методической литературе точка зрения на изучение иностранного языка во взаимосвязи с культурой получила закрепление как культурологический аспект, который является одним из ведущих аспектов иноязычного образования. Эту точку зрения поддерживают Е.И. Пассов, В.П. Фурманова, В.В. Воробьев. По их мнению, достижения в обучении языку зависят не только от уровня языковой подготовки иностранцев, но и от их знания фоновой информации. Фоновая информация, как известно, содержится в прецедентных текстах. По мнению лингвистов, для полноценного и эффективного речевого взаимодействия с носителями языка студентам, изучающим русский язык как иностранный, необходимо знать информацию, содержащуюся в прецедентных текстах.

Учёные-филологи уверены в необходимости обучения иностранных учащихся прецедентным феноменам наряду с лексикой и грамматикой [1], потому что это не только позволит совершенствовать коммуникативные навыки и знания, но и приблизит иностранных студентов к носителям языка в реальных речевых условиях, поможет понять мировосприятие русского народа, позволит адаптироваться к новому социокультурному обществу. В настоящее время, когда устанавливается

тесное взаимодействие между культурами разных стран, актуальным является воспитание терпимости у иностранных студентов к чужим культурам. Эта лингвокультурологическая компетенция, возможно, предотвратит коммуникативные ошибки при общении с партнёрами.

Прецедентными считаются тексты, «имеющие историко-культурную, страноведческую ценность. Их можно назвать образцовыми текстами культуры, изучение которых способствует совершенствованию не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции» [6]. К прецедентным текстам можно отнести и художественные произведения К.Г. Паустовского.

Как утверждал директор издательства Московского литературного музея-центра К.Г. Паустовского Илья Комаров, Севастополь – особая тема в творчестве писателя. Городу-герою посвящены такие произведения писателя, как «Чёрное море», «Повесть о жизни», литературные портреты «Наедине с осенью» [4], [5]. Все эти произведения уникальны по своему жанру, так как, по мнению Л.А. Левицкого, представляют собой сплав лирического дневника и географического описания, беллетристического рассказа и исторического документа [2]. При этом следует отметить, что критики окрестили его направление как краеведческое, но точнее было бы назвать это художественным природоведением, сочетающим в себе элементы науки и искусства, аналитического исследования и художественного изображения [2].

Академик Д.С. Лихачев писал о значении краеведения: «Краеведение принадлежит к типу комплексных наук. Оно соединяет в себе сведения природоведческие (в свою очередь, комплексные), исторические, искусствоведческие, по истории литературы, науки и т.д. Объединяющее начало состоит в том, что все эти сведения относятся к одной местности. Краеведение оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, значительность связанных с этой территории людей, ценность архитектурных и археологических памятников, красоту пейзажей, редкость и важность природных данных» [3]. Таким образом, краеведение выполняет не только научные функции, но и, что не менее важно, просветительские, воспитательные задачи [7].

Позволим себе предположить, что использование культурологической информации, содержащейся в произведениях Паустовского, позволит повысить общеобразовательный уровень иностранных студентов, будет способствовать формированию позитивного образа России, страны изучаемого ими языка, формировать новую систему ценностей.

Итак, основным средством обучения русскому языку как иностранному в рамках культурологического аспекта становятся культурологические тексты, содержащие информацию об историко-географическом и культурном феномене Севастополя с его героическим прошлым и не менее героическим настоящим. Эта информация извлекается из художественных текстов, из лексических, фонетических и грамматических форм языка. Инофоны должны декодировать сигналы, которыми являются данные языковые единицы текста, понять, что хотел сказать писатель, уяснить подтекст произведения.

Цель статьи – попытка теоретического обоснования использования прецедентных текстов К.Г. Паустовского о Севастополе в качестве учебного материала на уроках русского языка как иностранного при формировании лингвистической и социокультурной компетенции.

В качестве примера приведем систему предтекстовых и послетекстовых заданий к очерку «Бессмертное имя» и повести «Чёрное море». Цель занятия – формирование знаний о стране изучаемого языка, городе, в котором живут студенты; совершенствование навыков чтения и литературоведческого анализа художественных текстов; активизация лексических знаний; расширение лингвистического кругозора через культурологическую информацию, которую хранит изучаемый язык.

Краткая биографическая справка. Константин Георгиевич Паустовский (1892 – 1968 гг.). Родился Константин Георгиевич Паустовский 31 мая (19 мая по старому стилю) в Москве. С 1898 года семья писателя жила в Киеве. Любимым предметом была география. Мечтал стать моряком, путешествовать, все видеть, все знать, поэтому стал писателем. Первый рассказ написал в гимназии. В 1913 году окончил историко-филологический факультет Киевского университета.

В гражданскую войну писатель оказался на Украине, где его призвали служить в петлюровскую, а затем в Красную армию. Когда началась Великая Отечественная война, Константину Георгиевичу также довелось побывать во многих местах. На Южном фронте он работал военным корреспондентом, не оставляя занятий литературой.

Особое место в его творчестве занимает Севастополь, в котором он любил бывать и мечтал жить.

Повесть «Чёрное море» была написана зимой 1935–1936 гг. в Севастополе.

Очерк «Бессмертное имя» был написан в 1944 году, когда Советская армия освободила Севастополь от фашистов.

В 1965 году он был номинантом на получение Нобелевской премии по литературе, но ее получил М.А. Шолохов. Умер К.Г. Паустовский 14 июля 1968 года.

Начало работы над текстом предваряют предтекстовые задания. Их иностранные студенты получают заранее. Занятие начинается с проверки предтекстовых заданий. Облегчить лексическую работу и затратить на неё минимум времени позволит перевод новых слов на английский язык, так как цели изучения предлагаемых текстов лежат в иной плоскости, и лексическая работа является лишь вспомогательной.

Предтекстовые задания к тексту № 1. *Познакомьтесь с новыми словами и словосочетаниями.*

Севастополь	Sevastopol
Инкерман	Inkerman
Бессмертное имя	Immortal name
отечество	fatherland
сигнальная пушка	flare gun
вокзал	railway station
догадаться	guess
памятник	monument
корабль	ship
Малахов курган	Malakhov Kurgan
форт	fort
ядро	bullet
бастион	bastion
якорь	anchor
адмирал	admiral
осада	siege
Херсонесский маяк	Chersonesos lighthouse
флот	fleet
морская крепость	sea fortress
мореплаватель	seafarer
флотоводец	naval commander
бронза	bronze
мрамор	marble
мыс	cape

Чтение текста № 1. *К.Г. Паустовский. Бессмертное имя.*

Инкерман. Последний туннель. Все бросаются к окнам вагона. Но, даже не глядя в окна, можно догадаться, что поезд подходит к Севастополю. Отражения воды бегут по потолку вагона, морской ветер вздувает занавески, гремит сигнальная пушка. Полдень! Синевой, блеском прибрежной волны, жёлтыми скалами, сухим огнём бьёт в глаза, слепит Севастополь.

А потом – знакомый половине России севастопольский вокзал. Тополя стоят у самых вагонов. Розы во всех вагонах.

Таким мы помним Севастополь – город русской славы, боевых кораблей, памятников, фортов, заржавленных круглых ядер, застрявших в стенах домов, город бастионов, адмиралтейских якорей, Малахова кургана, цветущего миндаля и мягких, всегда немного таинственных вечеров.

Город великих адмиралов – Лазарева, Корнилова, Нахимова, город Пирогова, Льва Толстого, Матюшенко, лейтенанта Шмидта, Севастополь был и будет городом славы. Его слава – в великих традициях, в величавой его истории, в том, что Севастополь – гордый город. Он был гордым во времена обороны 1854 года, он был гордым в годы революции, и он остался таким же гордым и непреклонным в дни последней восьмимесячной осады – одной из самых суровых осад на земле.

Последние защитники Севастополя – моряки – погибли на Херсонесском мысу, но не сдались. Севастополь снова наш. Он расцветёт с новым величием.

Мы знали, что вернёмся в Севастополь. Мы знаем, что огромным трудом и вдохновением снова создадим этот порт и город.

Но чтобы воссоздать его, нужно почаще вспоминать о том Севастополе, который мы все любили и знали. Он был живописен. В нём были явственно видны черты морского города, морской крепости, стоянки флота.

Морская поэзия здесь становилась жизнью, реальностью, бытом.

Новый Севастополь будет ещё более радостным и прекрасным, чем был прежний. Пусть все морские традиции и наша морская история найдут себе отражение в этом городе. Пусть к памятникам вождей и старых адмиралов прибавятся новые памятники – защитникам Севастополя, тем, кто его освободил, наконец, памятники великим мореплавателям, путешественникам, флотоводцам.

Можно только завидовать архитекторам, скульпторам, <...> художникам, <...> которые будут работать над созданием нового Севастополя.

Слава былых времён находила своё выражение... в бронзе и мраморе. Слава нашего времени найдёт себе выражение в самом городе, в его зданиях, в его улицах...

Бессмертное имя «Севастополь» знает весь мир – от Гренландии до мыса Горн и от Аляски до Сиднея. И это имя будет всегда сиять в веках, как символ мужества и любви к своему Отечеству.

Послетекстовые задания. Ответьте на вопросы:

1. Почему можно догадаться, что поезд подходит к Севастополю?
2. Каким мы видим севастопольский вокзал?
3. Каким мы помним Севастополь?
4. Что нужно, чтобы воссоздать Севастополь?
5. Каким он был раньше?
6. Каким будет новый Севастополь?
7. Кому мы можем завидовать?
8. В чём слава города в прошлом и в чём будет в настоящем времени?
9. Кто знает имя «Севастополь»?

Предтекстовые задания к тексту № 2. Познакомьтесь с новыми словами и словосочетаниями.

Северная сторона	North side
пещера	cave
утес	cliff
берег	coast
бухта	bay
оборванцы	ragamuffins
фанера	plywood
заплата	patch
жестянка	tin
мачта	mast
парус	sail
балкон	balcony
старожил	old-timer
Северный рейд	Northern raid
крейсер	cruiser
миноносец	destroyer
бойница	loophole
мина	mine
монитор	monitor
эскадра	squadron
оборона	defense

Чтение текста № 2. К.Г. Паустовский. Чёрное море. Ожидание бури.
Днём Гарт поехал на Северную сторону.

Это место он любил больше всего в Севастополе. В пещерах, выбитых в жёлтых сухих утёсах у берега бухты, жили рыбаки – загорелые оборванцы – с жёнами и полуголыми детьми. Пещеры были забиты фанерой. На ней то синими, то оранжевыми заплатами пылали разошедшиеся двери. Прозрачная вода набегала к порогам пещер, позванивая пустыми консервными жестянками.

На заднем плане, за тонким лесом жёлтых мачт и свёрнутых парусов, похожих на полотняные листья бананов, за путаницей турецких балконов, разбитых черепичных крыши, колючей проволоки и высохших акаций, желтела степь, поросшая пыльной травой. По ней бродили равнодушные псы – старожилы и владельцы этих рыбацких и крепостных берегов.

На Северном рейде синели крейсера и миноносцы...

Стены старинных круглых фортов были наискось разрезаны тенью и солнцем. Сухая трава шелестела в бойницах.

Чайки с красными лапами сидели на чугунных шарах – пустых минах, изъеденных ржавчиной. Цвет ржавчины ничем не отличался от цвета птичьих лапок...

На крышах фортов были укреплены сигнальные мачты. Тонкие тросы поддерживали их и весь день ныли от ветра. На мачтах шумели флаги...

Вечером на мачтах загорались зелёные фонари, и казалось, что форты, как мониторы, неся сигнальные огни, тяжело шли в ночь навстречу невидимым вражеским эскадрам.

Эти давным-давно разоружённые форты остались на Северной стороне со времён Севастопольской обороны. Они придавали всему пейзажу облик старинного крепостного района, засыпанного вросшими в землю ядрами.

Послетекстовые задания. Ответьте на вопросы:

1. Что увидел Гарт на Северной стороне?
2. Где находилась степь?
3. Кто был хозяином (старожилом) рыбацких и крепостных берегов?
4. Где были (синели) крейсера и миноносцы?
5. Какие были форты?
6. Что шелестело в бойницах?
7. Кто сидел на пустых минах?
8. На что был похож цвет ржавчины?
9. Где были укреплены сигнальные мачты?
10. Что поддерживало мачты?
11. Где шумели флаги?
12. На что похожи форты?
13. Почему Северная сторона похожа на старинный крепостной район?

Предтекстовые задания к тексту №3. Познакомьтесь с новыми словами и словосочетаниями.

Эллада	Hellas
Крым	Crimea
Понт Эвксинский	Pont Euxinus
Киммерия	Cimmeria
Азовское море	Azov sea
Меотийское болото	Meotian swamp
прах	remains
поколение	generation
Паллас	Pallas
«Потемкин»	"Potemkin"
Одиссей	Odysseys
Ифигения	Iphigenia
Агамемнон	Agamemnon
Греция	Greece
дельфин	dolphin
амфора	amphora
пифос	pithos
скифы	Scythians

окрестность

neighborhood

Чтение текста №3. К.Г. Паустовский. Чёрное море. Артемида-охотница.

Этот город (Херсонес) был крепостью Эллады на берегах Крыма. Тогда Чёрное море называлось Понтом Эвксинским, что значит – Гостеприимное море; а в древних греческих лоциях – периплах – Херсонес еще называли Херронисом и Гераклеей, Крым – Киммерией, а Азовское море – Меотийским болотом.

Я думал о древности этого края. Известняк под ногами казался спрессованным прахом многих поколений. Всё смешалось в здешней каменистой почве – и черепа гуннов, и римские надгробья, и французские ядра, и кости расстрелянных матросов с «Потёмкина», и заржавленные врангелевские итышки. Я вспомнил слова Палласа, что «окрестности Севастополя представляют поистине землю классическую».

Одиссей проходил по этим берегам. Печальная Ифигения, дочь Агамемнона, томилась здесь тоской по Элладе – девушка, воспетая в величавых стихах Еврипида.

Мифы, что теряются в человеческой памяти, подобно парусам в ночных просторах моря, казались волнующими и новыми, как только что прочитанная книга.

Говорят, в древние греческие времена жила в Херсонесе в изгнании молодая женщина неслыханной красоты. В Греции остался у неё человек любимый. Она приходила до моря и долго смотрела на турецкую сторону. Но ничего она не видела – одна волна и волна, – и год, и два, и десятки годов.

Женщина кормила дельфинов. Стаями они собирались и играли около неё и старались, кто чем мог, утешить ту женщину. По любимому человеку была у неё невыносимая боль. Зябла она здесь, на чужой и холодной земле,

И вот пришла ночь её смерти. Снег падал с неба. Море лежало чёрное, как самая ночь, и ветер – бора – дул с севера, со злой, дикой стороны.

Женщина легла на берегу на сырые камни, звала любимого человека и плакала тяжёлыми слезами, но никто не ответил. Только волна била и била в камень, как много годов до этого, как бьёт и по сегодняшней день.

И умерла та женщина. Звёзды покатались с неба, а дельфины стаями кинулись к Греции, к тёплому морю, чтобы донести до родных слух о злой её смерти. Каждый год в ту ночь, как она умерла, плачут дельфины по всему Чёрному морю. Плачут и стонут человеческим голосом.

Ничто не даёт такого резкого ощущения времени, как знакомство с древней страной. С невольным уважением прикасаешься даже к чёрным, как уголь, зёрнам ржи, насыпанным в амфору тысячи лет назад, или к позеленевшим рыболовным крючкам скифов. Много пифосов, где в древности хранили зерно и вино, нашли на дне Северной бухты.

Таинственное всегда привлекает...

Послетекстовые задания. Ответьте на вопросы:

1. Чем был Херсонес на берегу Крыма?
2. Как называлось в древности Чёрное море?
3. Как назывался в древности Крым?
4. Как называлось в древности Азовское море?
5. Чем казался автору текста известняк?
6. Что смешалось в этой земле?
7. Что представляют, по мнению Палласа, окрестности Севастополя?
8. Кто проходил по этим берегам?
9. На что похожи мифы?
10. Почему в Севастополе в одну из ноябрьских ночей плачут дельфины?
11. Что помогает почувствовать время?

Выводы. Итак, использование прецедентных текстов, в данном случае К.Г. Паустовского, содержащих сведения об истории и культуре России, её городе-герое Севастополе, способствуют обогащению предметно-содержательного плана речи, помогают более осознанному усвоению иностранного языка как средства межкультурного общения, повышают мотивацию изучения иностранного языка, вносят большой вклад в воспитание, образование и формирования толерантной личности с позитивным отношением к России, к представителям других культур.

Список литература

1. Аввакумова, Е. А. Реализация феномена прецедентности в учебных пособиях и тренировочных тестах по русскому языку как иностранному / Е. А. Аввакумова // Педагогическое образование на Алтае. Раздел Филологическое образование. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2015. – № 2. – С. 80–83.
2. Левицкий, Л. Константин Паустовский. Очерк творчества / Л. Левицкий. – 2-е изд., доп. – М.: Сов. писатель, 1977. – 408 с.
3. Лихачев, Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачев. – М.: Искусство, 2000. – 438, [1] с.
4. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений в 9 т. Т. 2 / К. Г. Паустовский. – М.: Худож. лит., 1981. – Т. 2 – 616 с.
5. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений в 9 т.: Т.4 / К. Г. Паустовский. – М.: Худож. лит., 1982. – Т. 4. – 734 с.
6. Руденко, Ж. А. Образ Севастополя в индивидуальной концептосфере К. Паустовского / Ж. А. Руденко // Научный вестник Херсонского государственного университета. Серия «Лингвистика». Вып. X. – Херсон: Изд-во ХГУ, 2009. – С. 283–287.
7. Рущинская, И. И. Регионоведение и краеведение: масштабы различий и формы взаимодействий / И. И. Рущинская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 3. – С. 15.

The use of K. G. Paustovsky's precedent texts about Sevastopol in the practice of teaching Russian Language studies as one of the ways to solve the problem of interrelated language and culture teaching

Zh. A. Rudenko

*Sevastopol State University 33, Universitetskaya St.,
Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract: The article is devoted to the study of K. G. Paustovsky's case texts about Sevastopol as a teaching material in the lessons of Russian as a foreign language in the formation of linguistic and socio-cultural competence.

Key words: precedent texts, cultural aspect, local history, artistic natural history, background information, effective speech interaction.

For citation: Zh. A. Rudenko, The use of K. G. Paustovsky's precedent texts about Sevastopol in the practice of teaching Russian Language studies as one of the ways to solve the problem of interrelated language and culture teaching / *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Т. 6. – No. 3-4 – pp. 44–50 (in Russ.).

About author: Zh. A. Rudenko, Senior lecturer of the Department “Russian Language and Russian Literature” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: riv1953@ya.ru.

УДК 378.147 (09)

Facilitative Approach in Organization of a Distance Learning

Irina N. Avdeeva¹Larisa V. Adonina¹Olga A. Shutova¹¹Sevastopol State University

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. Facilitative approach in the organization of distance learning format is described in the article. The role and place of facilitation in humanitarian and pedagogical activity is determined, the content of the facilitative approach is characterized, its features in the organization of distance learning in the conditions of a pandemic are described.

Keywords: facilitation, teamwork, distance learning, information and communication technologies.

For citation: Avdeeva, I. N. Facilitative Approach in Organization of a Distance Learning / I. N. Avdeeva, L. V. Adonina, O. A. Shutova // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie. – 2020. Vol.6. – No. 3-4 – pp. 51–54 (in Russ.).

About authors:

Irina N. Avdeeva, Cand.Sci. (Psychology), Vice-Rector for Career Guidance of FSAEI HE “Sevastopol State University”, Director of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 33, Universitetskaya Str., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: i.n.avdeeva@sevsu.ru.

Larisa V. Adonina, Cand.Sci. (Philology), Vice-Director for Scientific and Academic Affairs of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 13, Gagarina av., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru.

Olga A. Shutova, Cand.Sci. (Philology), Vice-Director for Innovation and Project Activities of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 13, Gagarina av., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: OAShutova@sevsu.ru.

Problem statement. In modern education facilitation is a significant socio-pedagogical phenomenon with a great functional potential. There are a huge number of supporters, they are well-known domestic and foreign educational psychologists such as A. F. Amend, T. E. Barusova, V. Frankl, E. Fromm, F. G. Mukhametzhanova, I. A. Noskov, J. Raven, K. Rogers, M. Smith, K. M. Ushakov, R. R. Khairutdinov, E. A. Khrutsky, T. I. Shamovaya. The wide use of facilitation in various fields, both in teaching activities and for building a professional working dialogue in a team, is justified by its great capabilities.

Within the framework of humanistic pedagogy, positive personal changes reflect, first of all, the formation of the ability to openly manifest individuality, the development of subjectivity. An essential point of the humanistic view of the process of positive personal changes is the recognition of the "right to exist" of negative manifestations and personality qualities that developmentally oppose positive ones" [5]. It is in the process of personal value choice between knowledge and ignorance, between positive and negative, that the student develops subjectivity skills, develops freedom as an internal basis for creativity of self-actualization. The most important task of the teacher is to create conditions for the initiation and implementation of such a choice. Subject-subject interaction, in which the teacher takes an equal, non-dominant, but active and interested (dialogical) position, becomes an essential characteristic of a personality-oriented pedagogical process, a way of its implementation.

The definition of the content and place of facilitation in humanistic pedagogical activity leads to the need to combine the ideas of "unobtrusive assistance", freedom of choice of the student, indirect influence and the idea of active pedagogical action, leadership of the educational process. The way out of this contradiction is to change the target orientations of the teacher's educational activity (both at the level of the proclaimed ideals, and at the operational and technological level of specific pedagogical actions), in shifting the focus of the teacher's action from the student to the social situation of his development. The teacher stimulates "meaningful learning" by actively influencing (influencing) not the student, but the learning situation: "Education is carried out through the student's own experience, which is entirely determined by the environment, and the role of the teacher is reduced to the organization and regulation of the environment" [6, p. 4].

Based on the above, the meaning of pedagogical facilitation is to create a stimulating “psychological field” of interaction, to create a situation that offers various alternatives to its resolution and promotes meaningful (reflexive) testing of these alternatives. By implementing the educational process as a living alternative-containing situations, the facilitator contributes to the formation of the student's freedom, in the external (providing the opportunity to choose) and internal (the ability of a person to realize this choice) aspects of its implementation. At the same time, the ideal result of pedagogical activity is the ability of the student (students) to go beyond the existing alternatives of choice, to invent new options (possibilities) of cognitive and behavioral solutions: creativity is going beyond a predetermined choice [2].

The key characteristic of the personal-developing educational process is its implementation as a subject-subject interaction between participants. The teacher takes the position of a facilitator in such interaction, and the steady promotion of the development of the child's ability to be the subject of his own relations, behavior, activity becomes the main principle of the professional activity of the teacher and teaching teams in general [1].

The special relevance of the development of the subject position of students was demonstrated by the distant format of education. The ability to learn effectively in a remote mode presupposes the presence of developed skills of self-organization, self-assessment(reflection), critical thinking-qualities included in the "subjectivity" pattern. The qualities of subjectivity, subjective involvement in the processes of activity are formed in specific conditions of socialization. It is on the methodology and technologies of creating such conditions in the process of education that modern pedagogical science is focused.

Currently, the main maxims of the personality-developing, subject-oriented educational paradigm are concentrated in a new promising direction of pedagogical science and practice – facilitative pedagogy. Facilitative pedagogy, based on the principles and technologies of subject-subject interaction of participants in the educational process, allows teachers to exercise a qualitative developmental influence on the personality of students, ensuring the formation of such qualities as subjectivity, the ability to create self-actualization and other psychosocial characteristics, without which the effective functioning of a modern person is impossible [2].

In modern psychological and pedagogical research, there are quite a lot of interesting fundamental and applied works devoted to pedagogical facilitation. However, in the mass practice of education (at all levels), the results of these studies are still being implemented completely insufficiently. And this, from our point of view, is one of the reasons for the ongoing crisis state of the modern educational system. Among the many factors that make it difficult to implement the provisions of facilitative pedagogy in a wide educational practice, it should be noted first of all such as:

- high inertia of the normative functional-role and organizational-methodological lattices that have been formed over the years and fixed, regulating the vital activity of educational institutions and the relationships of participants in the pedagogical process. The fundamental maxim of facilitative pedagogy-orientation to the development of the subjectivity of the student - in the traditional (focused on the teacher and based on a one-time and uniform progress through the stages of the lesson of the entire group of students) learning process is difficult to implement;
- ability to provide support only for predefined markers of successful completion of training tasks. The teacher simply does not have enough time to recognize and point support individual (especially unexpected) manifestations of students ' subjective activity within the lesson. This problem is reinforced by the priority of "knowledge" over individual creativity, which remains unshakable in the mass school;
- absence of proven psychologically appropriate methods and techniques of facilitating influence in extracurricular time. To a certain extent, the problems of the development of subjectivity during the lesson activity could be compensated by the maximum subjective activity outside of lessons. However, to date, such "balanced" forms and technologies of training have not been developed sufficiently. This makes it much more difficult to carry out individualized work on the formation of preliminary cognitive motivation and the development of personal cognitive algorithms. Within the framework of formal training (in the classroom), such pedagogical work is effectively implemented only for a small number of students;
- absence of a systematic psychologically justified orientation to the principles of facilitation in the training programs of pedagogical personnel. This is expressed in the practical absence of special courses, trainings and other formats that ensure the active development of the provisions of facilitative pedagogy. Mastering, the result of which should be a holistic professional and personal position that allows the teacher to act primarily as an initiator and curator of positive personal changes in the student in any working situation.

These difficulties can be overcome by the active inclusion of non-formal and informal modes of

education in the educational process, based on the use of modern ICT and distant education formats.

To verify this statement, it would be necessary to create organizational conditions for the integration of regulatory (formalized) and informal (usually independently implemented) training formats. The situation of the pandemic and the forced transition of almost all educational institutions to a remote work format in the spring of 2020 ensured the availability of these conditions de facto. We were able to evaluate the effectiveness of implementing the principles of facilitative pedagogy using ICT tools in a large-scale "natural experiment".

In addition, the distance education format itself provoked the emergence of the so – called "COVID challenges" - requirements for pedagogical technologies and algorithms of pedagogical activity that ensure, at least, the quality of education in the new conditions (remoteness and self-isolation).

These challenges relate, first of all, to providing motivation for learning, psychological and pedagogical support for independent activity of students, initiating their subjective position in the educational process, managing control of educational activities (especially in relation to those students whose self-control skills and volitional skills are not sufficiently developed). The listed difficulties of distance learning are connected, in our opinion, with attempts to directly transfer the usual forms and organizational approaches of full-time training to the online mode. The personally developing facilitative potential of the digital environment is still being used completely insufficiently. Meanwhile, as the remote analysts rightly note, "during the pandemic, there has been a trend towards mixed, social learning, as well as on-demand learning" [4, p. 12]. Remote orients participants in the educational process "to a more proactive role of students and the transformation of the role of a teacher from a "knowledge transfer" to a coach and a learning facilitator" [4, p.12].

Conclusion. Our assessment of the facilitative capabilities of the extended (primarily asynchronous) learning mode using ESO and ICT, the analysis of domestic and foreign sources (so far few and having mainly a marketing and sociological orientation) allowed us to outline the main opportunities of modern digital technologies for the personality-oriented transformation of the educational process:

For students:

- ability to work at an individual pace, at a convenient time, without territorial binding to a specific educational infrastructure. The listed organizational characteristics of training are the key factors of continuing education, as well as ensure its accessibility.
- Ability to choose communication formats (individual or group). This allows for an effective (supported by individual preferences) exchange of experience between participants in the educational process. Horizontal training in the "peer-to-peer" mode becomes possible.
- Possibility of obtaining new promising competencies related to functioning in digital reality, leadership, and safe testing of various team roles.

For training purposes:

- Possibility of building new professional collaborations.
- Possibility of attracting large groups of students to educational programs.
- Possibility of wide translation and multi-sided professional expertise of pedagogical experience.
- Opportunity to actively study modern educational technologies and the possibilities of their application in a virtual educational environment, including through the exchange of experience between participants in the educational process.
- Possibility of organizing high-quality training based on partner interactions (for example, through the implementation of network modular programs).

In general, it can be noted that online education helps to increase the role of the student in the learning process (a necessary condition for the development of subjectivity). Using the potential of ICT allows you to really make learning continuous, social, personalized, focused on the needs and interests of students. But! These features can be implemented under certain conditions. According to the results of research on the barriers that arise in the process of distance education [4, p. 17; 2, p.40], the following difficulties are especially relevant when implementing distance education:

- weak technical and digital competencies, imperfect IT infrastructure;
- problems of organizing practical work in a remote format;
- psychological and organizational desynchronization of study groups, interpreted and felt as a lack of time for training;
- lack of communication;
- lack of feedback from teachers;

- distrust of the distance format on the part of all participants of the educational process.

At least the last four of these barriers can be overcome by a facilitative approach to the organization of distance learning (facilitative pedagogy).

Thus, global information and communication trends in the development of society and education, when the holistic readiness of an individual to master a new lifestyle on an information basis begins to be considered as the main goal of education, the urgent need to provide quality education based on distance communication formats has led to the need for research on the integration of ideas and provisions of facilitative pedagogy and the communicative and operational capabilities of digital technologies (ICT).

References

1. Adonina, L.V. The Facilitation Methods Effectiveness in Teaching Process / L. V. Adonina, M.A. Zubkova, A.V. Vishniakova, T.B. Kuzyoma // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2020. Vol. 6. – No. 1 – pp. 29–33.
2. Analytical Report “Lessons” Stress Test”. Universities in a Pandemic” [Online resource]. - National Research Tomsk State University, 2020. – 50 p. Available at: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf. (in Russ.).
3. Avdeeva, I.N. Semantic Attitudes of the Teacher-Facilitator: Basic Content and Ways of Formation / I. N. Avdeeva // *World of Psychology*. – 2013 - No. 3. - Pp. 177-190. (in Russ.).
4. Baranov, I. N. Learning in the New Normal: Challenges and Answers. Analytical Report [Online resource] / I. N. Baranov, A. R. Kislova, I. V. Radaev, S. A. Tarasov, V. I. Yurchenkov // . – M.: ANO DPO "Sberbank Corporate University", 2020. – 71 p. Available at: <https://sberbank-university.ru/press-center/3588/>. (in Russ.).
5. Vygotsky L. S. Pedagogical Psychology: Anatomy of Movement [Online resource] / L. S. Vygotsky. Available at: <http://a-mov.ru/books/vygotskij-pedagogicheskaja-psihologija/021.html>. (in Russ.).
6. Matyunin, B. G. Non-traditional pedagogy / B. G. Matyunin. – M.: School-Press, 1994. – 96 p. (in Russ.).

Фасилитативный подход в организации дистанционного формата обучения

Ирина Николаевна Авдеева¹

Лариса Валерьевна Адонина¹

Ольга Александровна Шутова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053,
Российская Федерация

Аннотация. В статье описывается фасилитативный подход в организации дистанционного формата обучения. Определяется роль и место фасилитации в гуманитарно-педагогической деятельности, характеризуется содержание фасилитативного подхода, описываются его особенности в организации дистанционного формата обучения в условиях пандемии.

Ключевые слова: фасилитация, командная работа, дистанционный формат обучения, информационно-коммуникативные технологии.

Для цитирования: Авдеева, И.Н. Фасилитативный подход в организации дистанционного формата обучения / И. Н. Авдеева, Л. В. Адонина, О. А. Шутова // *Гуманитарно-педагогическое образование*. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 51 –54.

Об авторах:

Ирина Николаевна Авдеева, кандидат психологических наук, проректор по профориентационной работе ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», директор Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская, 33, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: i.n.avdeeva@sevsu.ru.

Лариса Валерьевна Адонина, кандидат филологических наук, заместитель директора по учебно-научной работе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр-т Гагарина, 13, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru.

Ольга Александровна Шутова, кандидат филологических наук, заместитель директора по инновационной и проектной работе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр-т Гагарина, 13, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: OAShutova@sevsu.ru.

УДК 378.147 (09)

Main Categories of Facilitative Pedagogy

Irina N. Avdeeva¹Larisa V. Adonina¹Olga A. Shutova¹¹Sevastopol State University

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The main categories of facilitative pedagogy are examined in the article: the tasks of the teacher in the facilitative interaction are defined, the stages of the facilitative interaction in the educational process are indicated, the functions of the teacher in the facilitative interaction with students are described.

Keywords: facilitation, teacher-facilitator, teamwork, facilitation interaction.

For citation: Avdeeva, I. N. Main Categories of Facilitative Pedagogy / I. N. Avdeeva, L. V. Adonina, O. A. Shutova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2020. Vol.6. – No. 3-4 – pp. 55–59 (in Russ.).

About authors:

Irina N. Avdeeva, Cand.Sci. (Psychology), Vice-Rector for Career Guidance of FSAEI HE “Sevastopol State University”, Director of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 33, Universitetskaya Str., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: i.n.avdeeva@sevsu.ru.

Larisa V. Adonina, Cand.Sci. (Philology), Vice-Director for Scientific and Academic Affairs of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 13, Gagarina av., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru.

Olga A. Shutova, Cand.Sci. (Philology), Vice-Director for Innovation and Project Activities of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 13, Gagarina av., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: OAShutova@sevsu.ru.

Problem statement. Currently, it can be considered generally accepted that the goal of the pedagogical process is to create conditions for the development of a creative and moral personality, independent in cognitive and practical activities, free to choose a professional, social, family career. A developed, self-sufficient personality is, first of all, a subject of human relations and conscious self-activity. That is, it is a person who has a conscious and stable system of relations to himself and to the world, who is able to realize the motives of his activity, set a goal, and independently regulate his own actions to achieve it.

The ability and readiness of a person to be a subject at a given moment of life is manifested in subjectivity, as an integral characteristic of his activity.

Subjectivity is a holistic characteristic of a person's activity, found in his activity and behavior, which allows us to present a person not as a dispassionate actor-performer (this is how the category "subject" is used in terms of philosophical analysis), but as "a biased screenwriter of his actions (at the highest levels of development, even a director), who has certain preferences, ideological positions, and the purposefulness of a converter" [4]. Subjectivity manifests itself in a person's activity primarily in those types of his life activity in which he is "free (and reveals his will) to determine for himself both the measure of subjective inclusion and the measure of his own creativity when achieving the goals formulated for himself" [4].

It is possible to form the skills of subjective activity only in the process of acquiring and consolidating personal experience of such activity. The leading means of purposeful support of the process of forming the skills of subjective activity is pedagogical facilitation.

Currently, this new concept of psychology and pedagogy is being formulated in the scientific environment, reflecting the process of understanding the possibility of implementing humanistic theory in the practice of education.

Common to all interpretations is the emphasis on the "helping" mission of the teacher-facilitator. The difference is what is meant by "positive personal changes", the formation of which the teacher is called to help, and what place in the educational process is given to the "free personal choice" of the student. Within the framework of traditional pedagogy, the positive personal characteristics of a student include the entire possible range of socially valuable traits and qualities. Accordingly, positive personal changes are characterized by the accumulation of these traits or an increase in their compliance with the ideal, as well as a decrease in the severity or disappearance of socially disapproved qualities. These ideas determine a certain logic of

pedagogical actions: form the positive and correct (eliminate) the negative. The strict specification of the pedagogical result rigidly determines the characteristics of the pedagogical process and the set of the used arsenal of pedagogical tools. The teacher is a competent conductor of a socially defined "pedagogical policy" and, of course, a decisive figure in the teaching and developing process. In this context, the "free personal choice" of a student is not always acceptable. And the facilitation of teaching based on the student's personal choice is necessary only in certain situations of school life (in extracurricular work, at specially organized creative lessons, during psychological trainings, when resolving extracurricular conflicts, etc.) [2]. Based on these views on the essence and role of facilitation in the educational process, it is enough for a teacher to master certain skills of conducting group discussions to realize the role of a facilitator.

Within the framework of humanistic pedagogy, positive personal changes reflect, first of all, the formation of the ability to openly manifest individuality, the development of subjectivity. An essential point of the humanistic view of the process of positive personal changes is the recognition of the "right to exist" of negative manifestations and personality qualities that developmentally oppose positive ones [3]. It is in the process of personal value choice between knowledge and ignorance, between positive and negative, that the student develops subjectivity skills, develops freedom as an internal basis for creativity of self-actualization. The most important task of the teacher is to create conditions for the initiation and implementation of such a choice. Subject-subject interaction, in which the teacher takes an equal, non-dominant, but active and interested (dialogical) position, becomes an essential characteristic of a personality-oriented pedagogical process, a way of its implementation.

The definition of the content and place of facilitation in humanistic pedagogical activity leads to the need to combine the ideas of "unobtrusive assistance", freedom of choice of the student, indirect influence and the idea of active pedagogical action, leadership of the educational process. The way out of this contradiction is to change the target orientations of the teacher's educational activity (both at the level of the proclaimed ideals, and at the operational and technological level of specific pedagogical actions), in shifting the focus of the teacher's action from the student to the social situation of his development. The teacher stimulates "meaningful learning" by actively influencing (influencing) not the student, but the learning situation: "Education is carried out through the student's own experience, which is entirely determined by the environment, and the role of the teacher is reduced to the organization and regulation of the environment" [5].

Based on the above, the meaning of pedagogical facilitation is to create a stimulating "psychological field" of interaction, to create a situation that offers various alternatives to its resolution and promotes meaningful (reflexive) testing of these alternatives. By implementing the educational process as a living alternative-containing situations, the facilitator contributes to the formation of the student's freedom, in the external (providing the opportunity to choose) and internal (the ability of a person to realize this choice) aspects of its implementation. At the same time, the ideal result of pedagogical activity is the ability of the student (students) to go beyond the existing alternatives of choice, to invent new options (possibilities) of cognitive and behavioral solutions: creativity is going beyond a predetermined choice [2].

The situation of group interaction is the most favorable from the point of view of motivating and training the "elective" activity of the student. The more alternatives there are, the greater the opportunity to learn how to make a choice. Sources of alternatives can be relevant for the student (subject) colleagues in the activity (carriers of the requirements of the social situation of development). The more sources, the wider the range of possible solutions. All participants in the interaction are its subjects, acting as sources of solutions, voters, implementers and evaluators of the decisions made [1]. The humanistic aspect of subject-subject interaction is that it focuses not on solving the situation (certainly important in the context of teaching the basics of science), but on initiating the activity of students associated with personal choice. This aspect of the interaction of the teacher with the students, the teacher with the students determines, in our opinion, the content of the category "facilitative interaction".

The main tasks of the teacher in the facilitation interaction are the following:

- to ensure the perception of the requirements of the social situation of development as personally relevant for students, i.e. to create conditions for their internalization,
- to activate the creation (manifestation) in the content field of interaction of various ways of responding to the requirements of the social situation of development,
- to make these methods as accessible as possible for the perception and critical evaluation of participants,
- positively support attempts (trials) to independently use the selected methods of response (solutions).

The facilitative interaction of a teacher and students is a process that unfolds over time. As a working model, we have identified the following stages of facilitative interaction in the educational process:

1. Opening to interaction. The main tasks of teachers at this stage are to remove fears, unproductive defenses that block subjective activity, stimulate spontaneity, develop confidence and positive self-attitude, actualize in the minds of participants the structures of subjective experience that are individually complementary to the content of the educational situation. Involvement.

2. Interaction in the space of alternative actions and solutions ("variable interaction"). The activity of participants at this stage of interaction contributes to the formation of skills of subjective activity in activities (primarily cognitive) and responsible behavior. In fact, this is a stage of modeling and mastering personal ways of meaningful situationally conditioned response. The most important tasks of the teacher at this stage of interaction include the following: creating external conditions for the formation of the skills of conscious choice (and invention) of solutions, overcoming intellectual passivity, updating personal experience (both in terms of knowledge, and in terms of spontaneity and expressiveness of behavior) of children, promoting conscious constructive acceptance of their own ignorance, stimulating the formulation of their own questions in the context of the topic under discussion, etc.

3. Positive (integrating) support for the experience of independent subjective activity. At the third stage, the main task of the teacher is to organize and / or attract the effects of the surrounding microenvironment, encouraging or advancing an independent balanced choice of the student – in extracurricular situations, including. The successful implementation of this stage will ensure the formation of the ability to create self – actualization in various life situations, strengthening intellectual and behavioral autonomy, the formation of functional literacy (global competence-according to the terminology of the developers of the PIZZA rating).

Each stage has a specific significance in the logic of the formation of positive personal changes of students. This significance is expressed in the content of the functions that the teacher mainly implements at each of the stages of interaction.

We have identified the following functions of the teacher in the facilitative interaction with students (in fact, the functions of pedagogical facilitation):

- at the stage of opening students to interaction:

1. Motivational-actualization (creation of conditions for the formulation of personal motives of teaching, activation of cognitive activity, actualization of personal experience and knowledge – objectification of "ignorance" [3], ensuring the positive relevance of educational activities).

Psychological and pedagogical conditions for the formation of subjectivity INVOLVEMENT + CHOICE + SUPPORT

2. Psychotherapy (removal of fears, insecurity, creating an atmosphere of psychological and ethical security).

- at the stage of variable interaction:

3. Communicative and organizational (organization and maintenance of joint cognitive activity, providing a constructive style of communication, creating conditions for spontaneous cognitive activity of each participant).

4. Information and operational (systematization of initial information, selection and provision of new necessary information, elimination of contextual and terminological barriers to the perception of educational information (for example, using metaphorization techniques), stimulation to search and exposure of options for working with information – presentation of available knowledge as samples of problem solving, creating conditions for individual choice/invention of solutions and individual and collective reflection of the solutions found).

- at the stage of integrating support:

5. Organizational Advisory (creation of conditions for implementation and critical assessment of the experience of his own decisions and judgments active experimentation with the acquired skills).

6. Uplifting (ensure experiences of success from learning outcomes, psychological support attempts creativity of self-actualization in new or previously frustrated child situations of life, stimulation to the formulation of new objectives cognitive activity).

It should be noted that the definition of the content of these functions is based on the separation of the concepts of "personality-oriented" and "personality-developing education".

A personality-oriented education will already be effective if the student feels comfortable in school, if his intentions are freely realized. Personal development education will also be effective despite the fact that a person will become more and more the subject of his development. That is, personal development education is implemented through the purposeful creation of conditions for the actualization of subjective experience and the subjective activity of its participants, through the creation of problematic situations that provoke semantic and value choices.

According to its functional and target characteristics, the facilitative interaction corresponds to the personal-developing content of education.

Table 1.1

Some typical features of behavior
and emotional response of students in problem situations
in traditional and facilitative educational interaction

Comparison parameters	Types of interaction between participants of the pedagogical process	
	Traditional	Facilitative
The ability to create self-realization in behavior	Blocked creative potential, monotony of behavioral manifestations. Lack of desire to search (invent) and implement productive ways of interaction	Openness, spontaneity and a variety of behavioral reactions. Play, experimentation, advanced presentation of possible interaction trajectories
Features of joint actions	Passivity, dependency, tendency to rivalry or addiction	Independence, assertive position in communication, calm acceptance of help
Features of emotional response	Anxiety, aggression, "emotional stupidity"	Calm, positive attitude
Assessment of the situation	Uncritical, analysis of the situation only according to "own" or "given" criteria, difficult transition to the level of semantic choice	Autonomous, critical attitude to the situation, analysis of the situation based on "suitable" criteria (regardless of authorship), the ability to accept a different point of view and abandon their own misconceptions
The ability to over situational perception	Unambiguity and mainly negative character of interpretations of the situation	Variability and predominantly positive character of interpretations of the situation
Awareness of the goal of behavior change	The main goal – to avoid an uncomfortable situation or to destroy it-is usually not realized. One's own goal is not formulated or replaced by the goal of another, dominant, person.	The goal is formulated in its own context and is accepted as personally "profitable".

Conclusion. In order to organize the educational process, the teacher at different stages of the facilitative interaction solves the tasks of including the child in the interaction, ensuring his activity, supporting and advancing the manifestations of subjectivity – in accordance with the individual typological features and features of the functional states of specific students. Instrumentally, the solution of these problems is provided through the use of certain psychotechnical techniques and technologies. The choice of methods and techniques of facilitative influence is based on the principles of pedagogical facilitation.

References

1. Akhmadeeva, L. Teachers of the Future: How the Roles of Education Professionals are Changing / L. Akhmadeeva. Available at: <https://trends.rbc.ru/trends/education> (accessed: 10.03.2021). (In Rus.).
2. Avdeeva, I. N. Psychological and Organizational Prerequisites for Successful Professional Development of a Teacher-Facilitator: Traditions and Innovations in the Study and Teaching of Philological Disciplines in Higher Education and School: a Collective Monograph / I. N. Avdeeva, L. V. Adonina. - M.: Mirakl, 2016. - Pp. 3-20. (In Russ.).

3. Matyunin, B. G. Non-traditional pedagogy / B. G. Matyunin. – М.: School-Press, 1994. – 96 p. (in Russ.).
4. Osnitsky, A. K. Regulatory experience, subjective activity and human independence. Part 1 [Online resource] / A. K. Osnitsky // Psychological Research. – 2009. – № 5(7). Available at: <http://psystudy.ru> (2)
5. Vygotsky L. S. Pedagogical Psychology: Anatomy of Movement [Online resource] / L. S. Vygotsky. Available at: <http://a-mov.ru/books/vygotskij-pedagogicheskaja-psihologija/021.html>. (in Russ.).

Основные категории фасилитативной педагогики

Ирина Николаевна Авдеева¹

Лариса Валерьевна Адонина¹

Ольга Александровна Шутова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053,
Российская Федерация

Аннотация. В статье исследованы основные категории фасилитативной педагогики: определены задачи педагога в фасилитативном взаимодействии, указаны этапы фасилитативного взаимодействия в учебном процессе, описаны функции педагога в фасилитативном взаимодействии с учащимися.

Ключевые слова: фасилитация, педагог-фасилитатор, командная работа, фасилитативное взаимодействие.

Для цитирования: Авдеева, И.Н. Основные категории фасилитативной педагогики / И. Н. Авдеева, Л. В. Адонина, О. А. Шутова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6– № 3-4. – С. 55–59.

Об авторах:

Ирина Николаевна Авдеева, кандидат психологических наук, проректор по профориентационной работе ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», директор Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская, 33, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: i.n.avdeeva@sevsu.ru.

Лариса Валерьевна Адонина, кандидат филологических наук, заместитель директора по учебно-научной работе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр-т Гагарина, 13, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru.

Ольга Александровна Шутова, кандидат филологических наук, заместитель директора по инновационной и проектной работе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр-т Гагарина, 13, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: OAShutova@sevsu.ru.

УДК 378.147 (09)

Principles of Pedagogical Facilitation

Irina N. Avdeeva¹Larisa V. Adonina¹Olga A. Shutova¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The basic principles of facilitation are examined in the article, such as: the principle of subjective activity, the principle of integration, multi-positionality one, futurity principle, the principle of shared responsibility, self-presentation one, emotional balance principle and the principle of altruism. Their stages and results of implementation are considered.

Keywords: pedagogical facilitation, integration, subjective activity, the principle of altruism, the principle of shared responsibility.

For citation: Avdeeva, I. N. Principles of Pedagogical Facilitation / I. N. Avdeeva, L. V. Adonina, O. A. Shutova // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie. – 2020. Vol.6. – No. 3-4 – pp. 60–63 (in Russ.).

About authors:

Irina N. Avdeeva, Cand.Sci. (Psychology), Vice-Rector for Career Guidance of FSAEI HE “Sevastopol State University”, Director of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 33, Universitetskaya Str., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: i.n.avdeeva@sevsu.ru.

Larisa V. Adonina, Cand.Sci. (Philology), Vice-Director for Scientific and Academic Affairs of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 13, Gagarina av., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru.

Olga A. Shutova, Cand.Sci. (Philology), Vice-Director for Innovation and Project Activities of Institute of Education and Humanities of FSAEI HE “Sevastopol State University”, 13, Gagarina av., Sevastopol, Russian Federation, e-mail: OAShutova@sevsu.ru.

Problem statement.

In modern world of reforms, the education has a constant figure in its field, a teacher is it. He is always the most important figure in them. During the years of reforms of the Russian education system, the problem of using developmental and personality-oriented learning technologies has come to the fore. Its solution should provide not only an increase in the level of education of teachers, but also contribute to the formation of a new type of teaching staff with a different way and way of thinking.

Such well-known scientists as: A. F. Amend, G. S. Vershlovsky, M. T. Gromkova, A. B. Darinsky, I. D. Demakova, N. D. Derzkova, A. A. Zhaytapova, G. P. Kovalevskaya, V. Yu. Krichevsky, N. V. Kuzmina, A. E. Maron, A. M. Moiseev, E. M. Nikitin, G. A. Obernikhina, L. Ya. Oliferenko, B. I. Podobed, G. N. Prozumetova, A. P. Sitnik, I. P. Smirnov, Ya. S. Turbovskaya, I. D. Chechel, etc.

The organizational forms and methods that activate the cognitive activity of students (V. I. Rybalsky, L. I. Filatova, E. A. Khrutsky, etc.); the mechanisms of pedagogical creativity (E. P. Belozertsev, A. A. Bodalev, P. M. Granovskaya, A. Z. Rakhimov, etc.) are sufficiently studied. The relevance of studying the principles of pedagogical facilitation is due to the need to activate the activities of teachers and the educational and professional activities of students in the conditions of modern professional education. The central link of personal development education is the formation and development of personality. At the same time, it is not so much the formation of certain properties, qualities, cognitive processes, knowledge, skills, skills, as the development of the desire and ability for independence, self-development and self-realization of the individual that is significant. In the interpersonal interaction of educational subjects, teachers and students, conditions are created for the development of educational and professional motivation, giving the nature of cooperation to learning, and on this basis achieving the goals and objectives of education.

The main principles of facilitation are:

1. The principle of subjective activity.

This principle means the teacher's steady assistance to the development of the child's ability to be

the subject of their own relationships, behavior, activities and, as a result, the whole life. Instrumentally, the principle is implemented through: the organization of the educational process as a dialogue, when the exchange of opinions, judgments, views, feelings between the subjects of interaction becomes necessary and desirable; the designation and support of the value of the individual personal position of the participants; the organization of reflexive types of educational work; teaching a conscious choice (providing the opportunity to choose in combination with a demonstration of ways to "determine the price" of a particular choice), etc.

2. The principle of integration.

1. "...for the adequate reproduction of the qualities and properties of life by the pedagogical process... it is necessary to introduce planning, implementation and implementation, along with the positive and reasonably calculated doses of the negative, developing opposite to the positive" [2, p. 90.]. The principle of integration reflects the need to get away from the dictates of the positive in pedagogical goals and methods of work, recognition of the child's right to this behavior and help him in self-acceptance, in gaining a sense of integrity. The implementation of this principle is carried out using the following techniques: harmonization of the positive with the negative; situational-value interpretation of negative behavioral reactions; "cultivation of the negative"; acceptance of the duality of feelings.

3. The principle of multi-positivity.

The multi-positional perception of what is happening is the lack of the desire to always reduce everything to unambiguity, tolerance for unplanned results of pedagogical activity, the priority of the process over the result. The implementation of the principle of multi-positivity implies: a positive response to any signal coming from the group, from the participants – after all, the presence of a particular reaction in the student means his involvement in the work process; attention to reactions that deviate from the predicted ones ("sensitivity to by-products of activity"), consideration of them as possible trajectories of personal growth of students.

4. The principle of futurity.

"Self-actualization is meaningless without referring to the current active (active) future" [3, p. 27]. The implementation of this principle means that the teacher relies on the possible positive characteristics of the child in interaction, even if they are represented minimally in external behavior (due to insufficient skill or insufficient awareness). The teacher works in the zone of the immediate development of positive personal changes of the student. The possibility of personal choice is ensured by the fact that the "exit" to the zone of immediate development is carried out through the student's own attitude – a good empathic teacher knows what a child really is, a teacher-facilitator is able to see and relies on what a child wants to be. The implementation of the principle of futurity is carried out through helping the child to realize his own state and desires, value conditioning of the student's personal choice (presenting a fan of positive, socially valuable motives), etc.

5. The principle of shared responsibility.

Giving freedom of choice to someone who is unable to determine the "rice" of this choice is senseless and inhumane. In those cases when the child can not yet consciously and deliberately ("meaningfully") choose, it is necessary to share with him the responsibility for the choice he made. Thus, to ensure the right to error, the reversibility of the error. Instrumentally, this principle can be implemented through the declaration of the "We" position, the use of indirect instruction techniques, etc.

6. The principle of self-presentation.

Due to the determinative significance of the individual personal position of the participants, the facilitative interaction is suprasituative, it exceeds the requirements of the standard educational situation, "goes beyond the socially prescribed or stereotypical forms of interaction" [5] between the student and the teacher. The influence of the teacher on the child is of an individual-specific nature. It is not the subject (teacher – I. A.) who "works" by himself – but his image in the head of the subject (student – I. A.) "works" [5]. The principle of self-presentation prescribes to the teacher the need to purposefully ensure his personal relevance in the perception (subjective reflection) of the student.

7. The principle of emotional balance.

It is known that positive emotions stimulate activity and, accordingly, development, while negative emotions slow down. But it is impossible without negativity! Negative emotions are markers of necessary activity restrictions, stimulators and "manifesters" of positive self-changes of the personality. "Spontaneous-natural being cannot even theoretically exist without a negative component" [2, p. 90]. The way out is to

provide a general positive "emotionally colored sense of self", an experience of success, pleasure from academic work in general, in the process of facilitating interaction.

Speaking about the exceptional importance of positive emotions in the formation of a personality, R. Campbell wrote: "... every child has an emotional reservoir. ...the fuller the emotional reservoir of the child, the more positive his emotions and the better his behavior. ... Only if the emotional reservoir is full, the child can be happy, he will be able to reach his highest potential in development and respond appropriately to the requirements of discipline" [1]. Continuing the metaphor, we can compare the emotional world of a developing person with two reservoirs, in one of which positive emotions accumulate, in the other – negative ones. The activity and receptivity of a person, the pace and quality of the formation of mental neoplasms depend on the general emotional background of mental activity, that is, on the ratio of the "contents of the reservoirs". Figuratively speaking, if the positive reservoir is more full, then the overall emotional background of activity is positive, positive personal changes receive reliable relational reinforcement, and vice versa. You can implement this principle through:

- maintaining a balance of prohibitions and permits (each ban must be "balanced" with permits, while it is necessary to comply with the requirements of unity of time, place and equivalence of "replacement");
- positive formulation of the requirements;
- actualization of positive experiences of the results of future actions;
- increasing the variety of evaluation criteria;
- using the technology of creating a situation of success;
- translation and stimulation of a tolerant attitude to mistakes.

8. The principle of altruism.

This principle is manifested in the ability of the teacher to abandon his own goals (as ideally represented results and procedures of activity) in favor of the results of the student's subjective activity, in the willingness to restrain his pedagogical Ego so that students can show independence. "The greatest gift we give to a person is when... we show respect for a person's ability to find his own answer" [4].

Among the installations and methods of implementing this principle, we note such as: refusal of provoking control, incomplete pedagogical judgment, etc.

The principle of altruism is inextricably linked with the problem of self-satisfaction in the profession. One of the causes of emotional burnout (incompatible with true congruence and empathy) teachers have an accumulating feeling of inconsistency (insufficiency) of the social reaction (recognition, gratitude) to the efforts expended. However, the ability to self-development and self-actualization (like any persistent neoplasm) develops under the influence of the experience of success from their implementation. And the experience of success necessarily includes the recognition (feeling) of one's own "authorship" of the personal changes that are taking place, the decisions made, the opinions proclaimed. Perhaps the "ungrateful" confidence of the student (and often others) that "he made himself" should be considered a positive result of facilitation, reflecting the growing confidence in his own abilities, the mood for his own activity, freedom of "for", autonomy, etc.? As for the "reward" of the teacher, it is in his own ("inaudible") understanding that thanks to his efforts, these changes have begun. Perhaps it would be appropriate here to talk about different levels of personal maturity of the teacher (different levels of self-actualization, different quality of self-consciousness), expressed in what position is the most important, the pinnacle in the context of life meaning: "What can I do" or "The main thing is that the job is done".

The principle of altruism in facilitative interaction also implies the ability and ability of the teacher to "share" his pedagogical position with other facilitators (not necessarily members of this study group). Facilitative interaction is polysubject-not only the teacher and students can be involved in it, but also families, administration... The main thing is that this participation is carried out in a bilateral mode, the key feature of which is the possibility of "someone else's" personal choice of the scope, methods, and terms of participation, recognized and unconditionally accepted by the teacher. Our experience shows that the attitudes towards external assistance in a fairly large number of teachers have a one-sided consumer, subject-object character.

7. The principle of leadership orientation.

The teacher-facilitator sees his task in ensuring that the student whom he helps can do without this help and, moreover, can be a leader both in the interaction that has happened (mediated by the presence of the teacher-facilitator) and in other situations of interaction that are adequate to his capabilities. The implementation of the principle of leadership orientation involves, first of all, helping the child to realize and accept the strengths of his personality. At the beginning of the work-through the identification and maintenance of the value of the "sphere of the greatest success of the child". And then-through the organization of conditions

for spontaneous creative activity in other areas of joint activity – the education of a "taste" for creativity of self-actualization in various life situations.

Conclusion. Following the principles of pedagogical facilitation implies the use of new theoretical approaches to education and new practical technologies for organizing the educational process as a meaningful teaching in pedagogical activity.

The implementation of these principles in the practice of personal development training requires special psychological training of the teacher, which, in turn, dictates the need to make appropriate changes in the organization and content of psychological support for professional pedagogical education – both at the university and postgraduate stages.

References

1. Campbell, R. How to Really Love Your Child / R. Campbell. Available at: <https://bookree.org/reader?file=345630> (accessed:01.04.2020).
2. Matyunin, B. G. Non-traditional pedagogy / B. G. Matyunin. – M.: School-Press, 1994. – 96 p. (in Russ.).
3. Maslow, A. H. Towards a Psychology of Being / A. H. Maslow. – M.: EKSMO-Press Publishing House, 2002. – 272 p.
4. Orlov, A. B. Psychology of Personality and Human Essence: Paradigms, Projections, Practices / A. B. Orlov. Available at: http://pedlib.ru/Books/7/0102/7_0102-27.shtml (accessed: 01.04.2020).
5. Petrovsky V. A. Psychology of Personality and Human Essence: Paradigms, Projections, Practices / V. A. Petrovsky. Available at: https://pidru4niki.com/17530607/psihologiya/petrovskiy_lichnost_psihologii_paradigma_subektivnosti (accessed:01.04.2020).

Принципы педагогической фасилитации

Ирина Николаевна Авдеева¹

Лариса Валерьевна Адонина¹

Ольга Александровна Шутова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053,
Российская Федерация

Аннотация. В статье исследованы основные принципы педагогической фасилитации: принцип субъектной активности, принцип интеграции, многопозиционности, футуральности, принцип разделенной ответственности, самопрезентации, эмоционального баланса и принцип альтруизма. Рассмотрены их этапы и результаты реализации.

Ключевые слова: педагогическая фасилитация, интеграция, субъектная активность, принцип альтруизма, принцип разделенной ответственности.

Для цитирования: Авдеева, И.Н. Принципы педагогической фасилитации / И. Н. Авдеева, Л. В. Адонина, О. А. Шутова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6– № 3-4. – С. 60–63.

Об авторах:

Ирина Николаевна Авдеева, кандидат психологических наук, проректор по профориентационной работе ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», директор Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская, 33, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: i.n.avdeeva@sevsu.ru.

Лариса Валерьевна Адонина, кандидат филологических наук, заместитель директора по учебно-научной работе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр-т Гагарина, 13, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru.

Ольга Александровна Шутова, кандидат филологических наук, заместитель директора по инновационной и проектной работе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр-т Гагарина, 13, г. Севастополь, Российская Федерация, e-mail: OAShutova@sevsu.ru.

Лекция-дискуссия в преподавании теоретических дисциплин иностранным студентам

Татьяна Григорьевна Аркадьева¹

Марина Ивановна Васильева¹

Светлана Семеновна Владимирова¹

Надежда Сергеевна Федотова¹

Татьяна Германовна Шарри¹

¹ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»
наб. реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены основные методические особенности организации и проведения лекции-дискуссии для иностранных студентов. Обосновано, что в системе обучения иностранных студентов в российском вузе лекция-дискуссия является одной из актуальных форм организации занятия по теоретическим дисциплинам. В качестве подготовительной работы с иностранными студентами рекомендовано проведение вопросно-ответного тренинга. Материалы для вопросов представлены на оригинальном авторском материале по теоретической грамматике. Для выявления предметного и процессуально-деятельностного аспекта организации лекции-дискуссии использовались методы анализа, синтеза, обобщения, метод опроса. Разработанные материалы помогут преодолеть противоречие между имеющейся научно-теоретической базой в области методики обучения иностранных студентов РКИ и недостаточно разработанными методическими аспектами обучения иностранных студентов теоретическим дисциплинам; между необходимостью и актуальностью использования в педагогической практике лекции-дискуссии и неготовностью большинства преподавателей к её организации и проведению. Сделан вывод, что материалы, используемые в лекции-дискуссии должны отвечать интересам обучающихся, а также уровню их языковой и теоретической подготовки, быть полезными с точки зрения возможности использования данного материала в дальнейшей профессиональной деятельности. Регулярное использование лекции-дискуссии в практике обучения иностранных студентов будет способствовать решению многих коммуникативных задач.

Ключевые слова: лекция-дискуссия, иностранные студенты, теоретическая грамматика, языковая подготовка, коммуникативные навыки.

Для цитирования: Аркадьева, Т. Г. Лекция-дискуссия в преподавании теоретических дисциплин иностранным студентам / Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева, С. С. Владимирова, Н. С. Федотова, Т. Г. Шарри // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 64 – 71.

Об авторах:

Т.Г. Аркадьева, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: kafrki@mail.ru

М.И. Васильева, кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: kafrki@mail.ru

С.С. Владимирова, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: kafrki@mail.ru

Н.С. Федотова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: nadja_f78@mail.ru

Т.Г. Шарри, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр, д.46, e-mail: kafrki@mail.ru

Постановка проблемы. Лекция как «систематическое, последовательное устное изложение учебного материала, сопровождающееся комментированием преподавателя подготовленного текста»

[4, с. 94] относится «к так называемой пассивной форме обучения, вместе с тем призванной максимально полно, последовательно и системно раскрыть содержание соответствующей темы учебной дисциплины» [8, с. 142]. В ходе лекционного занятия формируется теоретическая база для профессиональных компетенций обучающихся, происходит развитие их мотивации к самостоятельной работе. «Методологическая основа лекций состоит во введении обучающегося в содержание изучаемого курса и его структуру» [6, с. 195.]. Преподавателям, ведущим лекционные занятия в иностранной аудитории, известно, что иностранные студенты изначально не готовы к восприятию лекции в её классическом варианте.

Студенты-иностранцы в российском вузе – это особая категория обучающихся. Они являются представителями разных языков и культур, имеют своё представление об образовательных традициях, разный уровень владения русским языком. Целевая доминанта образовательного процесса для иностранных студентов, на протяжении всего процесса обучения включённых в многофакторный сложный процесс адаптации, – коммуникативные навыки. Русский язык, на котором они обучаются и который они изучают, – это средство познания новой действительности, гармонизации отношений в межличностном общении, фактор самосовершенствования личности, эффективного, результативного общения. Пассивное восприятие студентами озвученных текстов в ходе традиционного последовательного и связного изложения нового материала с акцентированием внимания обучающихся на ключевых фактах и новейших данных науки не приводит к успешному формированию профессиональных компетенций на иностранном языке, у них не формируются навыки высказывания собственной точки зрения, аргументации и участия в дискуссии на русском языке.

Исходя из опыта работы с иностранными студентами большинство преподавателей кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена отмечают высокую степень образовательного потенциала, развивающего и воспитательного воздействия лекции-дискуссии. На таких лекциях преподаватель, изложив определённую часть материала, организует обмен мнениями по изложенной проблеме, даёт студентам высказать свою точку зрения по вопросу. Лекция-дискуссия, по мнению А.С. Роботовой, – это лекция как «пример аргументативного дискурса, образец единения знаний и убеждений, как источник вопросов, проблем, дающий возможность слушателям активизировать собственный ход мысли, обнаружить собственное отношение к провозглашаемым знаниям и положениям; как воплощение авторитета преподавателя-учебного в единстве его научных, профессионально-педагогических и языковых характеристик. [7, с. 133]. Однако при этом все преподаватели отмечают необходимость особой подготовки к лекции-дискуссии: «обсуждение представляет собой сложный метод обучения, который требует тщательного планирования и подготовки и способствует развитию навыков учащихся для оптимизации их практики» [15, с. 19].

Цель статьи. Таким образом, противоречия между имеющейся научно-теоретической базой в области методики обучения иностранных студентов РКИ и недостаточно разработанными методическими аспектами обучения иностранных студентов теоретическим дисциплинам; между необходимостью и актуальностью использования в педагогической практике лекции-дискуссии и неготовностью большинства преподавателей к её организации и проведению обуславливают цель данной статьи – изложение методических особенностей подготовки и организации лекции-дискуссии в иностранной аудитории.

Изложение основного материала. Исследователи М. Ataei, S.S. Hamedani, F. Zameni отмечают, что «студенты слушают записи профессора или копируют их; затем они думают о его словах, но не разговаривают с ним. В конечном итоге студенты и профессор могут обменяться несколькими вопросами и ответами; однако эти вопросы и ответы предназначены для разъяснения сути, а не для обсуждения [10, с. 36]. При подготовке и чтении лекции в иностранной аудитории преподаватель должен быть ориентирован на практическую направленность лекционного материала и его актуальность для речевой практики, чтобы добиться развития профессиональной и коммуникативной компетенции студентов, более глубокого освоения и лучшего запоминания материала обучающимися. По словам E. Ruzieva, A. Nurgaliyeva, B. Duisenbayeva, D. Kulumbetova, M. Zhabarkhanova стратегия обучения (преподавания) должна включать, во-первых, различные формы предоставления информации (видеолекции, презентации, рассказы, групповые задания, обсуждения, письмо и т.д.) [13, с. 2407]. А интерактивность – один из основных параметров, которому должна соответствовать современная лекция [14, с. 29].

На наш взгляд, занятия даже по теоретическим дисциплинам должны быть максимально практико-ориентированными, чтобы активизировать не только познавательную деятельность иностранных студентов, но и их речевую деятельность, тем более что «в нынешнем образовательном контексте, характеризующемся высокой степенью сложности, интерактивным общением и большим динамизмом, превращение лекций в интерактивные и более энергичные, действительно, становится практическим и своевременным делом» [12, с. 319]. В то же время не следует забывать, что в лекции должны раскрыться фундаментальные теоретические основы изучаемой дисциплины, которые тесно связаны с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. «Традиционные лекции призваны дать связное, последовательное изложение материала в соответствии с новейшими данными науки... Интерактивные лекции дополняются и другими обучающими целями – формировать навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений при обсуждении теоретических вопросов» [1, с. 6]. Использование интерактивных лекций может «способствовать активному обучению, повысить внимание и мотивацию, дать обратную связь лектору и студенту и повысить удовлетворённость обоих» [11, с. 2704].

В этом смысле максимально приблизить учебный процесс к естественным условиям учебно-научного общения, активизировать студентов, увеличить объём их речевой практики даже на этапе усвоения теоретического материала позволит лекция-дискуссия. Лекция-дискуссия «обладает потенциалом в формировании навыков анализа ключевых аспектов, развитии умения вести обсуждение научных вопросов с умелым использованием доказательств своей точки зрения» [2, с. 147], «обеспечивает активизацию познавательной деятельности обучаемых, повышение результативности процесса обмена информацией, даёт возможность управлять мнением аудитории, использовать его для трансформирования негативных установок и ошибочных представлений некоторых обучающихся» [9, с. 236]. Когда студенты активно работают с материалом, они обычно лучше его понимают и запоминают. Интерактивное чтение лекций предполагает более активный обмен между лекторами, студентами и содержанием лекций.

Формирование навыков командной работы, межличностной коммуникации, принятия коллективных решений при обсуждении теоретических вопросов, формирование коммуникативных навыков может быть затруднено из-за недостаточного уровня владения русским языком иностранными студентами. Согласимся с тем, что «лекция с элементами дискуссии возникает в том случае, если у студентов возникают вопросы, которые они хотели бы обсудить, если лектор ставит какую-то проблему, которую необходимо разрешить совместно» [5, с. 37]. Однако в иностранной аудитории дискуссия может возникнуть только тогда, когда участники не только имеют возможность, но и умеют высказывать различные точки зрения, обобщать материал, задавать вопросы. Часто, даже если у студентов есть мотивация к обсуждению и они обладают определённым запасом знаний по данной проблеме, уровень языка не позволяет им в полной мере осуществить коммуникацию.

Рассмотрим особенности организации лекции-дискуссии на примере дисциплины «Теоретическая грамматика». Дисциплина изучается на 3 курсе бакалавриата. В результате освоения данной дисциплины обучающиеся должны овладеть системой лингвистических знаний, включающей в себя знание специфики русской морфологической и синтаксической систем; функциональных возможностей языковых единиц на грамматическом уровне; закономерностей взаимодействия лексики и грамматики в конкретных языковых явлениях; особенностей функционирования синтаксических единиц в тексте; а также языковыми средствами свободного выражения своих мыслей, адекватно используя функциональные возможности морфологии и синтаксиса; понятийным аппаратом теоретической грамматики, методикой морфологического и синтаксического анализа языковых единиц для решения профессиональных задач.

Изучение частей речи, таких как имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение, числительное, наречие, предлог, союз, частица, обычно не вызывает у иностранных студентов трудностей, так как они знакомятся с ними на начальном курсе и в процессе практического овладения первым иностранным языком. Однако есть темы, которые недостаточно освещены на предыдущих этапах. Например, слова категории состояния. В практическом курсе русского языка изучение этих слов ограничивается лишь усвоением следующих грамматических конструкций: кому? как? – *Ивану холодно*; где? как? – *На улице прохладно*. На занятиях выполняются задания следующих типов: 1) Дополните предложения, используя данные в скобках слова. а) (*брат, сестра*) ... *холодно*, а ... *жарко*. б) (*мальчик*) ... *было скучно*. в) (*Мы*) *пора*. 2) Ответьте на вопросы. а) *Почему мы сняли пальто?* (*жарко*) б) *Почему Игорь смеётся?* (*весело*) в) *Почему в комнате закрыто окно?* (*холодно*).

3) Прочитайте текст. Найдите в тексте слова категории состояния. Определите, состояние природы или человека они называют. По каким грамматическим признакам можно утверждать, что данные слова принадлежат к словам категории состояния. *В воскресенье мы поехали в лес кататься на лыжах. Было уже светло, когда мы вышли из дома и надели лыжи. Морозно и красиво в зимнем лесу. Белым-бело от снега. Нам было не скучно. Мы покатались. И вот пора домой. Уже темно, но на душе радостно и приятно от такой прогулки.*

В ходе выполнения подобных заданий знания и умения, связанные со словами категории состояния фрагментарны. Тем не менее данная часть речи представляет собой благодатный материал для овладения иностранными студентами такими языковыми средствами, которые позволяют им выразить сравнения, обобщения, сопоставить факты, изложить различные точки зрения на один и тот же вопрос и представить выводы.

Слова категории состояния – это в большей своей части слова, которые оканчиваются на -о. Слова категории состояния соотносятся с наречиями на -о и краткими прилагательными среднего рода. Например, *душно, жарко, красиво, холодно, весело, приятно, тоскливо, прохладно* и так далее. Слова категории состояния на -о имеют формы сравнительной степени, которые также соотносятся с формами сравнительной степени прилагательных и наречий. Например, *К утру стало морознее. После грозы на улице стало посвежее. После дождя стало прохладнее.* В качестве средства образования сравнительной степени слов категории состояния служит суффикс -ее (ей) / -е, иногда добавляется приставка по-.

Порядок проведения лекции-дискуссии предполагает 1) вступительное слово преподавателя (организационный момент, формулировка темы лекции, цели, задач лекции, указание на её актуальность, перечисление вопросов, которые подлежат изучению и обсуждению); 2) изложение лекционного материала, актуализация знаний обучающихся; 3) дискуссия.

Цель лекции «И скучно, и грустно, и некому руку подать» – комплексно представить иностранным студентам часть речи – слова категории состояния в русском языке. Задачи лекции – представить критерии отличия слов категории состояния от наречий и кратких прилагательных; рассмотреть вопрос об объёме данной части речи; рассмотреть семантические группы слов категории состояния; проанализировать синтаксическую функцию слов категории состояния; научить определять морфологические, синтаксические и семантические признаки слов категории состояния; развивать интерес к русскому языку.

Слова категории состояния – это самостоятельная часть речи, которая отвечает на вопросы как? каково? В данную часть речи входят неизменяемые слова, которые обозначают состояние человека, животных, природы. В предложении такие слова являются главным членом безличных предложений. Например, *Елене лень. Ежу холодно. На улице пасмурно.*

Важным этапом является этап дискуссии. Группа студентов делится на 2 подгруппы. Первая подгруппа получает вопрос, отвечая на который она должна выдвинуть тезис. Вопрос: *Что называют слова категории состояния?* – а) *состояние природы*, б) *состояние человека*, в) *состояние окружающей среды*, г) *состояние животных*. Обучающиеся должны дать не только краткий ответ, но и найти необходимые аргументы в защиту своего тезиса. После этого слово для выступления передается тем студентам, которые уже заранее получили задание подготовить презентацию на тему «Категориальное значение слов категории состояния». Вторая подгруппа получает несколько примеров, относительно которых они должны выдвинуть антитезис к тезису: «Все словоупотребления *спокойно* в следующих примерах являются словами категории состояния». Примеры: *У Наташи на душе спокойно. Море сегодня спокойно. В офисе сегодня спокойно.* Есть также группа студентов, которая подготовила презентацию на тему «Слово категории состояния или другая часть речи?». Основная часть дискуссии состоит в обмене репликами. Одни должны подтвердить правильность суждения, другие должны его опровергнуть. Безусловно, успешное прохождение дискуссии зависит от уровня владения языком участников дискуссии, от их знания терминологии. Важно также поддерживать до конца ведение дискуссии на русском языке, студенты не должны переходить на родной язык. После обсуждения каждая группа представляет свои результаты. Все студенты слушают, обращают внимание на те вопросы, которые их заинтересовали.

Участие в дискуссии вызывает у иностранных студентов интерес, так как есть возможность не только пассивно воспринимать материал, но и развивать в малых группах умения высказывать своё мнение, формулировать мысли на русском языке, не соглашаться, опровергать другое мнение, поддерживать собеседника, прорабатывать сложные моменты выступления перед аудиторией, которые

тоже актуальны для иностранных студентов. Студенты учатся видеть свои трудности, проявляющиеся при необходимости сформулировать тезисы, аргументы, ответить на замечания оппонента, учатся работать парами, группами, индивидуально.

Подготовка и организация лекции-дискуссии в иностранной аудитории включает в себя предметный и процессуально-деятельностный аспекты. Предметный аспект определяется отбором содержания лекции, языкового и речевого материала, текстов, формулировкой подтем для дискуссии.

При подготовке лекции-дискуссии не следует забывать, что в ходе лекции перед студентами раскрываются теоретические основы изучаемой дисциплины, формируются основы научных знаний. В связи с этим необходимо учитывать три критерия при подготовке лекции-дискуссии:

1. Тема для лекции-дискуссии должна быть интересной и актуальной для речевой практики иностранных студентов.

2. Проблема для обсуждения должна быть доступной и посильной для восприятия иностранными студентами, сформулирована с использованием известной для студентов лексики. Этим критериям также отвечают слова категории состояния.

3. Тематика текстов, привлекаемых к дискуссии, определяется спецификой будущей профессиональной деятельности студентов. Тексты должны отвечать интересам учащихся, а также уровню их языковой и теоретической подготовки, быть полезными с точки зрения возможности использования данного материала в дальнейшей речевой практике.

Слова категории состояния до сих пор вызывают противоречивые суждения относительно своего грамматического статуса. Впервые о словах категории состояния как самостоятельной части речи высказался Л.В. Щерба в 1928 году в статье «О частях речи в русском языке». Данный вопрос может быть предложен студентам для рассмотрения и представления в виде небольшой презентации на тему слов категории состояния в науке. В презентации студенты демонстрируют использование учёными разных терминов для называния слов категории состояния, таких как предикативы, безлично-предикативные слова, предикативные наречия, и разные решения о частречной принадлежности данного класса слов.

При рассмотрении вопроса о разрядах слов категории состояния в ходе лекции-дискуссии можно использовать мозговой штурм, который позволит прочувствовать практическую направленность и актуальность лекционного материала. Студентам предлагаются слова, которые необходимо разделить по семантическим группам: *жарко, тепло, холодно, прохладно, знойно, ветрено, солнечно, пыльно, росисто, темно, светло, сухо, влажно* – состояние природы; *больно, досадно, зябко, тяжело, жарко* – физическое состояние; *весело, грустно, обидно, жутко, радостно, смешно, приятно, совестно, стыдно* – душевное состояние; *интересно, ясно, известно, понятно* – интеллектуальное состояние человека и т.д.

По определению М. В. Кларина, дискуссия «представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причём все участники – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена» [3, с. 120]. Для качественного обучения иностранных студентов и эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции важно обсудить вопрос о том, какие вопросы должен уметь задавать студент в ходе дискуссии, как он должен их формулировать, какие ошибки существуют при использовании разных видов вопросов, какие вопросы соответствуют выполняемым педагогическим функциям.

Процессуально-деятельностный аспект предполагает систему вопросов, тренинг, упражнения, которые необходимо выполнить иностранным студентам, чтобы стать полноценными участниками дискуссии. На этом этапе полагаем, что более эффективным может стать обучение иностранных студентов формулировкам вопросов уточняющего или альтернативного характера. Это привлечёт внимание студентов, вовлечёт стеснительных студентов в процесс занятия, продемонстрирует правильный порядок организации речи, акцентирует внимание на новой лексике и повторении уже известной лексики.

Уточняющие вопросы содержат в своем составе следующие клише: *Правильно ли мы понимаем... ? Вы имели в виду... ? То есть Вы хотите сказать, что... ?* Примеры уточняющих вопросов: *Правильно ли я вас понимаю, что при определении семантического разряда слов категории состояния нужно обращать внимание на значение слова? То есть вы предпочитаете выражать состояние человека, не прибегая к использованию слов категории состояния? Вы имеете в виду, что наречие и слова категории состояния можно отличить друг от друга по синтаксической функции?*

Вы считаете, что при выборе слова в предложении нужно руководствоваться синтаксической структурой предложения?

Альтернативные вопросы, которые содержат в структуре союз *или*, предлагают уже готовые варианты ответа студенту. Примеры альтернативных вопросов: *Вы выбираете слово категории состояния или краткое прилагательное? В предложениях со словами категории состояния субъект должен быть в именительном или в дательном падеже? Слова категории состояния выражают состояние или признак действия? Слова категории состояния – это самостоятельная или служебная часть речи? Сравнительные степени слов категории состояния и наречий совпадают или являются разными? Если в предложении используется глагол, нужно употреблять слова категории состояния или наречие?*

Далее на этапах развития дискуссии, когда требуется активность мыслительной деятельности студентов и мотивация к обсуждению, могут использоваться закрытые вопросы; открытые вопросы будут уместны, когда от студента необходимо услышать развёрнутый ответ в свободной форме.

Закрытые вопросы не содержат в себе вопросительных слов, иногда могут включать в свою структуру частицу *ли*. Примеры закрытых вопросов: *Форма дательного падежа необходима для предложения со словами категории состояния? Слова категории состояния изменяются?*

Открытые вопросы начинаются с вопросов *кто? где? когда? зачем? почему?* и т.д. Примеры открытых вопросов: *Что важно для отличия слова категории состояния от наречия и краткого прилагательного среднего рода? Что нужно сделать, чтобы выразить мысль о состоянии природы, состоянии человека? Какие слова называются словами категории состояния? Каковы грамматические признаки слов категории состояния? Каково категориальное значение слов категории состояния?*

Особое внимание следует уделить ориентирующим вопросам, в состав которых входят слова *разве*, *ведь*, *не правда ли*, *конечно*. Ориентирующие вопросы отличаются вопросительной интонацией и включают в свою структуру уже готовый правильный ответ. Студенту остаётся только повторить часть вопроса, чтобы дать ответ. Примеры ориентирующих вопросов: *Разве не все слова в этих примерах являются словами категории состояния? Не правда ли, что в истории лингвистики отношение к словам категории состояния было разным? Разве все слова категории состояния называют состояние человека? Ведь существуют особые грамматические признаки, по которым можно отличить слова категории состояния?*

Освоение вопросов разного типа станет для иностранных студентов незаменимой помощью. Студенты могут выбрать тот вариант вопроса, который для них является наиболее приемлемым. Они смогут выразить свой ответ в той языковой форме, которой они владеют лучше всего.

Результаты. Опыт преподавания теоретических дисциплин в группах иностранных студентов факультета русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена показывает, что студенты 3 курса (всего было опрошено 48 человек) испытывали следующие затруднения при участии в лекции-дискуссии:

- не смогли вовремя вступить в диалог с собеседником (72,9 %);
- посчитали своё высказывание неуместным (62,5 %), недостаточным, чтобы выразить необходимую мысль (87,5 %);
- не смогли построить своё высказывание с учётом того, что сказали другие участники дискуссии (95,8 %);
- не смогли аргументировать свою точку зрения (81,25 %);
- не нашли контраргументы (77 %);
- не смогли правильно завершить своё выступление (60,4 %).

С точки зрения преподавателей, интерес к материалу лекции и эффективность восприятия материала зависят от следующих факторов (по результатам собеседований со студентами, опросов студентов, наблюдений):

- чёткая структура изложения материала и последовательность раскрытия темы;
- доступность материала;
- связь излагаемого материала с уже изученным студентами ранее материалом;
- вовлечение студентов в обсуждение вопросов;
- связь материала с будущей профессиональной деятельностью;
- актуальность материала для речевой практики;
- научность;

- информативность;
- яркие примеры, убедительные факты, чёткие обоснования.

Выводы. Развивать коммуникативные навыки иностранных студентов на занятиях лекционного типа непросто. Трудности прежде всего связаны с уровнем владения русским языком. Как бы хорошо ни владел студент русским языком, он для него всё равно остается иностранным. Возможность повысить качество обучения и более эффективно использовать учебное время позволит лекция-дискуссия. Выстроенная система развития структурных компонентов лекции-дискуссии будет способствовать конечной цели – развитию коммуникативной компетенции. Одним из преимуществ лекции-дискуссии в иностранной аудитории является то, что знания не преподносятся обучающемуся пассивно, формирование компетенций происходит в процессе речевой деятельности. На занятии создаются условия реального общения, тем самым повышается эффективность занятия. На каком бы уровне студент ни владел русским языком как иностранным, язык остаётся иностранным, а студент – неподготовленным для реального общения. Вопросный тренинг позволит ликвидировать этот недостаток. Направленность изложения в активной форме в ходе лекции-дискуссии, закрепление знаний непосредственно в диалоге с однокурсниками и преподавателем позволяет научить студентов работать в команде, сформировать коммуникативные навыки, развивать критическое мышление, умения анализировать, систематизировать. Обучающиеся получают возможность ещё раз обратить внимание на фонетическое оформление своей речи, на особенности синтаксических конструкций русского языка, структурных схем предложения, на адекватное условиям общения воплощение коммуникативного намерения, на системность знаний о языке.

Список литературы

1. Быков А.К. Интерактивная лекция как форма учебного занятия в высшей школе // Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. – № 2 (11), 2017. – С. 6.
2. Зарединова Э.Р., Бандурка О.А. Дискуссия как метод активизации познавательной активности студентов в процессе обучения // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – Пенза, Науча и просвещение. – 2017. – С. 147
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПП «Эксперимент». – 1995. – С. 120
4. Молчанова С.Ю., Усачева Е.А. Методика организации лекции-дискуссии (на примере материалов лекции по дисциплине «Благотворительность в социальной работе») // Материалы научно-методической конференции СЗАГС. – № 1, 2011. – С. 94
5. Полицинский Е.В., Румбешта Е.А. Активизация познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях // Вестник Томского государственного педагогического университета. – № 6. – 2011. – С. 37-40.
6. Пономарев В.В., Усков И.Н. О видах лекций, которые целесообразно применять при подготовке специалистов в области криминалистической экспертизы по программам дополнительного образования. Вестник экономической безопасности. – 2020. – (3). – С. 195-200.
7. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 127–133.
8. Фролкина Е.Н. Особенности лекционных занятий в магистратуре по учебной дисциплине Правовое регулирование торговой и закупочной деятельности: методический аспект // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина – № 3 (43). – 2018. – С. 142-150.
9. Шангутов А.О. Роль лекций в преподавании дисциплин по специальности «тыловое обеспечение» // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России. Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: В 2 частях. – Новосибирск. Издательство: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. – 2016. С. 236.
10. Ataei M., Hamedani S. S., Zameni F. Effective methods in medical education: from giving lecture to simulation //Journal of Advanced Pharmacy Education & Research| Jan-Mar. – 2020. – Т. 10. – №. S1. – С. 36-41, с. 36.
11. Charlie E.F., Taat M.S., Saikim F.H. Students' Interpretation and Commitment of Conservation Contents Based on School Context. Advanced Science Letters. – 23 (4). – 2704-2708. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.7701>
12. Niculescu B. O., Dragomir I. A. The Interactive Lecture: Nature or Nurture? //International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION. – Sciendo, 2020. – Т. 26. – №. 2. – С. 319-324.
13. Ruzieva E., Nurgaliyeva A., Duisenbayeva B., Kulumbetova D., Zhabarkhanova M. (2020). Optimization of the lecture training strategy for students. Entrepreneurship and Sustainability Issues, 2020. – Т. 7. – №. 3. – С. 2407-2418.

14. Skrypnykov P. M., Skrypnikova T. P., Bieliaieva O. M., Hmil T. A., Hurzhii O. V., Lysanets Y. V. (2020). Modern academic lecture: Pro et Contra. The Medical and Ecological Problems. – 24 (3-4). – 29-32.
15. Xhomara N. Lecture and discussion methods as predictors of knowledge building by students Nazmi Xhomara // PSYCHOLOGY AND EDUCATION. – 2020. – T. 57. – №. 1. – С. 18-24, с. 19

Lecture-discussion in teaching theoretical disciplines to foreign students

T.G. Arkad'eva¹

M. I. Vasil'eva¹

S. S. Vladimirova¹

N. S. Fedotova¹

T. G. Sharri¹

¹*The Herzen State Pedagogical University of Russia
48, Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation*

Abstract. In this article the authors describe the main methodological features of organizing and conducting a lecture-discussion for foreign students. The authors substantiate that a lecture-discussion is one of the most relevant forms of organizing classes in theoretical disciplines in the system of teaching foreign students at a Russian university. The authors recommend conducting question-and-answer training as a preparatory work with foreign students. Materials for questions are presented on the original author's material on theoretical grammar. To identify the subject and procedural-activity aspect of organizing a lecture-discussion, the authors use methods of analysis, synthesis, generalization, and a survey method. The research materials help to overcome the contradiction between the existing scientific and theoretical base in the field of teaching methods for foreign students of the Faculty of Russian as a Foreign Language and insufficiently developed methodological aspects of teaching theoretical disciplines to foreign students; between the necessity and urgency of using lecture-discussion in pedagogical practice and the unwillingness of the majority of teachers to organize and conduct it. The authors conclude that the materials they use in the lecture-discussion should meet the interests of students, as well as the level of their language and theoretical training. They should be useful from the point of view of the possibility of using this material in future professional activities. The authors believe that the systematic use of lecture-discussion in pedagogical practice will contribute to solving the communicative and psychological problems of foreign students who listen to lectures in a foreign (Russian) language. This is in line with modern trends in multicultural education.

Keywords: lecture-discussion, foreign students, theoretical grammar, language training, communication skills

For citation: T. G. Arkadeva, M. I. Vasileva, S. S. Vladimirova, N. S. Fedotova, T. G. Sharri. Lecture-discussion in teaching theoretical disciplines to foreign students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 64–71 (in Russ.).

About authors:

Arkad'eva Tat'jana Grigor'evna, doctor of Philology, professor, head of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: kafrki@mail.ru.

Vasil'eva Marina Ivanovna, candidate of Pedagogical sciences, professor of the department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: kafrki@mail.ru.

Vladimirova Svetlana Semenovna, candidate of Historical Sciences, associate professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: kafrki@mail.ru.

Fedotova Nadezhda Sergeevna, candidate of Pedagogical sciences, associate professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: nadja_f78@mail.ru.

Sharri Tat'jana Germanovna, candidate of Pedagogical sciences, associate professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching of the Herzen State Pedagogical University of Russia, author's e-mail: kafrki@mail.ru.

13.00.04

УДК 372.879.6

Применение индивидуализированной программы физкультурного самообразования учащимися старших классов На учебных занятиях по физической культуре

Бутыч Наталья Сергеевна¹

Сухих Полина Ильинична¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Россия

Аннотация. В статье особое внимание уделено вопросам мотивации учащихся старших классов к занятиям физической культурой в процессе обучения в общеобразовательной школе. Рассмотрены особенности разработки индивидуализированных программ физкультурного самообразования школьников. Представлена технология формирования индивидуальных личностно-смысловых ориентиров физкультурно-спортивной деятельности старшеклассников.

Ключевые слова: физическая культура, физкультурное самообразование, индивидуализированная программа, учащиеся, здоровье, мотивация.

Для цитирования: Бутыч Н.С., Сухих П.И. Применение индивидуализированной программы физкультурного самообразования учащимися старших классов на учебных занятиях по физической культуре // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6– № 3-4. – С. 72 –79.

Об авторах:

Бутыч Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Севастопольский государственный университет, кафедра «Физвоспитание и спорт», nata_butychev@list.ru

Сухих Полина Ильинична, студентка 4-го курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Севастопольский государственный университет.

Постановка проблемы. На сегодняшний день занятия физической культурой в общеобразовательных учреждениях ориентированы на повышение уровня физической подготовленности школьников. Отсутствие таких значимых компонентов обучения, как формирование мотивационно-потребностной сферы учащегося, учёт актуального уровня его развития и возможностей, формирование привычек здорового образа жизни, превратило урок физической культуры в обезличенный, лишённый интеллектуальной привлекательности. Многие школьники не только уклоняются от самостоятельных занятий физическими упражнениями, но и пропускают уроки по физической культуре, стремятся быстрее уйти с занятий, не выполняют заданий преподавателя, не принимают активного участия в физкультурно-спортивных мероприятиях школы. Несомненно, этот фактор «уклоняющегося» поведения в большей мере наблюдается в старших классах [1, 2].

На наш взгляд, одной из важнейших способностей учителя в образовательном процессе является умение убедить учащихся в необходимости и значимости для них уроков физической культуры, умение перевести отрицательное и безразличное отношение школьников к занятиям в зрелые формы проявления активности, действенные, осознанные, ответственные. Таким образом, актуальность нашей работы обусловлена необходимостью разработки условий формирования мотивационно-ценностного отношения старших школьников к физической культуре, с одной стороны, и недостаточностью освещения в научной литературе практических рекомендаций, направленных на решение данной проблемы, с другой.

Цель исследования – разработать средства и методы формирования мотивационно-ценностного отношения старшеклассников к самостоятельным занятиям физической культурой, в частности применение индивидуализированной программы физкультурного самообразования.

Основная часть. С целью проведения диагностики физкультурно-спортивных потребностей, мотивов и добровольной активности учащихся мы использовали методику индексной оценки В.И. Трапникова, В.А. Ядова, модифицированную И.В. Манжелей [4]. Исследование проводилось на базе ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12» г. Севастополя. В исследовании приняли

участие 32 ученика 11-го класса (16 юношей, 16 девушек, относящихся к основной группе здоровья). В контрольной группе (КГ) были школьники (16 человек – 8 юношей и 8 девушек), обучающиеся по

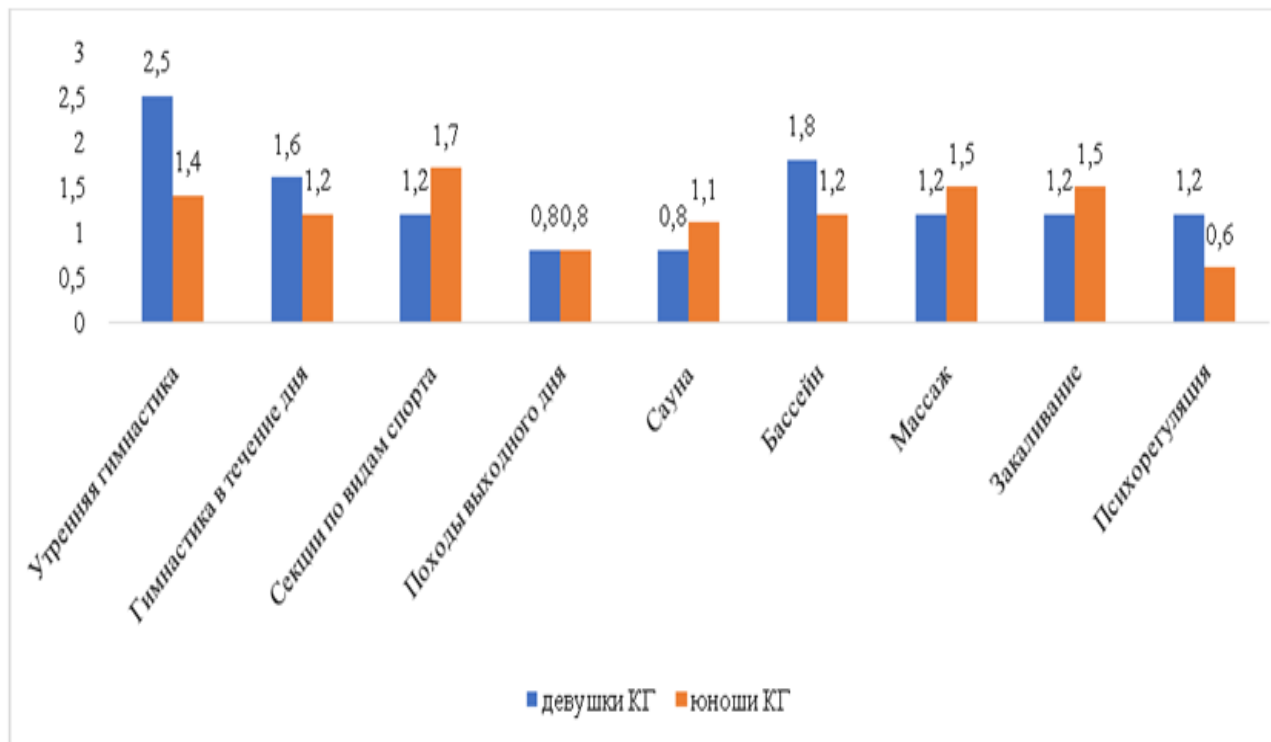


Рисунок 1 – Уровень физкультурно-спортивных потребностей учащихся старших классов КГ в феврале 2021 г.

Рассматривая результаты девушек ЭГ, можно отметить, что они предпочитают секции по видам спорта ($I = 2,1$), бассейн и массаж ($I = 2,6$). Юноши ЭГ выбирают схожие виды деятельности: секции по видам спорта ($I = 2,8$), бассейн и массаж ($I = 2,4$). Из этого следует, что физкультурно-спортивные потребности девушек и юношей экспериментальной группы также соответствовали уровню ниже среднего ($I = 1,6$) (рис. 2).

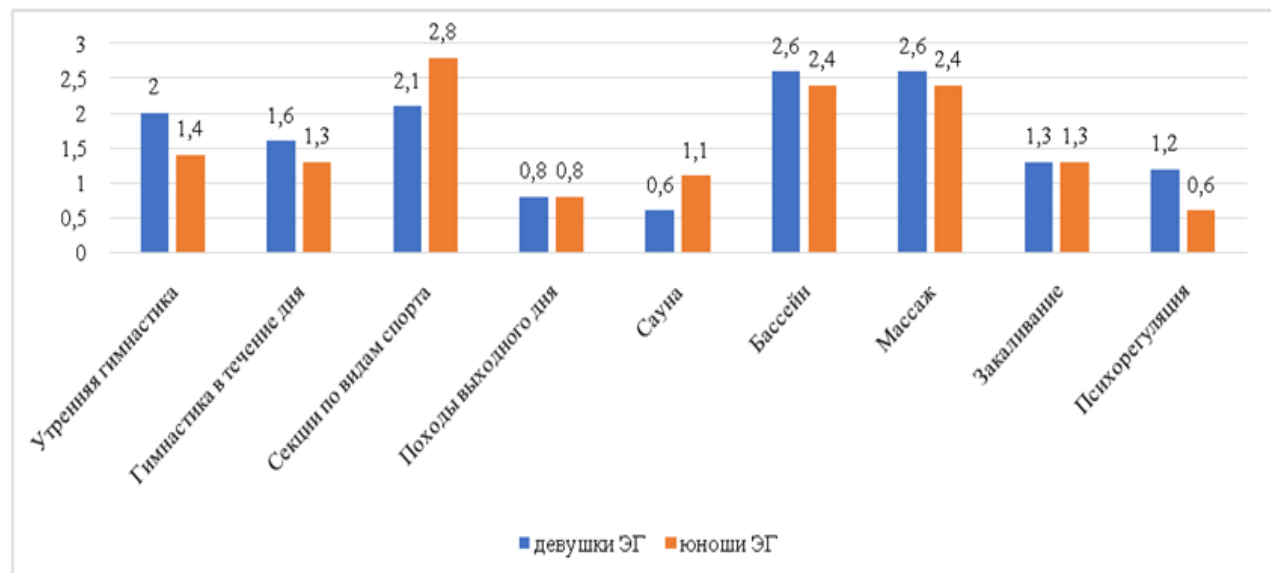


Рисунок 2 – Уровень физкультурно-спортивных потребностей учащихся старших классов ЭГ в феврале 2021 г.

Изучение мотивов посещения академических занятий физической культурой показало, что для девушек КГ значимыми мотивами физкультурно-спортивной деятельности являлись: стремление совершенствовать своё тело (И = 2,0), желание укрепить здоровье (И = 1,8), желание снять усталость и повысить работоспособность (И = 1,8), а также необходимость аттестации (И = 2,0), а для юношей КГ это желание укрепить здоровье (И = 2,0), стремление совершенствовать своё тело (И = 2,1), желание поднять жизненный тонус и желание получить эмоциональную разрядку (И = 1,9). Уровень мотивации у старшеклассников контрольной группы ниже среднего (И = 1,5) (рис. 3).

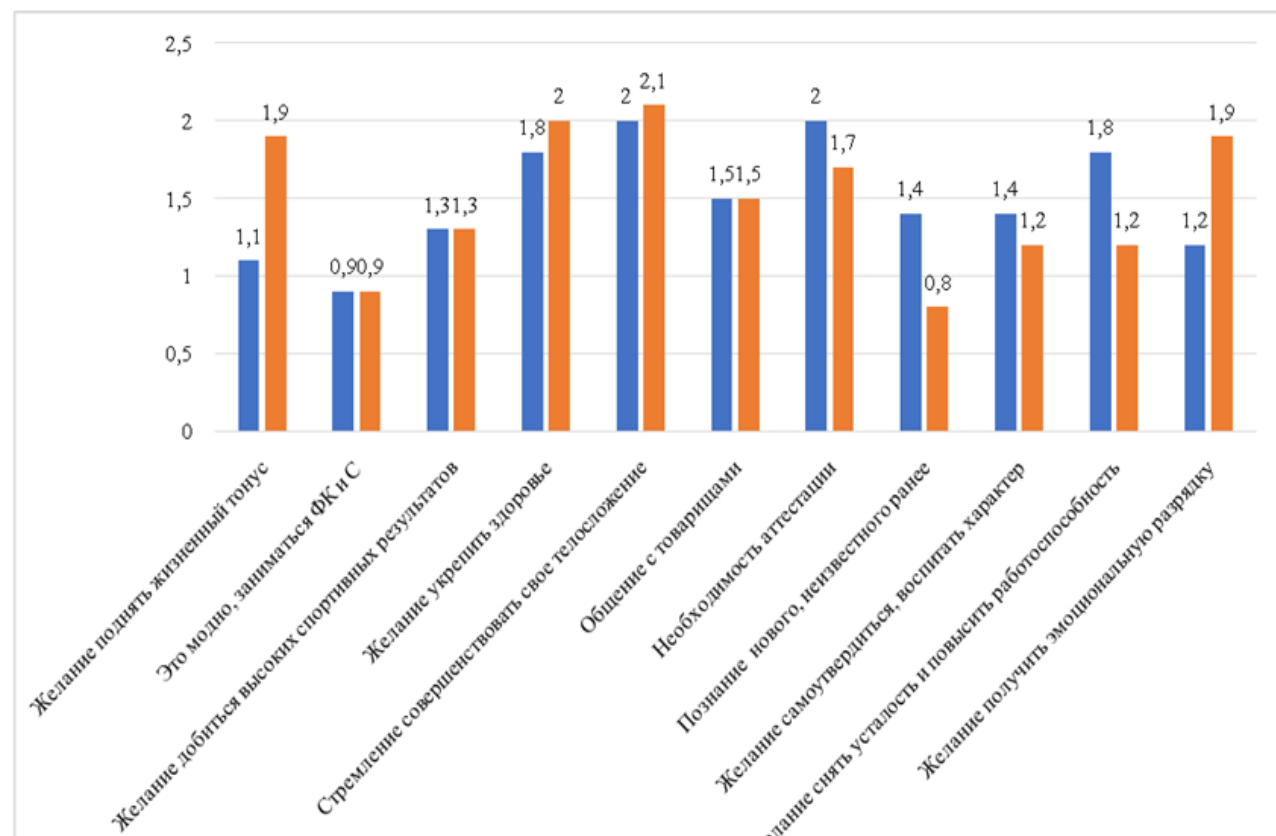


Рисунок 3 – Уровень физкультурно-спортивной мотивации учащихся старших классов КГ в феврале 2021 г.

Для девушек ЭГ приоритетными мотивами являлись: желание поднять жизненный тонус (И = 2,5), желание укрепить здоровье (И = 1,8), желание добиться высоких спортивных результатов (И = 1,8), для юношей ЭГ – желание поднять жизненный тонус (И = 2,5), общение с товарищами (И = 2,4), желание добиться высоких спортивных результатов и желание самоутвердиться, воспитать характер (И = 2,1). Как у девушек, так и у юношей ЭГ уровень мотивации к занятиям физической культурой ниже среднего (И = 1,6) (рис. 4).

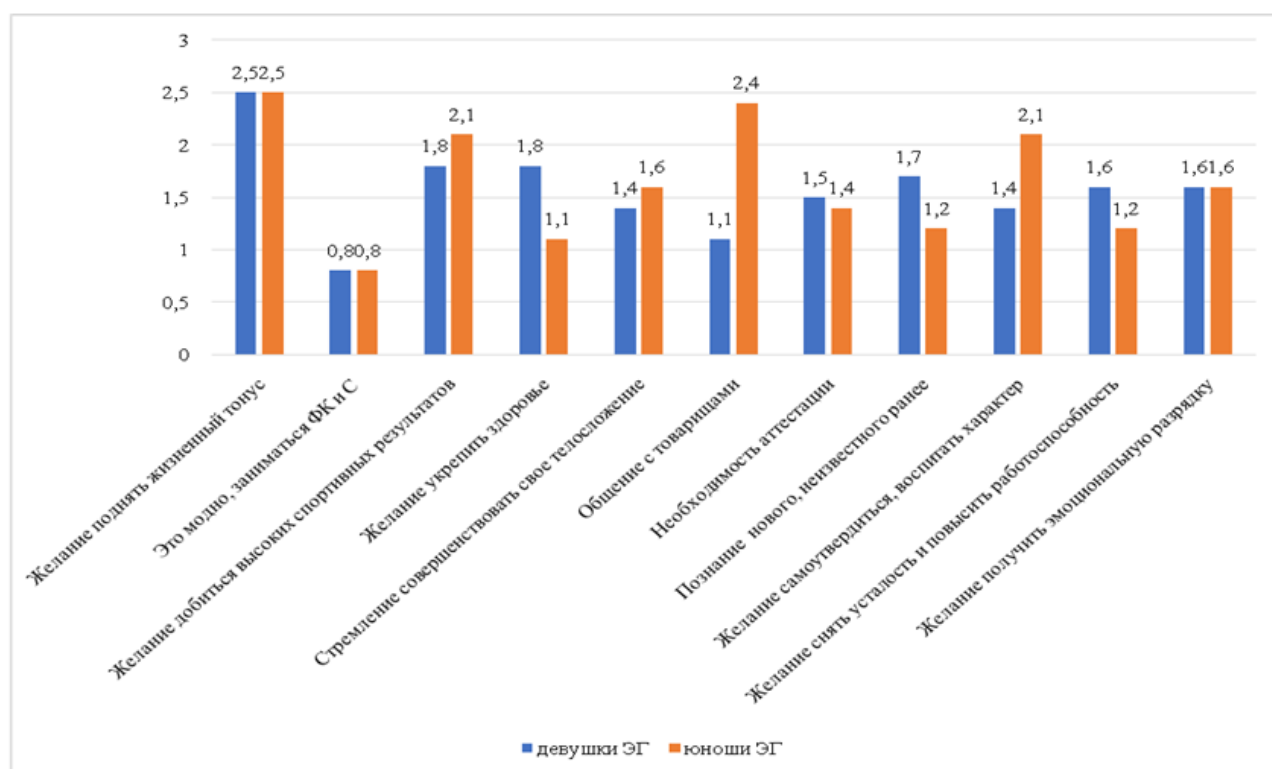


Рисунок 4 – Уровень физкультурно-спортивной мотивации учащихся старших классов ЭГ в феврале 2021 г.

Анализируя реальную активность школьников, мы выявили, что девушки КГ предпочитали походы выходного дня ($I = 1,4$), психорегуляцию ($I = 1,5$) а также утреннюю гимнастику, гимнастику в течение дня и массаж ($I = 1,3$), а юноши КГ отдавали своё предпочтение утренней гимнастике и сауне ($I = 1,4$), массажу и походам выходного дня ($I = 1,3$). Таким образом, уровень физкультурно-спортивной активности у учащихся старших классов из контрольной группы соответствовал уровню ниже среднего ($I = 1,1$) (рис. 5).

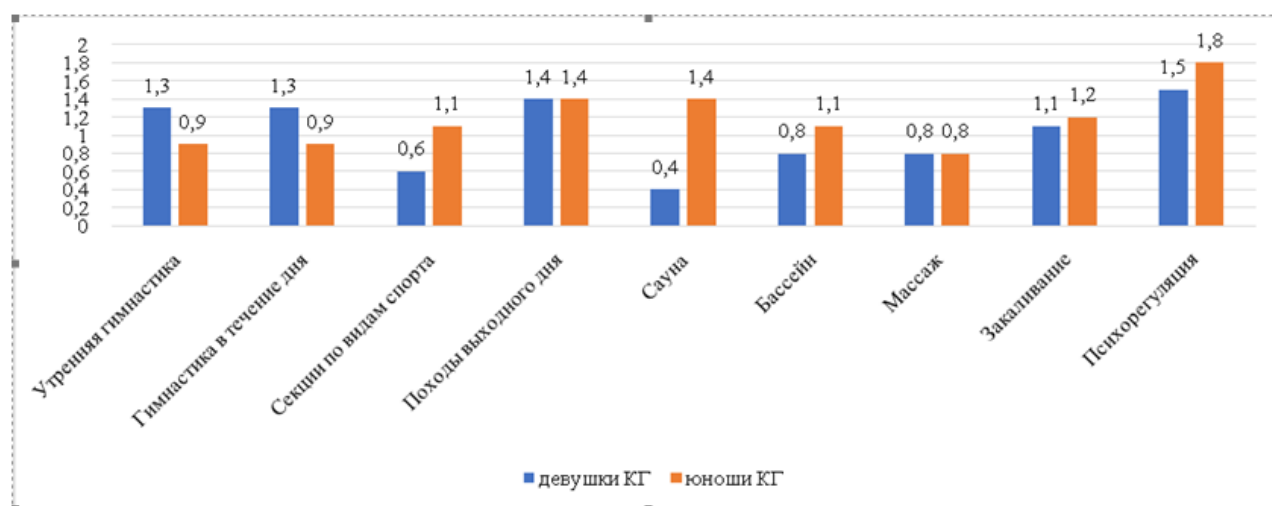


Рисунок 5 – Уровень реальной физкультурно-спортивной активности учащихся старших классов КГ в феврале 2021 г.

Девушек ЭГ в большей мере привлекают занятия утренней гимнастикой ($I = 1,7$), закаливание ($I = 1,7$) и массаж ($I = 1,7$), а юноши ЭГ посещают секции по видам спорта ($I = 1,9$), занимаются утренней гимнастикой ($I = 1,8$) а также закаливанием ($I = 1,7$). Уровень физкультурно-

спортивной активности, в целом, у девушек и юношей ЭГ соответствовал уровню ниже среднего ($I = 1,3$) (рис. 6).

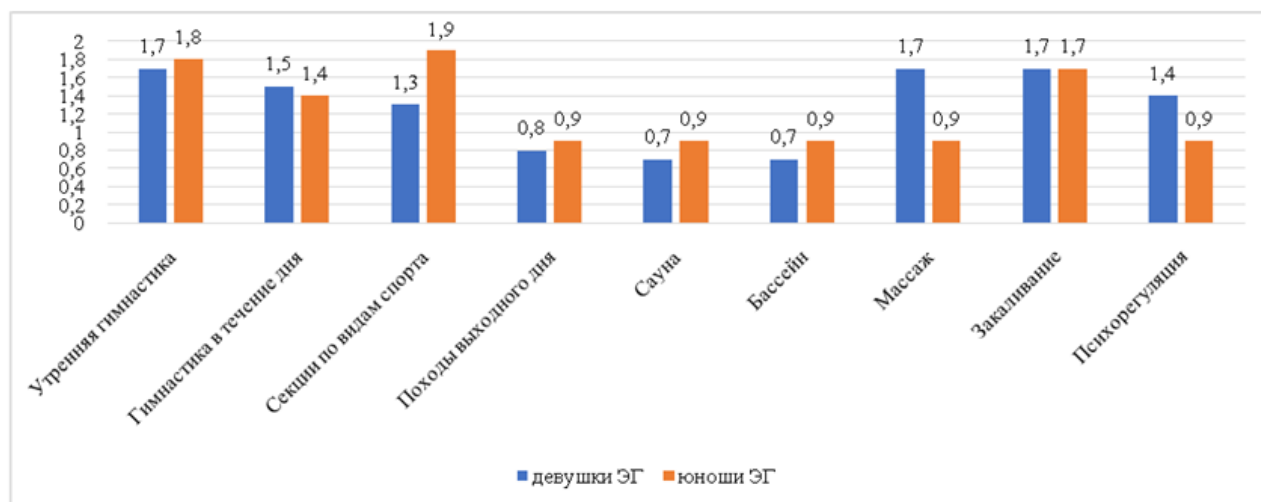


Рисунок 6 – Уровень реальной физкультурно-спортивной активности учащихся старших классов ЭГ в феврале 2021 г.

С целью формирования индивидуальных личностно-смысловых ориентиров физкультурно-спортивной деятельности старшеклассников нами была разработана индивидуализированная программа физкультурного самообразования учащегося [3] (рис. 7).

Индивидуализированная программа состоит из следующих разделов:

1. Оценка физической подготовленности. Данный раздел заполняется в соответствии с результатами тестирования физической подготовленности школьников. Необходимо отметить, что в полном объеме контрольные нормативы школьники сдают только в начале и в конце четверти. В течение четверти (не менее 3-х раз за четверть) учащиеся сдают только те нормативы, которые являются «западающими», требующие отслеживания динамики с целью улучшения конкретных показателей.

2. Приоритетное направление (в соответствии с индивидуальными показателями физической подготовленности и запросом учащегося). После первого среза учащийся с помощью учителя выбирает приоритетное направление (развитие гибкости, увеличение подвижности плечевого и тазобедренных суставов, увеличение аэробной выносливости, снижение веса, набор мышечной массы, увеличение рельефа мышц или другое), над которым он работает в течение четверти.

3. Комплекс физических упражнений с указанием направленности занятий. При составлении комплекса физических упражнений ученик имеет возможность пользоваться контентом, созданным учителем (видеоролики, ссылки на рекомендованные сайты, блоги в ВК, Инстаграм, Телеграм), а также самостоятельно осуществлять поиск информации для подбора упражнений в соответствии с приоритетным направлением. Комплекс физических упражнений составляется с учётом методических требований к развитию физических качеств (учитель физической культуры осуществляет консультацию). Для каждого упражнения комплекса существует вариант усложнения (прогрессия). Контроль за техникой выполнения упражнений учитель осуществляет в конце основной части урока в течение 10-15 минут с периодичностью 1 раз в 2 недели. Комплекс упражнений выполняется в течение четверти. В следующей четверти ученик может выбрать другое приоритетное направление.

4. Периодичность занятий (количество занятий в неделю). Количество занятий в неделю, дополнительно к урокам физической культуры, должно составлять не менее двух.

5. Продолжительность занятий (не менее двух месяцев по комплексу упражнений, подобранных в соответствии с приоритетным направлением).

6. Результаты самодиагностики (заполняются ежедневно). Данный раздел направлен на то, чтобы учащийся научился контролировать свои ежедневные показатели (вес, пульс, сон) и привычки (количество шагов, тренировки, количество выпитой воды).

Систематически учителю необходимо осуществлять проверку процедуры заполнения программы самообразования и следить за ходом реализации программы учащимися, а при необходимости оказывать помощь при выборе приоритетного направления самообразования и при подборе комплекса упражнений.

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ ПРОГРАММА ФИЗКУЛЬТУРНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ

Ф.И.О. _____

Класс _____

1. Оценка физической подготовленности (осуществляется во время уроков физической культуры учителем, не менее 3 раз за четверть)

№ п/п	Показатели (в соответствии с приоритетным направлением)	Результаты, дата		
1.	Бег 100 м			
2.	Бег 2000/3000 м / Степ-тест			
3.	Прыжок в длину с места			
4.	Поднимание туловища из положения лежа			
5.	Подтягивание из виса / сгибание и разгибание рук в упоре лежа			
6.	Наклон вперед из положения стоя			
7.	Другое			

2. Приоритетное направление (развитие гибкости / увеличение подвижности плечевого и тазобедренных суставов / увеличение аэробной выносливости, снижение веса / набор мышечной массы / увеличение рельефа мышц / другое) _____

3. Комплекс физических упражнений (указать направленность)

№ п/п	Содержание	Дозировка	Усложнение
1			
2			
3			
4			
5			
6			

4. Периодичность занятий (количество занятий в неделю) _____

5. Продолжительность занятий 2-3 месяца

6. Результаты самодиагностики (заполнять ежедневно)

№ п/п	Показатели	Результаты, дата													
1	Вес														
2	ИМТ (норма 18,5-25) $ИМТ = \frac{вес\ (кг)}{рост\ (м)^2}$														
3.	Пульс в состоянии покоя (измерение производить с утра)														
4	Количество шагов (каждый день)														
5	Наличие тренировок (помимо уроков физической культуры)														
6	Продолжительность сна														
7	Количество выпитой воды														

Рисунок 7 – Шаблон индивидуализированной программы физкультурного самообразования

В целом, в конце эксперимента у учащихся ЭГ наблюдалась положительная динамика уровня сформированности физкультурно-спортивных потребностей, мотивов и активности (рис. 8), в то время как у девушек и юношей КГ произошёл незначительный прирост показателей физкультурно-

спортивной мотивации и активности, а уровень физкультурно-спортивных потребностей остался неизменным (рис. 9).

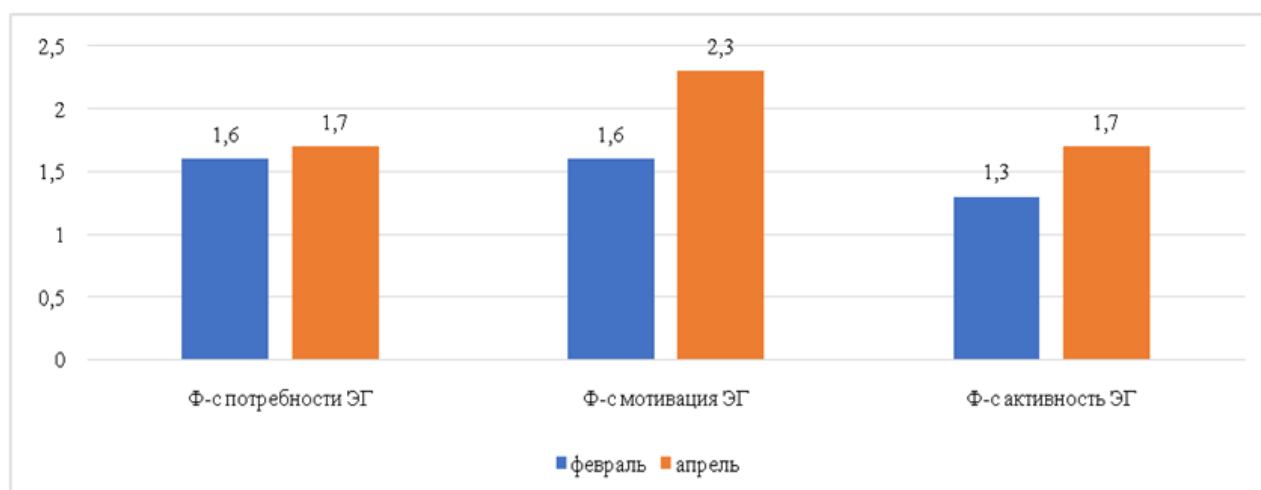


Рисунок 8 – Динамика уровня сформированности физкультурно-спортивных потребностей, мотивов и активности у старшеклассников ЭГ в начале и в конце педагогического эксперимента

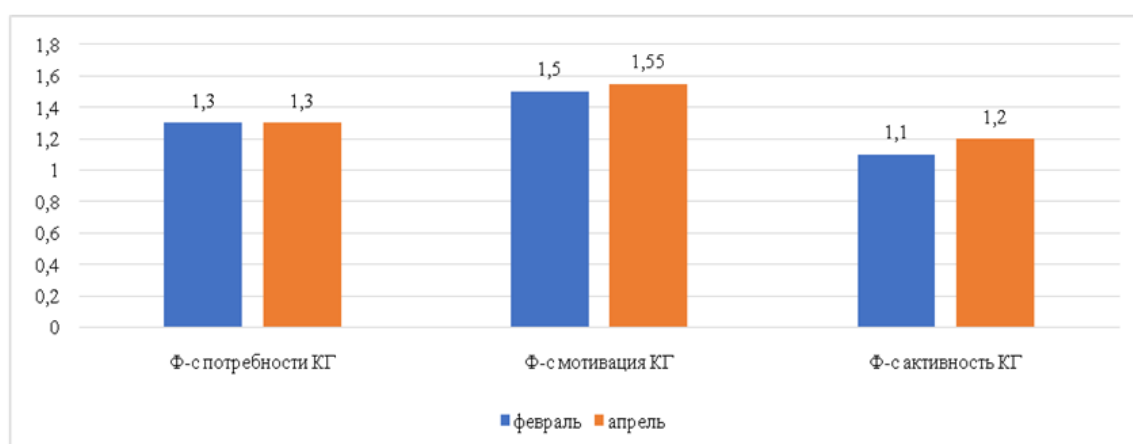


Рисунок 9 – Динамика уровня сформированности физкультурно-спортивных потребностей, мотивов и активности у старшеклассников КГ в начале и в конце педагогического эксперимента

Выводы. На наш взгляд, разработка и заполнение индивидуализированных программ самообразования учащимися старших классов в процессе обучения в школе по предмету «Физическая культура» способствовала повышению у школьников мотивации к академическим занятиям физической культурой и самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности, формированию осмысленного выбора в отношении своего здоровья.

Список литературы

1. Бахарева, Е. В. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у школьников / Е. В. Бахарева, Л. В. Иванова, Е. А. Коваленко // Евразийский научный журнал. – 2015. – №7. – С. 31–34.
2. Битейкин, М. М. Дистанционное обучение по предмету «Физическая культура» как способ мотивации обучающихся к самостоятельной двигательной активности / М. М. Битейкин, А. А. Красильников // Шаг в науку: материалы IV научно-практической конференции молодых ученых. – 2020. – С. 103–110.
3. Бутыч, Н. С. Формирование готовности к физкультурному самообразованию у студентов ссузов на основе информатизации образовательной среды / Н. С. Бутыч // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2012. – № 5. – С. 45.

4. Манжелей, И. В. Мониторинг физического состояния студентов / И. В. Манжелей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2004. – № 6. – С. 365–367.

Application of individualized program of physical self-education by students of the higher classes At learning lessons in physical education

Butych Natalya Sergeevna¹

Suhih Polina İlinichna¹

¹*Sevastopol State University,
Sevastopol st. Universitetskaya, 33, 299053, Russia*

Abstract. The article pays special attention to the issues of motivation of senior schoolchildren to physical education in the process of education in a general education school. The features of the development of individualized programs of physical culture self-education of schoolchildren are considered. The article presents the technology of formation of individual personal-semantic orientations of physical culture and sports activity of senior pupils is presented.

Keywords: physical culture, physical culture self-education, individualized program, schoolchildrens, health, motivation.

For citation: Butych N. S., Suhih P. İ. Application of individualized program of physical self-education by students of the higher classes at learning lessons in physical education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Vo. 6. – No. 3-4 – pp. 72–79 (in Russ.).

About authors:

Butych Natalya Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Sevastopol State University, Department of Physical Education and Sports, nata_butych@list.ru

Suhih Polina İlinichna, student of 4th year the field of study 44.03.01 Pedagogical education, Sevastopol State University

Профессиональная подготовка учителя истории: роль педагогической практики

Вакулова Татьяна Владимировна¹

Ковалёва Наталья Сергеевна¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессионального становления будущего учителя истории во время педагогической практики. Подчёркивается суть и важность педагогической практики для будущего учителя истории, анализируются профессиональные умения педагогической деятельности. Авторы акцентируют внимание на раскрытии определенных профессиональных и личностных качеств, которые являются показателем успешного профессионального становления и самореализации личности.

Ключевые слова: педагогическая практика, учитель истории, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, исследовательская деятельность, творческая работа.

Для цитирования: Вакулова Т. В. Профессиональная подготовка учителя истории: роль педагогической практики / Т.В.Вакулова, Н.С.Ковалёва // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6– № 3-4. – С. 80–84.

Об авторах:

Вакулова Татьяна Владимировна, кандидат политических наук, доцент кафедры «История» Института общественных наук и международных отношений ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, e-mail: vakulo1@yandex.ru.

Ковалёва Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогическое образование» Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, e-mail: NSKovaleva26@mail.ru.

Постановка проблемы. Сегодня школа ждет учителя новой формации, который овладел достоянием общей и профессиональной культуры, с последовательным педагогическим мышлением, свободным от стереотипов прошлого. Современное образование требует от учителя истории изменения методологических основ педагогической деятельности, профессиональной активности и мобильности, способности к восприятию инновационного опыта, повышенного уровня его профессиональной компетентности, общей культуры, педагогического мастерства и постоянного самосовершенствования.

В этом контексте исключительная роль в подготовке учителя отводится педагогической практике, специфика которой заключается в самостоятельном выполнении студентами-практикантами полноценной профессиональной учебной деятельности. Назначение педагогической практики студентов заключается в возможности реализовать приобретенные теоретические профессиональные знания, навыки, умения, подготовиться к основным видам профессиональной деятельности и профессиональной адаптации, другими словами, войти в профессию, освоить новую социальную роль. Педагогическая практика – это комплексный педагогический процесс, в котором студенты выполняют виды деятельности, определяемые их специализацией.

Анализ последних исследований и публикаций. Педагогическая практика как самая эффективная форма подготовки учителя к профессиональной деятельности является ведущим звеном в системе вооружения будущего учителя профессиональными умениями и навыками. Отдельные аспекты профессиональной подготовки учителя отражены в работах М. Н. Бурмистровой, М. Е. Буслаевой, И. Ф. Кашлач, Е. Б. Козловой, Т. С. Мамонтовой, Н. Г. Марковой, И. К. Прохоровой, Е. В. Чепурненко и других.

Вопросы педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя истории освещены в научных трудах А. В. Антоновой, М. Н. Дудиной, Н. М. Мкртчян, Т. Ю. Мкртчян, А. Т. Степанищева и др. В исследованиях перечисленных авторов затрагиваются проблемы формирования профессионализма учителя во время прохождения педпрактики, акцентируется

внимание на принципах научности, непрерывности и системности. Так, в работах Е. Б. Козловой и М. Е. Буслаевой выделяются характерные особенности педагогической практики, во время которой студент глубоко и полно осмысливает возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся, формирует собственные личностные качества: характер, волю, целеустремленность, организаторские способности, выдержку, такт, умение выстраивать взаимоотношения с детьми, родителями и коллегами [1, с. 146-150]. В диссертационном исследовании «Роль педагогической практики в формировании профессиональной мобильности будущего педагога» И. К. Прохорова указывает на возможность раскрытия в ходе практики творческого потенциала будущего учителя, определения уровня его профессиональной подготовки, выявление профессиональных интересов. Именно на практике студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соотношения личностных качеств с профессией учителя, а также убедиться, насколько важным для современного учителя является владение теорией и практикой образовательного процесса [2].

Формирование профессиональной компетентности будущего учителя истории и формирование у него методологической позиции является необходимым условием эффективности функционирования педагогической практики как средства подготовки студентов к инновационной деятельности [3].

Главным условием качества практической педагогической подготовки будущего учителя истории является разносторонние знания в различных сферах педагогической деятельности: предметной, учебной, методической организационной, поисковой, исследовательской и других. Анализ педагогической деятельности способствует осознанию практикантом трудностей, возникающих в процессе практики и нахождению путей их преодоления. При этом весьма важно, чтобы студент самостоятельно мог определить, какие ошибки допущены из-за недостаточного уровня профессиональных знаний и умений, а какие обусловлены личностными качествами.

Целью статьи является определение места и роли педагогической практики в подготовке, становлении и самореализации будущего учителя истории.

Изложение основного материала исследования. Анализируя опыт педагогических практик в вузах, исследователи выделяют, прежде всего, важность самостоятельного решения студентами учебно-профессиональных задач, творческой их реализации в ходе проведения уроков. Таким образом, происходит отход от традиционного истолкования практики как «отработки полученных знаний, умений и навыков, полученных в аудиторных занятиях» [2]. Увеличение количества часов педагогической практики позволило систематизировать процесс с семестровым распределением по курсам педагогических заданий в сочетании с заданиями, связанными с личностно-профессиональным развитием студентов и формированием у них профессиональных компетенций [4, с. 304]. Организация и содержание педпрактики, а также практической подготовки обучающихся определяются типом школы, где будущим учителям истории предстоит работать [5, с. 8-21].

Главной целью педагогической практики является овладение студентами современными методами, формами организации будущей профессии, формирование у них на базе полученных в высшем учебном заведении знаний, выработанных профессиональных умений и навыков для принятия самостоятельных решений во время конкретной работы в реальных условиях, воспитание потребности систематически обновлять свои знания и творчески их реализовывать в практической педагогической деятельности. При этом профильное профессиональное образование даёт студенту возможность, при отсутствии «адекватной самооценки склонностей и способностей к выбранной профессии» через прохождение педагогической практики, «наметить для себя, помимо основного, «запасной путь», то есть педагогическая практика выступает в качестве метода, помогающего определиться в профессиональной сфере «человек-человек» [2, с. 3].

Профессиональная подготовка учителя – это довольно сложный и длительный процесс, в результате которого формируется определенная модель готовности студента к профессиональной деятельности. Например, в исследованиях Т. С. Мамонтовой, И. Ф. Кашлач, Е. В. Чепурненко структура готовности к педагогической деятельности опирается на основную профессиональную образовательную программу подготовки педагога с модульной структурой, где каждый модуль есть комплексная практико-ориентированная единица, направленная на формирование определенного набора действий, соответствующих Профессиональному стандарту «Педагог» (модули: социально-экономический, естественнонаучный, общепрофессиональный, воспитания, развития и

сопровождения обучающихся, предметно-методический). Разнообразие видов педагогической практики присутствуют в каждом модуле [6].

Исследователь В. Е. Михайличенко, исследуя готовность будущего специалиста к будущей профессиональной деятельности в контекстном обучении, выделяет важные профессионально-значимые качества будущего учителя истории, к ним относятся, прежде всего, педагогическое самосознание, отношение, интерес к педагогической деятельности и потребность в ней, мотивы деятельности, педагогические способности, знание предмета и способов деятельности, навыки и умения [7, с. 190].

Развитие профессиональных умений педагогической деятельности путем привлечения будущих учителей к выполнению различных форм учебно-воспитательной работы в вузах, включает знакомство студентов-практикантов с формами и методами преподавания дисциплин; формирование умений критически оценивать лекции и семинары коллег и делать на их основе выводы по организации собственной преподавательской работы; воспитание у практикантов творческого подхода к будущей профессиональной деятельности, формирование потребности в самовоспитании и повышении своей квалификации

При прохождении педагогической практики используются следующие виды деятельности: ознакомление со спецификой школы определенного типа (их специфика была разной); планирование учебно-воспитательного процесса, составление конспектов уроков, проведение уроков и внеклассных мероприятий; методический анализ и прогнозирование возможных трудностей усвоения материала учебника и учебных пособий; посещение и анализ уроков и внеклассных мероприятий; изучение и описание индивидуального стиля истории; участие в итоговых мероприятиях и конференции по педпрактике.

В Севастопольском государственном университете на базе Гуманитарно-педагогического института реализуется проект «Школа под ключ», который предполагает создание педагогических команд из состава студентов. Данный проект направлен на приобретение студентами профессиональных компетенций, но вместе с этим является инструментом активизации воспитательной работы как в вузе, так и в школах, где проходит педагогическая практика. Особое внимание уделяется планированию педагогической практики, которая строится на моделировании интерактивной и адаптивной среды образовательного учреждения, а также на создании условий успешного прохождения педпрактики, это:

- участие студентов в проекте «Школа под ключ», подготовка воспитательных мероприятий, дополнительных программ и квази-проектов для обучающихся школ;
- проведение педагогических и учебно-методических тренингов, мастер-классов ведущими специалистами для студентов;
- использование педагогических инновационных технологий по актуальным проблемам преподавания истории в школе;
- использование интерактивных форм деятельности студентов во время проведения установочных и итоговых конференций по педагогической практике;
- создание методической электронной базы «Учительский портфель», где собраны методические рекомендации, дидактические материалы, нормативные документы и т. п. для последующего использования в профессиональной деятельности будущими учителями.
- создание портфолио студента-практиканта с конспектами занятий, видео и фотоматериалами, достижениями, отзывами и т. п.

Обязательным компонентом деятельности студента-практиканта является рефлексия, т. е. анализ и оценка эффективности своей работы, как на уроке, так и после, путем сравнения полученных результатов с начертанной целью урока. Полученные данные учитываются при планировании и подготовке последующих занятий.

Важной составляющей педагогической практики является *внеклассная деятельность*, которая имеет следующие компоненты:

- изучение системы и стиля преподавания истории, направленной на формирование интереса к изучаемому предмету;
- овладение умениями творческого подхода в реализации воспитательной функции на уроках истории, организацией и воплощением тематических проектов по истории;
- овладение знаниями и умениями по вопросам подготовки и проведения мероприятий, бесед, конференций, диспутов, вечеров, экскурсий и т. п.

Исследовательская деятельность студента-практиканта предполагает:

- изучение нормативной и научной литературы;
- обобщение опыта преподавания, изучение методических и дидактических материалов;
- научные наблюдения, проведения элементов экспериментального исследования по темам курсовых и будущих дипломных работ.

Важным участком практики является выполнение творческих заданий, которые стимулируют *исследовательский подход* к профессиональной деятельности, поскольку на примере углубленного анализа одной из проблем обучения студенты легче приобщаются к педагогическому процессу. *Творческая работа* способствует формированию комплекса умений, таких как выбор проблематики, чёткое формулирование целей и задач, обоснование путей решения, анализ их с научно-теоретических позиций. Исходя из задач и содержания педагогической практики, А. А. Панова выделяют следующие функции: адаптационную, учебную (выработка основных педагогических умений и навыков), воспитательную (ответственность к исполнению своих профессиональных обязанностей), коммуникативную (общение с обучающимися, учителями, родителями, администрацией) [8].

Выполнение всех этих функций требует от будущего учителя истории не только специальных знаний, но и умений, которые формируются в конкретной педагогической деятельности. Поэтому главной задачей педагогической практики является развитие у студентов организационных и коммуникативных умений и навыков, а не просто проведение определенного количества уроков и внеклассных мероприятий.

Итак, умение находить определенные методы и приемы обучения отражает лишь одну из сторон деятельности студента-практиканта, а именно – подготовительный этап в решении задачи. Практика показывает, что успех обучения определяется не только правильным планированием, но и умением организовать выполнение и корректировку составленного во время урока плана с учетом непредвиденных обстоятельств. Организационная деятельность учителя истории является не только реализацией на практике планов учителя, но и условием более целенаправленного планирования. С другой стороны, известно, что управление процессом обучения учитель истории осуществляет не прямо, а опосредованно, через учебную ситуацию, в которой он представляет учебный материал как объект познания и усвоения. Поэтому перед планированием и проведением урока, студент-практикант должен изучить и учесть главные факторы учебной ситуации.

В методической литературе выделяют два типа факторов учебной ситуации:

- факторы, существующие независимо от учителя (наполненность класса, готовность учащихся к уроку, их эмоциональное состояние);
- факторы, которые учитель может изменять в зависимости от цели урока (учебный материал, его дозировку и способы методической организации, время, использование наглядных и технических средств, отношение обучающихся к предмету и к самому учителю и т.п.).

Педагогическая практика, с одной стороны, служит проверкой профессиональных качеств будущего учителя истории, а с другой – является важнейшим этапом в формировании педагогических способностей и их реализации в самостоятельной педагогической деятельности. При этом студент-практикант проявляется в различных функциональных позициях как организатор учебной деятельности, содержание которой является для него особым предметом осознания, анализа и оценки.

Выводы. Таким образом, педагогическая практика играет решающую роль в профессиональной подготовке будущего учителя истории. Исследования показывают, что в период прохождения педагогической практики значительно улучшается процесс профессионального становления будущих учителей истории, при этом актуализируются, углубляются их теоретические знания, формируются и совершенствуются психолого-педагогические умения и профессиональные способности студентов. Педагогическая практика развивает творческую активность и самостоятельность будущих учителей историков, формирует индивидуальный стиль преподавания, педагогического творчества, мастерства, повышает профессиональный уровень.

Педагогическая практика как вид деятельности формирует устойчивый навык владения студентами методами, формами организации учебного процесса, формирует на базе знаний профессиональные умения и способности принятия самостоятельных решений во время работы в реальных условиях. Педагогическая практика формирует необходимость в системном обновлении полученных знаний, их творческую реализацию, создаёт условия для самостоятельной оценки возможностей в выбранной профессии.

Список литературы

1. Козлова, Е. Б., Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности / Е. Б. Козлова, М. Е. Буслаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 146–150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm>.
2. Прохорова, И. К. Роль педагогической практики в формировании профессиональной мобильности будущего педагога: автореферат на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / И. К. Прохорова. – Тюмень, 2012. – 27 с. – С. 3.
3. Маркова, Н. Г. Профессиональная практика – индикативный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Н. Г. Маркова // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 9-1 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-praktika-indikativnyy-komponent-professionalnoy-podgotovki-buduschego-uchitelya>.
4. Антонова, А. В. педагогическая практика – важное звено в процессе формирования профессиональных компетенций будущих учителей истории / А. В. Антонова // Историко-педагогические чтения. – 2019. – № 23. – С. 301–304.
5. Ковалёва, Н. С. Научные основы проектирования основных образовательных программ по педагогическому образованию / Н. С. Ковалева, И. Н. Авдеева // Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию: коллективная монография. – Севастополь: Шико-Севастополь, 2019. – 198 с.
6. Мамонтова, Т. С., Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя / Т. С. Мамонтова, И. Ф. Кашлач, Е. В. Чепурненко // Научный диалог. – 2016. – № 4 (52). – С. 370–383. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskoy-praktiki-v-professionalnom-stanovlenii-buduschego-uchitelya>
7. Михайличенко, В. Е. Психология развития личности : монография / В. Е. Михайличенко. – Х. : НТУ «ХПИ», 2015. – 388 с.
8. Панова, А. А. Практико-ориентированный подход к подготовке студентов филологических специальностей / А. А. Панова // Синергия. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannyy-podhod-k-podgotovke-studentov-filologicheskikh-spetsialnostey>.

Professional training of history teachers: the role of pedagogical practice

Vakulova Tatiana Vladimirovna¹

Kovaleva Natalia Sergeevna¹

¹FGAOU VO "Sevastopol State University"
st. Universitetskaya 33, Sevastopol, 299053, Russian Federation

Annotation. The article considers the issues of professional status of the future teacher of history during pedagogical practice. The subject and importance of pedagogical practice for the future teacher of history are emphasized, the professional skills of pedagogical activity are analyzed. The authors focus attention on the disclosure of certain professional and personal qualities that are an indicator of successful professional status and self-realization of personality.

Keywords: pedagogical practice, history teacher, professional activity, professional competence, professional training, research activity, creative work.

About authors:

Tatiana Vakulova, candidate of political Sciences, associate Professor of the chair "History" of the Institute of social Sciences and international relations of the Federal state Autonomous educational institution of higher education Sevastopol state University, Russian Federation, e-mail: vakulo1@yandex.ru.

Natalia Kovaleva, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department "Pedagogical education" of the Humanitarian and pedagogical Institute of the Federal state Autonomous educational institution of higher education Sevastopol state University, Sevastopol, Russian Federation, e-mail: nskovaeva26@mail.ru.

Формирование математического мышления как компонента математической культуры будущего педагога

Евгения Викторовна Гурова¹

Елена Ивановна Хачикян¹

¹ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»
ул. Степана Разина 26, г. Калуга, 248023, Российская Федерация

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме, связанной с формированием математического мышления как компонента математической культуры будущих педагогов, и той роли, которая отведена дисциплине «математика» в этом познавательном процессе. Особый отпечаток на работу с обучающимися накладывает отсутствие преемственности в обучении математическим дисциплинам между школой и университетом, что приводит к трудностям в изучении разделов высшей математики. Анализ научной литературы показал неоднозначность подходов к решению данной проблемы. Авторы статьи осветили наиболее конструктивные приемы и методы, способствующие формированию математического мышления как компонента математической культуры будущего педагога.

Ключевые слова. Математическое мышление, математическая культура, характеристики математического мышления, компетентностный подход.

Для цитирования: Гурова Е. В., Хачикян Е. И. Формирование математического мышления как компонента математической культуры будущего педагога // Гуманитарно-педагогическое образование – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 85 – 89.

Об авторах:

Гурова Евгения Викторовна, аспирант 2 курса очной формы обучения Института педагогики, кафедра педагогики, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, e-mail: gurochka27@mail.ru

Хачикян Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», г. Калуга, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, e-mail: helena64@bk.ru

Постановка проблемы. В ретроспективе развития системы математического образования отмечена динамика серьезных спадов и резких повышений качества математической подготовки обучающихся. Все эти изменения связаны с реформами, проводимыми на том или ином временном этапе. Влияние меняющегося стремительно социума приводит к постановке новых задач в процессе познания математики, при этом порождая особое отношение к математической культуре как бесценному богатству человечества.

Однако в настоящее время загруженность математической теорией приводит к серьезному неприятию того, что происходит в современном российском образовании. Поэтому наличие дисциплины «математика» в государственных программах высшего образования вовсе не радует тех, кто не собирается связать свою профессиональную деятельность с этой наукой. Для них возможность снова окунуться в атмосферу формул и бесконечных вычислительных процессов вызывает страх и волнение. Только в вузе учебная деятельность строится иначе. Студенты больше не применяют технические приемы, а изучают математику с точки зрения абстрактности, они учатся мыслить иначе, мыслить, как математик. Результатом изучения должна стать сформированная математическая культура, позволяющая будущему специалисту обладать навыками математического мышления, уметь использовать математический язык и тезаурус. Вовлечь студента в мир математики, учитывая современные методические подходы и тенденции, связать математические дисциплины с будущей профессиональной деятельностью обучающегося – серьезная, но выполнимая задача.

Цель статьи - рассмотреть особенности формирования математического мышления как компонента математической культуры у будущих педагогов гуманитарных направлений.

Что же такое математическое мышление? С точки зрения Л.Г. Фридмана, «математическое мышление представляет собой предельно абстрактное, теоретическое мышление, объекты которого лишены всякой вещественности и могут интерпретироваться самым произвольным образом, лишь бы при этом сохранялись заданные между ними отношения» [5, с. 41]. Несмотря на то, что изучение явления «математическое мышление» рассматривалось в рамках школьного образования, оно может

быть переориентировано и на студентов. Данное определение указывает на то, что математические объекты лишены каких-либо материальных характеристик, а наделены только лишь одним качеством: изучаемые объекты оказываются в определенных отношениях (количественных, пространственных и им схожих). И чем бы эти объекты ни были заменены, их отношения не меняются [5, с. 41].

Г. Вейль ориентирует своего слушателя на математическое мышление, в первую очередь, как на способ особой формы рассуждений, с помощью которого математика не только интегрируется в науки о внешнем мире (физика, химия, биология, экономика и т. д.), но и в нашу повседневную жизнь. Ученый, всю жизнь посвятивший себя математике и физике, неоднократно повторял, что математика живет в мире абстракций и первая трудность, с которой сталкивается обыденный человек, когда его пытаются научить мыслить математически, состоит в том, что ему необходимо усвоить более прямой взгляд на вещи, мыслить более конкретно и направленно [1, с. 7, 21–22].

В работе А.Я. Хинчина основная роль для определения математического мышления отведена двум ее компонентам, которые не могут сосуществовать отдельно друг от друга: правильность мышления и стиль мышления. Каждый компонент несет в себе потенциал для понимания обучающимися абстрактных позиций математики и способствует формированию рационального взгляда на мир. Обобщая свою позицию, автор утверждает, что эти составные части есть культура мышления [3, с. 130–139]. Обращаясь к исследованиям С.И. Шапиро, где изучается психология математического мышления, ученый направляет нас в область кибернетики и ее математического аппарата. Он считает, что в решении совершенствования образовательного и воспитательного процессов исследования педагогики и психологии, «идущих от кибернетики и математического аппарата, должны занять важное место (не потерять своей позиции)» [7, с. 3]. Не дефинируя понятие математического мышления, автор приводит ряд важных обстоятельств, способствующих характеристике особого стиля мышления личности. Этот стиль квалифицирован такими качествами, как точность, определенность, формальность, воплощающиеся в наиболее яркой форме в алгоритмической деятельности, то есть деятельности, определенной алгоритмом. Используя алгоритмический подход, С. И. Шапиро приводит иерархическую структуру математического мышления [7, с. 3–22].

Однако предлагаемые подходы к понятию «математическое мышление» ограничены временной шкалой развития математического образования, и многие черты, относящиеся к математическому мышлению, такие как сила абстрагирования, гибкость мышления, анализ, синтез, глубина, критичность, ясность, лаконизм, оригинальность мышления, оперирование абстракциями, уже не все являются его специфическими характеристиками. Так как большая часть из них в современной интерпретации присуща вообще мышлению личности, независимо от того, в какой области она будет работать. Влияние на понимание математического мышления оказывает расширяющее свои позиции понятие математической культуры. В современном образовательном пространстве математическая культура – это не только владение элементарными математическими знаниями и умениями, но и владение математическим языком, применение полученной информации в рамках творческой и исследовательской деятельности, способствующей повышению качества профессионального выбора (З.С. Акманова, О.В. Артебякина, Т.Г. Захарова, Е.В. Путилова, С.А. Розанова, С.Н. Сушкова и др.). Значит, и сами структурные компоненты математической культуры претерпевают изменения, меняются и методы их формирования.

Так, В.А. Еровенко определяет математическое мышление как способность оперирования понятиями математического языка, особенность которого содержится в выделении множеств, замкнутых относительно какой-либо математической операции. Несмотря на использование при изучении математических данных дедуктивного и индуктивного методов, в математическом мышлении не остается в стороне важное средство понимания излагаемого материала – фигуры речи, основанные как на акцентированном употреблении математических понятий, так и на толковании их в переносном смысле. В этих случаях необходимо обратить внимание на подачу материала (речь идет, в первую очередь, о лекционных занятиях), так как сложность восприятия высшей математики студентами обусловлена тем, что изучается на первом курсе, в адаптационный период обучающихся к вузовской жизни. Поэтому средства выражения определена ведущая роль. Автор считает, что эти средства способствуют «раскрепощению математического мышления», так как «мыслить» на математических занятиях – значит производить в уме интеллектуальные действия с абстрактными понятиями на новом уровне. Подход к организации любого вида занятия по математике обязан включать в себя когнитивность, так как понимание, даже еще не решение, математической задачи

предполагает у студента, в том числе и гуманитария, уже наличие определенных знаний, преподаватель же математической дисциплины, в свою очередь, осуществляет процесс научного поиска, в котором обучающиеся должны осознать свою вовлеченность в него [2, с. 12–15].

Создание стройной и действенной системы образовательного процесса вовлеченности обучающихся в изучаемые разделы математики должно опираться не только на способы подачи материала, но и на внутреннее содержание преподаваемой информации. К сожалению, в последнее время ни педагогика, ни психологическая наука, ни методисты обучения математике практически ничем не благоприятствуют такому содействию. Неоспорим тот факт, что крайне необходимо тренировать мозг, формировать умения математически мыслить всех будущих специалистов, но при этом обязательно надо учитывать особенности гуманитарного мышления: преобладание ассоциативного над формально логическим, приоритет конкретного над абстрактным, особенности интересов и внимания и т.п. Нелюбовь обучающихся на гуманитарных и естественнонаучных направлениях к точности дефиниций и формально-логическим рассуждениям в сравнении с математиками не является слабостью. Причина в более глубоком понимании многосложности существования, двойственности и спорности реалий в отличие от упрощенной детерминированности математических конструкций. В математике понятия определяются точно, устанавливаются правила рассуждений и действуют в этом своем мире без намека на укор, при этом фактически являясь виртуальными [3, с. 55–59].

Возвращаясь к вопросу содержательности и наполненности материала в рамках изучения математической дисциплины, обратимся к конкретным примерам: студентам Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского – будущим преподавателям гуманитарных и естественнонаучных дисциплин – предложены следующие разделы математической науки: теория множеств, математическая логика и описательная статистика. Выбор указанных разделов связан с распространённостью во всех сферах деятельности моделей, рассматриваемых при изучении тем предмета. Используя компетентностный подход, студент формирует универсальные компетенции и при окончании изучения дисциплины знает, умеет, владеет не только общими и частными характеристиками математического мышления, но и формирует математическую культуру в целом. Среди характеристик математического мышления, обозначенных результатами обучения, можно выделить такие, как анализ, обобщение и формализация информации средствами математики, синтез, абстрагирование, дедукция, индукция, структурирование, систематизация и классифицирование. При решении практических задач той или иной области изучаемых разделов акцент делается на междисциплинарные связи с будущей профессиональной деятельностью.

Применение компетентностного подхода – это еще один вклад в формирование математического мышления, при этом сформированные математические компетенции способствуют увеличению потенциала будущего педагога в его профессиональной деятельности и переходу на новый личностный уровень – от педагога к профессионалу.

Аналогичный выбор делает и Н.А. Урванова, отмечая, что развитию математического мышления способствуют компетентностно-ориентированные задачи. Их роль, в первую очередь, заключается в активизации учебной деятельности обучающегося. При этом изменяется характер работы как обучающегося, так и обучающего (работа студента по формированию и развитию общих и профессиональных компетенций; позиция и характер деятельности преподавателя как тьютера и консультанта) [4, с. 41].

Важность компетентностного подхода прослеживается и в зарубежной научной литературе. Этот факт раскрыт через понимание математического мышления как математического общения, то есть использование коммуникации при изучении математических дисциплин (К. Делвин, С. Коста, К. Костос, Б. Оакли). Формируя умение объяснить свои математические рассуждения, обучающийся разрушает барьер в обучении.

Так, Кейт Делвин в своем исследовании считает важным тот факт, что при структурировании практики для достижения скорости и точности в решении математических задач, цель состоит в том, чтобы добиться понимания от обучающихся. Это требует рефлексивной практики, но не механического повторения. Умение коммуницировать помогает обучающемуся проникнуться смысловой нагрузкой математического действия, развивает навыки, такие как способность распознавать и строить логически обоснованные аргументы (и распознавать несостоятельные),

склонность плавно и эффективно использовать доступные инструменты (математический язык, терминология), и умение хорошо работать в команде. Автор считает, что нынешнее обучение математике – это всего лишь итерация серии революций, произошедших на протяжении всей истории математики. И те мыслительные процессы в рамках изучения математики, которые должны быть выполнены, превращаются в завтрашние базовые объекты, которыми будет оперировать будущий специалист [8, с. 68–70].

С Кейт Делвин согласна и Стейси Коста, ученый университета Торонто. В своих работах автор отмечает, что в настоящее время навыки студентов определяются их успехом в умении решать и договариваться, то есть обладать навыком коммуникации, что позволит принять вызовы со стороны современного общества. Однако эти вызовы должны быть приняты инновационными гражданами. Таким инновационным гражданам необходимы математические знания, чтобы понимать факты, отчеты и статистическую информацию. Приобретение студентами математических навыков имеет важное значение, поскольку они являются индикатором будущего специалиста в его профессиональной сфере. Используя математический инструментарий, в том числе и математическое мышление, обучающиеся будут воплощать такие навыки, как сотрудничество, математические рассуждения и подготовка к решению профессиональных задач. Формирование математического мышления необходимо для решения проблем, рассуждений, вопросов, вычислительных стратегий и творчества. Используя коммуникативные средства на занятиях по математике, обучающийся выходит далеко за рамки той работы, которая необходима для решения четко определенных задач, характеризуемых моделью «ввод инструктора → решение проблем студента → проверка». Он будет способен решать нерелевантные математические задачи для понимания шаблонных математических запросов, а значит, его профессиональная деятельность будет строиться с учетом многих факторов и не рассмотрена в линейной плоскости [8, с. 278–280].

Выводы. Математика на протяжении не одного столетия является не просто областью знаний и универсальным инструментом, все шире проникающим и в гуманитарные разделы науки, но прежде всего неотъемлемой частью цивилизации, существенным элементом общей культуры, языком научного восприятия мира. Математика – это наука о том, как не совершать ошибки. Математические формы и методы выковывались на протяжении многих столетий упорного труда и дискуссий. Владение математической культурой в стремительно развивающемся обществе способствует возможности будущему педагогу составить более глубокое, достоверное и осмысленное представление об окружающем мире. Математическое мышление как компонент математической культуры помогает рассматривать проблемы под более широким углом не только в рамках преподаваемой дисциплины, но и в профессиональной педагогической деятельности в целом. Способность мыслить логически – редкий навык, формирующийся в процессе изучения математических дисциплин. Если обучающийся сможет использовать математику для описания мира, то это будет способствовать его успешной карьере.

Математическое мышление находит широкое применение в педагогической деятельности: и гуманитарной, и естественнонаучной. При этом результатом сформированного математического мышления является процесс наблюдения, группировки, постулирования, экспериментирования, а также индуктивного и дедуктивного мышления. Важнейшей тенденцией становится ориентация будущего специалиста на опережение в профессиональной деятельности, на творческую самореализацию, на саморефлексивность как математического мышления, так и мышления в общем его понимании. Будущий педагог, обладающий математическим мышлением, способен не только повторять достижения прошлых поколений, но и создавать свой личный опыт; наделен умением выбирать, а не соглашаться со всем, что ему предлагают; видит проблему, исследует свою реакцию, прежде чем принять решение; тщательно подбирает факты, необходимые для решения проблемы; приходит к заключению, которое соответствует фактам, сомневается в своём суждении, пока факты не подтверждены; когда появляется проблема, с которой он уже встречался, противопоставляет искушению действовать согласно уже выработанному шаблону.

Перечисленные выше положительные качества открывают нам, что ключом к правильному мышлению является умственная дисциплина. Другими словами, хороший мыслитель – тот человек, который осуществляет контроль над своей умственной жизнью, направляет мысли, а не подчиняется им, и подвергает сомнению любую идею – даже свою собственную – до тех пор, пока не проверит и не докажет её правильность. Цель преподавания математики сегодня – не исполнение, а понимание.

Список литературы

1. Вейль, Г. Математическое мышление: пер. с англ. и нем. / Под ред. Б. В. Бирюкова и А. Н. Паршина. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
2. Еровенко, В. А. Университетская риторика как когнитивное средство раскрепощения математического мышления // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 1-1. – С. 12-15.
3. Розов, Н. Х. Гуманитарная математика / Н. Х. Розов // Математика в высшем образовании. – 2003. – №1. – С. 55-59.
4. Урванова, Н. А. Модель развития математического мышления обучающихся на занятиях по дисциплинам математического и естественно-научного цикла / Н. А. Урванова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – Т. 20. – №4. – С. 41. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36784979> (дата обращения 05.06.2021)
5. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. Учителю математики о педагогической психологии / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
6. Хинчин, А. Я. Педагогические статьи / под ред. Б. В. Гнеденко. – М.: Издательство АПН РСФСР. – 1963. – 204 с.
7. Шапиро, С. И. От алгоритмов – к суждениям (Эксперименты по обучению элементам математического мышления) / С. И. Шапиро. – М.: «Сов. радио», 1973. – 288 с.
8. Marcel, D. Interdisciplinary Perspectives on Math Cognition. – Canada: University of Toronto, 2019. – 343 p.

Formation of mathematical thinking as a component of the mathematical culture of a future teacher

E. V. Gurova¹

E. I. Khachikyan¹

*¹Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky"
st. Stepana Razin 26, Kaluga, 248023, Russian Federation*

Abstract. This article is devoted to the problem associated with the formation of mathematical thinking as a component of the mathematical culture of future teachers, and the role that is assigned to the discipline "mathematics" in this cognitive process. A special imprint on the work with students is imposed by the lack of continuity in teaching mathematical disciplines between school and university, which leads to difficulties in studying sections of higher mathematics. Analysis of scientific literature showed the ambiguity of approaches to solving this problem. The authors of the article highlighted the most constructive techniques and methods that contribute to the formation of mathematical thinking as a component of the mathematical future of a teacher, including at their home university.

Keywords. Mathematical thinking, mathematical culture, characteristics of mathematical thinking, competence-based approach.

For citation: Gurova E.V., Khachikyan E.I. Formation of mathematical thinking as a component of the future teacher's mathematical culture // Humanitarian and pedagogical education. – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 85–89 (in Russ.).

About the authors:

Gurova Evgeniya Viktorovna, 2nd year full-time postgraduate student of the Institute of Pedagogy, Department of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky ", Kaluga, st. Stepana Razin, 22/48, e-mail: gurochka27@mail.ru

Khachikyan Elena Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Literature, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky ", Kaluga, st. Stepana Razin, 22/48, e-mail: helena64@bk.ru

Digital storytelling как метод сближения педагогики и цифровых технологий

Людмила Владимировна Комуцци¹

Наталья Сергеевна Руденко¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, ул. Университетская 33, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Цифровые истории как инструмент педагогики соучастия (engaged pedagogy) активно осваиваются за рубежом, но в России им уделяется мало внимания. В статье рассматриваются преимущества и ограничения педагогики соучастия, характеризуется метод обучения студентов через создание цифровых историй и предлагается план их включения в образовательный процесс. Характеризуется нарратив как тип текста и нарративная компетентность как необходимый элемент формирования критического мышления и коммуникативных умений выпускника университета. Предполагается, что включение цифровых историй в образовательный процесс Севастопольского университета может стать не только актуальным инструментом формирования названной компетенции у студентов, но и эффективным способом преодоления изолированности в условиях санкционной политики Запада.

Ключевые слова: педагогика соучастия, цифровой сторителлинг, нарратив, нарративная компетенция.

Для цитирования: Комуцци, Л. В. Digital storytelling как метод сближения педагогики и цифровых технологий / Л. В. Комуцци, Н. С. Руденко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 90 –95.

Об авторах:

Л. В. Комуцци, доктор филологических наук, профессор кафедры «Теория и практика перевода» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, ул. Университетская 33, ltataru@yandex.ru

Н. С. Руденко, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой «Теория и практика перевода» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, ул. Университетская 33, runa79@yandex.ru

Постановка проблемы. Современные коммуникативные подходы доказали свою эффективность, но цифровизация общества и образования ставит перед педагогами новый вызов. Как преодолеть физическое расстояние, разделяющее педагога и его учеников? Как заинтересовать студента, как привлечь его к сотрудничеству и установить с ним эмоциональный контакт?

Материал лекции и учебника, даже при контактной работе, усваивается трудно и не всегда эффективно, но фильм или роман запечатлевается в сознании легко и ярко. Это два разных, казалось бы, несовместимых типа дискурса: первый – повествовательный – глубоко эмоциональный и личностный, вызывает эффект сопричастности, второй – академический – догматичный и внеличностный, часто создает отчуждение. Можно ли их совместить? Педагогика активного обучения или педагогика соучастия (engaged pedagogy) убеждает, что можно и нужно [11]. Специалисты оценивают его как идеальную возможность органичного соединения содержания обучения и технологий, но предупреждают, что он требует осознанного отказа педагога от авторитаризма и принятия любых национально-культурных и индивидуальных качеств студентов. Главный аспект этики педагогики соучастия – включение в образовательный процесс откровенного, индивидуализированного подхода к сложным социальным, политическим и другим проблемам [7]. Одним из ее видов является нарративная педагогика, использующая эффекты рассказывания историй в дидактических целях. Использование историй – сказок, притч, жизненных происшествий – это древнейший инструмент образования, который использовался еще до письменности, в устных практиках обучения первобытных племен, а позднее – в религиозных текстах (буддистские, арабские и христианские притчи). Дидактический нарратив характеризуется запоминаемостью, образностью, способностью преподнести урок через аналогию. В XX веке традиция дидактического нарратива вышла из употребления из-за ее морализаторской доминанты, но в век цифровых технологий она возродилась.

Надо сказать, что педагогика стала лишь одной из гуманитарных наук, наряду с социальными исследованиями, психологией, бизнесом, искусственным интеллектом и т.д., которая оценила значимость нарратива – истории – как инструмента познания и воздействия. Особенно заметно

нарративность как качество сообщения изучается и проявляется в медийной журналистике: традиционные новостные и публицистические форматы вытесняются лонгридами, вебдоками, мультимедийными историями, докугеймами, блогами и другими новейшими жанрами сторителлинга, сочетающими информационные функции с техниками художественного повествования.

Нарративы стали столь распространёнными, потому что гуманитарные науки оценили когнитивную силу нарратива как универсального ресурса приспособления человека к окружающему миру, как способа усиления памяти, пространственно-временного восприятия, логики, дедукции и т. д.

Цель статьи – охарактеризовать нарратив как тип текста, цифровое повествование (digital storytelling) как одно из актуальных направлений педагогики соучастия и как метод, а также предложить план его включения в образовательный процесс университета.

Структура нарратива. В структуралистском понимании нарратив – это тип текста, содержащего «историю», т.е. уникальную последовательность событий, происходящих в определенном месте и времени с определенными людьми (героями). Эта цепочка событий образует сюжет: начало, развитие действия, кульминацию и развязку. В хорошем нарративе эта последовательность событий вносит некое нарушение или разрушение привычного хода жизни героя, а читатели воспринимают данную последовательность событий как *одну из возможностей* решения проблемы и реконструируют пространственно-временной контекст (среду), состояния, мысли персонажей [6, р. 13–14].

Согласно коммуникативному подходу нарратив – это срединный компонент акта художественной коммуникации (по известной схеме Романа Jakobsona: «Автор – Текст – Читатель»). Модель нарративного дискурса является опосредованной, потому что между Автором и Читателем есть еще Нарратор, который излагает Текст. Приложение схемы акта нарративного дискурса к педагогической коммуникации дает триаду «*Преподаватель – Учебный материал – Учащийся*», в каждом элементе которой нарратив предстает как важнейший «инструмент обучения». Рассмотрим каждый компонент этой триады, чтобы понять педагогические возможности и функции нарратива.

Преподаватель выступает как автор нарратива или как повествователь. Он может использовать истории из личного опыта (например, о своей поездке в страну, история или география которой изучается), добиваясь двойного эффекта: 1) такое повествование ярко иллюстрирует изучаемую тему, делает её понятной, 2) оно качественно меняет отношения между педагогом и студентами, чему способствуют превращение рассказчика одновременно в героя повествования, личностная перспектива. Вместо сухого объяснения студенты слушают рассказ «свидетеля событий» и в то же время – «личное признание» (исповедь). Исповедальность создает близость и воздействует на самого преподавателя, ведет его к самопознанию, при этом авторитарная схема «Педагог – студент» меняется на гуманную схему их взаимовлияния. Творчески созданные педагогом истории выполняют и легитимизирующую функцию: они помогают вовлечь учащихся в определенную деятельность.

Учебный материал практически любой дисциплины включает ее историю, обзор современного состояния, биографии крупных ученых и истории их открытий. Даже в преподавании математики, биологии и химии, считает чешский исследователь Ондřej Сладек, возможно использование нарративов, нужно следовать правилу педагогики Коменского «Стремись к порядку и пропорции», то есть соблюдать баланс между обобщениями и деталями и находить для них свои аналогии, связи [10, р. 128]. Это, по сути, есть правило структурирования нарратива – отбор фактов и их организация в эпизоды рассказа. Так строятся, к примеру, документальные телефильмы – на сочетании *нарративного фрейма*, в котором дается обобщенный историко-культурный контекст (макроистория) явления, и *индивидуального нарратива*, детально представляющего истории жизни героев (микроистория). Напряженное соотношение этих двух типов нарратива привлекает внимание зрителя, удерживает их интерес. Микроистория воздействует на эмоции, макроистория – на логическое мышление, понимание контекстуальных связей, общих тенденций развития явления. При таком балансе обобщения (объективизации) и детализации (индивидуально-оценочного компонента) достигается цель сообщения – создается целостный образ явления.

Студенты, строя нарратив по теме исследования (проекта), осознанно получают новое знание, то есть развивают когнитивные способности, и неосознанно – *групповую нарративную идентичность* (коммуникативные навыки). Группа – это сообщество, у которого складываются свои традиции и своя история, постоянно происходят события, о которых студенты рассказывают друг другу, родителям, знакомым и т.д. Так непроизвольно укрепляются их навыки социализации, а намеренное использование нарративных компетенций в образовательном процессе способствует развитию умений

выстраивать хронологию событий, анализировать причинно-следственные связи между ними, эмоции героев и дилеммы, стоящие перед героями [3, p. 132]

Главное, что нарративное моделирование мира составляет один из фундаментальных элементов мышления – воображение – и эмоционального восприятия мира. Именно благодаря нарративному воображению и эмоциональному «проживанию опыта» (experientiality – термин немецкого нарратолога Моники Флудерник) [2] мы можем видеть свое место в мире, строить планы, делать выбор, создавать теории. Но и другие функции нарратива – иллюстративная, популяризирующая и так далее – важны, поскольку они позволяют увидеть социальное или политическое явление не как абстракцию, а как личностно значимый образ.

Тексты, которые люди интерпретируют или пишут, рассматриваются не только как примеры лексических и грамматических норм или как выразители мыслей автора, но и как высказывания, провоцирующие рефлексию. Поэтому развитие языковой, коммуникативной и общекультурной компетенций усиливается развитием нарративной компетенции, которая повышает кросс-культурную грамотность.

В России возможностям использования нарратива в педагогике уделяется мало внимания, и о включении в так называемую матрицу компетенций нарративной наши специалисты задумываются пока редко. Нам известна только диссертация В.П. Федоровой, в которой с позиций лингводидактики показана необходимость целенаправленного формирования нарративной компетенции («способности порождать и воспринимать нарративы») у будущих лингвистов-преподавателей для воспитания вторичной языковой личности [1]. Предмет изучения – рассказ от первого лица (personal experience story) – представлен здесь как носитель национально-культурной специфики, типа менталитета.

Зарубежные педагоги осваивают нарративные методы обучения иностранным языкам как школьников, так и студентов гораздо активнее. В школе широко используется нарративная игра с использованием рассказов о личном опыте. Пример – нарративный анализ видеоигр на уроке английского [9]. Дети вместе с учителем играют 20–30 минут, учитель периодически делает паузы и задает вопросы по классической схеме нарративного анализа: *Does this game have a setting? What is it? Who are the characters in this game (including you, the player)? Is there a conflict in the game? etc.* Автор методики пишет, что видеоигры мотивируют даже тех, кто не хочет учиться. Это происходит благодаря тому, что этот вид медиа является частью молодежной культуры. Но главное – совместная игра ведет к рефлексии, вооружает детей инструментом критического анализа, они учатся видеть плюсы и минусы этой формы повествования и начинают понимать, как она воздействует на них самих. Классическая техника анализа художественного нарратива является неотъемлемым элементом любого курса литературы, классический треугольник сюжетной схемы используется в школах и университетах как опора для пересказа и анализа литературного произведения и как инструмент развития креативности.

Цифровой сторителлинг как метод обучения. Цифровой сторителлинг изучается как инструмент педагогики соучастия главным образом за рубежом. Метод или, скорее, прием digital storytelling возник в 1990-е годы из серии мастер-классов в университете Беркли. Они оказались столь успешны, что привели к созданию Центра цифровых историй (Story Center), который стал общенациональным методическим центром в США по обучению работе с цифровыми медиа для создания историй о личной жизни [8, p. 1–10].

Ценность этого метода заключается в том, что он в одинаковой степени делает и преподавателей, и студентов соучастниками процесса. Установка доверительных, личностных отношений между преподавателем и студентом через создание цифровых историй – это фундаментально новаторский аспект педагогики соучастия. Он идет вразрез с необходимым сегодня политически нейтральным дистанцированием преподавателя от кризисных явлений общества в современных поликультурных классах (группах) [5]. Другие факторы, которые ограничивают возможность установления контактов со студентами, – увеличение численности учебных групп, переход на дистанционное обучение, жесткие требования выполнения стандартизируемых рабочих программ и т.д.

Рассмотрим типы историй, которые практикуются в Беркли. Джо Ламберт, директор Центра цифровых историй, выделяет девять типов [8, p. 24–27]. Первый включает *character stories* о взаимоотношениях между людьми. *Memorial stories* излагают личные мнения людей о том, почему им важны определенные события, люди и места. *Adventure stories* передают впечатления о путешествиях или открытиях. *Accomplishment stories* относятся к опыту достижения личностной или общей цели. *Place stories* исследуют те места и ландшафты, которые особенно важны для рассказчика. *Job stories* –

рассказы о профессии. *Recovery stories* показывают, как трудно было преодолеть большую проблему. *Love stories* исследуют романтические отношения между людьми. *Discovery stories* повествуют истории личных озарений, открытий и их воздействий на людей. Более широкая группа цифровых историй предлагается на веб-сайте Хьюстонского университета по использованию цифрового повествования в образовательных целях [4].

Поскольку большинство проектов цифрового повествования сосредоточено на выявлении эмоционального аспекта личного опыта, цифровые рассказчики должны уметь выразить свою точку зрения на значимое для них явление жизни, найти свой «голос», чтобы донести эту точку зрения. Для подготовки истории важное значение имеет эмоциональное содержание, поскольку именно оно делает историю искренней и способной воздействовать на когнитивную настройку читателей / зрителей. Помимо личного содержания важно планирование структуры истории, которая могла бы оптимально донести ее смысл, «моральный урок» с помощью раскадровки, выбора перспективы, композиции и других приемов кинопроизводства. Продолжительность большинства цифровых историй составляет от пяти до двадцати минут, и составление сценария, планирование видео очень важно для того, чтобы его эстетический эффект был максимальным. Музыка, графику, репродукции картин и прочие медийные продукты следует использовать с обязательным соблюдением авторских прав. Последнее, что нужно учитывать для цифровых рассказчиков, – это способ подачи цифрового контента: онлайн, на общедоступной платформе, распространение на DVD и т.д.

Преимущества цифровых историй очевидны. Их можно создавать с небольшими затратами времени и ресурсов: необходимое оборудование включает компьютер, видеокамеру, диктофон и программное обеспечение для редактирования видео- и аудиоконтента. Сегодня и мобильные телефоны имеют необходимое оборудование и возможности для быстрого создания цифровых историй и эффективного обмена ими. Использование Интернета для бесплатной доставки контента делает такие истории доступными для широкой аудитории. Наконец, цифровое повествование развивает критическое мышление, нарративную компетенцию и является эффективной формой самоидентификации и коммуникации.

План организации цифрового сторителлинга в рамках университетских курсов. Задания по созданию цифровых историй можно использовать как в больших группах (по 100 и больше студентов), так и в небольших группах семинарского типа.

1. Сначала вся группа знакомится с основными типами историй, основными компонентами истории (нарратива): местом, временем, героем, сюжетом, проблемой, «рассказываемостью» (tellability – моральный урок, то, ради чего историю стоит создавать).

2. Затем группа читает рассказ (или смотрит фильм) и обсуждает его структуру и компоненты. При обсуждении фильма обязательно рассматривать технологию – звуки, раскадровку, крупные и общие планы.

3. Преподаватель дает краткое представление программного обеспечения для создания видео и звука. Объясняет важность соблюдения авторских прав.

4. Дается задание: индивидуально или группами из двух-трех человек разработать сценарий видео продолжительностью 10 минут. Период выполнения задания – в течение семестра. Видео должно объяснить, какой из аспектов (тем) изучаемого курса представляет для автора особый интерес и какой – нет. Так мы получим представление о содержании наших курсов, сможем скорректировать соотношение их элементов и заодно привлечь внимание студентов к его содержанию. Поскольку студенты получают свободу в формулировании своего сообщения, мы уже смещаем иерархию отношений в классно-лекционной системе. Это задание обсуждается несколько раз в течение семестра. На одном – план и рабочий график производства фильма. На другом – варианты выстраивания сюжета (последовательности эпизодов). История важнее технологий.

5. Критерии оценивания результатов могут формулироваться в терминах анализа текста: темп повествования, определенность точки зрения (зависит от четкости коммуникативной цели!), интересный сюжет, качество звука (голоса, речи), эстетичность изображения, рациональность композиции, язык (речь)!

Оцениваться могут и такие параметры: постановка цели (ясна она или нет), цельность истории и упорядоченность структуры нарратива, инкорпорирование учебного материала в структуру видео (цитаты, графики, формулы), грамотность речи, креативное использование учебных и внепрограммных интернет-ресурсов и т.д. В качестве финального оценивания можно использовать peer-review.

Интеграция цифрового сторителлинга в учебный процесс может проходить в разных формах: такой проект может стать альтернативой эссе, проектному заданию, курсовой работе.

Выводы. Цифровое повествование дает нам действенный инструмент обучения, который органично соединяет педагогику и гуманитарные науки с цифровыми технологиями. В статье показаны лишь некоторые формы и возможности преодоления «комплекса неполноценности», который испытывают преподаватели-гуманитарии перед лицом глобальной технологизации жизни. Цифровое повествование представляет собой мощную форму самовыражения, направленную на решение основных проблем педагогики и формирование у студентов умений создавать и критически оценивать артефакты новых медиа в их повседневной жизни. Для Севастопольского университета, располагающего богатейшей научно-технической базой и широким спектром естественно-научных центров и кафедр, но в условиях санкций испытывающего трудности из-за ограничения прямых контактов с университетами мира, включение цифровых историй в образовательный процесс может стать эффективным способом преодоления этой изолированности.

Список литературы

1. Федорова, В. П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания (Английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Федорова Виктория Петровна. – М. : МГЛУ, 2004. – 194 с.
2. Caracciolo, M. Experientiality [Электронный ресурс] / M. Caracciolo // *the living handbook of narratology*. – 2013. – November. – Режим доступа: <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/102.html>.
3. Cortazzi, M. Education and Narrative / M. Cortazzi, // *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* /Ed. D. Herman, Manfred Jahn, Marie-Laure Ryan. – New York ; London : Routledge, 2008. – P. 131–133.
4. Educational Uses of Digital Storytelling [Электронный ресурс]. – URL: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>.
5. González-Tennant, E. Digital Storytelling in the Classroom: New Media Techniques for an Engaged Anthropological Pedagogy / E. González-Tennant, // *Deep Stories: Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling* / ed. Mariela Nuñez-Janes et al. – Berlin : De Gruyter, 2017. – P. 152–169.
6. Herman, D. Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative / D. Herman. – Lincoln, NE : University of Nebraska Press, 2002. – 478 p.
7. Hooks, B. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom / B. Hooks. – New York: Routledge, 1994. – 216 p.
8. Lambert, J. Digital storytelling: Capturing Lives, Creating Community / J. Lambert. – New York ; London : Routledge, 2013. – 206 p.
9. Ostenson, J. Exploring the Boundaries of Narrative: Video Games in the English Classroom // *English Journal*. – 2013. – Vol. 102.6. – P. 71–78.
10. Sladek, O. The Use of Narratives in Education / O. Sladek // *A Dialogue of Languages and Cultures : An International Volume of Scientific Articles* — Balashov : Nikolayev, 2013. – P. 122–131.
11. Smith, K. A., O'Connell K. Engaged Pedagogies // [] *Pedagogy in Action* [Электронный ресурс] / K. A. Smith, K. O'Connell. – Last modified Dec. 14, 2020. – URL: <https://serc.carleton.edu/sp/library/engagedpedagogies/index.html>

Digital Storytelling as a Method for Integrating and Digital Technologies

L.V. Komutstsi¹

N.S. Rudenko¹

¹*Sevastopol State University
33 Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. Digital stories have been widely used as a tool of engaged pedagogy in the USA and beyond, while Russian researchers have shown little interest to them so far. The purpose of this article is threefold: to analyse the benefits and limitations of engaged pedagogy, to characterise digital stories as a method of educating university students and to suggest a provisional plan for implementing this method into the educational process. Besides, the authors define narratives as text types and narrative competence as an essential element of developing the students' critical thinking and communicative skills. The authors claim that incorporating digital stories into the education process of the Sevastopol University may be seen as

something more than just a modern technique to help students develop the abovementioned skills, but also an effective way of breaking the isolation of Crimea imposed by the sanction policy of the USA and the EU.

Keywords: engaged pedagogy, digital storytelling, narrative, narrative competence.

For citation: Komutstsi L.V., Rudenko N.S. Digital Storytelling as a Method for Engaging Pedagogy and Digital Technologies. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 90–95 (in Russ.).

About the authors:

L.V. Komutstsi, Doctor of Philological Sciences, professor of the Theory and Practice of Translation Department, Sevastopol State University, 33 Universitetskaya Str., Sevastopol, Russia, ltataru@yandex.ru

N.S. Rudenko, Candidate of Sciences in Philology, head of the Theory and Practice of Translation Department, Sevastopol State University, 33 Universitetskaya Str., Sevastopol, Russia, runa79@yandex.ru

Системы и модели, способствующие построению адаптивной организационно-педагогической системы дополнительного профессионального образования кадров для территорий опережающего социально-экономического развития¹

В.Г. Лизунков¹

Е.В. Полицинская²

К.А. Газин¹

¹Юргинский технологический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга, Россия

²ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск, Россия

Аннотация: В статье рассмотрены системы и модели, применяемые в образовательном процессе учебными заведениями в рамках дополнительного профессионального образования в России и зарубежных странах. Особое внимание уделяется подходу CDIO и дуальной системе обучения, которые зарекомендовали себя во многих странах мира. Проанализирована российская система дополнительного профессионального образования и выявлены её недостатки при подготовке кадров для территорий опережающего социально-экономического развития (ТОСЭР).

Ключевые слова: кадры, компетенции, ТОСЭР, ДПО, образовательные системы и модели.

Для цитирования: Лизунков, В. Г. / В. Г. Лизунков, Е. В. Полицинская, К. А. Газин // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, №3-4. – С. 96–100.

Об авторах:

В.Г. Лизунков¹, канд. пед. наук, доцент, Юргинский технологический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга, Россия.

Е.В. Полицинская, студент ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск, Россия.

К.А. Газин, студент, Юргинский технологический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга, Россия.

Постановка проблемы. Современное состояние российской экономики приводит к существенным изменениям во взаимодействии работников с работодателями: работодателям нужны кадры, способные эффективно, качественно и в срок решать поставленные перед ним задачи. Значительную роль в российской системе образования на сегодняшний день играет дополнительное профессиональное образование (ДПО), способное эффективно разрешить несоответствия между требованиями работодателя и подготовкой работника. Ключевыми целями ДПО в России на сегодняшний день и в ближайшей перспективе является создание системы ДПО, способной ускорить структурную перестройку производства и увеличить темпы его роста посредством подготовки квалифицированных кадров, компетенции которых будут удовлетворять потребности реального сектора экономики страны и способствовать развитию науки, техники и конкурентоспособности страны в мировом пространстве. Особо острой проблема подготовки кадров стала на территориях опережающего социально-экономического развития (ТОСЭР).

22 июня 2015 г. Правительством РФ издано Постановление № 614 «Об особенностях создания территорий опережающего социально-экономического развития на территориях монопрофильных муниципальных образований Российской Федерации (моногородов)». По словам Председателя Правительства Д.А. Медведева, данное постановление позволит превратить монопрофильные населённые пункты, не имеющие перспектив и бизнеса, находящиеся в плачевном состоянии и между тем вмещающие почти 15 млн. жителей, в территории успеха. Основная цель ТОСЭР – привлечение

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-78-00018)

инвесторов, за счёт которых будет организовано новое производство, а город уйдёт от монозависимости. Но уже на старте инвесторы в ТОСЭР столкнулись с рядом проблем, ключевой из которых оказалась нехватка кадров, так как система всех уровней образования (в частности, ДПО) на данных территориях не в состоянии эффективно и в короткий срок перестроится и подготовить специалистов, отвечающих запросам работодателя.

Это обусловило актуальность разработки адаптивной организационно-педагогической системы дополнительного профессионального образования кадров для ТОСЭР. Для качественной разработки данной системы необходим анализ существующих систем и моделей, применяемых в России и за рубежом при подготовке кадров. Анализ образовательных моделей обучения студентов и слушателей в России и за рубежом позволяет определить, какие преобразования необходимы при переходе к инновационным моделям подготовки кадров, востребованных на ТОСЭР. **Цель статьи** – рассмотреть системы и модели, применяемые в образовательном процессе учебными заведениями в рамках дополнительного профессионального образования в России и зарубежных странах и выявить наиболее перспективные из них для подготовки кадров на территориях опережающего социально-экономического развития.

На сегодняшний день исторически сложились такие базовые модели подготовки кадров, как германская; скандинавская; британская и испано-французская. Все они имеют характерные особенности в управлении образованием, содержательных и структурных характеристиках образования. Одним из критериев выделения модели подготовки кадров может быть её структура и состав компонентов. Анализ позволил выявить четыре группы моделей подготовки кадров в России и за рубежом.

1. Модели I степени называются региональными (организационными). Они охватывают всевозможные профессиональные (НПО, СПО, ВО, ДПО) образовательные и другие организации, предприятия, учреждения, объединения для исполнения задачи по подготовке кадров для потребностей своего региона.

2. Модели II степени – отраслевые. Они охватывают элементы по принципу «сначала отраслевым, а потом и региональным социумам», включая в себя профессиональные организации всех уровней образования, которые при этом сохраняют свою автономность.

3. Модели III степени получили название вузовские (структурные). Они объединяют допрофессиональное, профессиональное и послепрофессиональное образование, которое реализуется образовательным учреждением.

4. Модели IV степени называются функциональными (на уровне реализации образовательных программ). Они включают в себя разного рода типы образовательных программ, а также технологии по их реализации.

Все вышеуказанные модели внедрены в образовательные процессы учебных заведений и с различной степенью эффективности используются в системах дополнительного профессионального образования.

Динамичный переход России к инновационной экономике требует создания новой парадигмы подготовки кадров, определяющей, в свою очередь, изменения в сфере образования. Таким образом, изменяется сама система управления образованием, смещая акцент на децентрализацию управления в целом, а также формирование государственно-общественного управления образованием. Активные изменения затрагивают и организационно-правовую структуру профессионального образования. Устоявшаяся линейная траектория получения профессионального образования шаг за шагом сменяется индивидуальными траекториями обучения. Выпускники со средним профессиональным образованием приобретают возможность изучения программ высшего образования соответствующих направлений подготовки или специальностей с сокращённым сроком обучения. Студенты организаций среднего и высшего профессионального образования получают возможность изучить программу начального профессионального образования и приобрести рабочую квалификацию.

Требование фундаментализации в формировании содержания высшего образования, которое обеспечивает становление технологического мышления, дополняется практико-ориентированным и предметно-ориентированным подходами, которые, в свою очередь, направлены на гибкую профессиональную адаптацию выпускников образовательных учреждений на рабочем месте. Данные подходы благодаря универсальности, модульности, мобильности и возможности использования многоуровневой системы подготовки активно применяются в системах ДПО.

Рассмотрим некоторые общие характеристики современного дополнительного профессионального образования. Перспективой современной модели образования становится многоступенчатость профессиональной подготовки. Поиск наиболее оптимальных организационных условий реализации многоступенчатой модели образования подтверждается научными работами в области профессионального образования таких авторов, как М.Г. Минин, Ю.П. Похолков, Г.В. Мухаметзянова, А.И. Чучалин, а также отражается в публикациях по данной проблеме таких авторов, как В.Н. Михелькевич, В.А. Гусев, А.Н. Бекренев, Е.Л. Осоргин, Ю.А. Кустов [2, с. 126; 7, с. 36; 8, с. 38]. Наиболее актуальным направлением исследований выступает анализ и оценка реализации многоступенчатой модели обучения во разных странах мира, чему посвящены работы таких авторов, как Э.Э. Исламов, Л.И. Соломко, Л.И. Гурье, О.Б. Ховов, Г.У. Матушанский, К.С. Махмуриян [5, с. 156]. Наиболее широко востребованной становится модель адаптивной подготовки кадров для различных отраслей экономики страны и, в частности, для ТОСЭР.

Исследование зарубежного опыта выполнения многоступенчатого образования даёт право говорить о высокой степени диверсификации общего, начального и среднего профессионального образования. Изучение американской системы образования показало, что она прежде всего базируется на разнообразии форм среднего образования: так, в структуру американского университета может входить «до десяти различных колледжей». Последнее добавляет многопрофильности образовательному учреждению [3, с. 40]. Именно многопрофильность профессионального образовательного учреждения оказывается еще одной значимой особенностью современного этапа развития ДПО. Поэтому её можно назвать одной из основных характеристик современной модели в сфере дополнительного профессионального образования.

Особое внимание в нашем исследовании мы уделяем подходу CDIO, активно используемому в реализации программ ДПО в США и Европе. Он направлен на подготовку и всестороннее образование кадров, которые способны и готовы проектировать, планировать, прогнозировать, производить и использовать сложные объекты, системы и процессы с высокой добавленной стоимостью в текущих условиях командной работы. Данный подход направлен на реализацию трёх общих целей подготовки слушателей, в результате которой будущие специалисты будут способны и готовы [1]:

- применять базовые знания в практической деятельности;
- руководить процессом создания и эксплуатации инженерных объектов, процессов и систем;
- понимать важность и последствия воздействия научного и технического прогресса на общество.

Образование, которое базируется на подходе CDIO, ориентировано на применение технических знаний в контексте проектирования, планирования, прогнозирования, производства и применения объектов, процессов и систем. В рамках подхода чётко выражено стремление создать максимально эффективные образовательные программы, которые заинтересуют студентов и будут способны привлечь их к образовательному процессу, удержать их на выбранном направлении и в профессии.

Анализе ДПО в Германии показывает преобладание дуальной системы обучения, которая эффективно применяется при подготовке кадров на протяжении многих лет. Дуальная система эффективно внедряется во многих странах Европы, СНГ, в том числе и в России [9]. Наряду с дневной формой обучения студентов, которая является основной формой занятости при освоении образовательных программ бакалавриата и магистратуры, в современной Германии появляются и другие формы обучения, предполагающие большую степень как временной (экстернат, обучение без отрыва от производства), так и пространственной гибкости (ДПО). Дуальная форма обучения, сочетающая получение профессионального образования на специализированном предприятии с посещением теоретических занятий в высшем учебном заведении соответствующего профиля, постепенно набирает популярность, а количество образовательных программ, реализуемых в рамках данной формы, увеличивается. По окончании такой образовательной программы слушатель получает свидетельство о профессиональной подготовке. В настоящее время в Германии реализуется около 1000 подобных образовательных программ [10, с. 70]. При этом дуальная система профессионального обучения является важной составной частью общей системы образования в Германии, где система профессионального обучения тесно связана с экономической и социальной инфраструктурой данного государства, и не может быть слепо перенесена на образовательные системы других стран [6, с. 19].

В целом, характеризуя образовательную систему Европы, можно выделить:

- англо-саксонскую модель (применялась, в частности, в США в 80-х годах XX века: образовательное учреждение делает упор на качественную подготовку специалиста с учетом рыночной ситуации и запроса работодателя);

- модель Наполеона (данная модель характеризуется централизованностью и государственным заказом на кадры и их компетенции и особым контролем за соблюдением всех юридических механизмов);

- модель Гумбольдта (данная модель в большей степени применима при обучении студентов в вузе, и характеризуется параллельной работой преподавателя и исследователя).

Анализ российской системы дополнительного профессионального образования показывает, что она носит многослойный характер, в ядре которого учебные центры занятости населения, курсы, специализированные школы, образованные в большей степени при высших учебных заведениях. Второй слой системы включает в себя отраслевые учебные центры (на базе предприятий), специализированные школы.

Исходя из статистических данных около 50 % всех слушателей обучается при учреждениях, находящихся в ведении Минобрнауки, около 20 % – Минздрава, 5 и 4 % – Минсельхоза и Минтранса соответственно [4, с. 94–95]. В последние годы на базах высших учебных заведений стали образовываться центры ДПО, а в некоторых более крупных вузах – целые институты, деятельность которых направлена на подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров, востребованных экономикой страны. Многие центры ДПО работают совместно с центрами занятости, занимаясь переподготовкой кадров, имеющих невостребованные профессии. В целом, ДПО в России ориентировано на потребности экономики, но, к сожалению, практически нет таких организаций ДПО, которые были бы мобильными и универсальными при подготовке кадров, что снижает сроки и качество подготовки кадров и, в целом, делает подготовку специалистов более затратной со стороны временной и финансовой составляющей.

Выводы. Анализ существующих моделей и систем, используемых в России и за рубежом, направленных на подготовку в системах ДПО востребованных специалистов, даёт нам методологические основания для построения адаптивной организационно-педагогической системы дополнительного профессионального образования кадров, способной качественно изменить функционирование существующих центров ДПО, тем самым качественно повысить уровень подготовки востребованных кадров и уменьшить временные и финансовые затраты на их подготовку.

Список литературы

1. Marton, F. Approaches to learning / F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle // The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education (3rd ed.). – Edinburgh: University of Edinburgh, Center for Teaching, Learning, and Assessment. – 2004. – Vol. 1. – P. 151–159.
2. Бекренев, А. Н. Интегративная система высшего инженерного образования / А. Н. Бекренев, В. Н. Михелькевич // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 125–128.
3. Бекренев, А. Н. Многоступенчатые структуры интегративных систем образования / А. Н. Бекренев, В. Н. Михелькевич // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 37–50.
4. Валентинов, В. В. Роль дополнительного профессионального образования в решении проблемы трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования / В. В. Валентинов, С. В. Кондратьев // Роль и место центров содействия занятости и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования в федеральной системе занятости: материалы семинара. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – С. 94–103.
5. Гурье, Л. И. Интегративные основы инновационного образовательного процесса в высшей профессиональной школе: монография / Л. И. Гурье, А. А. Кирсанов, В. В. Кондратьев, И. Э. Ярмакеев. – М.: Изд-во ВИНТИ, 2006. – 288 с.
6. Корнеева, Л. И. Педагогические особенности деятельности и подготовки обучающего персонала в дуальной системе профессионального образования ФРГ: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л. И. Корнеева. – Екатеринбург, 1994. – 19 с.
7. Лизунков, В. Г. Анализ подходов к решению вопросов педагогики / В. Г. Лизунков, М. Г. Минин // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – 2014. – № 4 (64). – С. 35–39.
8. Минин, М. Г. Актуальные вопросы подготовки преподавательских кадров технического университета / М. Г. Минин, А. И. Чучалин, И. А. Сафьянников // Высшее образование в России. – 2008. – № 5–08. – С. 37–42.
9. Овсиенко, Л. Дуальное обучение как важный фактор повышения инвестиционной привлекательности региона / Л. Овсиенко; Федеральный институт развития образования. – М., 2014.
10. Полянин, В. А. Образовательная система дуального формата и профессиональное самоопределение педагога / В. А. Полянин // Образовательные технологии. – 2010. – № 2. – С. 68–96.

Systems and models concerning the construction of adaptive organizational and pedagogical system of additional vocational education of personnels for the territories of excellent socio-economic

Abstract: The article considers the systems and models used in the educational process by educational institutions as part of additional professional education in Russia and foreign countries. Particular attention is paid to the CDIO approach and the dual training system, which have established themselves in many countries of the world. The Russian DPO system is analyzed and its shortcomings are revealed during the training of personnel for TOSED

Keywords: personnel, competencies, TOSED, DPO, educational systems and models.

About the authors:

V.G. Lizunkov, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of UTI TPU, Yurga Institute of Technology (branch) FSAEI of "National research Tomsk Polytechnic University", Yurga, Russia

E.V. Politsinskaya, TPU student, FSAEI of "National research Tomsk Polytechnic University", Tomsk, Russia

K.A. Gazin, student of UTI TPU, Yurga Institute of Technology (branch) FSAEI of "National research Tomsk Polytechnic University", Yurga, Russia

Особенности формирования общекультурных компетенций у студентов поколения Z

Екатерина Богдановна Лопушанская¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования общекультурных компетенций студентов поколения Z. Раскрыта сущность понятий «общекультурные компетенции», «поколение Z». Рассмотрен основной отличительный признак поколения Z, а именно феномен клипового мышления. Охарактеризованы особенности проявления «клипового мышления», а также особенности восприятия информации студентами с клиповым мышлением.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, поколение, поколение Z, восприятие информации, высшая школа, студенты.

Для цитирования: Лопушанская, Е. Б. Особенности формирования общекультурных компетенций у студентов поколения Z / Е. Б. Лопушанская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 101–104.

Об авторах: Е. Б. Лопушанская, аспирант, Гуманитарно-педагогический институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», кафедра «Психология», ул. Гоголя, 14, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: EBLopushanskaya@sevsu.ru.

Постановка проблемы. Одной из основных задач высшей школы является подготовка компетентных кадров. Сегодня работодатели хотят получить не просто первоклассного специалиста, а самостоятельного, активного, творчески развитого, культурного человека. В связи с этим возникает необходимость формирования у студентов общекультурных компетенций, благодаря которым у них развивается способность транслировать культурные ценности через свои профессиональные умения и навыки.

Цель статьи – выявить и проанализировать особенности формирования общекультурных компетенций у студентов поколения Z.

Проблеме формирования общекультурных компетенций студентов посвящены многочисленные исследования, среди которых ведущее место занимают работы С.А. Демченковой, Ю.В. Дулеповой, Е.В. Егоршиной, Т.В. Ежовой, Е.В. Леоновой, С.Л. Троянской, А.В. Хуторского. Так, в 2002 году А.В. Хуторской впервые представил классификацию компетенций и охарактеризовал общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза. В основе этих компетенций, по мнению учёного, должны лежать знания общечеловеческой и национальной культуры, нравственные и духовные ценности человеческой жизни, традиции, основы семейных явлений и религиозные веяния, а также компетенции, способные облегчить бытовые моменты. Например, способность организовать личное время и пространство [18].

Ю.В. Дулепова в свою очередь утверждает, что «общекультурные компетенции ориентированы на умение выпускника вуза жить в современном мире, что подразумевает его участие в социокультурной жизни общества, взаимодействие с окружающими в сфере личного и профессионального общения, корректное проявление своей религиозной, национальной, культурной, профессиональной идентичности, понимание социальной значимости будущей профессии, владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности» [17].

По мнению С.Л. Троянской, общекультурные компетенции – это «интегративная способность личности обучающегося, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, профессионального характера» [19].

Основным моментом при формировании общекультурных компетенций является смена приоритетов, которая может пагубно повлиять на студента. Приоритеты социокультурного общества могут не совпасть с приоритетами самой личности, так как культурные компоненты изменяются в зависимости от приоритетов общества в тот или иной период его развития. В связи с этим в 1991 году американские ученые Нейл Хоув и Вильям Штраус создали теорию поколений. Суть теории состоит в

том, что каждые 20–25 лет рождаются новые поколения людей, они имеют свои отличительные черты и характеристики, которые выделяют их на фоне остальных и создают поколения. Ученые выделяют пять типов поколений:

1. Молчаливое поколение (1923–1943 г.р.).
2. Беби-бумеры (1943–1963 г.р.).
3. Поколение X (1963–1984 г.р.).
4. Поколение Y (1984–2000 г.р.).
5. Поколение Z (люди, родившиеся после 2000 г.).

Именно поколение Z является полностью цифровым, все контакты осуществляются через сеть Интернет, мобильные телефоны, SMS и различные мессенджеры [2]. Основной отличительной особенностью данного поколения является клиповое мышление, при котором у людей меняется стиль восприятия информации и ухудшается внимание. Исследованию феномена клипового мышления посвящены статьи О. Грицен, Т. Скрыбиной, Т. Удовицкой. Т. Скрыбина в своей статье «Клиповое мышление и способность к обучению: взаимосвязь или взаимоисключаемость» описывает негативное влияние клипового мышления на современных студентов и учеников.

Т. В. Семеновских дает наиболее точное определение понятию: «клиповое мышление – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [12].

Зарубежные авторы заменяют термин «клиповое мышление» на более широкое по значению понятие «клиповая культура». Так, например, американский футуролог Е. Тоффлер в своих работах трактует это понятие как неотъемлемую часть информационной культуры будущего, которая базируется на постоянной смене бессвязного информационного потока. Такая подача информации является комфортной для восприятия людьми соответствующего стиля мышления [11]. В своей книге «Третья волна» Е. Тоффлер дает описание клип-культуре: «На личностном уровне нас окружают и ослепляют противоречивыми и такими, которые нас не касаются, фрагментами образного ряда, который выбивает почву из-под ног наших старых идей и обстреливает нас разорванными и лишенными смысла «клипами», мгновенными кадрами. На самом деле мы живем в клип-культуре» [16].

В современном обществе влияние «клипового мышления» усиливается с каждым днем. Образование переходит на новый уровень благодаря современным техническим средствам. Для обучения используются онлайн-платформы, что приводит к информационному цунами и большому потоку несвязной сменяющейся информации. Большое количество исследований, проведенных российскими специалистами, направлено на изучение проблемы формирования клипового сознания у молодежи и его проявления в сфере образования [4]. Психологи и педагоги уверены, что нынешняя молодежь неспособна глубоко воспринимать учебный материал и окружающий мир, что восприятие информации происходит частичным усваиванием отдельных фрагментов. О. Г. Вронский считает, что ценностная система молодого поколения основывается на потоке информации, транслируемой из сети Интернет и телевидения [8].

Ученые акцентируют внимание на том, что у молодых людей отсутствуют аналитические способности, а также критическое мышление, которое мотивирует к творческой деятельности, а также отмечается фрагментарность полученных знаний и отсутствие возможности к последующему воспроизведению информации [9]. Так, основными характеристиками клипового мышления являются:

- сосредоточенность индивида на множестве фактов настоящего и расширение его горизонтов, что происходит за счет ослабления роли информации, которая имела место в прошлом или будет происходить в будущем;

- постоянная актуализация смысловой базы данных, временная ограниченность осмысления и реагирования на получаемую информацию;

- увеличение объемной памяти, интенсивное пользование кратковременной памятью;

- несосредоточенность на деталях и нюансах воспринимаемой информации, невнимание в подробности, восприятие и фиксация информации в общих чертах;

- уменьшение объема устойчивого внимания и его концентрации;

- усиление роли эмоций и чувств, ослабление роли логико-рационального восприятия информации [12].

К. Фрумкин выделил факторы, приводящие к проявлению «клипового мышления»:

- 1) технологический прорыв порождает увеличение информационных потоков, которые ведут к затруднениям в отборе качественной информации и ее дальнейшей переработке;
- 2) необходимость в постоянном обновлении информации и скорости ее поступления;
- 3) усовершенствование качества и количества поступающей информации;
- 4) усовершенствование способности человека выполнять несколько дел одновременно;
- 5) рост демократии и диалогичности на разных уровнях социальной системы [11].

Развитие клипового мышления проявляется в том, что:

- молодые люди все больше предпочитают видеоинформацию книгам и газетам;
- все больше запоминают информации из телепрограмм, интернета и видеоматериала;
- мышление перестраивается на фиксированное количество идей и вариантов решения задач;
- интерес к точным наукам с каждым годом уменьшается;
- проявляется склонность к незавершенным действиям;
- увеличивается количество выполняемых одновременно задач;
- скорость восприятия информации увеличивается, а скорость анализа уменьшается;
- увеличивается потребность воспринимать информацию с помощью графических элементов,

нежели текста;

- снижается процент населения, обладающего творческим мышлением;
- большинство людей испытывает усталость в процессе умственного труда.

Исходя из этого, необходимо контролировать себя и придерживаться следующих рекомендаций для подачи информации студентам с преобладанием клипового мышления:

- 1) учебный материал должен быть такой, чтобы его было легко зафиксировать в системе визуально-пространственной памяти;
- 2) подача должна осуществляться в четко структурированном виде с использованием визуальных методов.

Принцип визуализации учебного материала предполагает учет следующих закономерностей:

- четко структурированный и компактно изложенный учебный материал усваивается лучше;
- при выделении смысловых опорных пунктов увеличивается процент усвоения материала;
- четко структурированный материал способствует лучшему усвоению словесного сообщения,

а также построения ответов на последующие вопросы;

- визуализация способствует улучшению воображения и фантазии.

Кроме того, для обучения представителей поколения Z рекомендуется:

- выявить характер индивидуального восприятия и переработки учебной информации;
- активизировать познавательный интерес;
- сконцентрировать внимание на чем-то важном, переключить внимание на другой объект;
- вызвать определенные ассоциации;
- развить способности к анализу и сравнению;
- организовать тренировку внимательности и наблюдательности;
- сформировать способности делать выводы и логические умозаключения;
- сформировать способности видеть и проводить аналогии, осознавать и обосновывать свою точку зрения, аргументировать свою позицию, закреплять изученный материал;
- развить критическое мышление;
- интегрировать новые знания;
- проконтролировать полноту и характер усвоения переданной преподавателем информации;
- связать полученную информацию в целостную картину о том или ином явлении или объекте

[14].

Выводы. Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что при формировании общекультурных компетенций необходимо учитывать отличительную особенность поколения Z, проявляющуюся в клиповом мышлении молодёжи. Влияние данного феномена на формирование общекультурных компетенций у студентов поколения Z проявляется в том, что они воспринимают и усваивают информацию не целостно, а как череду разрозненных событий. С учётом этого необходимо выстраивать определённый формат подачи информации студентам поколения Z.

Список литературы

1. Гиренок, Ф. И. Антропологические конфигурации философии / Ф. И. Гиренок // Философия науки. – 2002. – № 1. – С. 408–426.
2. Исаев, Г. Г. Философское осмысление асимметрии мозга и функциональной асимметрии человека / Г. Г. Исаев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 400–408.
3. Романова, А. М. Историко-философский анализ проблемы сущности творчества / А. М. Романова // Труды БГТУ. История, философия, филология. – 2011. – № 5. – С. 169–171.
4. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / Ф. Кликс. – М.: Прогресс, 1983. – 302 с.
5. Козлова, О. Н. Манипуляция сознанием и субъектность в XXI веке / О. Н. Козлова // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2010. – № 3. – С. 113–130.
6. Кузнецова, Е. М. Реализация компетентного подхода в лингвистическом образовании: к вопросу о значении общекультурных компетенций / Е. М. Кузнецова // Язык и культура. – 2012. – № 3. – С. 82–88.
7. Кузнецова, М. Ю. Будущее в контексте Э. Тоффлера и Д. Нейсбита / М. Ю. Кузнецова // Система ценностей современного общества. – 2009. – № 8. – С. 98–101.
8. Легостаева, О. В. О взаимосвязи языка и мышления / О. В. Легостаева // Философские науки. – 1990. – № 2. – С. 37–40.
9. Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.
10. Омарова, Л. Б. Мера свободы личности в информационных потоках современности / Л. Б. Омарова // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2011. – № 4. – С. 31–37.
11. Патяева, Е. Ю. Сетевой человек и его жизненные миры / Е. Ю. Патяева // Рождение коллективного разума: О новых законах сетевого социума и сетевой экономики и об их влиянии на поведение человека. Великая трансформация третьего тысячелетия / Под ред. Б. Б. Славина. – М.: ЛЕНАНД, 2013. – С. 245–262.
12. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т. В. Семеновских // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 5. – С. 134–144.
13. Солдатова, Г. У. Жестокое прошлое / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, М. И. Лебешева // Дети в информационном обществе. – 2012. – № 12. – С. 26–35.
14. Стародубцев, М. П. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов / М. П. Стародубцев // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 12. – С. 271–275.
15. Троянская, С. Л. Экспериментальная технология развития общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс / С. Л. Троянская // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2005. – № 9. – С. 122–136.
16. Фрумкин, К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин. – URL: https://vk.com/doc4605748_455758481?hash=a8a8d3bed78f495588&dl=01960be8d2da55a02f (дата обращения: 03.06.2021).
17. Хуторской, А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской // Вопросы философии. – 2008. – № 1. – С. 108–111.

Features of the formation of general cultural competencies in students of generation Z

Ekaterina Bogdanovna Lopushanskaya¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Summary. The article is devoted to the peculiarities of the formation of general cultural competencies of Generation Z students. The concept of general cultural competencies, as well as the features of generation Z, is revealed. The main distinguishing feature of Generation Z, namely the phenomenon of clip thinking, is considered. The features of the manifestation of "clip thinking", as well as the features of the perception of information by students with the manifestation of this phenomenon are given.

Keywords: general cultural competencies, generation, generation Z, information perception, higher school, students.

For citation: Lopushanskaya E. B. Problems of Formation of General cultural competences by Students of Generation Z / E. B. Lopushanskaya // Humanitarian and Pedagogical Education. – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 101–104 (in Russ.).

About the authors: Ekaterina Bogdanovna Lopushanskaya, Post-graduate student, Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", Department of Psychology, 14 Gogol str., Sevastopol, 299053, Russian Federation.

УДК 159.0: 378.0

УДК 378.014.13

Актуальные аспекты формирования цветовой культуры Будущих педагогов

Оксана Юрьевна Нифатова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет,
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматривается проблема полноценного эстетического развития личности будущих учителей начальных классов, понятие цветовой культуры как одной из важных составляющих профессионального развития личности будущих педагогов.

Ключевые слова: цвет, цветовосприятие, цветовая культура, будущие педагоги, профессиональная подготовка.

Для цитирования: Нифатова, О. Ю. Актуальные аспекты формирования цветовой культуры будущих педагогов / О. Ю. Нифатова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 105 –109.

Об авторе: О. Ю. Нифатова, старший преподаватель кафедры «Педагогическое образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nifeya29@gmail.com

Постановка проблемы. В настоящее время в обществе особенно остро и актуально стоит проблема полноценного эстетического развития личности. Основополагающими позициями современного образования является не только признание важности общей культуры для полноценного развития личности, но и осознание её особой роли в эффективном выполнении личностью профессиональных функций.

Профессия учителя предъявляет высокие требования к культурному уровню педагогов как к базовой составляющей их профессиональной подготовки. Сегодня школа ждет высококультурных специалистов, готовых к культуросообразному включению в общественную жизнь, способных к творческой самоактуализации и самосовершенствованию как на профессиональном, так и на личностном уровнях.

Одной из самых ярких граней общей культуры человечества является цветовая культура, которая благодаря эмоциональному влиянию цвета содержит в себе огромный потенциал для духовного и культурного совершенствования личности. Цветовая культура позволяет развивать способности художественного и эстетического восприятия, которое в значительной степени обуславливает широту и разнообразие чувственных контактов человека с внешним миром.

Воплощая в себе не только эстетический, но и нравственный идеал, цветовая культура с заложенными в ней жизненными ценностями и личностно-развивающими возможностями выступает как одно из средств решения объективных противоречий социального бытия людей, как форма человеческого самоопределения и самоактуализации.

Цель статьи – раскрыть значение цветовой культуры в профессиональном развитии личности педагога, выделить актуальные аспекты влияния цветовой культуры на профессиональные качества будущих учителей начальной школы.

Анализ проблемы. Проблемам профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования посвящены работы Н.А. Головневой («Формирование готовности будущего учителя начальных классов к развитию творческих способностей обучающихся»); Н.М. Зацепиной («Анализ произведений изобразительного искусства как метод художественно-эстетического образования будущих учителей начальной школы»); Ю.В. Ерошенко («Развитие художественно-педагогических способностей будущих учителей средствами художественной культуры»); Н.Е. Петрова («Художественная подготовка будущих учителей начальных классов к преподаванию предмета «Изобразительное искусство» в начальной школе»); Н.М. Сокольниковой («Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе») и др.

В педагогических исследованиях доказано, что важными составляющими любого компонента профессиональной готовности учителей являются специальные знания и умения, которые должны обеспечить готовность педагогов осуществлять руководство личностным развитием учащихся в учебной деятельности. Однако вне специального внимания ученых остаются

теоретические и методические аспекты формирования у будущих педагогов базовых знаний и умений по цветовой культуре как важной и незаменимой составляющей профессиональной культуры, детерминирующей условия для дальнейшего профессионально-личностного развития и самореализации, основополагающего фактора эффективной развивающе-воспитательной деятельности.

Заметим, что многие сущностные аспекты культуры воплощаются благодаря языку цвета, благодаря разнообразным смыслам, предписаниям, изложенным в цветовой форме. Для их понимания человек должен иметь надлежащий уровень развития цветовой культуры, который формируется на основе рефлексивного освоения достижений мировой и отечественной цветовой культуры. Становление цветовой культуры человека не связано жестко с развитием только специфических способностей. Цветовая культура выступает одновременно необходимым фактором и результирующим проявлением развития базовых способностей к творческой самоактуализации в различных сферах жизнедеятельности. Именно поэтому современной личностно-ориентированной школе нужен учитель, способный к фасилитации личностного развития ребенка на основе и средствами цветовой культуры. Безусловно, такой учитель должен сам иметь высокий уровень цветовой культуры. Она выступает значимым компонентом профессионально-личностной подготовки современного учителя. Наличие этого компонента приобретает решающее значение в структуре педагогической способности учителя начальной школы в связи с возрастными особенностями психического развития учащихся начальных классов.

Однако, несмотря на значимые инновации в сфере содержания и технологий педагогического образования, педагогические учебные заведения не в полной мере обеспечивают надлежащий уровень развития у обучающихся цветовой культуры, а значит и личностно-профессиональной готовности специалистов образования к работе по формированию личности, способной к творческой самореализации, который способствовал бы обновлению целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования XXI века.

Рассматривая проблему формирования и развития цветовой культуры учителей с точки зрения необходимости приведения качества профессиональной подготовки в соответствие современным требованиям, важно отметить двойную роль творческих способностей (в частности художественных) в формировании профессиональных знаний, умений и навыков. С одной стороны, творческие способности являются необходимым условием современной профессиональной подготовки учителей, способствуют успешному усвоению прочных, осмысленных знаний, умений и навыков. А с другой – это результат продуктивного овладения специфическими знаниями, умениями, навыками, что обуславливает выполнение профессиональных функций на основе многопозиционности и интегративности.

Способность к продуктивной творческой самоактуализации (особенно в профессиональной сфере) проявляется на определенной (развитой, сложившейся) психофизиологической основе. Известно, что высокого уровня развития восприятия можно достичь в условиях специального обучения и практики. Исходя из сказанного, в контексте обсуждаемой проблемы можно отметить, что развитие цветовосприятия выступает необходимым условием как для повышения эффективности усвоения профессиональных умений, так и для формирования профессионально необходимых способностей учителей. Именно благодаря цветовому зрению у обучающихся развивается способность к полноценному восприятию учебной информации, представленной в визуальной форме. Но в доступной нам литературе отсутствуют данные о критериях, показателях и уровнях сформированности цветовой культуры педагогов, а без этих данных невозможно разрабатывать программы соответствующей профессиональной подготовки.

Следует отметить, что цветовая культура как явление общественного сознания, связанное в широком смысле с образовательной практикой, имеет древние исторические корни и на протяжении почти всей истории не угасает интерес к «педагогическому» использованию различных явлений, связанных с цветом. Однако, несмотря на то, что современный книжный рынок достаточно насыщен прекрасно иллюстрированными художественно-историческими изданиями, их ценность и запрет на использование представленной в них информации без согласия автора существенно ограничивают возможности применения этой информации в практике школьного учителя. Конечно, в некоторых случаях могут быть использованы ресурсы Internet,

однако они не всегда могут удовлетворить потребности учителя. В современной предметно-дифференцированной науке цветовая культура исследуется преимущественно в узких искусствоведческих кругах.

Цветовая культура личности – это сложная многоуровневая система своеобразных качеств личности, которые могут быть сформированы только в результате освоения достижений цветовой культуры человечества. Её развитию способствует система образовательных мероприятий, специально организованная обществом. Цветовая культура учителя также является сложной многоуровневой структурой. Создание условий для проявления и развития качеств, которые входят в эту структуру, требует анализа исходного уровня их сформированности у конкретной личности. Многомерность явления цветовой культуры обуславливает необходимость использования различных методов для её диагностики. В качестве целесообразного приема ориентировочной оценки уровня развития цветовой культуры индивида может быть использована методика контент-анализа особенностей речевой деятельности, связанной с цветовой тематикой. Основой для данного суждения стали следующие теоретические положения:

1. Колористика, как и любая наука, оперирует специфической системой категорий и понятий (цвет, цветосочетание, контраст, гамма и прочее). Правильное использование этих понятий – необходимое условие культуросообразного функционирования человека и один из критериальных показателей уровня его цветовой культуры.

2. Важное значение вышеназванных понятий заключается в том, что они выступают в роли категориальных кодов, необходимых для развития категориального мышления. Развитие категориального мышления влияет на функционирование абстрактно-теоретического дискурсивного мышления. Как было доказано А.Р. Лурией, развитие категориального мышления способствует тому, что человек начинает опираться на круг широких логических рассуждений, вследствие чего у него развивается способность рационально управлять проявлениями собственного творческого воображения. Увеличение количества категориальных названий, как показывают исследования А.Р. Лурии, является результатом культурного влияния и ведет к расширению возможностей формирования дискурсивного мышления.

Большая роль цветовосприятия в структуре познавательных процессов, значение цвета как одной из основных объективных характеристик окружающей среды и как уникального по психологическим воздействиям художественного средства выразительности обуславливает необходимость соответствующего развития компонентов цветовой культуры у всех членов общества. Подтверждением этому служат результаты нашего исследования, проведенного с учителями начальных классов г. Севастополя. С целью определения уровня владения системой цветовой категориального кодирования группе из 83 учителей было предложено назвать любые цвета из окружения или по памяти. Как оказалось, у подавляющего большинства учителей начальных классов (86,7 %) уровень овладения системой цветовой категориального кодирования низкий. Средний уровень выявлен у 8,5 % испытуемых. К сожалению, высокий уровень владения такой системой кодирования ни у одного исследуемого не обнаружен. Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне развития цветовой подготовки педагогов (рис. 1).

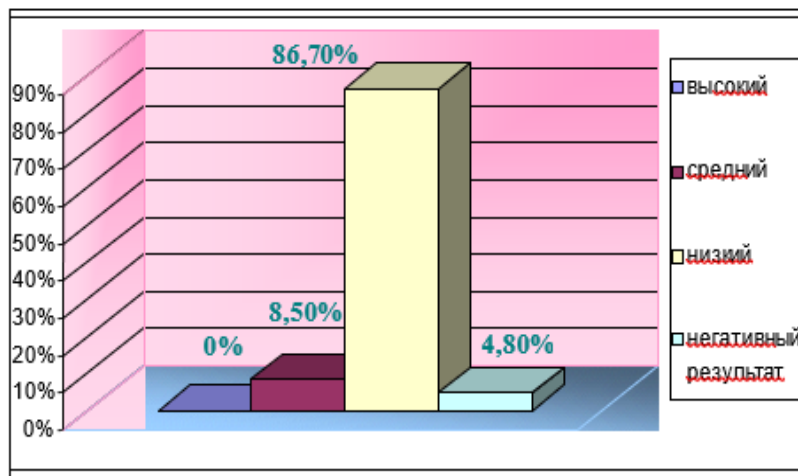


Рисунок 1 – Выявление уровня владения системой цветовой категориального кодирования

Для изучения уровня сформированности цветоведческой осведомленности учителям было предложено рассмотреть изображение и указать характеристики цвета, цветосочетания. В результате 39 % учителей правильно справились с этим заданием: указали такие цветовые характеристики, как насыщенность, светлота и световой тон. 13 % респондентов справились с заданием частично: были даны неточные определения характеристик цвета. 48 % педагогов не выполнили задание. Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что большинство учителей начальных классов имеют низкий уровень цветоведческой осведомленности (именно осведомленности, а не развития чувствительности зрения, эмоциональной впечатлительности относительно цвета, умения гармонизировать цветосочетания). На наш взгляд, недостаточный уровень владения знаниями о цвете объясняется отсутствием специальных учебников по педагогическому цветоведению, предназначенных для учителей начальных классов. А в пособиях по методике изобразительного искусства нет единых подходов к определению основных цветовых понятий, преобладает субъективная их трактовка.

Третье задание предполагало свободное описание репродукций живописных произведений. Анализ результатов показал, что 52 % учителей не обращают внимание на цвет изображения, то есть цветовая информация ими не актуализируется, не происходит логическое осмысление чувственных данных, передаваемых цветовыми стимулами. Это делает интеллектуальную деятельность определенным образом ограниченной: огромный пласт цветовой культуры с ее возможностями удовлетворения интеллектуальных, эстетических, нравственных и деятельностных потребностей не реализуется.

Вышеперечисленные факторы и обусловили необходимость разработки модели формирования цветовой культуры педагогов, которая позволяет развивать способности художественного и эстетического восприятия, обеспечивает широту и разнообразие чувственных контактов с внешним миром. Высокий уровень общей культуры – необходимое качество для успешной профессиональной деятельности учителя. Цветовая культура как составляющая общей культуры включает в себя многовековой опыт духовного познания мира и художественного освоения, отраженный в чувственно-предметных продуктах деятельности человека.

Эстетические чувства и эстетические взгляды, формирующиеся при этом, синтезируются в эстетическом идеале, который, наряду с содержательно-смысловыми и эмоционально-психологическими компонентами эстетического характера, выражает также определенные мировоззренческие принципы, знания, установки и убеждения.

Выводы. Итак, цветовая культура, которая может обеспечить развитие как образных, так и логических систем индивидуально-психологической структуры личности будущих педагогов, требует специальных мер по организации ее целенаправленного формирования (на основе целесообразной диагностики).

Список литературы

1. Азизян, И. А. Цвет – культура – цветовая культура / И.А. Азизян // Техническая эстетика. – 1984. – № 9. – С. 34–39.
2. Лурия, А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 172 с.
3. Ротенберг, В. С. Психофизиологические аспекты изучения творчества / В. С. Ротенберг // Хрестоматия по психологии художественного творчества / Ред.-сост. А. Л. Гройсман. – М., 1998. – С. 91–103.
4. Фрумкина, Р. М. Цвет, символ, сходство: Аспекты психолингвистического анализа / Р. М. Фрумкина. – М. : Наука, 1984. – 175 с.
5. Этимологический словарь современного русского языка / Сост. А. К. Шапошников : в 2 т. Т.1. – М. : Флинта; Наука, 2010. – 584 с.

Actual aspects of the formation of color culture Future teachers

Oksana Yurievna Nifatova

Abstract. The problem of complete aesthetic development of future primary school teachers' personalities, the concept of colour vision as one of the most important components of professional development of primary school teacher'

personality is presented. The up-to-date achievements of the scientists on the discussed problem are analyzed. The double role of creative abilities, particularly art ones, is mentioned.

The features of the organization of educational process for the development of color vision in students. The role of color on the emotional impact of man and his personal attitude to the object of display is revealed. There is a link between the ability to see color and the formation of a special type of thinking.

Key words: colour, color vision, professional development of personality, color perception.

About the author:

Nifatova O.Yu. Senior Lecturer, Department of Pedagogical Education, Humanitarian and Pedagogical Institute, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, Sevastopol State University, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail : nifeya29@gmail.com

Структурно-содержательная модель формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта

Максим Сергеевич Складар

*ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
ул. Оборонная, 2, Луганск, 91011, Луганская Народная Республика*

Аннотация. В статье описывается структурно-содержательная модель формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта. Характеризуется структура модели, представленная целевым, теоретико-методологическим, диагностическим, процессуально-содержательным, результативным блоками. Отмечается, что модель реализует авторскую концепцию формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования, а её особенности обусловлены ведущей идеей непрерывного профессионализма и целостного личностного развития обучающегося.

Ключевые слова: модель, профессиональная культура, специалисты в области физкультуры и спорта, система высшего образования.

Для цитирования: Складар, М. С. Структурно-содержательная модель формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта / М. С. Складар // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т.6. – №.3–4 – С. 110–117.

Об авторе: М.С. Складар, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой олимпийского и профессионального спорта Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», ул. Оборонная, 2, Луганск, 91011, Луганская Народная Республика, e-mail: olimpian_max@mail.ru

Постановка проблемы. В условиях социально-экономических и социокультурных изменений в Луганской Народной Республике (ЛНР) перед системой высшего образования стоит задача повышения качества профессиональной подготовки, решение которой предполагает высокий уровень профессиональной культуры выпускников, соответствие их компетентности требованиям современного общества. Социальные ожидания связаны с оптимизацией высшего образования ЛНР, ориентацией на формирование у будущих специалистов профессиональной мобильности, конкурентоспособности, готовности к самообразованию и самосовершенствованию, направленности на активное профессиональное развитие в течение всей жизни.

В этих условиях приоритетной миссией учреждений высшего образования становится формирование профессиональной культуры как интегративного качества личности, представленного единством взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (профессиональные знания, умения, нормы, ценности, ценностные ориентации, профессионально значимые личностные качества) и выступающего условием эффективности различных видов профессиональной деятельности, показателем профессиональной компетентности и фактором профессионализма [9, с. 114]. Поиск путей решения поставленных задач обусловил разработку теоретической модели формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшей школы как основы перехода от сущности исследуемой проблемы к практике работы учреждений высшего образования.

Различные аспекты профессионализации личности и особенности организации этого процесса в системе образовательных учреждений разного уровня аккредитации рассматриваются в работах А.А. Деркача, С.А. Дружилова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, А.М. Новикова, А.И. Турчинова, В.Д. Шадрикова и др. Вопросы теории и практики профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта раскрываются в трудах И.М. Быховской, Э.Б. Кайновой, Е.П. Каргаполова, В.Ф. Костюченко, Б.Ф. Курдюкова, Л.И. Лубышевой, И.В. Манжелей, Л.П. Матвеева, Е.Ф. Орехова, О.П. Панфилова, В.Г. Тютюкова, Е.В. Утишевой, М.Ю. Щенниковой и др. Несмотря на многоплановость подходов к исследованию становления личности в профессии в целом и профессиональной подготовки в системе высшего образования в частности, анализ показал отсутствие в науке обобщённых знаний о формировании профессиональной культуры будущих специалистов в области физической культуры и спорта в вузе.

Цель статьи – представить характеристику структурно-содержательной модели формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования.

Основное содержание. Моделирование формирования профессиональной культуры будущего специалиста в области физкультуры и спорта обуславливает обращение к понятию «модель». С точки зрения изучения окружающей действительности как системы, обладающей связной целостной структурой, модель представляется как «упрощённое воспроизведение реальности, предположительно отражающее в обобщённой форме её существенные черты и взаимосвязи» [10, с. 10]. С позиций создания теории модель выступает как «мысленно воображаемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт новую информацию об этом объекте» [11, с. 19], при этом становясь «промежуточным звеном между теорией и действительностью» [11, с. 170].

Создание модели, как отмечает А.А. Деркач, является конструированием материальной (знаковой) или мыслительной (концептуальной) системы, опосредованно отражающей систему факторов, воспроизводящих, имитирующих объект на разных уровнях его организации, самоорганизации и развития [3, с. 225]. По мнению В.Н. Буркова и Д.А. Новикова, модель даёт возможность проанализировать реакции управляемой системы, а затем выбрать и использовать на практике то управляющее воздействие, которое приводит к требуемому результату [1, с. 6]. Такой подход даёт возможность рассматривать научное моделирование формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования как необходимый элемент познания и управления этим процессом, который позволяет лучше понять структуру исследуемого феномена, перевести его в теоретическую плоскость и реализовать в практике работы высшей школы.

Метод научного моделирования, подчеркивает Б.С. Гершунский, выступая специфическим и самостоятельным видом научного познания, даёт возможность исследователю осуществить педагогическое прогнозирование изучаемых процессов, то есть получить опережающую информацию об объектах исследований и использовать её для: выдвижения новых гипотез; расширения и углубления знаний об изучаемом феномене; формирования новых теорий; уточнения принимаемых решений; оптимизации содержания, форм, средств и методов педагогической деятельности и др. [2, с. 25]. Использование метода научного моделирования предполагает научно-методологическое, процессуально-технологическое обеспечение формирования профессиональной культуры и постепенный переход модели исследуемого процесса в режим полифункционального, полисистемного саморазвития.

Важной методологической предпосылкой к определению содержания и структуры модели формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта выступает положение Т.В. Светенко о моделировании образовательных систем «как категории многомерной, гибкой, допускающей инструментальное, комбинационное варьирование в структуре собственных внутрисистемных связей» [8, с. 13]. Данное положение позволяет отметить функциональное единство профессиональной подготовки и личностно-профессионального развития обучающихся в системе высшего образования, при этом формирование профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта рассматривается нами как системный процесс, характеризующийся качественными связями между структурными элементами, интегрированными в целостную систему теоретической модели.

Понимание структурно-содержательной модели формирования профессиональной культуры как эталона реализации определённых задач в системе подготовки будущих специалистов в области физкультуры и спорта обуславливает описание объекта, процесса и продуктов моделирования в рамках целевого, теоретико-методологического, диагностического, процессуально-содержательного, результативного блоков. Такой подход к разработке структурно-содержательной модели изучаемого феномена позволяет раскрыть структуру и логику формирования профессиональной культуры обучающихся, обеспечить наглядность и объективность реализации моделирования, получить содержательные и обоснованные выводы по оптимальному использованию модели в системе высшего образования.

Особенности разработки структурно-содержательной модели формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего

образования нашли своё отражение в научном описании её основных блоков и детальной характеристике содержания каждого из них.

Целевой блок включает в себя цель – формирование профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования. Основой проектируемой целевой установки выступают: социальный заказ общества учреждениям высшего образования на подготовку высококвалифицированных, конкурентоспособных, профессионально мобильных специалистов; законодательные и нормативные акты, регламентирующие образовательную деятельность в Луганской Народной Республике в системе высшего образования, отражающие основные требования к профессиональной подготовке компетентных специалистов, обладающих профессиональной культурой (закон ЛНР «Об образовании», государственные образовательные стандарты высшего образования ЛНР).

Теоретико-методологический блок предполагает характеристику методологических основ моделирования системы формирования профессиональной культуры и включает ведущие подходы, закономерности и принципы, определяющие этот процесс и обеспечивающие его методологическое, научно-методическое сопровождение, направленность на практическое воплощение идей исследования в систему высшего образования в области физкультуры и спорта.

Многообразие компонентов, внутренних и внешних связей, факторов, определяющих эффективность формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта, обусловило использование совокупности системного, деятельностного, компетентностного и культурологического подходов.

Системный подход позволил разработать структуру модели формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта как аналога системы в исследуемом проблемном пространстве; обеспечить динамику развития модели и её прототипа (процесса формирования профессиональной культуры) в системе высшего образования; осуществить взаимодействие процессов профессиональной подготовки и формирования профессиональной культуры с целью достижения позитивной динамики компонентов последней; стимулировать систему формирования профессиональной культуры для развития новых системных модификаций (оптимальных сочетаний компонентов и структурных связей между ними); разработать оценочно-критериальный инструментарий формирования профессиональной культуры.

Деятельностный подход дал возможность определить модель формирования профессиональной культуры как идеальный теоретический объект анализа и синтеза знаний о профессиональной деятельности будущего специалиста; обозначить целенаправленность педагогического процесса на деятельностное освоение компонентов профессиональной культуры; реализовать непосредственную связь формируемых общекультурных и профессиональных компетенций с различными видами деятельности в области физкультуры и спорта; осуществить оптимальный отбор средств, методов и форм организации обучения, реализующих идеи личностного и профессионального развития в аспекте формирования компонентов профессиональной культуры как сквозных метапредметных (универсальных) образований, объединяющих как профессиональные, так и мировоззренческие составляющие.

Компетентностный подход обеспечил понимание формирования профессиональной культуры как деятельности студентов по трансформации специальных и общих знаний, умений и навыков, моделей профессионального поведения, норм, ценностей, ценностных ориентаций, профессионально значимых личностных качеств как компонентов профессиональной культуры и инструментария профессиональной деятельности; позволил выявить уровни формирования профессиональной культуры; определить оптимальные организационно-педагогические условия эффективности этого процесса, гармонизирующие личностное и профессиональное развитие, социальную и профессиональную адаптацию обучающихся; разработать научно-методическое обеспечение формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования.

Культурологический подход определил направленность педагогического процесса на формирование профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта как генерации и трансляции знаний, специфических способов выполнения профессиональной деятельности, идеалов, профессионально-этических норм, ценностей и их интериоризации во внутренние конструкты личности специалиста, посредством которых он реализует себя в выбранной профессии; дал возможность рассматривать обучающегося высшей школы как носителя общей и

профессиональной культуры – основы профессиональной социализации специалиста; позволил выявить условия, оптимизирующие формирование профессиональной культуры обучающихся и стимулирующие развитие будущего специалиста как личности и профессионала; обеспечил разработку научно-методического и оценочно-критериального обеспечения формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования.

Определены и включены в структуру модели основные закономерности, представляющие объективные устойчивые связи и отношения между компонентами системы высшего образования и формированием профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта. Выделение существенных аспектов формирования профессиональной культуры, с одной стороны, позволяет раскрыть особенности включения этого процесса в систему высшего образования, с другой, даёт возможность охарактеризовать его фундаментальные свойства и качества, существующие в неразрывном единстве и определяющие внутреннюю логику развития исследуемого феномена. Основными закономерностями формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта выступают:

1. Социальная обусловленность формирования профессиональной культуры – раскрывает социальную востребованность исследуемого процесса и определяет необходимость его реализации системой высшего образования.

2. Целостность процесса формирования профессиональной культуры личности – определяет единство и взаимозависимость всех специализированных подсистем системы высшего образования и процесса формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта.

3. Единство и взаимосвязь теории и практики в формировании компонентов профессиональной культуры – обуславливает реализацию концептуальных положений, раскрывающих сущность и особенности формирования профессиональной культуры личности в практике системы высшего образования в области физической культуры и спорта.

4. Приоритетность личности обучающегося в формировании профессиональной культуры – обеспечивает ориентацию исследуемого процесса на создание оптимальных организационно-педагогических условий личностного и профессионального развития и саморазвития будущего специалиста в области физической культуры и спорта.

В основу разработки модели заложены принципы «как основание некоторой совокупности фактов или знаний, исходный пункт объяснения или руководства к действиям» [6, с. 544], отражающие сущность формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта:

- социальной и личной востребованности – определяет целевым ориентиром системы высшего образования: реализацию социального заказа современного общества на подготовку компетентных, профессионально социализированных специалистов в области физкультуры и спорта, обладающих компонентами профессиональной культуры; удовлетворение потребностей студентов в овладении профессиональными знаниями, умениями, ценностными ориентациями, развитии профессионально значимых личностных качеств;
- гуманизации образовательной среды – ориентирует процесс профессиональной подготовки в целом и формирование профессиональной культуры в частности на индивидуальность образовательной траектории и профессиогебеза каждого специалиста в области физкультуры и спорта;
- культуросообразности – позволяет определить высшее образование в области физкультуры и спорта как способ воспроизводства профессиональной культуры, а процесс её формирования охарактеризовать как средство интериоризации специальных знаний, способов профессиональной деятельности, системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций – составляющих культурологической основы профессионального развития личности;
- профессиональной направленности – определяет профессиональные контексты содержания и организации высшего образования, обеспечивая направленность учебно-методического инструментария (методы, приёмы, средства и формы организации обучения) на формирование составляющих профессиональной культуры;
- интеракции – обуславливает продуктивное преобразование личности за счёт формирования компонентов профессиональной культуры в процессе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- рефлексивной направленности – обуславливает осознание будущими специалистами в области физкультуры и спорта значимости формирования компонентов профессиональной культуры в процессе обучения в вузе для эффективного выполнения профессиональной деятельности и саморазвития личности.

Диагностический блок включает характеристику мониторинга сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта, критерии развития исследуемого феномена.

Структура профессиональной культуры специалиста в области физкультуры и спорта включает следующие компоненты – аксиологический (мотивы профессиональной деятельности, профессионально-этические нормы, ценности, ценностные ориентации профессиональной группы), когнитивный (общие и специальные знания, системное представление о профессиональной культуре и её составляющих), деятельностный (умения и навыки профессиональной деятельности, образцы и модели профессионального поведения), личностный (профессионально значимые личностные качества, потребности в самореализации, способность к самооценке, самообразованию и саморазвитию).

На основании выделенных компонентов были определены основные критерии – совокупность существенных признаков, характеризующих сформированность профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта как совокупности условий, процесса и результатов педагогической деятельности, направленной на реализацию поставленной цели – и показатели по каждому критерию, отражающие в определённой мере отдельные элементы исследуемого феномена:

1. Мотивационно-ценностный критерий – определяется позитивным эмоциональным отношением к выбранной профессии, наличием внутреннего побуждения личности к формированию профессиональной культуры, присутствием профессионально-познавательных потребностей в освоении форм и методов профессиональной деятельности, ориентированностью в профессионально-этических нормах и ценностях.

2. Когнитивно-содержательный критерий определяет необходимость освоения будущими специалистами в области физкультуры и спорта теоретических основ профессиональной деятельности, наличия у них системного представления о профессиональной культуре и её составляющих.

3. Деятельностно-результативный критерий отражает уровень сформированности профессиональной культуры на основе оценки степени владения обучающимися умениями и навыками профессиональной деятельности, их готовности к осуществлению различных видов профессиональной деятельности, способности принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях.

4. Личностно-рефлексивный критерий определяется наличием профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности, способностью будущего специалиста в области физкультуры и спорта к самоконтролю, самокоррекции и самореализации в профессиональной деятельности, самооценке сформированности компонентов профессиональной культуры.

Процессуально-содержательный блок структурно-содержательной модели включает этапы, организационно-педагогические условия и содержание (пути реализации) работы по формированию профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования, а также проверку гипотез об успешности исследуемого процесса в определённых условиях и динамики этапов их реализации.

Этапы формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования тесно связаны с целями и характером исследования, что обусловило выделение следующих из них:

1. Мотивационно-ориентационный этап предполагает: развитие мотивации будущих специалистов в области физкультуры и спорта к формированию профессиональной культуры, становление у них положительного отношения к её компонентам как личностной и профессиональной ценности, актуализацию потребности обучающихся в активной профессиональной деятельности, их готовности к использованию общих и специальных знаний, умений и навыков, представлений о профессионально-этических нормах и ценностях в решении профессиональных задач. Именно на данном этапе закладываются основы формирования профессиональной культуры будущего специалиста в результате проникновения мотивов и потребностей в работу по освоению её конструктов, а также последовательного преобразования профессиональной деятельности и её результатов в соответствии с интериоризируемыми компонентами профессиональной культуры.

Мотивационно-потребностная структура личности при этом выступает своеобразным катализатором развития профессионально значимых качеств, необходимых для освоения и эффективного осуществления профессиональной деятельности, актуализируемых ещё на этапе целеполагания.

2. Профессионально-деятельностный этап нацелен на формирование у будущих специалистов в области физкультуры и спорта компонентов профессиональной культуры – компетенций, профессионально-этических норм, ценностей и ценностных ориентаций, профессионально значимых качеств личности – и их реализацию в учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности. Динамика формирования профессиональной культуры будущего специалиста в области физкультуры и спорта подчинена единству осознания потребности и деятельности по её удовлетворению. Формирование конструкторов профессиональной культуры реализуется в обучении различными методами и формами организации, и в результате происходит: расширение системы знаний будущих специалистов об инновационных средствах и способах выполнения профессиональной деятельности, обогащение комплекса практических умений, ценностных установок обучающихся, развитие профессионально значимых качеств личности; появляется стремления к саморазвитию в профессии.

3. Аналитико-коррекционный этап направлен на развитие у будущих специалистов в области физкультуры и спорта способности к самоанализу и самооценке уровня сформированности профессиональной культуры, самоактуализации и саморазвитию в профессиональной деятельности. Освоение компонентов профессиональной культуры, новых форм и способов их формирования требует от будущего специалиста в области физкультуры и спорта реализации новых подходов к саморегуляции и саморазвитию, осуществлению рефлексивных действий по самоанализу и адаптации к условиям обучения, решению задач профессионального развития за счёт оптимизации использования личностных ресурсов. При этом развитие рефлексивных представлений о формировании профессиональной культуры обеспечивает эффективность анализа результатов этого процесса, актуализирует поиск новых способов решения поставленных задач, стимулирует перспективное планирование собственных стратегий профессионального роста.

Формирование профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта рассматривается нами как компонент системы высшего образования и предусматривает реализацию комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность исследуемого процесса и совершенствование профессиональной подготовки обучающихся в целом. Рассматривая педагогические условия как комплекс необходимых мер, создаваемых в образовательном процессе высшей школы и предпринимаемых с целью обеспечения эффективности формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта, мы выделяем их, опираясь на следующие требования: инструментальности (педагогическое условие оптимально для планирования направлений и характера обучения); универсальности (педагогическое условие применимо ко всему обучению или его элементу); самостоятельности (педагогическое условие не подменяется и не поглощается другими условиями) [5, с. 59].

Организационно-педагогические условия формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования характеризуются взаимообусловленностью, реализуя в своей совокупности успешное достижение новых педагогических решений исследуемой проблемы. К ним мы относим:

1. Формирование мотивационно-потребностной готовности будущих специалистов в области физкультуры и спорта к формированию профессиональной культуры (разработка дидактического сопровождения в сочетании с комплексом методов и форм обучения, ориентированных на становление положительной мотивации обучающихся к овладению компонентами профессиональной культуры).

2. Дополнение содержания высшего образования специалистов в области физкультуры и спорта посредством отражения в нём конструкторов профессиональной культуры (расширение содержания учебных дисциплин темами, ориентированными на формирование и развитие компонентов профессиональной культуры; разработка и внедрение спецкурса «Профессиональная культура специалистов в области физкультуры и спорта»).

3. Обеспечение контекстного характера обучения будущих специалистов в области физкультуры и спорта (формирование компонентов профессиональной культуры в процессе разрешения моделируемых ситуаций профессиональной деятельности; включение в практическую деятельность студентов в процессе тренерской и педагогической практик заданий, развивающих структурные элементы профессиональной культуры).

4. Проектирование стратегий профессионального саморазвития специалиста в процессе регионального взаимодействия и социального партнёрства субъектов систем образования, физкультуры и спорта (организация и проведение научно-практических семинаров, конференций, мастер-классов, профессионального консультирования, опытно-экспериментальных исследований, творческих мастерских, форумов, круглых столов и др.).

5. Развитие у специалистов в области физкультуры и спорта личностной рефлексии как способности к самоанализу и самокоррекции процесса формирования профессиональной культуры (использование методов и приёмов, направленных на развитие профессиональной рефлексии, например дидактических игр, рефлексивно-эвристических заданий).

Предложенные организационно-педагогические условия представляют собой упорядоченные и согласованные между собой процессы, реализующие общую программу формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта и профессиональной подготовки в высшей школе в целом.

Результативный блок структурно-содержательной модели представлен концептуальными обобщениями итогов экспериментального исследования формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования. Результат как «заключительное следствие последовательности действий или событий, выраженных качественно или количественно» [7, с. 144], в контексте нашего исследования может рассматриваться как «показатель мастерства» [4], так как формирование профессиональной культуры представляет собой объективно достигнутые качественные изменения её компонентов (повышение уровня и совершенствование структуры) – продуктов педагогической деятельности, направленной на реализацию поставленной цели с помощью определённых средств. Выступая основой профессиональной субъектности, профессиональная культура интегрирует осознание специалистом принадлежности к профессии, его способность самостоятельно осуществлять оптимальный отбор средств и способов решения поставленных задач, потребность в рефлексии как условии осознанной регуляции своих действий, что обуславливает мобильность и творческий подход в осуществлении профессиональной деятельности.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что особенности структурно-содержательной модели формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта, реализующей авторскую концепцию, обусловлены ведущей идеей непрерывного профессионализма и целостного личностного развития обучающегося.

Разработка модели формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования представляется как создание мысленного, предметно-условного аналога-объекта, замещающего исследуемый феномен и в обобщённом виде воспроизводящего его структуру и свойства, отражающего подходы, основные закономерности, принципы и организационно-педагогические условия его функционирования, с целью определения последовательности педагогических действий по управлению качественным преобразованием исследуемого процесса.

Модель формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта представлена в виде системы, включающей в себя целевой, теоретико-методологический, диагностический, процессуально-содержательный, результативный блоки. Модель позволяет раскрыть направленность и целевую установку формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования, определить сущность, способы и характер организации этого процесса, особенности мониторинга сформированности компонентов исследуемого феномена на основании выделенных критериев, охарактеризовать этапы и организационно-педагогические условия формирования профессиональной культуры.

Список литературы

1. Бурков, В. Н. Как управлять организациями / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М.: Синтег, 2004. – 400 с. – (Серия «Управление организационными системами»).
2. Гершунский, Б. С. Прогностические методы в педагогике : монография / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1974. – 208 с.
3. Деркач, А. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов [Электронный ресурс] / Л. П. Крысин. – 2-е изд., доп. – М.: Рус. яз., 2000. – Режим доступа: <http://yrocky.net/slovari/slovar-krisin-l-p-tolkoviy-slovar-inoyazichnih-slov/83> (дата обращения 15.05.2021).

5. Лернер, И. Я. Проблемы принципов обучения : обзор материалов совещания / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 54–62.
6. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
7. Новиков, А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
8. Светенко, Т. В. Теоретические основы моделирования образовательных систем : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Светенко. – СПб., 1999. – 46 с.
9. Скляр, М. С. Основные понятия концепции формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования / М. С. Скляр // Психология и педагогика: методологические и методические проблемы и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 апреля 2021 г., г. Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2021. – С. 113 – 115.
10. Чорли, Дж. Ричард. Модели в географии : сб. статей / под редакцией Чорли Дж. Ричарда и Питера Хаггета; сокр. пер. с англ. В.Я. Барласа; послесл. Ю.Г. Саушкина; ред. В.М. Гохмана. – М. : Прогресс, 1971. – 381 с
11. Штоф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штоф. – М. – Л.: Наука, 1966. – 302 с.

The structural and conceptual model of future specialists' professional culture formation in the field of physical culture and sports

Maksim Sergeevich Sklyar

*SEI HE LPR Lugansk State Pedagogical University,
Lugansk People's Republic, Lugansk, Oboronnaya str., 2*

Abstract. The structural and conceptual model of future specialists' professional culture formation in the field of physical culture and sports has been described in the article. The structure of the model has been characterized, being represented by purposive, theoretical, methodological, diagnostic, procedural, substantive, and resultant blocks. It has been noted that the model implements the author's concept of future specialists' professional culture formation in the field of physical culture and sports in the higher education system, while its features are driven by the main idea of continuous professional and holistic personal development of the student.

Keywords: model, professional culture, specialists in the field of physical culture and sports, higher education system

For citation: Sklyar M.S. The structural and conceptual model of future specialists' professional culture formation in the field of physical culture and sports // *Gumanitarnopedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no 3-4, pp.110–117.

About author: M.S. Sklyar Candidate of Pedagogics, Docent, Head of Olympic and Professional Sport Department SEI HE LPR Lugansk State Pedagogical University, Oboronnaya str., 2, Lugansk, Lugansk People's Republic, e-mail: olimpian_max@mail.ru

Проблема использования компетентностного подхода при формировании образной картины мира школьников на уроках литературы

Валерия Евгеньевна Храброва

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская, 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается роль компетентностного подхода в формировании образной картины мира школьников. Определены основные компетенции (общекультурная, интерпретационная, коммуникативная, медийная), которые формируются у обучающихся в процессе изучения литературы в школе. Представлены показатели формирования этих компетенций через полученные знания, понимание, умение и применение на практике, а также результат сформированности образной картины мира (ОКМ) в виде развития интегративных показателей (эвристичности, диалогичности, образности, креативности).

Ключевые слова: образная картина мира, общекультурная компетенция, интерпретационная компетенция, коммуникативная компетенция, медиакомпетенция, интегративные показатели (образность, диалогичность, эвристичность, креативность).

Для цитирования: Храброва, В. Е. Проблема использования компетентностного подхода при формировании образной картины мира школьников на уроках литературы / В. Е. Храброва // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 118–123.

Об авторе: В. Е. Храброва, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическое образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: veh62@mail.ru

Постановка проблемы. Важнейшей составной частью культуры в современном обществе является образование, т.к. именно с его помощью осуществляется ретрансляция культуры новым поколениям. Изучение литературы предполагает формирование целостной личности учащегося, т.к. он основывается на предложенной М.М. Бахтиным теории «полифоничности» современной культуры. Литература, как и любой другой вид искусства, обладает мощным потенциалом воздействия на развивающуюся личность для достижения ею высокого уровня духовного раскрытия, так называемого полифонического звучания. Таким образом, основываясь на теории М.М. Бахтина [1] и идеях Ю.М. Лотмана [3] о том, что современная стадия научного мышления всё более характеризуется стремлением рассматривать не отдельные, изолированные явления жизни, а «обширные единства в представлении единой картины мира», считаем необходимым на уроках литературы формировать общекультурную, интерпретационную, коммуникативную и медиакомпетенции учащихся.

Отсюда задачи формирования образной картины мира (ОКМ) школьников средствами художественной литературы связаны с утверждением компетентностного подхода. Нам близки подходы И.А. Зимней, предлагающей десять ключевых компетенций, в которые наряду с другими также входят и компетенции, связанные с духовной культурой и культурой человеческого общежития: компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире – ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка); компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; компетенции самосовершенствования; смысл жизни; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка [2].

Как отмечает А.В. Хуторской, в свете этих компетенций ученик должен обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сферы; сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [4].

Цель данной статьи показать роль компетентностного подхода в формировании образной картины мира школьников средствами художественной литературы.

Формирование и развитие образной картины мира школьников зависит от уровня сформированности таких компетенций, как общекультурная, коммуникативная, интерпретационная и медиакомпетенция.

Под общекультурной компетенцией, формируемой у школьников в процессе изучения художественных произведений, мы понимаем совокупность системно организованных знаний о литературе как культурном феномене, занимающем специфическое место в жизни нации и человека, осмысление литературы как особой формы освоения культурной традиции, а также готовность к ценностной интерпретации этих знаний в диалоге культур как основе формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров учащегося.

Общекультурная компетенция отражает способность школьников к выявлению и отстаиванию собственной позиции, а также самореализации в социокультурном пространстве, что в исследуемом нами аспекте выражается как возможность понять себя в качестве культурно-языкового субъекта; видеть сходства и различия в национальных картинах мира; проявлять готовность к конструктивному диалогу культур, толерантному мышлению и поведению. Условием и способом формирования умений по созданию индивидуальной образной картины мира являются культуроведческие и литературоведческие знания. Нами разработаны основные показатели сформированности общекультурной компетенции на уровне знаний, понимания, умений и применений, что представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели сформированности общекультурной компетенции

Знания	• культурного контекста изучаемого произведения; • произведений различных видов искусств, связанных с изучаемым художественным текстом; • картины мира и человека в разных типах художественного сознания; • памятников культуры и искусства родного края, страны, мира, связанных с изучаемыми литературными произведениями;
Понимание	• специфики литературы как искусства слова, ее гуманистического потенциала и места в системе других видов искусства; • литературы как неотъемлемой части родной и мировой культуры; • литературы как особой формы освоения культурной традиции; • поликультурности реального мира и особенностей отражения этой поликультурности в литературе и искусстве; • ценностного значения русской и мировой культуры;
Умения	• выделять «сквозные» темы, проблемы, мотивы, сюжеты, образы в произведениях русской и мировой литературы, сопоставлять их; рассматривать их представленность в других произведениях искусства; • ориентироваться в мире художественной литературы (классической и современной) и культуры; • оценивать художественную ценность изучаемых произведений, сравнивать их (в отдельных аспектах и целостно); • выделять фундаментальные (общечеловеческие и национальные) ценности в контексте диалога культур при изучении художественного произведения; • комментировать связи русской культурной традиции с культурными традициями других народов;
Применение	• освоение и осмысление национальных и общечеловеческих культурных и духовных ценностей; • освоение современного мира с опорой на достижения русской и мировой литературы и культуры; • интеграция в социокультурную среду; • сохранение национального и мирового культурного наследия.

Под интерпретационной компетенцией понимается комплекс индивидуально неповторимых качеств реципиента (знаний, умений, ценностных установок), проявляющихся в особенности восприятия художественной картины мира автора, в формулировании своего эмоционально-оценочного суждения и создании собственного художественно-творческого продукта.

Об уровне сформированности интерпретационной компетенции свидетельствуют ряд показателей, отражающих способность воспринимать, анализировать и интерпретировать художественный текст, представленных в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели сформированности интерпретационной компетенции

Знания	• специфики художественного образа, его репрезентативности; • первоисточников художественного творчества; • особенностей литературных родов и жанров; • способов изложения художественного материала; • структурно-композиционных особенностей произведения; • функций средств художественной выразительности, использованных автором;
Понимание	• художественно-эстетической уникальности произведения искусства; • понимание его как эстетизированной виртуальной реальности, созданной воображением автора, – художественной картины мира;
Умения	• вдумчиво читать художественное произведение; • определять ключевые слова и фразы, выяснять целесообразность их выбора; • определять и объяснять причинно-следственные связи в тексте произведения, его композиционные, языковые, стилистические особенности и объяснять их роль в раскрытии авторского замысла; • целостно воспринимать эпический образ-персонаж, лирический образ-переживание, драматический образ-характер, пейзажные, вещные и др. образы, анализировать динамику их изменений, видеть их место в художественной картине мира произведения; • выявлять признаки авторского присутствия в произведении; • вступать в воображаемый диалог с героями произведениями, автором; • интерпретировать прочитанное с опорой на текст произведения и собственные фоновые знания; • привлекать другие виды искусства для установления интегративных связей; • формулировать собственное эмоционально-оценочное суждение по поводу художественной картины мира произведения, способа решения проблем, предложенных в нем; • создавать собственный художественно-творческий продукт как ответ на восприятие авторского видения мира.
Применение	• самостоятельное чтение художественных текстов, как рекомендованных учителем, так и выбранных самостоятельно; • активизация творческого воображения, собственного творчества (книга как побуждение к воплощению собственных творческих интенций); • эстетическое и ценностное осмысление прочитанного; • выявление самостоятельности, беспристрастности своих суждений; • формирование гуманистического мировоззрения через активное использование категорий мировосприятия школьников мир-образ, мир-красота, мир-отстранение, мир-факт, мир-польза, мир-единение, мир-сопоставление, мир-опасность.

Под коммуникативной компетенцией понимаем комплекс личностных способствующих процессу коммуникации качеств субъекта обучения (знаний, умений, ценностных установок), которые основываются на знании языка и речевой культуры, законов коммуникации, на умениях формулировать собственные высказывания (устные и письменные), эмпатийно воспринимать высказывания других.

Один из аспектов реализации методики формирования образной картины мира направлен на понимание художественного текста как коммуникативно направленного выражения другого «Я» (авторская картина мира), создание собственного высказывания, отвечающего цели и специфике диалога с этой картиной мира, повышение при этом образности и выразительности речи. Коммуникативная компетенция на уроках литературы должна включать совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, способов деятельности, эстетических ориентаций, которые позволят учащимся вступить в культурный диалог с автором и его произведением: расшифровать присутствующие в тексте культурно-бытовые, этические, эстетические и идейно-философские коды,

символы, мотивы; постигнуть и осмыслить авторскую художественную картину мира и человека определённой культуры и эпохи, визуализировать мир, изображённый в тексте, и на этой основе формировать собственную образную картину мира. Все это отражено в показателях сформированности коммуникативной компетенции (табл. 3).

Таблица 3 – Показатели сформированности коммуникативной компетенции

Знания	• основных правил коммуникации в обществе; • типов и стилей речи; • речевых жанров, особенностей их построения; • основных видов монолога, диалога, полилога; • особенностей организации диалога, полилога, дискуссии;
Понимание	• полифоничности реального мира и особенностей отражения этой полифоничности в искусстве; • необходимости диалогового общения с художественным произведением; • важности осознания себя участником творческого диалога с автором, искусством, культурой; • целесообразности увеличения роли читателя в художественном тексте для стимулирования воображения читателя как «соучастника творчества»;
Умения	• определять цель авторского обращения к читателям (цель написания художественного произведения); • использовать различные виды чтения: выразительное, выборочное, комментированное, по ролям и т. д. • формулировать собственные вопросы к тексту художественного произведения; • являться активным участником диалога, полилога по обсуждаемому произведению; • инициировать вопросы для нового диалога; • вступать в воображаемый диалог с героями произведения, автором; • готовить монологическое высказывание (самопрезентация героя, автора; отчет о проведенной исследовательской работе об особенностях художественной картины мира произведения, сопровождаемый мультимедийной презентацией и т. д.); • подбирать средства художественной выразительности для реализации коммуникативной цели; • высказывать свои впечатления, эмоции, оценки с помощью самостоятельно созданного художественного образа; • создавать устные и письменные сочинения различных жанров, раскрывающие уникальность читательской рецепции и дающие представление о собственной образной картине мира;
Применение	• осознанное углубление коммуникативно-речевых знаний, дающее возможность самовыражения творчества; • самостоятельность и непредвзятость высказываний; • эмпатийное восприятие другого взгляда на мир; • способность к отстаиванию собственного мировосприятия.

Под медиакомпетенцией понимается интегральное свойство личности, основанное на знаниях медиаисточников, компьютерных программ для коммуникации, умении критически осмысливать информацию медиаисточников, интерпретировать и использовать её для собственного развития, взаимодействовать с другими субъектами на правах паритетности.

По мысли американского педагога С. Берена, медиакомпетенция предусматривает «способность и готовность сделать усилие для восприятия, понимания содержания медиатекста, способность отличать эмоциональную информацию от аргументированной, фактически подтверждённой; знание и понимание жанровых особенностей и языка разных медиатекстов; способность оценивать содержание медиатекста независимо от уровня авторитетности источника» [5, с. 329]. Это послужило основой для определения показателей сформированности медиакомпетенции (табл.4.)

Таблица 4 – Показатели сформированности медиакомпетенции

Знания	пользовательских компьютерных программ, служащих для коммуникации, развития творческого потенциала;
Понимание	- медiateкста как сообщения, содержащего различную информацию и изложенного в любом виде и жанре медиа; - процесса массовой медиакоммуникации; - необходимости информационной безопасности личности;
Умения	- пользоваться электронной библиотекой; - читать медiateксты; - составлять поисковые запросы; - искать и отбирать необходимую информацию в сети Интернет; - воспринимать «медиареальность», понимать особенности создания авторского текста (контента); - анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность; - критически оценивать медiateкст, учиться интерпретировать его; - развивать самостоятельность суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; - соблюдать этику общения в медиапространстве;
Применение	- освоение и осмысление национальных и общечеловеческих культурных и духовных ценностей; - освоение современного мира через медиапространство с опорой на достижения русской и мировой литературы и культуры; - интеграция в социокультурную среду; - сохранение национального и мирового культурного наследия.

Использование компетентного подхода при формировании образной картины мира учащихся тесно связано с применением системно-структурного подхода, т. к. он позволяет рассматривать результат сформированности ОКМ в виде развития интегративных показателей: эвристичности, диалогичности, образности, креативности. Под диалогичностью в этом случае мы понимаем такие личностные новообразования (противоречия, переживания, споры, оценки, понимание), которые позволяют принимать другую ситуацию, другого человека; под образностью – метафоричность мышления, богатое воображение, широту ассоциаций; под креативностью – способность к творчеству, творческому мышлению, творческим актам, которые ведут к необычному видению проблемы; под эвристичностью – умение находить новые пути решения литературных задач. Для достижения цели – сформированности образной картины мира – необходимо соотнести формируемые компетенции с развитием интегративных показателей. Так, эвристичность непосредственно связана с интерпретационной и общекультурной компетенциями, образность – с общекультурной и коммуникативной, диалогичность – с коммуникативной и медиакомпетенцией, креативность – с интерпретационной и медиакомпетенцией. Такое соотнесение представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Соотнесение интегративных показателей образной картины мира с формируемыми компетенциями

Выводы. Таким образом, своеобразие воздействия художественной литературы на человека состоит в том, что она формирует у личности не только способность эстетического восприятия литературы как вида искусства, но и способность эстетической реакции на все жизненные явления, отражённые в произведении или ассоциативно им вызванные в сознании человека. Особенность этого влияния состоит в том, что оно совершается в процессе переживания, формирования определённых взглядов, общественных и нравственных качеств личности, находится в прямой связи с глубиной пережитого эстетического чувства, вызванного художественным произведением. Все это даёт основания утверждать, что в процессе изучения художественных произведений у школьников формируются общекультурная, интерпретационная, коммуникативная и медиакомпетенции, оказывающие влияние на интегративные показатели сформированности образной картины мира учащихся: эвристичность, образность, диалогичность, креативность.

Список литературы:

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.
4. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр; под ред. А.В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
5. Baran, S. J. Introduction to Mass Communication. Boston / S. J. Baran. – New York : McGraw Hill, 2002. – 535 p.

The problem of using the competence approach in the formation of an imaginary picture of the world of school literature lessons

V. E. Khrabrova

Sevastopol State University
33, Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article deals with the role of the competence-based approach in the formation of an imaginary picture of the world of schoolchildren. The main competencies (overall cultural, interpretive, communicative, media), which are formed in students in the process of studying literature at school have been determined. Indicators of the formation of these competencies through the knowledge gained, understanding, skill and application in practice, as well as the result of the formation of a imaginary picture of the world in the form of the development of integrative indicators (heuristic, dialogical, imaginative, creativity) are presented.

Keywords: an imaginary picture of the world, overall cultural competence, interpretive competence, communicative competence, media competence, integrative indicators (heuristic, dialogical, imaginative, creativity).

For citation: V. E. Khrabrova The problem of using the competence approach in the formation of an imaginary picture of the world of school literature lessons. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 118–123 (in Russ.).

About author: V. E. Khrabrova Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogy), Institute of the Humanities and Education, “Pedagogical education” Department, Sevastopol, 13 Gagarin Avenue, e-mail: veh62@mail.ru

Роль культурологического подхода в формировании образной картины мира школьников

Валерия Евгеньевна Храброва

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматривается роль культурологического подхода в формировании образной картины мира школьников. Определены основные понятия использования культурологического подхода: «диалог культур», «полифоничность культуры», «персонализация учебного процесса». Рассмотрены наиболее эффективные приёмы изучения художественных произведений и формы проведения уроков литературы.

Ключевые слова: образная картина мира, культурологический подход, диалог культур, полифоничность культуры, приёмы ретроспекции и исследовательской аналогии.

Для цитирования: Храброва, В. Е. Роль культурологического подхода в формировании образной картины мира школьников / Храброва, В. Е. // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 124 –129.

Об авторах: Валерия Евгеньевна Храброва, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическое образование». Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет». Гуманитарно-педагогический институт. Г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: veh62@mail.ru.

Постановка проблемы. Наш мир стал сложным, взаимозависимым, поликультурным, поэтому возросла ответственность образования за подготовку человека, способного жить в этих новых условиях. Трудно переоценить роль художественной литературы в становлении и развитии образной картины мира школьников как неотъемлемой части целостного образа мира, так как литература является, с одной стороны, уникальным видом искусства (искусством слова), а с другой стороны, уникальной формой сохранения нравственно-эстетического опыта человечества. Основная идея методики формирования образной картины школьников – идея создания культуросообразной среды образования и воспитания. В этом понимании знания наполнены личностным смыслом (в отличие от нейтральной информации) и поэтому имеют воспитательную, мировоззренческую и эстетическую направленность, организованы открытой идеей развития, а также целостной картиной мира и местом человека в нём. Следовательно, такие знания помогут сформировать личностные качества учащихся, которые позволят им: понимать социально-исторические, эстетические и духовные закономерности развития культуры своего и других народов; воспринимать человека как хранителя и транслятора ценностей культурного наследия; уметь эстетически воспринимать культурное наследие разных эпох и народов; понимать различные виды искусства и обладать элементарными навыками их искусствоведческого анализа; ощущать себя как объектом (Я-пассивное, сформированное культурой), так и субъектом (Я-деятельное, творец культуры) мирового культурно-исторического процесса; понимать и принимать культурные отличия народов, уметь осуществлять межкультурную коммуникацию не только на родном языке, но и на одном из языков международного общения.

Постижение собственного Я через чужое не-Я, в роли которого на уроке литературы выступает автор или герой, даёт учащемуся возможность представить и осмыслить себя в разных жизненных обстоятельствах и, используя художественную картину мира автора, создать собственную образную картину мира. В этом отношении наиболее близкой к проблематике данного исследования является педагогическая технология «диалог культур», базирующаяся на концепции В.С. Библера [3], которая, в свою очередь, основывается на учении М.М. Бахтина о культуре как диалоге: «Быть – значит общаться» [2, с. 312]. Посредством диалога совершается взаимодействие между людьми, коммуникация с текстами культуры и самим собой. Поэтому художественное произведение для читателя – это, с одной стороны, выражение мыслей и чувств писателя, с другой – источник личных воззрений и вдохновения.

Культурный диалог на уроке реализуется на основе художественных текстов, содержащих различные взгляды на мир, концепции бытия и его образы. Для осуществления такого диалога необходим полноправный открытый обмен мнениями учителя и ученика, взаимодополняющих друг друга, который осуществляется посредством текста, представляющего с помощью различных знаков,

символов, кодов, образов, идей различные культурные традиции. В литературном произведении это представлено через показ нравов, обычаев, образа жизни и поведения людей, особенностей мышления и сознания героев, своеобразия выражения авторского сознания, образа растительно-животного мира. При этом, по мнению В.А. Доманского [7], для их создания автор использует множество разнообразных средств: сюжетов, микросюжетов, мотивов, образов, цитат, аллюзий, реминисценций, мифологем, а также сведений из области истории, географии, философии, этики и др.

Освоение школьником культуры посредством диалога способствует восприятию целостного образа мира через переживание, осмысление, осознание своей причастности к культурным традициям семьи, нации, страны, приобщение к духовной связи эпох и времён. Задача учителя литературы при формировании образной картины мира учащихся – организовать данный диалог с помощью художественных текстов и поддерживать его в течение всего изучения произведения. Кроме того, необходимо постараться перевести этот внешний диалог во внутренний, включающий в себя несколько различных пониманий происходящего, рассматривая их отдельно при изменении диалоговой ситуации. Поэтому ученик должен быть готов к перевоплощению в различные «роли» героев разных стран, национальностей, эпох, культур, ему также необходимо научиться сравнивать их со своим временем и своим представлением об образе мира. Для этого нужно представить особенности и атмосферу изучаемой эпохи, её отличия от современной, представить себя героем той эпохи; узнать, что хотел сказать автор, насколько важны его мысли для времени создания произведения, какие проблемы им подняты; рассмотреть, актуальны ли рассматриваемые писателем проблемы для современности, каково их общечеловеческое значение. Необходимо как бы «перевести» содержание произведения на язык своей культурной эпохи; почувствовать различия в подаче литературного материала: эстетические, художественные, языковые, стилистические, их органическую связь с содержанием; осознать единство культуры, через погружение в иную культуру лучше понять себя, своё время. Поэтому самый важный диалог происходит по окончании коммуникации в сознании учеников. В этот диалог учитель не вмешивается, поэтому он имеет абсолютно личный характер, свидетельствующий о глубоком воздействии художественного произведения на личность школьника, что показывает его способность самостоятельно создавать свой образ мира.

Таким образом происходит присвоение школьником новых художественных ценностей и создание на их основе своей образной картины мира, когда ученик становится ретранслятором этих ценностей. Ведь «ценности, в отличие от знаний, личностны, а не безличны, они воспринимаются не одним умом и памятью, а непременно переживанием, т.е. теми силами человеческой психики, которые принадлежат индивиду и позволяют ему, вбирая определённое содержание культуры, становиться личностью. А вбирать – значит выбирать, ибо ценности, в отличие от истин, всегда множественны и альтернативны» [9, с. 261].

Изучение литературы с учётом культурологического подхода предполагает, что культурологический компонент вводится в учебный процесс на основе интеграции всех его элементов. Для формирования образной картины мира школьников особенно значимыми являются такие элементы, как историко-хронологический, краеведческий, философский, религиозный и национальный. Изучая художественное произведение, необходимо определить историко-культурную эпоху, в рамках которой, оно было создано, так как, невзирая на определённую литературоцентричность, произведение не может существовать как вне других видов искусств, так и вне культурного пространства. Литература – универсальный вид искусства, который достаточно легко и с готовностью воспринимает «язык» других искусств, их изобразительно-выразительные средства, естественно привлекая эти элементы поэтики разных видов искусства к собственной специфике.

Формирование образной картины мира школьников основано на предложенной М.М. Бахтиным теории «полифоничности» современной культуры. Литература, как и любой другой вид искусства, обладает мощным потенциалом воздействия на формирующуюся личность для достижения ею высокого уровня духовного раскрытия, так называемого полифонического звучания, отсюда методической доминантой является личностно-ориентированное обучение. Это обеспечивает выявление и структурирование субъектного опыта ученика, «окультуривание» его как личностно значимого и его согласование с социально-культурным опытом [14, с. 47]. Основным здесь является построение «живого знания» (термин С.Л. Франкла), что подразумевает собственное «опробование» мира, так как «живое знание» не выступает в качестве отчуждённой от ученика реальности, а созданный им образ мира «избыточен», поскольку содержит в себе и то, чего в мире ещё нет или не может быть никогда [8, с. 31].

М.М. Бахтин представляет общепсихологическую проблему присвоения культурного опыта в виде диалектики «живого» (исходного) и «культурного» сознания:

- Культурные ценности есть самоценности. Живое сознание, утверждая их для себя, становится культурным, а культурное – воплощается в живом.

- Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном сознании.

- Без «событийных отношений» (эмоционально-волевых моментов) культурные ценности оказываются непонятными и ненужными, а знания о них не событийны, не индивидуальны, бесстрастны [1, с. 108-109, 117].

Кроме этого, понятие живого сознания М.М. Бахтина коррелируется с принципом единства переживания и знания С.Л. Рубинштейна и концепцией значения и личностного смысла как «образующих» сознания А.Н. Леонтьева, утверждавшего: чтобы значение начало функционировать в реальных жизненных связях субъекта, «нужно прожить его – ведь смысл порождается не значением, а жизнью» [9, с. 279]. Следовательно, для формирования образной картины мира чрезвычайно важно, чтобы художественный образ проник в индивидуальное сознание ученика, был прожит школьником, потому что проживание делает возможным, по словам М.К. Мамардашвили, «использование всякого человеческого опыта так, чтобы его смысл перетекал в нас, чтобы тем самым мы длили человечество» [10, с. 215].

Исходя из этого весь учебный процесс должен быть персонализирован. Целесообразно использовать такие формы, способы его организации, которые обращаются к собственному опыту школьника, активизируют его эмоционально-интеллектуальную сферу, привлекают к процессу познания не как пассивного слушателя, а как активного участника, то есть учитель должен учить не просто читать книгу, а проживать жизнь вместе с героями, страдать, любить, бороться, побеждать. С этой целью эффективно проведение уроков в таких формах, как урок-игра, урок – литературный портрет, урок-исследование, урок культурологического анализа, урок – литературная дуэль и т.п. Это может быть урок-перевоплощение (А.П. Чехов «Скрипка Ротшильда»), урок-диспут («Нужны ли сегодня Дон Кихоты?», «Человек: гробовщик или творец?» по рассказам А.П. Чехова) и др.

На таких уроках целесообразно использование приёма ретроспекции [5]. Ретроспекция основывается на воспоминаниях и анализе событий, наблюдаемых и переживаемых лично. В этом случае особую роль играет такой этап урока, как актуализация изученного, когда учащиеся вспоминают содержание материала, изученного ими ранее и воспринятого в образной форме, переходя от личного прочувствования к анализу изучаемого явления. Ученику, который воспринимает литературный текст спустя определённое время после его создания, а следовательно, и интерпретирует его с неким «приращением» смысла, для того чтобы лучше понять само произведение и его создателя, необходимо учесть внетекстовые и межтекстовые связи художественного произведения, то есть «включить» этот текст в «большое время» (по М.М. Бахтину) его бытования. Использование разных видов искусств при изучении произведений классической литературы позволяет более глубоко проникнуть в своеобразие мироощущения человека определённого типа культуры и художественного направления. Поэтому на уроках при анализе литературного произведения должна звучать та музыка, что названа самим писателем в его произведении (например, серенада Ф. Шуберта в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети», ария «Casta Diva» из оперы Дж. Беллини «Норма» в романе И.А. Гончарова «Обломов»).

Таким образом происходит «большой диалог культур» и внутренний диалог в сознании школьника. Главная роль в этом диалоге отводится художественному тексту, посредством которого, собственно, и организовывается диалог в культуре. При этом в работе с текстом произведения особенно важно использование таких приёмов анализа, которые направлены на воссоздание в сознании читателя картин жизни, нарисованных автором, осознание героев произведений как обычных людей, со всеми присущими им достоинствами и недостатками, проблемами, горестями и радостями, тех, с кем можно вести диалог. К таким приёмам можно отнести всевозможные виды комментариев к тексту, работу над творческой историей создания произведения, выявление представленных образов культуры, рассмотрение основных путей решения проблем, поставленных автором, анализ психологии, поступков и поведения персонажей произведения и т.д.

Способность художественного текста направлять читательское восприятие определяют как *потенциал восприятия* [4, с. 38], который призывает сопоставить прочитанное с личным жизненным опытом, поступками, мыслями и чувствами. Психология восприятия определяет следующие процессы,

протекающие при этом в сознании: переживание, сопереживание, волнение, сочувствие, сострадание, удивление, радость познания, погружение в мысли и чувства героев и автора. В процессе рецепции совершается субъективация читателя как равноправного участника творчества, который не просто воспринимает текст как данную действительность, а «отвечает на художественную мысль писателя аналогичными движениями своей художественной мысли» [13, с. 51], становясь при этом соавтором произведения, сотворцом картины мира. Диалог читателя с писателем преследует цель понять авторский замысел, вживаясь в реальность, созданную фантазией творца, прислушиваясь к его размышлениям и впечатлениям и сравнивая их со своими. Как правило, писатель ориентируется на близкий ему тип читательской рецепции с целью дать ему определённые указания. Авторские указания передаются через «системы раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчётом, чтобы вызвать эстетическую реакцию» [4, с. 27]. Для успешного осуществления такого диалога читателю необходимо воспринять особенности авторского текста: сюжетно-композиционные, словесно-образные и словесно-интонационные – то, что вслед за Л.С. Выготским в психологии искусства называют *эмоциями формы* и *эмоциями содержания*. Исходя из выше сказанного, важнейшим аспектом урока является забота об эмоциональном благополучии ученика. Поэтому целесообразно сосредоточить внимание школьников на главном, что заставляет задуматься, пробуждает мысль, для этого учитель может использовать выразительное чтение под музыку, логическое ударение, жесты, мимику, театральные приёмы.

Одним из главных критериев восприятия именно художественного произведения является особое указание разуму реципиента: относиться к тому, о чём читает, не как к вымыслу, фантазии автора, а как к определённой реальности. Следующим критерием становится отношение к читаемому как к произведению искусства: необходимо понимание, что изображённый писателем с помощью средств искусства отрезок действительности не является непосредственным фотографическим отражением жизни, а только её образом. В связи с этим целесообразно использовать такой приём, как исследовательская аналогия [5]. Приём исследовательской аналогии предназначен для развития творческого мышления и заключается в решении задачи нахождения соответствий изучаемым явлениям и ситуациям в художественной литературе, истории, изобразительном искусстве, музыке и определения их возможностей в раскрытии темы или проблемы, например:

- Что несёт в себе образ «гения чистой красоты» и кто скрывается за ним?
- Кому принадлежит авторство первых двух строк стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус»?
- Для чего в горьковскую пьесу «На дне» введены цитаты из произведений В. Шекспира и строки из стихотворений П.- Ж. Беранже?

Подобные задания позволяют расширить границы подачи литературного материала с целью использования многомерного культурного потенциала для формирования образной картины мира школьников.

Для формирования образной картины мира школьников с использованием культурологического подхода чрезвычайно важны ролевые занятия, проводимые в форме литературных гостиных, поэтических салонов. Здесь возможно создание художественного контекста по изучаемой теме. Например, при изучении поэмы Н.А. Некрасова «Русские женщины» целесообразны подготовка и проведение литературной гостиной «Подвиг любви бескорыстной», посвящённой гражданскому и семейному подвигу жен декабристов. Учащиеся здесь не просто рассказывают об исторических событиях и читают поэму Н.А. Некрасова, но и полностью погружаются в эпоху, как бы проживая жизнь Екатерины Трубецкой, Марии Волконской, Полины Анненковой: их любовь, трагедию, тяготы и невзгоды и снова любовь. Молодые люди пытаются «примерить» на себя «мундир» императора Николая I через его указы, поступки, действия чиновников, пытаются разобраться в непростых событиях. Для создания культурного пространства используются произведения смежных искусств, вступающие в своеобразный художественный диалог: фрагменты кинофильма «Звезда пленительного счастья» режиссера В.Я. Мотыля, русские романсы, романс современного крымского поэта и композитора К.Ю. Фролова «Посвящение жёнам декабристов» и другое музыкальное оформление, красочные костюмы, игровые элементы.

Важнейшим аспектом формирования образной картины мира старшеклассников является способность полноценного восприятия художественного текста, умение его «оживлять» в собственном сознании. Это становится возможным, как отмечает В.А. Доманский, при условии активизации всех психологических сфер личности, в сотворчестве с автором, эмоциональном отклике, сопереживании, сопричастности к событиям жизни людей разных культурных эпох [6]. Поэтому учитель должен уметь

использовать высокоэффективные методы и приёмы, направленные на развитие творчества учащихся, формирование коммуникативных навыков во время диалога с автором. Используя опыт сценаристики, можно давать учащимся дописывать, досказывать отдельные эпизоды, сцены изучаемого произведения, пытаться сохранить манеру и стиль автора; вести дневники, писать письма от имени героев; предлагать создавать свои собственные работы, опираясь на изучаемый текст (по аналогии с сиквелом, фанфикшеном). Непременным условием «оживления» произведения является сохранение и «воспроизведение духовной атмосферы прошлых культурных эпох, требующее сотворения мира по заданным моделям, которые запечатлены в культурных кодах» [6, с. 221]. В связи с этим достаточно эффективно использование различных ролевых игр. Роли определяются текстом и его культурным пространством. Например, изучая роман И.С. Тургенева «Отцы и дети», необходимо обратить внимание учащихся на постановку проблемы разного понимания героями произведения любви и семейного счастья. Можно организовать диалог-диспут, используя материалы по истории философии: от Античности с ее стоицизмом до христианского толкования сущности бытия и преломления этих идей в подходе к семье и любви.

Выводы. Таким образом, при формировании образной картины мира школьников необходимо учитывать, с одной стороны, природу словесного искусства, которое всегда представляет собою диалог автора-творца с миром, с другой стороны, личностное начало искусства, которое является его сущностной особенностью как в сфере создания, так и в сфере восприятия и проявляется в удовлетворении эстетической потребности, потребности в самовыражении и творчестве, чему способствует использование культурологического подхода на уроках литературы.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. – М.: Наука, 1986. – 249 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.
4. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
5. Гартман, Н. Старая и новая онтология / Н. Гартман; пер. Д. Мироновой // Историко-философский ежегодник – 1988. – М.: Наука, 1988. – С. 320–324.
6. Доманский, В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / В. А. Доманский. – Томск, 2000. – 403 с.
7. Доманский, В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе. Учебное пособие / В. А. Доманский. – М.: Флинта; Наука, 2002. – 368 с.
8. Зинченко, В. П. Живое знание: психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I / В. П. Зинченко. – Самара: СГПУ, 1998. – 216 с.
9. Каган, М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544 с.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Мамардашвили, М. К. Весна на заре XX века / М. К. Мамардашвили // Литературная Грузия. – 1991. – № 5. – С. 207–224.
12. Науман, М. Введение в основные теоретические и методологические проблемы / М. Науман // Общество. Литература. Чтение: Восприятие литературы в теоретическом аспекте / под ред. О. В. Егорова. – М.: Прогресс, 1978. – 292 с.
13. Художественное восприятие. Основные термины и понятия: Словарь-справочник / ред.-сост. М. В. Строганов. – Тверь: Изд-во Тверского университета, 1991. – 89 с.
14. Якиманская, И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39–47.

The role of a culturological approach in the formation of an imaginary picture of the world of schoolchildren

Valeriya Evgenievna Khrabrova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article deals with the role of the culturological approach in the formation of an imaginary picture of the world of schoolchildren. The basic concepts of using the culturological approach have been determined:

"dialogue of cultures", "polyphony of culture", "personalization of the educational process". The most effective techniques for studying works of art and forms of conducting literature lessons are considered.

Keywords: figurative picture of the world, culturological approach, dialogue of cultures, polyphony of culture, techniques of "retrospection" and "research analogy".

For citation: Khrabrova V.E. The role of a culturological approach in the formation of an imaginary picture of the world of schoolchildren // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, – 2020. Vol.6. – No. 3-4 – pp. 124–129 (in Russ.).

About authors: Valeriya Evgenievna Khrabrova, Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogy), FBGOU "Sevastopol State University", Institute of the Humanities and Education, "Pedagogical education" Department, Sevastopol, 13 Gagarin Avenue, e-mail: veh62@mail.ru.

Теоретическая модель коммуникативной компетентности специалистов социальных служб

Ольга Николаевна Кажарская¹

Валерия Юрьевна Купреева¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Проблема коммуникативной компетентности занимает ключевые позиции в многих трудах отечественных и зарубежных учёных. Особое значение имеет проблема определения содержания данной компетентности у социального работника, поскольку практическая деятельность этого специалиста подразумевает общение и социальное взаимодействие: умение грамотно вести беседу, располагать к себе клиентов, владеть навыками делового общения, анализа и разрешения конфликтных ситуаций. В данной статье проводится теоретический анализ научных исследований по проблеме формирования коммуникативной компетентности, на основе которого определяются и описываются структурные компоненты модели: когнитивный, операционный, мотивационный, перцептивный, личностный. Актуальным является вопрос формирования коммуникативной компетентности на основе применения современных методов и технологий обучения, соответствующих требованиям государственного заказа на подготовку высококвалифицированных специалистов данной сферы.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, общение, эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость, коммуникабельность, рефлексивность.

Для цитирования: Кажарская, О. Н. Теоретическая модель коммуникативной компетентности специалистов социальных служб / О. Н. Кажарская, В.Ю. Купреева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 130 –135.

Об авторах: Кажарская Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гоголя 14, Севастополь, 299011, Российская федерация, e-mail: sevkon@mail.ru;

Купреева Валерия Юрьевна студент - магистр 1 курса «Психолого-педагогическое образование» кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогический институт, ул. Гоголя 14, г. Севастополь, 299011. Российская Федерация. e-mail: lera_k_list@mail.ru

Постановка проблемы. Проблема коммуникативной компетентности занимает ключевые позиции в трудах многих отечественных и зарубежных учёных. В различных теоретических и практических исследованиях отражены отдельные аспекты, связанные с изучением коммуникативной направленности личности (В.В. Бойко, С.Л. Братченко, Ю.А. Макаров); коммуникативной установки (Е.В. Заика, В.В. Бойко, А.Н. Ивашов); коммуникативных качеств личности (А.В. Баташев, В.А. Кан-Калик, И.В. Яковлева); формирование уровней социально-психологической и коммуникативной компетентности и её компонентов (А.А. Борелев, А.И. Донцов, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянова, Л.А. Петровская, В.Н. Куницына, И.В. Казаринова, Дж. Равен, Д. Шон).

Анализ психолого-педагогической литературы доказывает, что коммуникативная компетентность личности является достаточно изученным психологическим феноменом, так как лежит в одной плоскости с проблемами общения, конфликтов и методов активного социально-психологического обучения. Для исследователей данной проблемы особый научный интерес представляют аспекты определения особенностей коммуникативной компетентности специалистов социальной работы: Л.И. Анциферова, И.Г. Климкович, А.К. Макарова, М.В. Фирсова, И.А. Зимняя, К.И. Миролюбов, С.Г. Тер-Минасова, Г.И. Щукина). Однако в настоящее время в связи с расширением профессиональных функций специалистов социальных служб и увеличением контингента людей, помощь которым оказывают данные специалисты, увеличивается научный интерес к проблеме общения и эффективного межличностного взаимодействия.

Целью статьи является определение сущности и содержания понятия «коммуникативная компетентность», описание содержания теоретической модели формирования коммуникативной компетентности у специалистов социальных служб.

Раскрывая данную проблему, следует разграничивать такие понятия, как компетенция и компетентность. Компетенция определяется как способность, отражающая стандарты поведения, а компетентность – овладение личностью компетенциями, составляющими совокупность взаимосвязанных знаний, умений и навыков, представляющими определенный опыт, включающий личностное отношение человека к предмету деятельности. Анализируя вышесказанное, можно четко проследить взаимосвязь понятий: компетенция – определенные требования к образовательной подготовке будущего специалиста, компетентность – состоявшееся личностное качество.

Обращаясь к понятию «коммуникативная компетентность», следует отметить, что оно не является новым и малоизученным. Осуществляя теоретический анализ научных источников, можно утверждать о том, что на сегодняшний день существует достаточно много подходов к определению и трактовки этого понятия. В психолого-педагогической литературе «под коммуникативной компетентностью обычно понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с субъектами профессионального и межличностного общения. В состав коммуникативной компетентности, как правило, включают совокупность коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

Обобщая исследования Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова Е.С. Кузьмина Л.А. Петровской, П.В. Растянникова, коммуникативную компетентность следует понимать как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми [9]. По мнению И.Б. Буртонова, коммуникативная компетентность выступает в совокупности нескольких ключевых аспектов: лингвистического, который подразумевает знание языковой системы и умения применять средства языка в реальных ситуациях речевого взаимодействия в соответствии с существующими нормами, а также в аспекте коммуникативного поведения личности в общении. Данный опыт личности свидетельствует о социальном характере коммуникативной компетентности, способности к взаимодействию, работе в команде, достижению взаимопонимания в при выполнении совместных профессиональных задач [4, с. 10].

Н.Н. Обозов рассматривает коммуникативную компетентность в двух аспектах: как ориентированность личности в различных ситуациях общения, основанную на знании и чувственном опыте, и как способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном взаимодействии психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. Учёный считает, что коммуникативную компетентность нельзя считать константной личностной характеристикой и представлять её как замкнутый индивидуальный опыт. Она развивается по мере освоения личностью культурных, социально-нравственных эталонов и закономерностей социальной жизни [14, с. 22].

В трудах В.И. Байденко, В.Н. Введенского С.А. Дружилова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьмина, А.К. Макарова, Л.М. Митиной, С.Я. Ромашина, Н.Ю. Соколова, Е.В. Павлова коммуникативная компетентность рассматривается как ядро профессиональной компетентности специалиста. Г.К. Селевко рассматривает коммуникативную компетентность как умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться. Е.В. Сидоренко определяет коммуникативную компетентность как совокупность коммуникативных способностей, умений и знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения [4, с.24]. М.А. Василюк определяет коммуникативную компетентность как сложный комплекс коммуникативных знаний и навыков: знания норм и правил общения, высокий уровень речевого развития, понимание невербального языка общения, умения вести себя адекватно и вступать в контакт с людьми с учётом их половозрелых, социально-культурных, статусных характеристик, способность правильно оценивать собеседника как личность и вызывать у него положительное восприятие собственной личности [4, с. 24].

В научной литературе встречаются трактовки понятия коммуникативной компетентности как системы внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия. А.В. Хуторской определяет коммуникативную компетентность как овладение различными социальными ролями в общении с людьми, навыками работы в группе, знанием языков [1].

В некоторых исследованиях коммуникативная компетентность рассматривается как поведение человека и его психологическое свойство. По мнению В.Н. Панфилова, данное свойство является сквозной характеристикой человека и пронизывает его личностные подструктуры: коммуникативные качества и свойства человека раскрывают отношения людей к себе и особенность отношений между

людьми [1]. В работах С.В. Петрушина встречается понятие «компетентность в общении», которое определяется им как совокупность знаний социальных установок, умений и опыта, обеспечивающих эффективность коммуникации» [9, с. 50].

Коммуникативная компетентность характеризуется определенным уровнем развития общей чувствительности к людям (социальной сенситивностью), восприятия (социальная наблюдательность), памяти и мышления (понимания), представлений и воображения, проявляющихся в полной мере и эмоциональной отзывчивости (эмпатии).

Теоретические исследования в изучаемой области позволяет представить коммуникативную компетентность, с одной стороны, как способность устанавливать и вести эффективные переговоры и аргументированно отстаивать свою точку зрения с учетом мнения других людей. С другой стороны, как умение ставить и решать коммуникативные задачи, соблюдать этикет в общении, осуществлять межкультурное взаимодействие, иметь навыки делового общения, а также владеть средствами общения в профессиональной деятельности [5, с. 20]. Коммуникативная компетентность личности также проявляется в умении оценивать себя и партнера по общению при построении диалога: получать в процессе общения и эффективно использовать информацию при решении различных задач, готовность передавать полученную информацию понятным способом.

С.З. Смелкова определяет коммуникативную компетентность прежде всего как знания специалиста о способностях целенаправленного и ролевого использования речевых средств для решения задач педагогического общения [5, с. 26]. В.И. Кашницкий рассматривает феномен коммуникативной компетентности личности, определяя его как многоуровневое интегративное качество личности, заключающееся в совокупности когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей [9]. Специалист в любой сфере деятельности, обладающий высокоразвитой коммуникативной компетентностью, может эффективно использовать сформированные знания, умения, способы деятельности для разрешения профессиональных проблем в конфликтных ситуациях, возникающих в процессе взаимодействия с людьми.

Во всех выше рассмотренных исследованиях относительно понимания коммуникативной компетентности можно выделить ключевой признак, заключающийся в наличии умения устанавливать и поддерживать контакты с применением различных методов и приёмов общения и взаимодействия. Для осмысления сущности данного явления важным является рассмотрение взаимодействия таких понятий, как: «коммуникация», «толерантность», «эмпатия». Важно отметить, что коммуникация в социальной работе специалиста должна включать в себя такие элементы, как: эмпатическое слушание, совместное с клиентом обсуждение проблемной ситуации, и заключение соглашения о решении проблемы, терпимость к противоречиям и чужому мнению.

Стоит уточнить, что «коммуникативная компетентность» в зарубежной науке трактуется как некоторая сумма знаний, дополненная эмпатическими и рефлексивными способностями. Большинство авторов предлагают развивать коммуникативную компетентность в ходе специальных тренинговых занятий, начав с осознания непродуктивности имеющихся у индивида стратегий поведения в общении [8, с. 91]. В отечественной психологии до середины 80 -х годов прошлого века способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими в системе межличностного общения обозначалось термином «социально-психологической компетентности». В конце 90-х годов прошлого века, при изучении более широкого явления социальной компетентности, понятия социально-психологической и коммуникативной компетентности были разведены В.Н. Куницыной и Е.В. Кобылянской. В психологии общения вопрос коммуникативной компетентности и ее развития и формирования на методологическом, теоретическом и эмпирическом уровне начали активно рассматривать последние три десятилетия.

Итак, коммуникативная компетентность социального работника подразумевает знания, умения и навыки необходимые для эффективного взаимодействия с людьми, нуждающихся в помощи. В настоящее время с развитием современных технологий коммуникативная компетентность выступает обязательным условием успешной профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. Исходя из вышесказанного, коммуникативная компетентность может рассматриваться с точки зрения культурологического, компетентностного подходов. В целом формирование и развитие коммуникативной компетентности происходит под влиянием многих факторов, одним из которых является образование. Основными источником приобретения коммуникативной компетентности личности являются социальный опыт народной культуры; знание языков общения, чаще всего

используемых народной культурой, опыт межличностного общения, опыт восприятия искусства [19, с.85].

Модель коммуникативной компетентности специалиста, работающего в социальной службе, можно определить следующими структурными компонентами.

1. Профессиональная составляющая.

Когнитивный компонент. Им определяется наличие профессионалах знаний умений и навыков, необходимых специалисту в общении. В когнитивный компонент коммуникативной компетентности также следует включить важную составляющую, связанную с пониманием и прогнозированием поведения другого человека. Когнитивный компонент включает в себя знания человека о себе не с точки зрения выполняемых социальных ролей, а как субъекта общения. Понимание и осознание себя как постоянно изменяющейся личности. В той же степени это относится и к познанию партнера по общению. Взаимопонимание при этом строится не на рациональном, а на эмоциональном понимании, сопереживании и сочувствии.

Перцептивный компонент в структуре коммуникативной компетентности включает в себя умения воспринимать партнера по общению. Социальному работнику необходимо осуществить социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации. Формирование данного прогноза происходит на основе анализа коммуникативной ситуации с учетом имеющихся коммуникативных установок (с позиции отношения партнера к процессу общения).

Перцептивная сторона общения хорошо прослеживается в процессе консультирования клиента. В беседе с клиентом специалисту по социальной работе необходимо уметь настроиться на проблему клиента.

Мотивационный компонент направлен на активное приобретение, знаний умений в профессиональной деятельности. Данный компонент способствует развитию познавательного интереса, определяет необходимость самостоятельного обучения. Включает в себя мотивы деятельности: желание работать с людьми, понимание общественной значимости профессиональной деятельности и профессиональный рост.

Операционный компонент содержит практический опыт проявления компетентности в различных нестандартных ситуациях общения. Включает в себя следующие умения: устанавливать контакт с различными людьми в различных ситуациях, рефлексивное и нерефлексивное слушание, формулировку «Я-высказывания», ведение переговоров, публичное уверенное поведение.

2. Личностная составляющая коммуникативной компетентности, относится к внутреннему уровню решения практических задач. В её структуру входят важные личностные качества, позволяющие строить эффективное взаимодействие с людьми. К таким характеристикам относятся: эмпатия, коммуникабельность, эмоциональная устойчивость (гибкость), рефлексивность.

Структурные компоненты модели коммуникативной компетентности специалистов социальных служб представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Модель коммуникативной компетентности специалистов социальных служб

Для формирования социально-педагогических знаний и овладения умениями и навыками, позволяющими выполнять социально-педагогические функции, следует знакомить специалистов социальных служб с новыми теоретическими разработками, методиками, научными исследованиями. Отработка основных операционально-коммуникативных навыков, может осуществляться в практической деятельности при проведении моделирования конкретных ситуаций в рамках социально-психологического тренинга. Личностный компонент (формирование необходимых свойств личности: толерантности, эмоциональной гибкости, коммуникабельности) – процесс длительной самоподготовки и саморазвития. Перцептивный компонент реализуется при оценивании восприятия и понимания партнера по общению.

В качестве основных критериев сформированности мотивационного компонента можно выделить: широкий круг социально-познавательных интересов, инициативность и самостоятельность в приобретении знаний, умения и привычки творческого применения накопленных знаний для решения нестандартных задач.

Уровень сформированности коммуникативной компетентности у специалистов социальных служб может быть представлен тремя уровнями: низким – недостаточным, средним – допустимым, высоким – творческим.

Теоретическая модель коммуникативной компетентности включает все вышеперечисленные компоненты и представляется в качестве эффективной в процессе развития профессиональных навыков специалистов социальных служб.

Выводы. Проведенное теоретическое исследование позволяет говорить о том, что коммуникативная компетентность социального работника – это способность эффективно взаимодействовать с окружающими в разнообразных ситуациях общения, способность помогать людям в сложных жизненных ситуациях.

Социальному работнику приходится постоянно взаимодействовать с различными категориями граждан. Для решения проблем клиентов данному специалисту необходимо овладеть техниками ведения беседы и правилами общения, знать психологические и возрастные особенности людей, обладать такими профессионально важными качествами как: вежливость, доброжелательность, открытость, толерантность, направленность на людей, коммуникабельность, гибкость, эмпатия.

Обобщая содержание теоретических исследований, модель коммуникативной компетентности специалиста, работающего в социальной службе, можно определить следующими структурными компонентными: когнитивным, операционным, мотивационным, перцептивным, личностным. В содержание личностного компонента включены: эмпатия, коммуникабельность, эмоциональная устойчивость (гибкостью), рефлексивность. Сформированность коммуникативной компетентности у специалистов социальных служб может быть представлена тремя уровнями: низким – недостаточным, средним – допустимым, высоким – творческим.

Список литературы

1. Алеевская, Ю. И. Коммуникативная компетентность как предмет педагогического исследования // Ю. И. Алеевская, Н.Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова. – ИТС. – 2016. – №3 (84). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-predmet-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 06.04.2021).
2. Альперович, В.Д. Справочник по социальной работе / В.Д. Альперович. – Р н/Д: Феникс, 2006. – 336 с.
3. Асхаков, С.И. Справочник социального работника / С.И. Асхаков. – Р н/Д: Феникс. – 2014. – 444 с.
4. Буртонова, И. Б. Коммуникативная компетентность специалиста по социальной работе [Электронный ресурс] / И. Б. Буртонова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – Вып 5. – С. 202-209. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11927516_64809090.pdf (дата обращения 22.10.2020)
5. Буртова, Н.Б. Коммуникативная компетентность личности социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов будущих педагогов- психологов) автореф. дис. ... к психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Буртова Наталья Борисовна. – 2004. – 28 с.
6. Водянова, Ю. И. Социально-коммуникативная компетентность специалистов социальной сферы / Ю. И. Водянова, Т. Н. Дорошенко // Современные проблемы общества в контексте практической подготовки студентов. – 2018. – С. 80-83. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru> (дата обращения 05.04.2021)
7. Гулина, М.А. Словарь -справочник по социальной работе / М.А. Гулина. – СПб: Из-во Питер, 2016. – 400 с.
8. Гришина, О.С. Справочник социального педагога / О.С. Гришина. - М.: Учитель, 2016. – 124 с.
9. Дондокова, Р. П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности [Электронный ресурс] / Р. П. Дондокова // Вестник БГУ. – 2018. – № 1-1. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-i-struktura-kommunikativnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 07.04.2021).

10. Merfeldaitė O., Dilytė J Competences of social workers for work with youth: case analysis // Proceedings of the International Scientific Conference. Volume IV, May 27th - 28th, 2016. pp 97-108. – Режим доступа: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/search/selectdb?vid=0&sid=f133a248-85f0-43e7-9858-7481989439ed%40pdcseesmrg04/303556701>

Theoretical model of the communicative competence of social service specialists

Olga Nikolaevna Kazharskaya¹

Valeria Yuryevna Kupreeva¹

¹Sevastopol State University, 33 Universitetskaya str.,
Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The problem of communicative competence occupies key positions in many works of domestic and foreign scientists. Of particular importance is the problem of determining the content of this competence in a social worker, since the practical activity of this specialist involves communication and interaction with people: the ability to competently conduct a conversation, interact with people, win over customers, possess the skills of business communication, analysis and conflict resolution. This article provides a theoretical analysis of scientific research on the problem of the formation of communicative competence, on the basis of which the structural components of the model are determined and described: cognitive, operational, motivational, perceptual, personal. The issue of the formation of communicative competence on the basis of the application of modern methods and technologies of training that meet the requirements of the state order for the training of highly qualified specialists in this field is relevant.

Keywords: communicative competence, communication, empathy, tolerance, emotional stability, sociability, reflexivity.

For citation: Kazharskaya, O. N. Theoretical model of communicative competence of Specialists of Social Services / O. N. Kazharskaya, V. Yu. Kupreeva // Humanitarian and Pedagogical Education. – 2020. Т. 6. – No. 3-4 – pp. 130–135 (in Russ.).

About the authors: Olga Nikolaevna Kazharskaya, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of the Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 14 Gogol str., Sevastopol, 299011, Russian Federation, e-mail: sevkon@mail.ru;

Kupreeva Valeria Yuryevna Master's student of the 1st year " Psychological and pedagogical education "of the Department "Psychology" Humanitarian and Pedagogical Institute, 14 Gogol str., Sevastopol, 299011. Russian Federation. e-mail: lera_k_list@meil.ru

Эмоциональный интеллект и субъективное восприятие стиля семейного воспитания в юношеском возрасте

Медведева Снежанна Анатольевна¹

Милованова Анастасия Сергеевна¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Эмоциональный интеллект представляет собой способность человека к распознаванию своих эмоций и эмоций других людей, желаний и намерений и управлению ими. В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта в соотношении с субъективным восприятием стиля семейного воспитания студентов юношеского возраста. Установлено, что уровень развития компонентов эмоционального интеллекта в группах с условно-гармоничным и условно-негармоничным восприятием стиля семейного воспитания различен. Данные результаты могут служить основой будущего изучения влияния восприятия стиля воспитания, а также собственно стиля воспитания на развитие компонентов эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, семья, воспитание, стиль воспитания, эмоции, юношеский возраст.

Для цитирования: Медведева С.А., Милованова А.С. Эмоциональный интеллект и субъективное восприятие стиля семейного воспитания в юношеском возрасте // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 136 –143.

Об авторах: 6

Медведева С.А. канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология», Гуманитарно-педагогический институт, проспект Гагарина, 13, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: snezhanna_med@mail.ru

Милованова А.С. студент 2 курса магистратуры кафедры «Психология», Гуманитарно-педагогический институт, проспект Гагарина, 13, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: masterlinas@gmail.com

Постановка проблемы. Актуальность темы исследования определяется важностью осуществления человеком коммуникации с окружающими его людьми как в профессиональной, так и в семейной сферах. Способности человека к осознанию и пониманию как своих, так и чужих эмоций, характеризующие его эмоциональный интеллект, часто способствуют гармоничной и продуктивной коммуникации в сфере «человек – человек». Известно, что большую роль в развитии эмоционально-волевой сферы ребёнка играет его семья. Однако в дальнейшем другие факторы и институты социализации оказывают выраженное воздействие на развитие всех сфер личности, в том числе и на эмоциональную.

Изучение современной психологической литературы показало, что исследование субъективного восприятия стиля семейного воспитания как ретроспективное представление человека в юношеском возрасте об особенностях его воспитания в соотношении с показателями развития эмоционального интеллекта не является широко изученной проблемой, что и обусловило предмет нашей исследовательской работы.

Целью статьи является представление результатов исследования соотношения субъективного восприятия стиля семейного воспитания и развитие эмоционального интеллекта, его компонентов в юношеском возрасте.

В своей работе мы опирались на определение эмоционального интеллекта (ЭИ), принятого в зарубежной психологии, где ЭИ понимается как разновидность социального интеллекта, способность контролировать собственные эмоции и чувства, а также эмоции и чувства других людей, различать их и использовать эту информацию, чтобы контролировать мышление и действия [10; 11].

Основные навыки, которые ЭИ позволяет применять:

1. Перцепция и выражение эмоций – основанная способность в развитии эмоционального интеллекта, выражающаяся в идентификации и выражении эмоций, определяющиеся физическим состоянием, чувствами и мыслями.

2. Понимание и регуляция эмоций – способность человека к разделению эмоций с другими, включая сложные эмоции и чувства.

3. Рефлексивное регулирование эмоций – способность человека оставаться открытым для чувства, а также способность к экологичному контролю и регулированию своих эмоций, способствующая к эмоциональному и рациональному росту человека [2; 6].

Д. Гоулман, говоря о предпосылках формирования эмоционального интеллекта, выделяет биологические и социальные аспекты, влияющие на развитие ЭИ у человека. Автор считает, что к биологическим предпосылкам формирования ЭИ относятся: уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, особенности переработки информации. К социальным предпосылкам ЭИ относят: синтонию, развитость самосознания, уверенность в эмоциональной компетентности, уровень образования родителей и семейный доход, андрогинность, эмоционально благополучные отношения между родителями, внешний локус контроля, а также религиозность [1; 5; 7].

Дж. Боулби считает, что у ребёнка возникновение эмоционального самоощущения происходит исходя из того, как относятся члены семьи к тем или иным качествам ребёнка. Нарушение отношений между ребёнком и значимыми близкими влияет на его психическое, эмоциональное развитие [3].

Влияние родителей на поведение детей идет тремя основными путями:

1. Моделирование ситуаций, формирующих определённое поведение ребёнка (фрустрация ведет к агрессии).

2. Родитель как ролевая модель для идентификации и подражания.

3. Выборочное вознаграждение и подкрепление определённых действий [8].

Дж. Готман выделяет пять основных качеств успешных родителей:

1) Осознание чувств ребёнка;

2) Понимание и выражение чувств ребёнка как стремление к поддержке глубокой эмоциональной связи с ребёнком и его обучения;

3) Подтверждение, выслушивание и сочувствие эмоциям ребёнка;

4) Помощь ребёнку в назывании своих чувств;

5) Установление границ и помощь в развитии стратегии по решению возникшей эмоциональной проблемы [4].

Неправильный выбор форм и методов воспитания, в свою очередь, может привести к возникновению у детей нездоровых представлений, привычек и потребностей, а также снизит их шансы на конструктивное общение с окружающими их людьми и усугубит понимание не только своих эмоций и эмоциональных состояний, но и эмоций других людей. Всё это ставит их в негармоничные отношения сначала с семьей, а затем с обществом и с самим собой [9].

Известно, что семья оказывает огромное воздействие на ребёнка, систематически и целенаправленно формируя его личностные качества, ценностные ориентации, творческую направленность. Актуальность нашего исследования определяется важностью понимания факторов и стилей воспитания, оказывающих влияние на развитие личности, что даёт возможность более осознанно подойти к воспитанию ребёнка и формированию его личностных качеств.

С целью анализа уровня развития ЭИ во взаимосвязи с субъективным стилем семейного воспитания проведено исследование на базе Севастопольского морского колледжа, СевГУ, Филиала МГУ в г. Севастополе, УрФУ, БГТУ им. Шухова, НИУ БелГУ, КФУ имени В.И. Вернадского. В исследовании приняло участие 50 человек в возрасте от 15 до 19 лет, их них 14 юношей и 36 девушек. Диагностический комплекс исследования составили опросник «Родителей оценивают дети» (Д.А. Фурманов, А.А. Аладин, 1987 г.); тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V. 2.0) в адаптации Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой, 2010 г.; тест эмоционального интеллекта EQ Н. Холла в модификации Е.П. Ильина, 2001 г. Использованы методы статистической обработки данных (SPSS Statistic V. 22) и графического предоставления результатов (Microsoft Office Excel 2016); анализ достоверности различий (U-критерий Манна–Уитни), анализ корреляционных связей (с использованием коэффициента корреляции Пирсона).

Результаты исследования. На основе результатов диагностики по методике «Родителей оценивают дети» студенты были разделены на две ключевых группы – с условно-негармоничным восприятием стиля семейного воспитания и с условно-гармоничным восприятием стиля семейного воспитания. В распределении мы исходили из того, что если число баллов в шкале достигает диагностического значения или превышает его, то диагностируется соответствующая особенность стиля воспитания. При диагностическом значении в той или иной шкале мы можем говорить о

пагубном влиянии данной особенности стиля воспитания на ребёнка, об условно-негармоничном восприятии стиля воспитания. В связи с тем, что опросник предназначен для изучения представлений ребёнка о стиле семейного воспитания, в данной работе мы можем говорить лишь об условной гармоничности или негармоничности стиля воспитания, так как в результате мы получаем субъективное мнение ребёнка о стиле воспитания родителей.

Таким образом, было выделено 27 профилей с условно-негармоничным восприятием стиля воспитания (группа 1) и 23 профиля с условно-гармоничным восприятием стиля воспитания (группа 2). В группу 1 (условно-гармоничное восприятие стиля семейного воспитания) вошли профили, количество диагностических шкал в которых не превышает 3, в группу 2 (условно-негармоничное восприятие стиля семейного воспитания) вошли оставшиеся профили, количество диагностических шкал в которых от 4 до 17. В таблице 1 представлено несколько примеров такого распределения.

Таблица 1 – Распределение выборки по типам восприятия стиля семейного воспитания (пример)

№	Диагностическая шкала	Тип восприятия стиля семейного воспитания (СВ)
1.	Г – 6 баллов из 10, З – 3 балла из 5, ВН – 3 балла из 5.	Условно-гармоничное восприятие СВ
2.	Г+ – 6 баллов из 10, Г – 6 баллов из 10, У – 4 балла из 5, З – 3 балла из 5, С+ – 5 баллов из 5, Н – 5 баллов из 5, ВН – 3 балла из 5, НРЧ – 9 баллов из 10, ПНК – 5 баллов из 5.	Условно-негармоничное восприятие СВ
3.	У+ – 6 баллов из 10, З – 4 балла из 5.	Условно-гармоничное восприятие СВ
4.	Г+ – 7 баллов из 10, У+ – 7 баллов из 10, Т – 4 балла из 5, З – 4 балла из 5, С – 4 балла из 5, ВН – 3 балла из 5, ФУ – 8 баллов из 10.	Условно-негармоничное восприятие СВ

Условные обозначения: Г+ – гиперпротекция, Г – гипопротекция, У+ – потворствование, У – игнорирование потребностей ребёнка, Т+ – чрезмерность требований-обязанностей, Т – недостаточность требований-обязанностей, З+ – чрезмерность требований-запретов, З – недостаточность требований-запретов, С+ – чрезмерность санкций, С – минимальность санкций, Н – неустойчивость стиля воспитания, ВН – воспитательная неуверенность родителя, ФУ – фобия утраты ребёнка, НРЧ – неразвитость родительских чувств, ПНК – проекция собственных нежелательных качеств, ВК – вынесение конфликта с сферу воспитания; СВ – стиль воспитания.

Студенты, для которых характерно оценивать стиль родительского воспитания как условно-негармоничный, чаще всего выбирают признаки таких стратегий их семейного воспитания, как: отсутствие запретов, потакание прихотям ребёнка, а студенты с условно-гармоничным восприятием – недостаточность запретов. Кроме этого, в группе студентов, воспринимающий стиль воспитания родителей как условно-негармоничный, отмечают следующие проявления: стремление родителей уделять ребёнку чрезмерно много внимания, игнорирование потребностей ребёнка, недостаточное проявление заботы, фобия утраты ребёнка, выполнение за него домашних дел и обязанностей, приверженность к чрезмерно строгому воспитанию, жестокому обращению с ребёнком. Также проявляется неустойчивость в воспитании, кардинальное изменение стиля воспитания родителя, предъявление то слишком строгих, то попустительских требований, нежелание взросления ребёнка, игнорирование в нём взрослых качеств и вынесение конфликтов с супругом в сферу детско-родительских отношений.

В результате изучения актуального развития эмоционального интеллекта у участников исследования по методике Н. Холла было установлено, что у студентов с условно-гармоничным восприятием стиля воспитания, по сравнению со студентами с условно-негармоничным восприятием, более развита способность использовать эмоции для решения проблем и способность понимать свои и чужие эмоции, сознательно управлять своими эмоциональными состояниями (общий показатель ЭИ в группе 1 выше по сравнению с группой 2). Показатель идентификации эмоций, способности к оценке и выражению эмоций примерно одинаково сформирован в обеих группах.

Для определения уровня развития эмоционального интеллекта в выборке был проведен тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V. 2.0) в адаптации Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой. По результатам диагностики выборка была разделена на 3 группы с разным уровнем развития эмоционального интеллекта. Оценка уровня развития ЭИ исходила из того, что показатели MSCEIT представляют собой традиционные шкалы интеллекта, так что средний балл составляет 100 и стандартное отклонение составляет 15. Если человек набирает около 100 баллов по шкале MSCEIT, то он находится в среднем диапазоне эмоционального интеллекта. Человек, набравший 115 баллов, показывает результат выше среднего. Если участник получит общий балл MSCEIT 85, то его результаты находятся на уровне ниже среднего [12].

Для того чтобы распределить выборку на подгруппы с разным уровнем развития эмоционального интеллекта, были взяты результаты шкалы теста MSCEIT V. 2.0 «общий балл». Далее результаты участников выборки по данной шкале были проверены на нормальность распределения (рисунок 1).

Для распределения в подгруппы было решено взять медианное значение показателей $M \approx 93$ и, принимая во внимание стандартное отклонение $SD = 18.55$, найти балльный интервал: для среднего значения это 74–111 баллов IQ – средний уровень (37 человек из выборки), для низкого значения это 42–73 балла IQ – низкий уровень (7 человек из выборки), для высокого значения это 112–115 баллов IQ – высокий уровень (6 человек из выборки).

Для сравнения приведены данные по результатам опросника «Родителей оценивают дети» в группах по уровню EQ (рисунок 2).

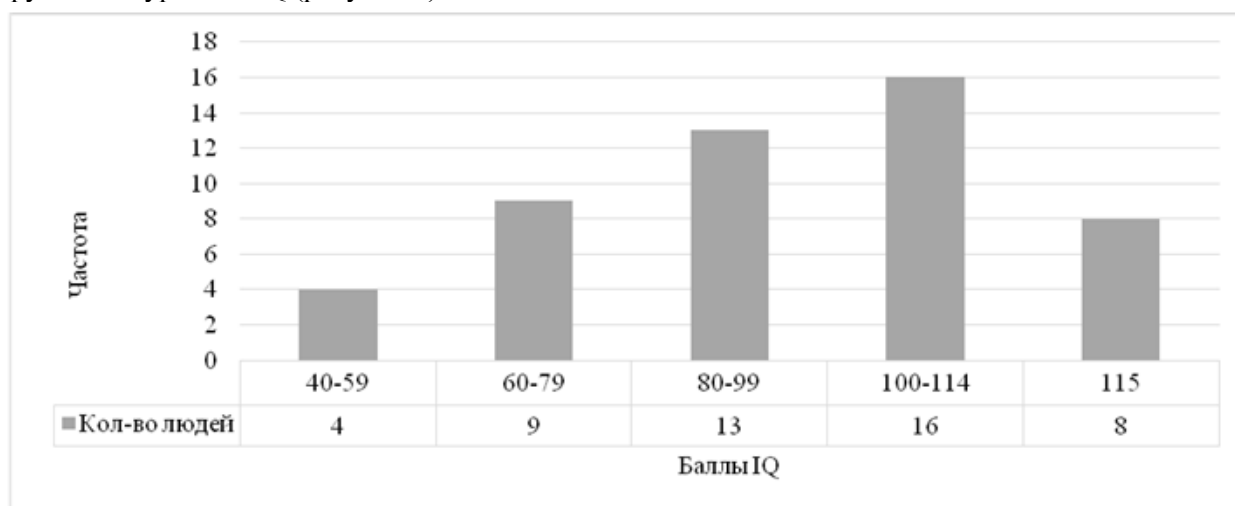


Рисунок 1 – Диаграмма нормального распределения показателей баллов IQ по шкале «общий балл» в выборке

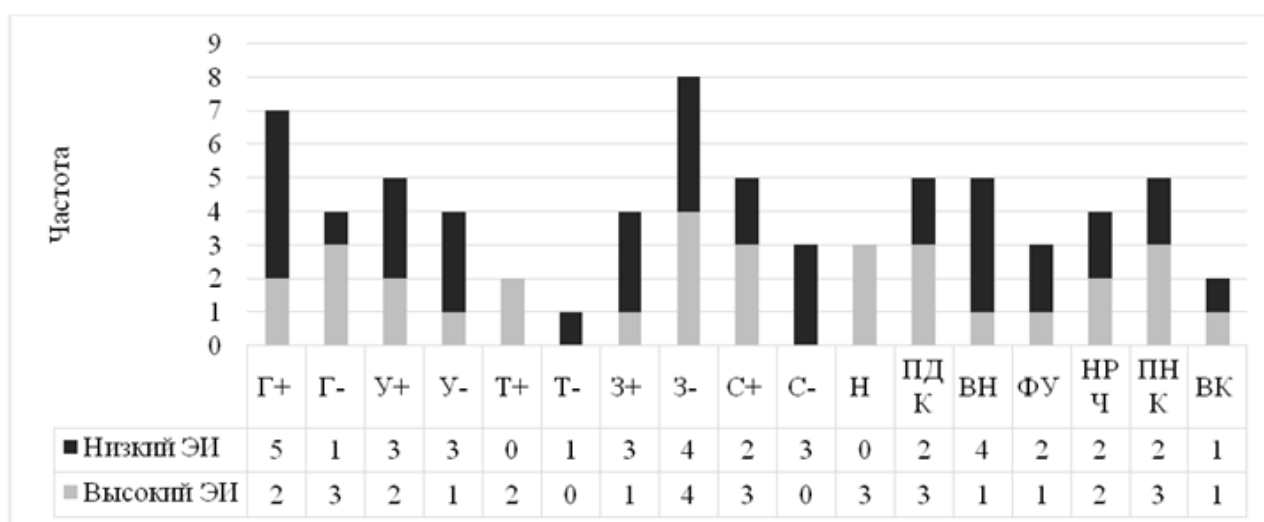


Рисунок 2 - Частотная диаграмма опросника «Родителей оценивают дети» в группах по уровню EQ

В целом, в выборке наиболее выражены показатели ЭИ, отвечающие за идентификацию эмоций и использование эмоций в решении проблем. Студенты с низким уровнем эмоционального интеллекта, по сравнению со студентами со средним уровнем эмоционального интеллекта, чаще, по их мнению, сталкиваются с такими проявлениями родительского воспитания, как: игнорирование потребностей ребёнка, недостаточность требований-обязанностей, чрезмерность санкций, фобия утраты ребёнка, неразвитость родительских чувств.

При высоком уровне эмоционального интеллекта характерно, по мнению студентов, проявление такой черты семейного воспитания, как большое количество домашних обязанностей, которые родители поручают ребёнку. Это можно рассматривать как проявление доверия, которое родители возлагают на ребёнка, давая ему эти обязанности. При низком уровне эмоционального интеллекта характерной чертой стиля родительского воспитания является, по мнению юношей и девушек, доминирующая гиперпротекция, которая проявляется в ограждении от самостоятельного преодоления малейших трудностей, родители не развивают настойчивость, умение подавлять сиюминутные желания.

Статистическая обработка результатов включала определение коэффициенты ранговой корреляции г-Пирсона между показателями субъективных стилей воспитания и показателями эмоционального интеллекта в группах с условно-конструктивным и условно-неконструктивным стилем воспитания. Результаты представлены в таблице 2 и таблице 3.

Таблица 2 – Коэффициенты ранговой корреляции г-Пирсона между показателями восприятия стиля семейного воспитания и эмоционального интеллекта юношей и девушек с условно-конструктивным стилем воспитания

Показатели эмоционального интеллекта	Гипопротекция	Потворствование	Недостаточность требований-запретов	Предпочтение в подростке детских качеств	Неразвитость родительских чувств	Минимальность санкций
Идентификация эмоций	0,462*	0,556**	0,512*	—	—	—
Использование эмоций для решения проблем	—	0,556**	—	—	—	—
Понимание эмоций	—	—	—	-0,426*	—	—
Сознательное управление эмоциями	—	—	—	—	-0,415*	—
Общий балл	—	0,515*	0,450*	—	—	—
Эмоциональная осведомленность	—	—	—	—	—	0,599**
Управление своими эмоциями	—	—	0,442*	—	—	—
Управление эмоциями других людей	—	—	—	-0,442*	-0,497*	—

Анализ корреляционных связей выделенных показателей у студентов с условно-гармоничным восприятием стиля семейного воспитания показал:

1. Потворствование как воспринимаемый стиль семейного воспитания связано с развитием следующих компонентов ЭИ: идентификации эмоций, использования эмоций в решении проблем, сознательного управления эмоциями.
2. Недостаточность требований-запретов, воспринимаемая студентами со стороны родителей, связана с идентификацией эмоций, сознательным управлением эмоциями у студентов.
3. При субъективном восприятии в воспитании родителей их предпочтений в выросших детях детских качеств диагностируется отрицательное влияние на развитие следующих компонентов ЭИ: понимания эмоций и управления эмоциями других людей.
4. У студентов, характеризующих стиль родительского воспитания как неразвитость родительских чувств, проявляется отрицательное влияние на компоненты эмоционального интеллекта, ответственные за сознательное управление как своими эмоциями, так и эмоциями других людей.
5. Минимальность санкций со стороны родителей, проявляющаяся в восприятии студента, связана с эмоциональной осведомлённостью у студентов.

Таблица 3 – Коэффициенты ранговой корреляции r -Пирсона между показателями восприятия стилей семейного воспитания и эмоционального интеллекта юношей и девушек с условно-негармоничным стилем воспитания

Показатели эмоционального интеллекта	Потворствование	Чрезмерность санкций	Неразвитость родительских чувств	Воспитательная неуверенность родителя	Расширение сферы родительских чувств
Понимание эмоций	—	—	—	-0,436*	—
Эмоциональная осведомленность	—	—	-0,422*	—	—
Управление своими эмоциями	0,487**	-0,391*	-0,389*	—	—
Самомотивация	—	—	-0,457*	—	-0,391*

Анализ корреляционных связей студентов с условно-негармоничным восприятием стиля воспитания показал:

1. При восприятии студентом стиля воспитания в семье, характеризующегося потворствованием, чрезмерностью санкций со стороны родителя, в большей степени проявляется способность управлять своими эмоциями как компонента ЭИ.
2. Неразвитость родительских чувств со стороны родителя оказывает отрицательное влияние на развитие способности к управлению своими эмоциями, эмоциональной осведомлённости, самомотивации.
3. У студентов, характеризующих стиль семейного воспитания как воспитательную неуверенность, проявляется отрицательное влияние на развитие способностей понимания эмоций и эмоциональных состояний, как своих, так и других людей.
4. Расширение сферы родительских чувств, воспринимающееся студентом, связано со способностью к самомотивации.

Выводы. Полученные результаты эмпирического исследования позволяют установить наличие определённых связей между развитием эмоционального интеллекта и субъективным восприятием стиля семейного воспитания в юношеском возрасте. Так, студенты, воспринимающие стиль семейного воспитания как условно-гармоничный, отличаются более развитой способностью использовать эмоции

для решения проблем, способностью понимать свои и чужие эмоции, сознательно управлять своими эмоциональными состояниями, имеют более расширенный эмоциональный словарь по сравнению с группой студентов с условно-негармоничным восприятием стиля родительского воспитания.

Для студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта характерным является восприятие семейного воспитания, где ведущими показателями выступают доминирующая гиперпротекция, мешающая развитию гармоничной личности, усугубляющая развитие эмоционального интеллекта, проявления фобии утраты ребёнка, расширения сферы родительских чувств, эмоционального отвержения. У студентов с высоким уровнем эмоционального интеллекта чаще всего проявляется субъективное восприятие такого стиля воспитания, как чрезмерность требований-обязанностей. Полученные результаты могут рассматриваться как основа для дальнейшего изучения влияния факторов семейного воспитания на развитие эмоционального интеллекта детей и подростков.

Список литературы

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2008. – 52 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Дубровина, И. В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы : методическое пособие / ред. И.В. Дубровина. – 4-е издание. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 176 с. – ISBN 5-88687-050-4.
4. Еремеева, А. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско- родительских отношений / А. А. Еремеева, Е. М. Коротеева. // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – № 5–12 (74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-roditeley-i-detsko-roditelskih-otnosheniy-1> (дата обращения: 14.03.2021).
5. Комлик, Л. Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений / Л. Ю. Комлик, В. С. Меренкова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-roditeley-i-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 14.03.2021).
6. Краснов, А. В. Эмоциональный интеллект и стиль воспитания девочек старшего подросткового возраста / А. В. Краснов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-stil-vospitaniya-devochek-starshego-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 14.03.2021).
7. Мещерякова, И. Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Мещерякова // Территория науки. – Воронеж, 2008. – № 9(10). – С. 110–115.
8. Роберте, Р. Д. и др. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Роберте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.
9. Широбокова, Т. С. Значение семейного воспитания в формировании гармоничной личности подростка // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-semeynogo-vospitaniya-v-formirovanii-garmonichnoy-lichnosti-podrostka> (дата обращения: 26.11.2020).
10. Mayer, J. D. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. D. Mayer, D. Caruso, P. Salovey // *Intelligence*. – 1999. – V. 27. – P. 267–298.
11. Mayer, J. D. Intelligence and intelligence-related personality traits / J. D. Mayer, D. Caruso, E. Zigler, J. Dreyden // *Intelligence*. – 1989. – № 13. – P. 11.
12. Salovey, P. Emotional Intelligence: Key readings on the Mayer J. D., Salovey P. Model. / P. Salovey, M. Brackett, J. D. Mayer. – Port Chester. New York: Dude Publishing, 2004.

Emotional intelligence and subjective perception of family parenting style in adolescence

Medvedeva Snezhanna Anatol'evna¹

Milovanova Anastasija Sergeevna¹

¹Sevastopol State University,
33 Universitetskaya Str., Sevastopol. 299053, Russian Federation

Abstract. Emotional intelligence is the ability of a person to recognize and manage their own emotions and the emotions of others, desires and intentions. This article presents the results of an empirical study of emotional intelligence in relation with the subjective perception of the style of family parenting style on adolescent students. The results showed that, the level of development of EI components in groups with nominal harmonious and nominal inharmonious perception of the style of family education is different. These results can serve as the basis for future study of the influence of the perception of the parenting style, as well as the actual parenting style, on the development of the components of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, family, parenting, parenting style, emotions, adolescence.

About authors: Medvedeva Snezhanna Anatol'evna, Ph.D. in Psychology, Associated Professor, the department of "Psychology". Humanities and Pedagogical Institute, Sevastopol State University, Gagarin street, 13th, Sevastopol, 299053, Russian Federation. email: snezhanna_med@mail.ru

Milovanova Anastasija Sergeevna, 2nd year master's degree student of the department of "Psychology". Humanities and Pedagogical Institute, Sevastopol State University, Gagarin street, 13th, Sevastopol, 299053, Russian Federation. e-mail: masterlinas@gmail.com

UDC 376.3

Inclusive education organization for students with autism spectrum disorders

Alla Grigorevna Mikhaylova¹Tatiana Ivanovna Bessonova¹Tatyana Alexandrovna Kokodey¹Svetlana Petrovna Strokina¹

Sevastopol State University, University st. 33
Sevastopol 299053 Russia

Abstract. The aim of this study is to analyze the organization of inclusive education for students with autism spectrum disorders. Various strategies are considered which provide the process of inclusion based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease: inclusion of students with autism spectrum disorders in the general educational system; rendering specialized; increasing motivation to interact; monitoring and changing the level of support over time.

Keywords: inclusive education, students with autism spectrum disorders, correctional and developmental technologies, sensory integration.

For citation: Mikhaylova A.G., Bessonova T.I., Kokodey T.A. Inclusive education organization for students with autism spectrum disorders. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 144–149 (in Russ.).

About authors: Mikhaylova A.G. senior lecturer, Foreign Languages department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, e-mail: Steba1971@mail.ru.

Bessonova T.I., Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: tibessonova@mail.ru.

Kokodey T.A., assistant professor, Head of Pedagogy and Psychology of Creative Development Department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, e-mail: tanya.kokodey@gmail.com.

Strokina S.P., PhD (Philology), Associate Professor of the Russian language and Russian literature Department, Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University», Russian Federation, Sevastopol, e-mail: s.strokina@yandex.ua.

Introduction.

The most important rights and freedoms of persons with disabilities are presented in the legislative acts of the international, federal, departmental and regional levels [14]. An international legal document that recognized the right of persons with disabilities to a satisfactory life was the “Declaration on the Rights of Persons with Disabilities”, which was approved by Resolution 3447 (XXX) of the UN General Assembly in 1975 [4], according to which persons with disabilities have the same civil and political rights as the others.

The “Universal Declaration of Human Rights” became the basis for other international legal document in the sphere of individual rights protection, which contains the following information in Article 1: “*All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood*” [19, www]. Compiled by representatives with different legal and cultural backgrounds from all regions of the world, the Declaration was proclaimed by the United Nations General Assembly in Paris on December 10, 1948 (General Assembly resolution 217 A) as a common standard of achievement for all peoples and all nations. For the first time, basic human rights, subject to universal protection, were outlined. The declaration has been translated into 500 languages. It is widely recognized that the Universal Declaration of Human Rights provided the adoption of more than seventy human rights treaties which are now applied on a permanent basis at the global and regional levels (all of which contain references to it in their preambles) [19].

Of particular importance in protecting the rights of children with disabilities is “*Convention on the Rights of the Child*” adopted by resolution 44/25 of the UN General Assembly on November 20, 1989, which

entered into force on September 2, 1990. Its regulations are based on four key requirements which must provide the right to development and active participation in society [3]. In accordance with the principles proclaimed in the Charter of the United Nations, recognition of dignity and equal rights is the foundation of freedom, justice and peace throughout the world. “The UNESCO Salamanca Statement” is important for the protection of the rights of people with disabilities to education [18]. The report of the UN Education Agency calls on the international community to support the inclusive schools approach through practical and strategic change. The statement begins with a commitment to Education for everybody, recognizing the need and urgency to provide education for all children, youth and adults “within the regular education system”. Main schools with the inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating benevolent communities, an inclusive society and achieving education for everybody. Moreover, they provide effective education for most children and increase the efficiency and ultimately profitability of the entire education system. [18].

Basic Federal Law “On Education in the Russian Federation” from December 29, 2012 regulates the education of persons with disabilities and contains a number of articles. In accordance with Chapter XI of Article 79 “inclusive education - ensuring equal access to education for all students, taking into account the diversity of special educational needs and individual opportunities; educational program – one, adapted for teaching people with disabilities, taking into account the characteristics of their psychophysical development, individual capabilities and, if necessary, providing correction of developmental disorders and social adaptation of these persons [9].

The organizations create special conditions for the education of these students. These conditions are referred to ones for training, education and development, including the use of special teaching methods, group and individual correctional classes.

In accordance with the Decree of the Government of the Russian Federation of March 29, 2019 No. 363 “On Approval of the State Program of the Russian Federation” “Accessible Environment”, the goal of the State Program of the Russian Federation “Accessible Environment” is to create conditions for eliminating barriers in relationships with other priority facilities and services in the field of education [5].

The introduction of the ideas of inclusive education into the practice of the university makes it possible to provide equal educational opportunities for children with autism spectrum disorders (ASD) while creating special learning conditions, as well as using innovative technologies. Today, the prevalence of autism spectrum disorders is about 1% of the child population [3].

The available practical experience “in teaching children with ASD shows that for this category of children, various learning models should be developed and implemented to maximize their right to receive education adequate to their capabilities and abilities, allowing them to realize the potential of these children” [10, p. 8].

Analysis of recent publications and highlighting the unsolved part of the problem.

The organization of the educational process, taking into account the acmeological aspect, was considered by A. A. Derkach, N. V. Kuzmina, A. A. Bodalev, V. G. Zazykin, K. A. Abulkhanova, A. P. Chernyshev, B. G. Ananiev, V. N. Myasishchev, O. S. Anisimov, L. G. Laptev, A. K. Markova, A. A. Rean, I. N. Semenov, A. P. Sitnikov, S. Yu. Stepanov, Yu. V. Sinyagin and many others. Analysis of psychological and pedagogical literature indicates that a lot of attention has been paid to modern approaches to the development of inclusive education in Russia (S. V. Alekhina, E. S. Grinina, S. I. Sabelnikova, T. P. Dmitrieva, T. Yu. Khotyleva, etc.) [1, 7, 11]. The problems of organizing inclusive education for students with autism spectrum disorders have not been sufficiently studied. Sensory integration as a method of correcting primary disorders in autism spectrum disorders was considered by O. S. Nikolskaya, T. V. Kondratyeva [13, 17] and others. Yu. M. Erts-Naftulyeva studied the inclusion of children with autism in the general education system [8].

The **aim** of this study is to analyze the organization of inclusive education of students with autism spectrum disorders.

The fundamental factors in the success of the inclusion process are the understanding of the essence of the disease and the choice of pedagogical teaching methods. Therefore, the following tasks were set:

1. To systematize modern approaches to solving the problem of inclusive education of students with autism spectrum disorders.

2. To consider the characteristics of children with ASD.
3. To select teaching methods and technologies that promote effective interaction with others, stimulating the skills generalization, the formation of life skills and social competencies.

The main part of the study.

The process of inclusive education at a university can be successful and contribute to the psychological and emotional development of students. Various effective inclusion strategies that can be applied in the learning process of individuals with ASD will allow the design of the inclusion process based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease. Here it will be appropriate to apply the acmeological approach to the educational process, since it is acmeology that is aimed to study the patterns of individual and personal achievements in a developing personality [11, 12].

The subjective approach as a principle is based on the of S. L. Rubinstein's idea about the subject as the center of objectivity organization, manifested through the need and ability to improve a person [6].

"In acmeology", a person is considered as a subject of improvement (both self-improvement and mediated by acmeological technologies), which provides one's high independence and activity in choosing goals, standards [6, p 19].

"The subjective characteristics inherent in a person believe their development in ontogenesis as associated with the implementation of peculiarities inherent in a person. And the corresponding level of development of the individual in activity in ontogeny, phylogenesis, in the cultural-historical process - reveals all the features of the certainty of a person as a subject and therefore – subjectivity, subjective position, subjective regulation of his activity" [6, p. 8]. Subjectivity as well as activity and consciousness determines the person's capabilities [6].

The characteristic features of students with ASD are the following:

1. Students with ASD have good memory, visual perception, preserved intelligence, which makes it possible to successfully master academic material unlike students with other types of disorders. When introducing a new material, one should apply diagrams, tables, Mind Map. It is possible to use fairy tale therapy, aimed at the development of self-awareness and ensuring mutual understanding between the surrounding world and people, as well as the assimilation of the necessary models of behavior. Fairytale therapy is successfully used in individual and group therapy.

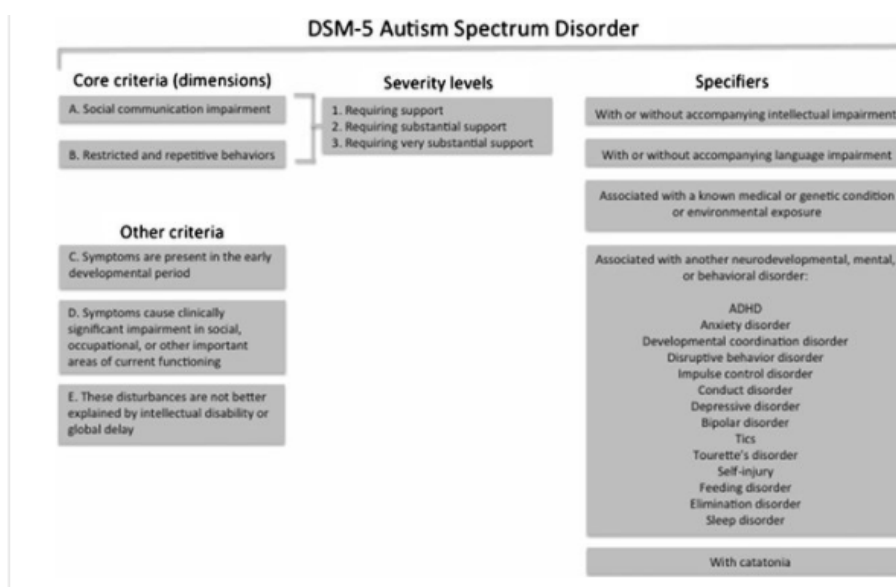
2. Students with ASD can succeed in mathematics. It will be effective to use information technology for the study of many disciplines (Moodle learning management system, Anime Studio - software for creating vector 2D animation and graphics).

3. The structure of disorders in autism was first proposed by LV Vygotsky. He stated that infants are born with the basic abilities for intellectual development called 'elementary mental functions (attention, sensation, perception and memory). "Through interaction within the sociocultural environment, these are developed into more sophisticated and effective mental processes which Vygotsky refers to as 'higher mental functions" [10, www].

DSM-5 Criteria for ASD are:

- deficits in nonverbal communicative behaviors used for social interaction; ranging from integrated-verbal and nonverbal communication or deficits in understanding and use of nonverbal communication;
- "deficits in social-emotional reciprocity; ranging from abnormal social approach and failure of normal back and forth conversation through reduced sharing of interests, emotions, and affect and response to total lack of initiation of social interaction" [2, www].

DSM–5autism spectrum disorder is presented in the picture 1.



Picture 1. DSM-5autism spectrum disorder.

Source: [16].

Considering the difficulties of students with autism as a set of adjacent and unrelated problems determines the fragmentation of this picture that has developed to date. In an attempt to help such a student in social development, we understand that his problems are not the sum of individual difficulties that could be resolved with the help of a selection of methods of correctional work.

1. Different strategies will allow the design of the inclusion process based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease. These strategies may include the following:
2. Inclusion of students with ASD in the general educational system in order to increase the level of speech and communication skills, socialization and intellectual level.
3. Providing specialized assistance to students with ASD.
4. Increasing motivation for interaction, cooperation, since students with disabilities have a low level of motivation.
5. Monitoring the level of support and support provided, which should vary depending on the severity of diagnostic symptoms in the development of students with ASD Оказание специализированной помощи обучающимся с РАС [8].
6. Changing the level of support over time as a function of promoting students and acquiring the necessary skills and abilities for learning in the general educational system.
7. Since students with ASD are characterized by sensory perception, correctional and developmental technologies should be used [20]. The main idea of correctional and developmental technologies based on the method of sensory integration is to ensure the emergence of sensory impulses and their control in order to establish the process of coordinated joint work of various parts of the nervous system. The compensatory capabilities of higher nervous activity are developed by means of these technologies [17].
8. Implementation of diagnostics of initial skills to include students with ASD in the environment of normatively developing peers.
9. Conducting a test to assess speech and social skills in students with autism (VB-MAPP – The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. This one assesses the skills of verbal behavior and social interaction in children with autism and other developmental disabilities) [21].

VB-MAPP was developed by Mark Sandberg in 2008. It is based on the analysis of speech behavior by B.F. Skinner, Child Development Stages, and Behavioral Analysis Research. VB-MAPP is an indispensable

method in behavioral analysis for evaluating and designing behavioral intervention programs. The tasks of VB-MAPP are as follows: 1. Assess how developed certain skills and how they correspond to the established development standards. 2. Identify barriers to learning and skills development. 3. Determine the most appropriate intervention for a particular learner. 4. Provide the necessary information for the development of an individualized program for the development of verbal and social skills. 5. Assist to research the dynamics and measure the results based on the results of work with students according to the developed program. VB-MAPP both assesses and helps to achieve a balance between students' verbal behavior and other related skills [21].

The VB-MAPP test is a tool for the progress of learners with ASD. In general, the following skills are studied: communication, speech understanding, games, dialogical speech, academic.

Conclusions. Thus, the learning process in an inclusive environment is the acquisition of students with ASD academic skills. Different inclusion strategies will allow the design of the inclusion process based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease. The application of the acmeological approach to the educational process is relevant, since acmeology is aimed to study the patterns of individual and personal achievements in a developing personality

Prospects for further research present strategies to increase the motivation of learners with autism spectrum disorders through the learning environment of Moodle.

References

1. Alekhina, S. V. Modern approaches to education and training. Modern trends in the development of inclusive education in Russia URL: <https://clck.ru/VfXAL> (date accessed: 12.11.2020) (in Russ.).
2. Carpenter, L. DSM-5 Autism spectrum disorder. February 2013 URL: <https://clck.ru/Vk2i6> (date of access: 12.10.2020)
3. Convention on the Rights of the Child. Human Rights Office of the High Commissioner. URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (дата обращения: 20.12.2020) (in Eng.).
4. Declaration on the Rights of Disabled Persons. UN. General Assembly (30th sess.: 1975-1976) URL: <https://digitallibrary.un.org/record/189608> (date of access: 12.10.2020) (in Eng.).
5. Decree of the Government of the Russian Federation of March 29, 2019 No. 363 "On approval of the state program of the Russian Federation" Accessible Environment" URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116666/> (date access: 12.10.2020) (in Russ.).
6. Derkach, A. A. Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon. *Acmeology*. № 2 (54). 2015. Pp. 8-22. (in Russ.).
7. Dmitrieva, T. P., Sabelnikova S. I., Khotyleva T. Yu. Development and implementation of an individual educational program for children with disabilities in primary school: guidelines for primary school teachers, under. ed. E.V. Samsonova. M.: MGPPU, 2012. 84 p. (in Russ.).
8. Erts-Naftuleva, Yu. M. Inclusion of children with autism in the general education system: a review of goals and strategies URL: <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2012/9%2844%29/article-723/inklyuziya-detey-s-autizmom-v-%20obshcheobrazovatelnyu-sistemu-obzor-celey-i-strategiy%20#%20gsc.tab%20=%200%20> (date of access: 20.12.2021) (in Russ.).
9. Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012 N 273-FZ (last edition) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 12.10.2020) (in Russ.).
10. McLeod, S. A. (2018, August 05). Lev Vygotsky. Simply Psychology. URL: <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.htm> (date of access: 12.10.2020) (in Eng.).
11. Mikhaylova A. G. Acmeological approach to the formation of professional and creative abilities of future engineers. *Bulletin of the Tomsk State University*, 2015. No. 400. Pp. 282–285 (in Russ.).
12. Mikhaylova, A. G., Nikitaeva M.V., Kokodey, T.A.. Formation of personal qualities by means of acmeological approach in the context of professional becoming SHS Web of Conf. Volume 87, 000282020. DOI <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700028> (in Eng.).
13. Nikolskaya O. S. The structure of mental development disorders in childhood autism. *Almanac* No. 18 "Children's autism: ways of understanding and help" URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narushenija-psihicheskogo-razvitiya-pri> (date access: 12.09.2020) (in Russ.).
14. Regulatory support for special and inclusive education: a tutorial by E. S. Grinina. *Saratov*, 2015. 77 p. (in Russ.).
15. Organization of inclusive education for students with autism spectrum disorders: guidelines for the development of local acts of an educational organization that implements inclusive education, and the creation of a resource class model for children with autism spectrum disorders. Ed. by. L. M. Betker; *Khanty-Mansiysk: Institute for the Development of Education*, 2018. 70 p. (in Russ.).
16. Ousley O., Cermak T. Autism Spectrum Disorder: Defining Dimensions and Subgroups. *Current Developmental Disorders Reports* 1(1), March 2014 DOI: 10.1007/s40474-013-0003-1 (in Eng.).
17. Sensory integration - a method for correcting primary disorders in autism spectrum disorders: a methodological guide. Compiled by T.V. Kondratyev. *Samara*. 2018. 122 p. (in Russ.).

18. The UNESCO Salamanca Statement. URL: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> (date of access: 12.10.2020) (in Eng.).
19. Universal Declaration of Human Rights. URL: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (date of access: 12.10.2020) (in Eng.).
20. Varenova, T. V. Creation of correctional and developmental technologies based on the sensory integration method. Proceedings of the Faculty of Special Pedagogy and Special Psychology. T. 2. International interuniversity issue. M: MGPU, 2007. Pp. 44-51 (in Russ.).
21. VB-MAPP App URL: <https://www.vbmappapp.com/> (date of access: 12.10.2020) (in Eng.).

Организация инклюзивного образования для студентов с аутизмом расстройства спектра

Алла Григорьевна Михайлова

Татьяна Ивановна Бессонова¹

Татьяна Александровна Кокодей¹

Светлана Петровна Строкина¹

*Севастопольский государственный университет, Университет ул. 33
Севастополь 299053 Россия*

Аннотация. Целью данного исследования является анализ организации инклюзивного образования для студентов с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены различные стратегии, обеспечивающие процесс включения, основанный на индивидуальных способностях, с учетом недостатков развития и характеристик заболевания: включение учащихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную систему; рендеринг специализированный; повышение мотивации к взаимодействию; мониторинг и изменение уровня поддержки с течением времени.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты с расстройствами аутистического спектра, коррекционно-развивающие технологии, сенсорная интеграция.

Для цитирования: Михайлова А.Г., Бессонова Т.И., Кокодей Т.А. Организация инклюзивного образования для студентов с расстройствами аутистического спектра. Гуманитарно-педагогическое образование, – 2020 – Т. 6– № 3-4. – С. 144 –149.

Сведения об авторах:

Михайлова А.Г. старший преподаватель кафедры иностранных языков Севастопольского государственного университета, ул. 33 Севастополь 299053 Россия, e-mail: Steba1971@mail.ru

Бессонова Т.И., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: tibessonova@mail.ru;

Кокодей Т.А., доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии творческого развития, Севастопольский государственный университет, ул. 33 Севастополь 299053 Россия, e-mail: tanya.kokodey@gmail.com.

Строкина С.П., кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и русская литература», Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», e-mail: s.strokina@yandex.ua.

UDC 378.4 / 371(075.8)

Increasing the motivation of students with autism spectrum disorders using the Moodle learning environment

Alla Grigorevna Mikhaylova¹Tatiana Ivanovna Bessonova¹Inobat Azamkulovna Erina¹Tatyana Alexandrovna Kokodey¹

¹FSAEI HE "Sevastopol State University"
st. Universitetskaya 33, Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The process of inclusive education can be successful and contribute to students' psychological and emotional development. Effective inclusion strategies that are used in the learning process of learners make it possible to design the inclusion process based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease.

The advantages of the Moodle learning environment for increasing motivation of students with autism spectrum disorders are considered. The psychological characteristics of students related to the motivational aspect have been studied. The fundamental factors in the success of the inclusion process were determined using SWOT analysis as a method for assessing opportunities and threats.

Keywords: children with disabilities, students with autism spectrum disorders, motivation, SWOT analysis, Moodle learning management.

For citation: Mikhaylova A. G., Bessonova T.I., Erina I.A., Kokodey T.A., The process of Foreign Language Learning in the Context of Inclusive Education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 150–154 (in Russ.).

About authors: Mikhaylova A.G. senior lecturer, Foreign Languages department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, e-mail: Steba1971@mail.ru.

Bessonova T.I. Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: tibessonova@mail.ru.

Erina I.A. Associate Professor of the Department "Psychology" Candidate of Psychological Sciences "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation.

Kokodey T.A., assistant professor, Head of Pedagogy and Psychology of Creative Development Department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, e-mail: tanya.kokodey@gmail.com.

Introduction. Representatives of international organizations formed the World Conference on Education for Persons with Special Needs, which was held in Salamanca, Spain in June 1994. They agreed on a new statement on education for children with disabilities. This statement calls for inclusion as the norm [12]. In addition, the conference adopted a program of action, the guiding principle of which is that regular schools should accept all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions.

The most important rights and freedoms of persons with disabilities are reflected in legislative acts at the international and regional levels: "Declaration on the Rights of Persons with Disabilities" approved by Resolution 3447 (XXX) of the UN General Assembly on 09.12.1975 [2], "Universal Declaration of Human Rights" [13, www], proclaimed by the United Nations General Assembly in Paris on December 10, 1948, "Convention on the Rights of the Child" 1989 [1].

Federal Law "Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273-FL also regulates issues of education for persons with disabilities related to equal access for all students, taking into account the diversity of special educational needs and individual opportunities. The Federal Law notes that for this purpose it is necessary to implement an adapted educational program for training people with disabilities and, if necessary, to ensure "correction of developmental disorders and social adaptation of these persons" [5, www]. It is clear the organizations create special conditions for training, education and development by these students, including the use of special teaching methods, group and individual correctional classes aimed at adapting persons with disabilities to the new educational environment [9]. The introduction of the ideas of

inclusive education into the practice of the university makes it possible to provide equal educational opportunities for children with autism spectrum disorders (ASD) while creating adaptive learning conditions. Today, the prevalence of autism spectrum disorders is about 1% of the child population [10]. For the category of children with ASD, “various learning models should be developed and implemented to maximize their right to receive education adequate to their capabilities and abilities, allowing them to realize the potential of these children” [10, p. 8].

Recent publications analysis and highlighting the unsolved part of the problem.

The analysis of psychological and pedagogical literature indicates that a lot of attention was paid to the issues of inclusive education (S. I. Sabelnikova, E. S. Grinina, T. P. Dmitrieva, T. Yu. Khotyleva, etc.). Aspects of the organization of inclusive education for students with ASD have not been sufficiently researched. The method of correction of primary disorders in autism spectrum disorders was considered by O.S. Nikolskaya T.V. Kondratyeva et al. Yu. M. Erts-Naftulyeva studied the inclusion of children with autism in the general education system.

The **aim** of this study is to characterize the benefits of the Moodle learning environment for increasing the motivation of students with autism spectrum disorders.

The fundamental factors in the success of the inclusion process are the understanding of the essence of the disease and the choice of pedagogical teaching methods. Therefore, the following tasks have been set:

1. to systematize modern approaches to solving the problem of inclusive education of students with autism spectrum disorders.
2. to consider the characteristics of learners with autism spectrum disorders associated with the motivational aspect.
3. to characterize the capabilities of the Moodle learning management system in increasing the motivation of students with autism spectrum disorders using SWOT analysis as an assessment method.

The main part of the study.

Analysis of existing approaches to organizing the educational process for persons with disabilities showed that the most effective is the acmeological approach, which considers a person as a subject of improvement (both self-improvement and mediated by acmeological technologies), which provides for free independence and activity in choosing goals, standards [7, 8].

In addition to the subject of activity, the structural components in the acmeological system are the system of skills and abilities, the system of motives and standards of Acme. In the acmeological system, the means of influence can also be varied - from self-action to training [3].

As practice shows, in the context of the transition to study at a university, the development of a student's personality is a consequence of entering a new social environment through mastering its social values, knowledge and skills [4]. “There are several stages of this process that will become the basis for the phased organization of the process of forming readiness to overcome emotional barriers to communication:

- 1) adaptation as an assimilation of norms and assessment of one's capabilities;
- 2) individualization as a process of self-determination of a person, the design of its uniqueness and originality;
- 3) integration as a process of entering a social community, which presupposes the integration of social relations, a stable system of communication of individuals and the definition of special methods of activity and models of appropriate behavior” [4, p. 109].

In the context of such transition, there is a possibility of stress and emotional barriers to communication, which is expressed in a low level of motivation for success, an increased level of motivation for failure, a low level of self-regulation, conflict, and difficult communication. The reasons for emotional barriers to communication are “organizational and personal (anxious attitude to new activities) factors [4, p. 110].

The process of inclusive education at a university can be successful and contribute to the psychological and emotional development of students. Effective inclusion strategies that are used in the learning process of learners with autism spectrum disorders provide the inclusion process creation based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease [9].

A person initially acts as a subject with certain properties and capabilities. Here it will be appropriate to apply the acmeological approach to the educational process, since it is acmeology that is designed to study the patterns of individual and personal achievements in a developing personality, as a subject of activity [8]. The subjective approach as a principle is based on the idea of S.L. Rubinstein about the subject as the center of the organization of subjectivity, manifested through the need and ability to improve a person [3].

The corresponding level of “the development of an individual in activity - in ontogeny, in the cultural and historical process - reveals all the features of the certainty of a person as a subject and therefore - subjectivity, subject position, subject regulation of his activity” [3, p. eight]. Subjectivity, inextricably linked with the self, activity, consciousness, determines the capabilities of a person. Modeling of motivations occurs through secondary needs - the conscious absence of something that causes an incentive to action. Primary needs are genetically inherent, while secondary needs are developed in the course of cognition and gaining life experience. To create an effective developmental environment, we will consider the features of learners with autism spectrum disorders associated with the motivational aspect.

Unlike students with other types of disorders, learners with autism spectrum disorders have good memory, preserved intelligence, visual perception, which makes it possible to successfully master academic material. When introducing new material, you should use diagrams, tables, Mind Map. To enhance the motivation for success, it is possible to use fairy tale therapy, aimed at developing self-awareness and ensuring mutual understanding between the world around and people.

Learners with autism spectrum disorders succeed in math. For the study of many disciplines, the use of information technology will be effective (**Moodle learning management system, Anime Studio** — software for creating vector 2D animation and graphics).

One of the productive methods of overcoming limitations and predicting possible solutions to problems is SWOT analysis as an assessment method (Table 1), which makes it possible to assess some of the characteristics of students with ASD, “to identify shortcomings and realize opportunities. SWOT analysis consists of blocks: Strengths (S) – strong or positive characteristics; Weaknesses (W) – lack of possibilities; Opportunities (O) – application possibilities; Threats (T) – threats or risks”.

Table 1. SWOT analysis of the characteristics of students with ASD

Internal resources	External factors
Strengths	Opportunities
Good memory, preserved intelligence, visual perception	Ability to successfully master academic material
Mathematical ability	Moodle learning management system application
Desire to work with peers on the same level	Application of correctional and developmental technologies, psychological and emotional support
Weaknesses	Threats
An inclusive learning environment – one in which the sensory features of foxes with ASD may not find support	Sensory problems are associated with difficulty coordinating movements, which provides motivation for failure. Lack of motivation for success, cooperation
A large number of students in a group and a small space can increase the desire to avoid contact	Aggressive reaction to contacts, sensitivity to loud sounds, noise leads to, refusal to complete tasks
Lack of flexibility in thinking	Unwillingness to correct mistakes
Difficulties in abstract thinking, understanding and abstract premises, understanding the material, presenting conclusions	Disorder, poor performance, depression, depression

Source: compiled by the authors.

The correlation between internal and external factors will allow planning future development strategies, potential advantages and limitations of both professional and personal development. The analysis of the internal potential allows us to determine the possibilities to resist threats. The relationship between internal and external factors and risks is also carried out [9] (table 2).

Table 2. – Correlation of internal factors with external ones

Development strategies = S (Strengths) + O (Opportunities)	How do the strengths of Moodle learning management system application contribute to the development of mathematical abilities of students with ASD?
Internal conversions = W (Weaknesses) + O (Opportunities)	How do the weaknesses of Moodle learning management system application hinder the implementation of mathematical capabilities, and what should be changed / introduced because of this?
Potential benefits = S (Strengths) + T (Threats)	What are the strengths of Moodle learning management system to counter threats and how?
Development limits = W (Weaknesses) + T (Threats)	What are the weaknesses of Moodle learning management system that increase the risk of threats?

Source: compiled by the authors.

Different strategies provide the inclusion process organization based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease. Such strategies can be the following: increasing motivation for interaction, cooperation, since students with disabilities have a low level of motivation; inclusion of learners with autism spectrum disorders in the general educational system in order to improve the level of speech and communication skills, socialization and intellectual level and provide specialized assistance to students with ASD [4].

Since learners with autism spectrum disorders are characterized by sensory perception, correctional and developmental technologies should be used [14]. The main idea of correctional and developmental technologies based on the method of sensory integration is to ensure the emergence of sensory impulses and their control in order to establish the process of coordinated joint work of various parts of the nervous system. With the help of these technologies, the compensatory capabilities of higher nervous activity are developed [11].

Thus, methodological approaches to inclusion can be as follows:

- organization of the learning environment and structuralization of learning activities (Moodle learning management);
- teaching key skills - strategies based on the intrinsic motivation of learners with autism spectrum disorders and including the choice of tasks, the use of rewards, modeling prompts to acquire the skills of taking initiative and reaching out to others (Moodle learning management);
- using self-control strategies to create accountability and independence (Moodle learning management).

Conclusion. Thus, the learning process in an inclusive environment is the academic skills acquisition of students with ASD. Different inclusion strategies will allow the inclusion process organization based on individual abilities, taking into account developmental deficits and characteristics of the disease. The use of Moodle learning management helps to increase the motivation of students with autism spectrum disorders.

Prospects for further research present strategies for creating an effective developmental environment for students with disabilities in the context of foreign language learning.

References:

1. Convention on the Rights of the Child. Human Rights Office of the High Commissioner. URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (date of access: 13.12.2020)
2. Declaration on the Rights of Disabled Persons. UN. General Assembly (30th sess.: 1975-1976) URL: <https://digitallibrary.un.org/record/189608> (date of access: 13.12.2020)
3. Derkach, A. A. Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon. *Acmeology* – No. 2 (54). 2015. pp. 8-22.
4. Erts-Naftuleva, Yu. M. Inclusion of children with autism in the general education system: a review of goals and strategies URL: <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2012/9%2844%29/article-723/inklyuziya-detey-s-autizmom-v-%20obshcheobrazovatelnyu-sistemu-obzor-celey-i-strategiy%20#%20gsc.tab%20=%200%20> (date of access: 20.12.2021) (in Russ.).
5. Federal Law “On Education in the Russian Federation” of December 29, 2012 N 273-FZ (last edition) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 12.10.2020) (in Russ.).
6. Golovko O. N., Mikhailova A. G. Social self-determination of university students in the context of blended learning. Vectors of development of contextual education. Collective monograph. Editorial Board: E.P. Komarova (editor-in-chief) [and others]. Voronezh, 2021. pp. 340-352
7. Mikhaylova A. G. Acmeological approach to the formation of professional and creative abilities of future engineers. *Bulletin Tomsk state university*, 2015.No. 400. pp. 282–285.
8. Mikhaylova, A. G., Nikitaeva M. V., Kokodey, T. A. Formation of personal qualities by means of acmeological approach in the context of professional becoming SHS Web of Conf. Volume 87, 000282020. DOI <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700028> (in Eng.).
9. Mikhailova, A. G., Kokodey, T. A., Strokina S. P., Kira R. V. Learning a foreign language in the context of inclusive education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020. vol. 6, no. 3, pp.124-131
10. Organization of inclusive education for students with autism spectrum disorders: guidelines for the development of local acts of an educational organization that implements inclusive education, and the creation of a resource class model for children with autism spectrum disorders. Ed. by. L. M. Betker; Khanty-Mansiysk: Institute for the Development of Education, 2018. 70 p. (in Russ.).
11. Sensory integration - a method for correcting primary disorders in autism spectrum disorders: a methodological guide. Compiled by T.V. Kondratyev. Samara. 2018. 122 p. (in Russ.).

12. The UNESCO Salamanca Statement. URL: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> (date of access: 14.12.2020)
13. Universal Declaration of Human Rights. URL: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (date of access: 13.12.2020)
14. Varenova, T.V. Creation of correctional and developmental technologies based on the sensory integration method. Proceedings of the Faculty of Special Pedagogy and Special Psychology. T. 2. International interuniversity issue. M: MSPU, 2007. pp. 44-51

Повышение мотивации обучающихся с расстройствами аутистического спектра с помощью обучающей среды moodle

Алла Григорьевна Михайлова¹

Татьяна Ивановна Бессонова¹

Инобат Аъзамкуловна Ерина¹

Татьяна Александровна Кокодей¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Процесс инклюзивного образования может быть успешным и способствовать психологическому и эмоциональному развитию студентов. Эффективные стратегии инклюзии, которые применяются в процессе обучения обучающихся с РАС, позволяют сконструировать процесс инклюзии на основе индивидуальных способностей, учитывая дефициты развития и характеристики заболевания.

Рассмотрены преимущества обучающей среды Moodle для повышения мотивации студентов с расстройствами аутистического спектра. Изучены психологические особенности обучающихся с РАС, связанные с мотивационным аспектом. Определены основополагающие факторы в успешности процесса инклюзии с помощью SWOT анализа как метода оценки возможностей и угроз.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, мотивация, SWOT анализ, Moodle learning management.

Для цитирования: Михайлова А.Г., Бессонова Т.И., Ерина И.А., Кокодей Т.А. Повышение мотивации обучающихся с расстройствами аутистического спектра с помощью обучающей среды Moodle. / А.Г. Михайлова, Т.А. Кокодей // *Гуманитарно-педагогическое образование*. – 2020. – Т. 6 – № 3-4 – С.150–154.

Об авторах: Михайлова А.Г. – ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки», Севастопольский государственный университет, e-mail: steba1971@mail.ru.

Бессонова Т.И. – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: tibessonova@mail.ru;

Ерина И.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология», Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация,

Кокодей Т.А. – заведующий кафедрой «Педагогика и психология творческого развития», Севастопольский государственный университет, ул. Университетская 33 г. Севастополь 299053 Россия e-mail: tanya.kokodey@gmail.com.

УДК 159.0: 378.0

Исследование влияния этнической идентичности на проявление стрессоустойчивости будущего выпускника высшей школы

Светлана Евгеньевна Моторная¹Юлия Андреевна Маховых¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская, 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Поиск факторов, которые смогли бы способствовать формированию стрессоустойчивости будущих специалистов-профессионалов, инициировал исследование малоизученной проблемы взаимосвязи стрессоустойчивости и этнической идентичности. В результате исследования было установлено, что у студентов выпускного курса гуманитарного профиля более выражены аффективный и когнитивный компоненты, а также позитивность этнической идентичности при менее выраженной неопределённости этнической идентичности по сравнению со студентами технического профиля. Стрессоустойчивость студентов технического профиля выше, чем гуманитарного, а стрессочувствительность ниже. Данные исследования были подтверждены проверкой на достоверность с помощью коэффициента Р. Фишера. Также было установлено наличие взаимосвязи между стрессоустойчивостью и этнической идентичностью будущих выпускников высшей школы, подтверждённое методом корреляционного анализа. Предложены авторская программа и оригинальная этническая колода метафорических карт для формирования и коррекции этнической идентичности.

Ключевые слова: этническая идентичность, стрессоустойчивость, высшая школа, обучающийся технического и гуманитарного профилей, специалист-профессионал.

Для цитирования: Моторная, С. Е. Исследование влияния этнической идентичности на проявление стрессоустойчивости будущего выпускника высшей школы / С. Е. Моторная, Ю. А. Маховых // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6. – № 3-4. – С. 155–164.

Об авторах:

Моторная Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет, e-mail: iana.kracota@mail.ru;

Маховых Юлия Андреевна, студентка Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет».

Постановка проблемы. Необходимость обеспечения современного производства высококвалифицированными кадрами стабильно привлекает внимание к проблеме повышения качества образования в высшей школе. Одним из факторов, который актуализирует данную проблему, является фактор внутренней стабильности человека, решающий задачу повышения эффективности профессиональной деятельности специалиста, создания высокотехнологичного современного производства и осуществления жизнедеятельности. Именно высокий уровень стрессоустойчивости субъекта труда и определяет его стабильную работу, способность выполнять задания, связанные с творческой деятельностью и созданием новых технологий, которые являются залогом построения общества знаний и обеспечения устойчивого развития личности.

Формирование будущего специалиста-профессионала происходит в процессе социализации, в пространстве освоения социальных компонентов культуры и получения образования. Значительное количество стрессоров, влияющих на состояние и работоспособность, окружает студента в повседневной жизни. Для того чтобы справляться со стрессовыми ситуациями и выходить из них без значительного ущерба для организма, обучающемуся необходимо иметь достаточное количество внутренних резервов. В связи с этим становится актуальным нахождение ресурсов, которые бы способствовали обеспечению высокого уровня стрессоустойчивости.

Что может выступать в качестве такого ресурса? Стрессоустойчивость во многом зависит от отсутствия маргинальности в личном пространстве субъекта труда, его чёткой позиции в отношении этнической идентичности. Осознанная этническая идентичность позволяет специалисту-профессионалу сформировать твёрдую почву – устойчивое основание для осуществления своей успешной профессиональной деятельности, а также целостную картину мира и мировоззрение, которые позволяют ему мыслить творчески-созидательно и иметь осознанный вектор направленности трудовых усилий.

Цель статьи. Понятие «стресс» в классификацию эмоциональных состояний ввёл Г. Селье, работы которого были продолжены такими зарубежными учёными, как Д. Амирхан, Д. Гринберг, У. Кэннон, Р. Лазарус, Л. Мерфи, С. Фолькман и др., а также такими отечественными учёными, как Л.А. Попова, А.А. Китаев-Смык, Ф.Р. Филатов, М.Е. Тышкова, А.А. Реан, С.В. Субботин, Ю.В. Щербатых и др. А.А. Баранов рассматривает стрессоустойчивость как характеристику человека, заключающуюся в способности влиять на продуктивность деятельности [1]. Многие учёные отмечают, что стрессоустойчивость является необходимым условием для осуществления заданий профессиональной деятельности [2]. Поэтому следует проводить поиск ресурсов, которые бы способствовали решению задачи повышения стрессоустойчивости человека труда.

Этническая идентичность как элемент осознания себя представителем определённого этноса относится современными исследователями к личностным качествам, имеющим значение для успешности профессиональной деятельности. Изучению этнической идентичности посвящены работы ряда отечественных и зарубежных учёных: Т. Г. Стефаненко, Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко, В. С. Мухиной, В. Н. Павленко, Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатовой, Т. Макпартленда, М. Куни, которые рассматривают этническую идентичность с точки зрения созданных ими моделей и осуществлённых подходов, что позволяет вычленять различные грани рассматриваемого феномена. М.М. Мишина и Г.М. Мурсалыева рассматривают этническую идентичность подростков из различных культурных сред [11]. Вопросы связи деструктивных культур и этнической идентичности представлены в исследовании С.Е. Моторной [12]. Однако вопросы связи этнической идентичности со стрессоустойчивостью являются малоизученными. В исследовании Р.В. Борисова и Ш.М. Зулфикарова [3] отмечается, что испытуемые с этнофанатизмом имеют «пороговый уровень стрессоустойчивости», с положительной этнической идентичностью – высокий, а те, у кого выявлен этнонигилизм, находятся на низком уровне стрессоустойчивости. Пилотажное исследование взаимосвязи этнической идентичности и стрессоустойчивости проведено нами в работе «Актуальные вопросы подготовки студентов-психологов: изучение этнической идентичности и стрессоустойчивости» [9]. Однако исследование осознаваемой этнической идентичности как ресурса для повышения стрессоустойчивости в научной литературе практически не представлено.

Потому **целью** нашей статьи является рассмотрение влияния этнической идентичности на проявление стрессоустойчивости будущего выпускника высшей школы.

Методология и методы исследования. Рассматривая понятие «этническая идентичность», необходимо проанализировать её связь с понятием «этническое самосознание». Анализ данного вопроса основывается на работах учёных В.Ю. Хотинец, Т. Г. Стефаненко, Г. У. Солдатовой, мнение которых сведено авторами в таблицу 1.

Таблица 1 – Соотношение понятий «этническая идентичность» и «этническое самосознание» в представлении современных учёных

Автор	Особенности представления о соотношении понятий «этническая идентичность» и «этническое самосознание»
В. Ю. Хотинец	Этническая идентичность представляет собой культивированный, зрелый уровень этнического самосознания [16].
Т. Г. Стефаненко	Этническое самосознание является более узким понятием, чем этническая идентичность. Этническая идентичность более широкое понятие, так как включает существование этнического самосознания в определенной этнической группе, с её нормами [15].
Г. У. Солдатова	Эти термины пересекаются между собой [14].

Анализ таблицы 1 показывает различные мнения учёных, которые, на первый взгляд, кажутся диаметрально противоположными, на самом деле – дополняют друг друга.

По нашему мнению, можно согласиться с суждением В. Ю. Хотинец, утверждающей, что этническая идентичность есть один из уровней этнического самосознания, причём зрелый, культивированный [16]. Т.Г. Стефаненко, наоборот, высказывает противоположное мнение, считая, что более широким понятием является понятие «этническая идентичность». В качестве основного аргумента учёная приводит тот факт, что в этнической идентичности, в отличие от этнического самосознания, можно выделить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [15]. Однако, на наш взгляд, рассматривая этническое самосознание как совокупность психологических

конструктов, характеризующих самосознание в той его части, которая относится к осознанию себя единицей этноса, можно отметить и познавательные элементы конструктов, и эмоциональные как проявление неосознаваемых мотивов, которые отражаются в поведении человека.

Поэтому наше мнение совпадает с мнением Г. У. Солдатовой, согласно которому этническая идентичность представляет собой более узкое понятие по сравнению с этническим самосознанием, центральной частью которого она является, включая в себя когнитивно-мотивационные процессы. Но в работах Г. У. Солдатовой сформулирована и такая точка зрения, в которой этническая идентичность рассматривается как «более широкое понятие, так как в нём есть бессознательное» [14]. А это и есть, на наш взгляд, та часть психологических конструктов самосознания, которая отвечает за личное бессознательное и является частью коллективного бессознательного.

Таким образом, мы видим не полярные, а разные, дополняющие друг друга подходы учёных к анализу понятия «этническая идентичность», которые раскрывают новые грани проблемы и способствуют более полному рассмотрению понятия «этническая идентичность» и дальнейшему развитию представлений о соотношении понятий «этническая идентичность» и «этническое самосознание». В связи с чем перспективным является поиск факторов, которые бы влияли на проявление этнической идентичности, среди которых в частности можно предположить, и стрессоустойчивость.

Изучив определения стрессоустойчивости, которые дают различные исследователи, мы пришли к выводу, что дефиниции частично схожи и имеют только несущественные отличия. Так, Б.Х. Варданян [4, с. 24] и П.Б. Зильберман [6, с. 140] определяют стрессоустойчивость как свойство личности, которое является взаимодействием компонентов психической деятельности. О.В. Лозгачева же пишет, что устойчивость к стрессу является «комплексным свойством человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных и/или кумулятивных внешних и внутренних факторов в процессе жизнедеятельности» [8, с. 158], таким образом, акцент делает на ресурсах индивида и его возможности к адаптации. Именно адаптационный аспект как важный в жизни обучающегося, где присутствует множество стрессоров: необходимость ходить на учёбу, большое количество заданий, экзамены, зачёты, различные проблемы, связанные с организацией деятельности и обучения в университете и др., отмечают и многие другие специалисты [7, 13, 17]. Для того чтобы успешно справляться со стрессами, без последствий для своего психического, социального и физического здоровья, обучающемуся необходимо иметь достаточно высокий уровень стрессоустойчивости.

Адаптационный ресурс связан с этнической идентичностью и проявляется в способности человека адаптироваться в ситуации аккультурации с сохранением своего национального потенциала и в то же время со стрессоустойчивым взаимодействием с новой культурной средой.

В период студенчества существуют условия для проявления описанных выше стрессовых ситуаций, также в этом возрасте уже достаточно чётко человек может определить свою позицию в отношении вопросов, которые касаются оценки этнической принадлежности, поэтому представляет интерес рассмотрение взаимосвязи этнической идентичности и стрессоустойчивости именно у обучающихся высшей школы.

Результаты исследования и их обсуждение. В связи с выявленными противоречиями в ходе теоретического анализа научной литературы было проведено эмпирическое исследование с помощью комплекса подобранных диагностических методик: «Тест самооценки стрессоустойчивости» (С. Коухен и Г. Виллиансон), «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (Н. П. Фетискин), «Оценка нервно-психического напряжения» (Т. А. Немчин), «Тест на стрессоустойчивость» (В. Ю. Щербатых), «Выраженность этнической идентичности» (Дж. Финни), «Оценка позитивности и неопределённости этнической идентичности» (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева), «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), «Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности» (Н. М. Лебедева). В исследовании приняли участие студенты Севастопольского государственного университета 4 курса направления подготовки 37.03.01 «Психология» в количестве 24 человека, а также студенты 4 курса направления подготовки 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» в количестве 21 человека, всего 45 человек в возрасте от 20 до 23 лет.

Результаты эмпирического исследования по методике «Тест самооценки стрессоустойчивости» по С. Коухену и Г. Виллиансону студентов гуманитарного и технического профилей обучения отображены в виде гистограммы и представлены на рисунке 1.

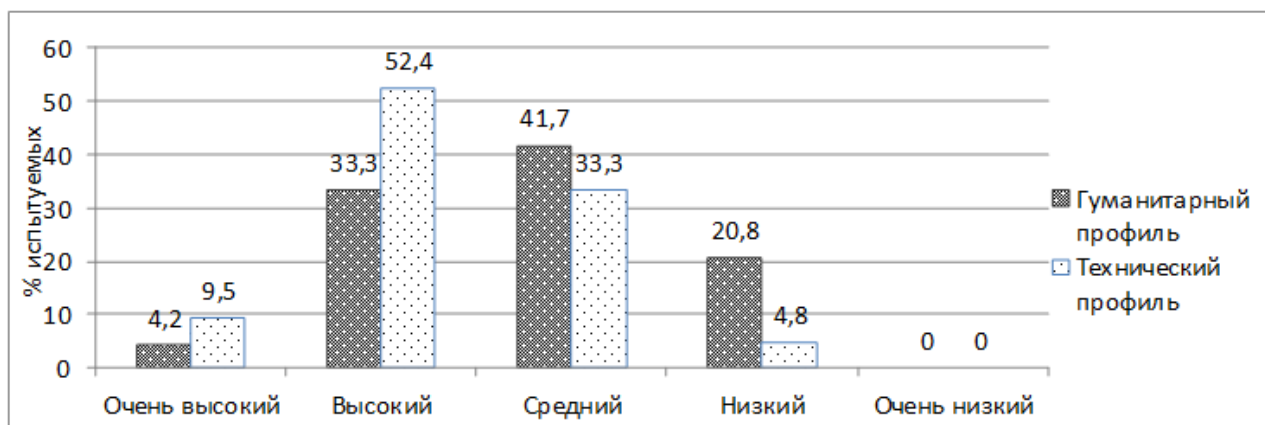


Рисунок 1 – Результаты по методике «Тест самооценки стрессоустойчивости» по С. Коухену и Г. Виллиансону студентов гуманитарного и технического профилей обучения

Анализ полученных результатов по «Тесту самооценки стрессоустойчивости» студентов гуманитарного и технического профилей обучения показал, что стрессоустойчивость студентов технических специальностей выше, чем стрессоустойчивость студентов-гуманитариев: очень высокий уровень стрессоустойчивости выявлен у 9,5% студентов технического профиля и высокий – у 52,4%, а низкий уровень – всего лишь у 4,8 % студентов.

Результаты по методике «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» по Н. П. Фетискину студентов гуманитарного и технического профилей обучения отображены в виде гистограммы и представлены ниже на рисунке 2.

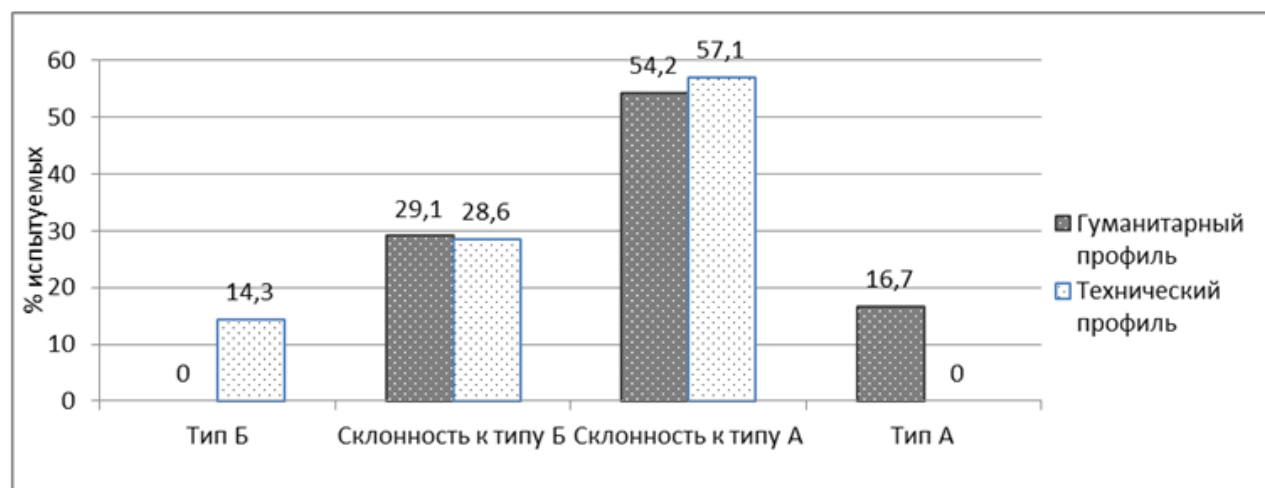


Рисунок 2 – Результаты «Перцептивной оценки типа стрессоустойчивости» по Н. П. Фетискину студентов гуманитарного и технического профилей обучения

Анализ данных, представленных на рисунке 2, показал: среди студентов гуманитарного профиля обучения преобладает склонность к типу А – 54,2 % испытуемых, что свидетельствует о том, что у респондентов нередко проявляется неустойчивость к стрессам. Склонность к типу Б выявлена у 29,1 % студентов, и это свидетельствует о том, что они часто проявляют стрессоустойчивость. Склонность к типу А или Б является умеренно выраженной. У 16,7 % студентов-гуманитариев выявлен тип А, что говорит об их стремлении к конкуренции, достижению цели и частой неудовлетворенности собой и обстоятельствами. Такой результат показывает, что испытуемые могут часто проявлять агрессивность, нетерпеливость и гиперактивность. Тип Б у респондентов выявлен не был. Соответствующие типу Б люди способны чётко определять цели своей деятельности и пути их достижения, они стремятся сами справляться с трудностями, делают правильные выводы в ходе их преодоления. Им свойственно рациональное распределение времени, возможность долгое время работать с большим напряжением сил и данный процент испытуемых является стрессоустойчивым.

Тип Б был выявлен у 14,3 % студентов технических специальностей, в то время как тип А не был выявлен ни у одного. Среди студентов технического профиля обучения преобладает склонность к типу А – 57,1 % испытуемых, что показывает проявление неустойчивости к стрессам. Склонность к типу Б выявлена у 28,6 % студентов, и это свидетельствует о том, что они часто проявляют стрессоустойчивость. Склонность к типу А или Б является умеренно выраженной.

Таким образом, студентов со склонностью к типу Б больше в группе гуманитарного профиля обучения, однако эта разница не является существенной. Однако в группе технического профиля обучения есть студенты с типом Б и отсутствуют студенты с типом А, в отличие от группы гуманитарного профиля обучения, где, наоборот, есть студенты с типом А и нет студентов с типом Б. Исходя из этих фактов, в целом, можно говорить, что более устойчивой к стрессу является группа технического профиля обучения.

В ходе диагностики по методике «Оценка нервно-психического напряжения» по Т. А. Немчину было выявлено, что у студентов гуманитарного профиля преобладает 1 степень нервно-психического напряжения, однако среди студентов-гуманитариев были и такие, чей результат был близок к 3 степени. У студентов же технического профиля устойчиво преобладает 1 степень нервно-психического напряжения. В ходе диагностики по методике «Тест на стрессоустойчивость» по В. Ю. Щербатых было выявлено, что у студентов обоих профилей преобладает средний уровень по всем шкалам, кроме шкалы «Склонность все излишне усложнять», где высокий уровень преобладает у студентов технического профиля, а у студентов гуманитарного – и средний, и высокий.

Результаты по методике «Выраженность этнической идентичности» по Дж. Финни студентов гуманитарного профиля отображены в виде гистограммы и представлены ниже на рисунке 3.

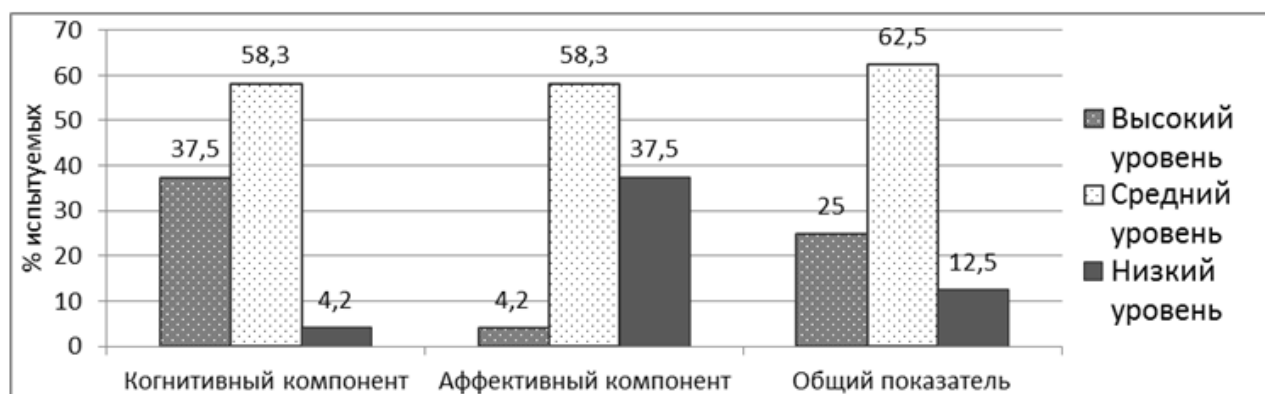


Рисунок 3 – Результаты по методике «Выраженность этнической идентичности» по Дж. Финни студентов гуманитарного профиля обучения

Анализ данных, представленных на рисунке 3, показал, что у студентов гуманитарного профиля обучения по шкале выраженности когнитивного компонента этнической идентичности преобладают испытуемые со средним уровнем выраженности этого компонента – 58,3 % испытуемых, высокий уровень по шкале выраженности когнитивного компонента был выявлен у 37,5 %, а низкий уровень – у 4,2 % студентов. По 2 шкале – шкале выраженности аффективного компонента этнической идентичности – также преобладает количество студентов со средним уровнем – 58,3 % испытуемых, у 37,5 % выявлен низкий уровень выраженности, а у 4,2 % – высокий уровень выраженности аффективного компонента этнической идентичности. По шкале общего показателя выраженности этнической идентичности были получены следующие результаты: преобладает так же, как и на предыдущих шкалах, средний уровень выраженности – у 62,5 % студентов, высокий уровень выявлен у 25 % испытуемых, а низкий – у 12,5 %.

Результаты по методике «Выраженность этнической идентичности» по Дж. Финни студентов технического профиля обучения отображены в виде гистограммы и представлены ниже на рисунке 4.

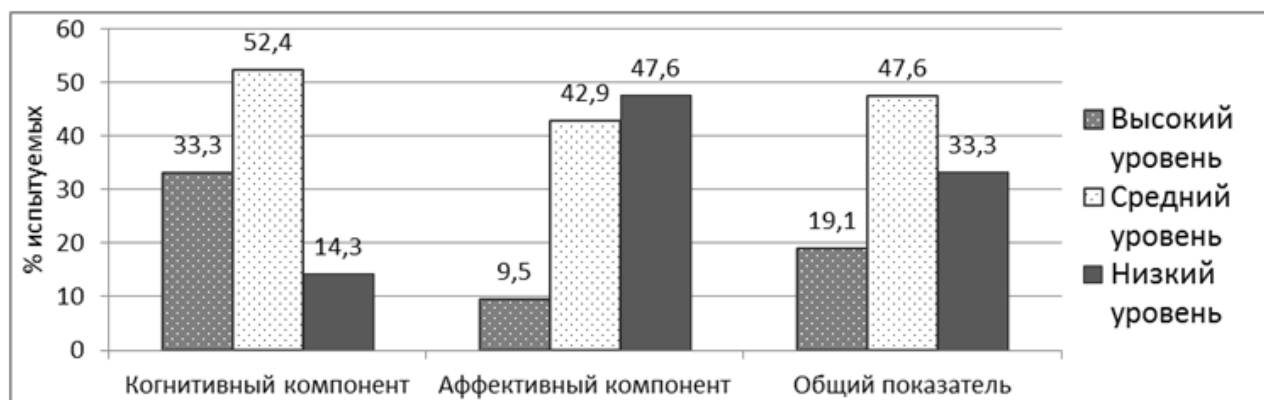


Рисунок 4 – Результаты по методике «Выраженность этнической идентичности» по Дж. Финни студентов технического профиля обучения

Анализ данных, представленных на рисунке 4, показал, что у студентов технического профиля по шкале выраженности когнитивного компонента этнической идентичности преобладают студенты со средним уровнем – 52,4 % испытуемых, тогда как высокий уровень выявлен у 33,3 % студентов, а низкий – у 14,3 %. По шкале выраженности аффективного компонента этнической идентичности преобладает количество студентов с низким уровнем – 47,6 % испытуемых, у 42,9 % выявлен средний уровень, а у 9,5 % – высокий уровень выраженности аффективного компонента этнической идентичности. По шкале общего показателя выраженности этнической идентичности были получены следующие результаты: преобладает средний уровень выраженности – у 47,6 % студентов, низкий уровень выявлен у 33,3 % испытуемых, а высокий – у 19,1 % испытуемых.

Таким образом, сравнение результатов эмпирического исследования респондентов – студентов гуманитарного и технического профилей обучения – выявило, что все показатели (выраженность аффективного и когнитивного компонента, общий показатель выраженности этнической идентичности) у студентов гуманитарного профиля обучения выше, чем у студентов технического профиля обучения.

Результаты по методике «Оценка позитивности и неопределённости этнической идентичности» по А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой студентов гуманитарного профиля обучения отображены в виде гистограммы и представлены ниже на рисунке 5.

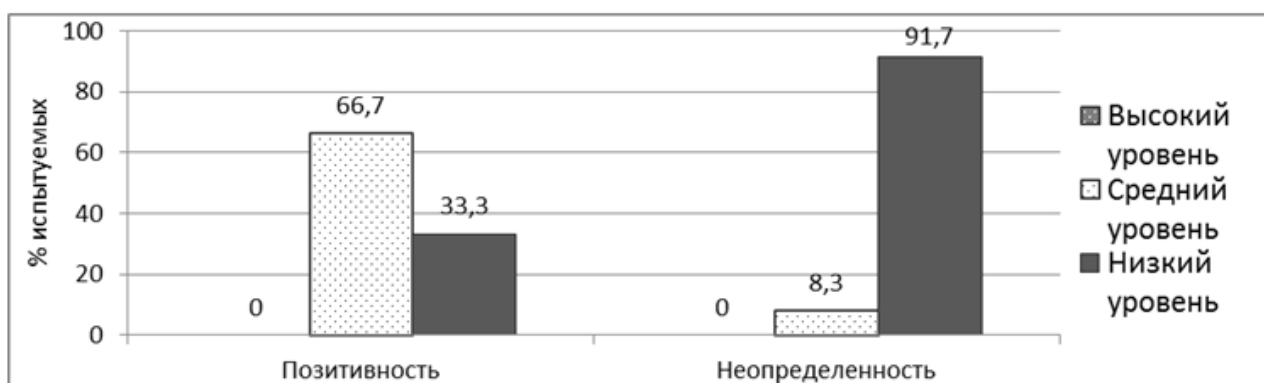


Рисунок 5 – Результаты по методике «Оценка позитивности и неопределённости этнической идентичности» по А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой студентов гуманитарного профиля обучения

Анализ данных, представленных на рисунке 5, свидетельствует, что у студентов гуманитарного профиля обучения преобладает средний уровень позитивности этнической идентичности – у 66,7 % испытуемых, в то время как высокий уровень не был выявлен ни у одного из респондентов, а низкий – у 33,3 % студентов. Почти у всех испытуемых выявлен низкий уровень неопределённости этнической идентичности – у 91,7 %, тогда как у 8,3 % – средний уровень, а высокий не был выявлен вообще.

Результаты по методике «Оценка позитивности и неопределённости этнической идентичности» по А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой студентов технического профиля отображены в виде гистограммы и представлены ниже на рисунке 6.

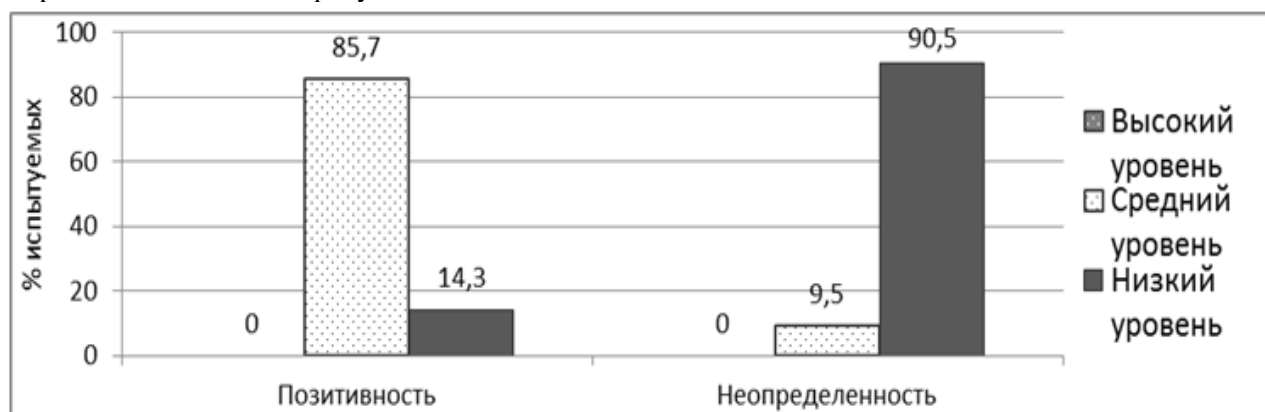


Рисунок 6 – Результаты по методике «Оценка позитивности и неопределённости этнической идентичности» по А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой студентов технического профиля обучения

Анализ данных, представленных на рисунке 6, показал, что у студентов технического профиля обучения преобладает средний уровень позитивности этнической идентичности – у 85,7 % испытуемых, низкий уровень выявлен у 14,3 % студентов, высокий уровень не выявлен. Низкий уровень неопределённости этнической идентичности преобладает у 90,5 % испытуемых, у 9,5 % студентов выявлен средний уровень, высокий уровень не выявлен.

В целом, позитивность этнической идентичности, то есть эмоциональный компонент, выше и является более развитым у студентов технического профиля обучения. При этом обе группы студентов имеют выраженную неопределённость этнической идентичности, то есть не в достаточной степени осознают собственную принадлежность к своему народу.

В ходе диагностики по методике «Типы этнической идентичности» по Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой было выявлено, что у студентов обоих профилей обучения преобладающим типом является позитивная этническая идентичность. Методика «Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности» по Н. М. Лебедевой показала, что в обеих группах испытуемых преобладает «ощущение себя представителем народа почти всегда», помимо этого в группе студентов технического профиля обучения преобладают также испытуемые с «ощущением в полной мере».

Статистический анализ по критерию Р. Фишера показал достоверность различий стрессоустойчивости и этнической идентичности у студентов гуманитарного и технического профиля обучений по ряду методик. Так, достоверность различий была доказана у некоторых методик по отдельным показателям: низкий уровень стрессоустойчивости по методике «Тест самооценки стрессоустойчивости» (С. Коухен и Г. Виллиансон) – 1,69, высокий уровень по 3-й и 4-й шкалам – 2,025 и 2,102 соответственно; низкий уровень по 5 шкале по методике «Тест на стрессоустойчивость» (В.Ю. Щербатых) – 1,824; низкий уровень по общему показателю по методике ««Выраженность этнической идентичности» (Дж. Финни) – 1,697, позитивная этническая идентичность (норма) по методике «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой) – 2,074; у ряда методик по общим показателям: стрессоустойчивость по методике «Тест самооценки стрессоустойчивости» (С. Коухен и Г. Виллиансон) – 1,65, этническая идентичность по методикам «Выраженность этнической идентичности» (Дж. Финни) – 1,7, «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) – 2,627.

Статистический анализ по коэффициенту корреляции рангов Ч. Спирмена показал, что связь стрессоустойчивости и этнической идентичности существует, но она выражена слабо или умеренно. Умеренная связь была доказана для методик: «Тест самооценки стрессоустойчивости» (С. Коухен и Г. Виллиансон) и обеих шкал (позитивность и неопределённость) методики «Оценки позитивности и неопределённости этнической идентичности» (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева): соответственно 0,403 и 0,383; для методики «Тест самооценки стрессоустойчивости» (С. Коухен и Г. Виллиансон) и шкал «этнонигилизм» и «норма» методики «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова): 0,341 и 0,394 соответственно; для методики «Шкала нервно-психического напряжения»

(Т. Немчин) и шкалы «неопределенность» методики «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева): 0,37; для шкалы нервно-психического напряжения (Т. Немчин) и шкалы «норма» методики «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова): 0,359; шкалы «Стрессочувствительность» и двух шкал методики «Тест на стрессоустойчивость» (В.Ю. Щербатых) и шкалы «норма» методики «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова): 0,416 и 0,341 соответственно; для шкалы 4 методики «Тест на стрессоустойчивость» (В.Ю. Щербатых) и шкала «этнонигилизм» методики «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова): 0,398; для шкалы 4 методики «Тест на стрессоустойчивость» (В.Ю. Щербатых) и шкалы «средний балл» методики «Выраженность этнической идентичности» (Дж. Финни): 0,392.

Статистический анализ по коэффициенту корреляции рангов Ч. Спирмена показал, что связь стрессоустойчивости и этнической идентичности существует, но выражена слабо или умеренно. Умеренная связь была доказана при сопоставлении показателей методики «Тест самооценки стрессоустойчивости» (С. Коухен и Г. Виллиансон) и показателей обеих шкал (позитивность и неопределенность) методики «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева) – 0,403 и 0,383 соответственно; показателей методики «Тест самооценки стрессоустойчивости» (С. Коухен и Г. Виллиансон) и шкалы «Этнонигилизм» и «Норма» методики «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) – 0,341 и 0,394 соответственно; показателей «Шкалы нервно-психического напряжения» (Т. Немчин) и шкалы «Неопределенность» методики «Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева) – 0,37; показателей «Шкалы нервно-психического напряжения» (Т. Немчин) и шкалы «Норма» методики «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) – 0,359; показателей шкалы «Стрессочувствительность» и шкалы 2 методики «Тест на стрессоустойчивость» (В. Ю. Щербатых) и шкалы «Норма» методики «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) – 0,416 и 0,341 соответственно; показателей шкалы 4 методики «Тест на стрессоустойчивость» (В. Ю. Щербатых) и шкалы «Этнонигилизм» методики «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) – 0,398; показателей шкалы 4 методики «Тест на стрессоустойчивость» (В. Ю. Щербатых) и шкалы «Средний балл» методики «Выраженность этнической идентичности» (Дж. Финни) – 0,392.

В ходе проведения диагностики была выявлена недостаточная сформированность позитивной идентичности у студентов, а также недостаточная выраженность её когнитивного и аффективного компонентов. Поэтому нами сделан вывод о важности формирования позитивной этнической идентичности, что может оказать влияние и на уровень стрессоустойчивости, для чего необходимо выполнить ряд целевых установок.

1. Построить воспитание таким образом, чтобы человек гордился тем народом и тем этносом, к которым он относится и с которыми себя идентифицирует, то есть важным является воспитание патриотизма, гражданственности, духовно-нравственной ориентации. При этом нужно формировать понимание необходимости уважения к любой другой этнической группе и осознание того, что у всех есть право на существование. В связи с тем, что Россия является многонациональной страной, этническое воспитание должно быть обеспечено на равных правах для представителей любых этнических групп.

2. Учесть важность «связи поколений» (внуков и дедов) и непосредственно само обеспечение этой связи.

3. Институт семьи на протяжении истории претерпевает изменения, роль семьи также меняется, поэтому к процессу воспитания следует подключать различные организации, в том числе образовательные, СМИ и т. д.

4. Организовывать мероприятия, в которых будут освещаться история страны, её культурные особенности и традиции, обеспечивать условия для развития интереса молодого поколения к организации таких мероприятий и/или участию в них, а также к просмотру исторических фильмов, посещению музеев и т.д.

5. Эффективным представляется проведение в эстетично оформленных по законам гармонии и красоты локациях фестивалей с определённой концепцией, которые могут заинтересовать студентов,

а также организация викторин, конкурсов, выступлений, выставок, формирующих этнокультурную компетентность.

Для формирования позитивной этнической идентичности нами был разработан психологический инструментарий в виде ассоциативных карт «Лукоморье» [10]. Колода карт с изображенными на ней героями поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила» была создана на основе этнического элемента. Изображенные на картах герои сопровождалась надписями черт характера личности, с которыми эти герои ассоциируются у большинства носителей русской культуры. Важно, что при создании карт учитывался менталитет личности. Цветовая палитра карт подобрана в соответствии с цветосимволикой, данной в монографии В. В. Драгунского [5], которая является методическим руководством к цветовому тесту М. Люшера.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В результате исследования были выполнены все задачи и достигнута поставленная цель: проведено теоретическое и эмпирическое изучение особенностей взаимосвязи этнической идентичности и стрессоустойчивости у студентов выпускных курсов технического и гуманитарного профилей обучения. В результате диагностики стрессоустойчивости было выявлено, что у студентов гуманитарного профиля обучения преобладает средний уровень стрессоустойчивости, в то время как у студентов технического профиля обучения – высокий. У студентов обоих профилей преобладает склонность к типу А, первая степень нервно-психического напряжения, средний уровень стрессочувствительности. В результате диагностики этнической идентичности было выявлено, что у студентов гуманитарного профиля обучения преобладает средний уровень выраженности аффективного компонента этнической идентичности, тогда как у студентов технического профиля обучения – низкий уровень. У студентов обоих профилей превалирует средний уровень позитивности и низкий уровень неопределённости этнической идентичности, доминирующим типом является позитивная этническая идентичность, преобладает ощущение себя представителем своего народа и в то же время средний уровень выраженности этнической идентичности и когнитивного компонента.

Таким образом, стрессоустойчивость студентов технического профиля обучения выше, чем стрессоустойчивость студентов-гуманитариев, а стрессочувствительность ниже. У студентов гуманитарного профиля обучения более выражены аффективный и когнитивный компоненты, более развита позитивность этнической идентичности, тогда как неопределённость этнической идентичности менее выражена.

В перспективе исследования видим продолжение изучения с помощью других методик связи стрессоустойчивости и этнической идентичности, их зависимости от выбранного профиля подготовки с целью дальнейшей проверки выявленных различий и подтверждения взаимосвязи этнической идентичности и стрессоустойчивости. А также планируется создание ассоциативных карт по другим произведениям А.С. Пушкина и разработка специальных упражнений для сформированной колоды ассоциативных карт, которые будут способствовать формированию позитивной этнической идентичности.

Список литературы

1. Баранов, А. А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А.А. Баранов. – СПб., 2002. – 48 с.
2. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Борисов, Р. В. Деформация этнической идентичности как проблема социальной адаптации студентов вузов / Р. В. Борисов, Ш. М. Зульфикаров // Вестник КГУ 2010. – №4. – С. 158-161. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deformatsiya-etnicheskoy-identichnosti-kak-problema-sotsialnoy-adaptatsii-studentov-vuzov> (дата обращения: 08.06.2020).
4. Варданян, Б. Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян. – М. : Наука, 2008. – 380 с.
5. Драгунский В. В. Цветовой личностный тест. Практическое пособие / В.В. Драгунский. – Мн. : Харвест, 1999. – С. 53–64.
6. Зильберман, П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М. : Наука, 1974. – С. 138–172.
7. Корниенко, Д. С. Динамика этнической идентичности студентов коми-пермяков и русских в процессе обучения / Д. С. Корниенко, И. В. Гайдамашко, С. Л. Кандыбович // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 108–123.

8. Лозгачева, О. В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.03 / О. В. Лозгачева. – Екатеринбург, 2004. – С. 158.
9. Маховых, Ю. А. Актуальные вопросы подготовки студентов-психологов: изучение этнической идентичности и стрессоустойчивости / Ю. А. Маховых, С. Е. Моторная // Лазаревские чтения : Материалы XVIII Международной научной конференции; гл. ред. Шпырко О.А. – Севастополь, Филиал МГУ в г. Севастополе, 2020. – С. 85–87.
10. Маховых, Ю. А. Реализация ФГОС: создание психологического инструментария для исследования личности / Ю. А. Маховых, С. Е. Моторная // Системно-деятельностный подход как условие реализации требований федерального государственного образовательного стандарта нового поколения : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 18–19 ноября 2018 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». – Севастополь : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 2019. – С. 44–48.
11. Мишина, М. М. Сравнительный анализ формирования типов этнической идентичности подростков разных культурных сред / М. М. Мишина, Г. М. Мурсалыева // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2018. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-formirovaniya-tipov-etnicheskoy-identichnosti-podrostkov-raznyh-kulturnyh-sred> (дата обращения: 08.06.2020).
12. Моторная, С. Е. Формирование этнической идентичности студентов высшей школы и деструктивные субкультуры k-rop / С. Е. Моторная, Ю. А. Маховых // Заметки ученого. – 2021. – № 4-1. – С. 277–283.
13. Попова, Н. Г. Некоторые теоретические аспекты изучения этнической идентичности / Н. Г. Попова // Проблемы истории, филологии и культуры. – 2008. – № 22. – С. 577–587.
14. Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
15. Стефаненко, Т. Г. Язык, этническая идентичность и межэтническое взаимодействие / Т. Г. Стефаненко // Межкультурный диалог: лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия; под ред. М. Ю. Мартыновой, В. А. Тишкова, Н. М. Лебедевой. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – С. 367–399.
16. Хотинец, В. Ю. Этническое самосознание / В. Ю. Хотинец. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. – 240 с.
17. Шарай, В. Б. Функциональное состояние студентов в зависимости от форм организации экзаменационного процесса / В. Б. Шарай. – М. : Просвещение, 1999. – С. 78–79.

Investigation of the influence of ethnic identity on the manifestation of stress resistance in a future graduate of higher education

Svetlana Evgenievna Motornaya¹

Yulia Andreevna Machovuh¹

¹Sevastopol State University 33, Universitetskaya St.,
Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The study of the problem of the relationship between stress resistance and ethnic identity was initiated by search for factors that could contribute to the formation of future professionals stress resistance. As a result of the study, it was found that the affective and cognitive components, as well as the positivity of ethnic identity, with less pronounced uncertainty of ethnic identity, are more pronounced in humanitarian students than in technical students. Stress resistance of technical students is higher than humanitarian, and stress sensitivity is lower. These studies were confirmed by a plausibility check using the R. Fisher coefficient. It was found that there is a relationship between stress resistance and higher education future graduate's ethnic identity, confirmed by the correlation analysis method. The author's program and an original ethnic deck of metaphorical cards for the formation and correction of ethnic identity are proposed.

Keywords: ethnic identity, stress resistance, high school, technical and humanitarian students, specialist-professional.

For citation: S. Motornaya, U. Machovuh. Investigation of the influence of ethnic identity on the manifestation of stress resistance in a future graduate of higher education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020. Vol. 6, no. 3-4, pp. 155–164. (in Russ.).

About authors:

Motornaya S. Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", Gumanitarno-pedagogicheskii institut, associate professor of department «Psychology», pr. Gagarina, 13, Sevastopol, 299053, Russia, ana.kracota@mail.ru;

Makhovyh J., a student of the direction "Psychology", Sevastopol State University, department «Psychology», pr. Gagarina, 13, Sevastopol, 299028, Russia.

УДК 159.99

Роль базовых семейных представлений родителей в генезе психосоматических расстройств у детей

Смирнова Светлана Викторовна¹Корепанов Алексей Львович¹Моисеев Вячеслав Георгиевич¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская, 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье определено место базовых семейных представлений родителей в этиологии психосоматической патологии у детей. Так, выявлено, что психосоматический профиль заболевания ребёнка определяется наличием стереотипных, ригидных базовых семейных концепций родителей относительно того, как должен выглядеть «хороший родитель», «хороший ребенок» и что нужно для этого делать тому и другому.

Ключевые слова: семейные концепции, базовые концепции, модель для подражания, позитивная психотерапия, базовые способности, актуальные способности, семья, психосоматические заболевания, дети.

Для цитирования: Смирнова, С. В. Роль базовых семейных представлений родителей в генезе психосоматических расстройств у детей / С. В. Смирнова, А. Л. Корепанов, В. Г. Моисеев // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 165 –170.

Об авторах:

С. В. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: smirnova2001@mail.ru;

А. Л. Корепанов Алексей Львович, доктор медицинских наук, профессор кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: akorepanov2006@rambler.ru;

В. Г. Моисеев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: vgmoiseev@sevsu.ru.

Постановка проблемы. Увеличение темпа постоянно изменяющейся современной жизни, стремление к материальному благополучию в ущерб благополучию духовному, обесценивание института семьи и брака, влекущее за собой нарушение взаимоотношений в семье, частые разводы, приводят к росту как психоэмоциональной напряжённости, так и психосоматических расстройств членов общества, что особенно ярко проявляется у детей, чьё здоровье, как указывают отечественные психологи Д.Н. Исаев, В.Н. Касаткин, И.А. Коробейников, А.А. Михеева, В.В. Николаева, А.Б. Холмогорова, во многом определяется спецификой семейного воспитания. Участвовавшие заболевания маленького члена семьи являются первыми признаками его психосоматического реагирования на жизненные ситуации, что впоследствии обычно сопровождается включением ребёнка в группу часто болеющих детей.

Цель статьи – изучить базовые семейные представления родителей как фактор возникновения психосоматической патологии в детском возрасте.

Семья для ребёнка – это основная среда его обитания, здесь есть близкие люди, в общении с которыми происходит формирование не только картины мира, но и самого себя как личности. С близкими людьми в семье ребёнок переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости [1]. Одна из важнейших функций семьи – эмоциональная, проявляющаяся в удовлетворении потребностей членов семьи в симпатии, уважении, поддержке и эмоциональной защите. Поэтому в первую очередь следует подробно остановиться на том, как и какие потребности детей удовлетворяются в семье.

Помимо физиологических, которые обязаны удовлетворять родители, следует отметить потребность ребёнка в безопасности, в частности психологической. Ребёнку постоянно приходится сталкиваться с внешним миром: с его необычностью, новизной и опасностями. В такие моменты ему

необходимо иметь безопасную и комфортную нишу, которую и должна ребёнку обеспечить семья. Удовлетворение этой потребности создаёт условия для формирования потребности в общении, привязанности, любви, которые, в свою очередь, обеспечивают развитие базовой способности человека – способности любить и быть любимым. Именно заботливое и чуткое отношение родителей становится источником удовлетворения потребности любви, благодаря которой большинство людей с детских лет в своем поведении подражают родителям [8].

Из базовой способности любить формируются первичные актуальные способности подрастающего человека. Благодаря эмоциональной связи любящие и понимающие свои обязанности родители с малых лет формируют у ребенка нормы и стиль поведения, знакомят его с миром человеческих ценностей, внушают, что можно, а что не следует делать. Ребёнок в процессе развития усваивает эти наказы, взгляды настолько, что они становятся его собственными убеждениями, то есть человек создаёт свою систему ценностей [9].

Физически крепкий ребёнок, которому не угрожает опасность, потому что его любят, начинает исследовать окружающий мир. И здесь снова важна поддержка родителей: поощрение любознательности, креативности, предоставление свободы действий и информации об интересующем объекте или явлении. Таким образом реализуется базовая способность человека – способность к познанию. Эта потребность в исследовании очень быстро перерастает в когнитивные потребности в информации и знаниях, в эстетические потребности и приводит к формированию вторичных актуальных способностей, таких как усердие, послушание, аккуратность, чистоплотность, справедливость. Вторичные актуальные способности вырабатываются в процессе воспитания. Взрослый для ребёнка – эталон, носитель общественных норм и образец поведения.

Е.О. Смирнова, М.В. Быкова отмечают, что для развития позитивных взаимоотношений с детьми взрослые должны обладать определённым уровнем знаний о воспитании ребёнка и выстраивании с ним отношений [2], так как взаимосвязь родителей и ребёнка имеет огромное значение для последнего: она влияет на формирование его характера, поведение, отношение к людям, на определение жизненной позиции, в целом, на становление его как личности.

Для формирования собственного «я» ребёнка решающим фактором являются взгляды и поведение его родителей, то есть его микросреда. Концепции воспитания, которые она предлагает, значимы для социализации, так как регулируют межличностные отношения и определяют отношение ребёнка к окружающему миру, эти концепции передаются из поколения в поколение, определяют ожидания и характер восприятия себя самого, других и реальности. Концепции – это совокупность социальных факторов, детерминирующих поведение личности, с усвоением индивидом социального опыта, со сложной иерархией детерминант, определяющих саму природу социальной ситуации, в которой личность действует [6].

Под семейными (родительскими) концепциями (представлениями / установками) понимается определённая система, которая включает представления родителей о своём ребёнке, основанные на восприятии маленького члена семьи взрослыми, их эмоциональное отношение к нему и способы поведения родителей с ним. Родительские концепции (представления) оказывают большое влияние на взаимоотношения родителей и детей, являясь источником воспитательных стратегий. Они обеспечивают родителей средствами психологической защиты, создавая своего рода стандарты и эталоны, в соответствии с которыми оценивается участие родителя в воспитании ребенка / становлении его как личности и определяются границы родительской ответственности. Это стереотипные правила поведения, которые могут выражаться в практических действиях, словах, жестах и т.п. Действуя на основе своих сложившихся установок, родители как бы следуют готовым шаблонам [3].

Опыт «представления о происходящем» зафиксирован в концепциях модели для подражания и в семейных концепциях. В позитивной транскультуральной психотерапии Н. Пезешкиан предлагает следующие концепции: «Я», «Ты», «Мы», «Пра-Мы», которые выступают как модели для подражания, формирующиеся в семье [6].

«Я»-концепция содержит представление человека о себе, собственных плюсах и минусах, своей природе, ценности, отношении к себе, своей значимости. Формируется родителями и старшими сиблингами. Благодаря их позиции ребёнок создаёт о себе определенное мнение. В случае преимущественного поощрения базовых способностей и потребностей создаётся представление о себе как способном и любимом, ценном для мира. Эти представления («Я» как обладающий способностями, любимый, верящий, развивающийся через осознание накопленного опыта, любящий, открытый, помогающий) составляют основу базового доверия – уверенности в собственной ценности.

При суровой и отвергающей позиции старших ребенок ощущает страх и оценивает себя негативно. Если естественные потребности ребенка фрустрируются значимым окружением, формируется отношение к себе как к неспособному, нелюбимому окружающими. Базовое доверие к себе не будет сформировано, и тогда «Я» – порочный, осуждаемый и оцениваемый, неверящий, боящийся, замкнутый, защищающийся. При этом родители как бы не видят своего ребёнка, воспринимают его искажённо, не различают реальные и приписываемые ему качества. Распространены ошибочные оценки умственного развития: переоценка способностей или, наоборот, указание на мнимое отставание в интеллектуальном развитии, часты недооценка эмоциональных переживаний детей, игнорирование реальных и закономерных трудностей ребёнка при подчёркивании странностей его поведения.

Неадекватное представление о ребёнке, приписывание ему незрелости, слабости, роли «маленького», «младшенького», навязывание представления о беспомощности, зависимости, невозможности существования без матери определяется как «инфантилизация». Другой вид искажённого видения ребёнка – инвалидизация – состоит в недооценке психофизических данных ребёнка, приписывании ему болезненности. Социальная инвалидизация заключается в обесценивании точки зрения ребёнка, его планов, намерений, интересов, приписывании ему социальной несостоятельности, дурных наклонностей, социальной малоуспешности. Иногда неадекватное родительское восприятие ребёнка приобретает характер тотального неприятия его как личности. Детская реакция на негативные родительские установки – отклонение от норм поведения. А возникновение у детей различного типа нарушений в поведении, связанных с семейной средой, свидетельствует о нарушении функциональности родительской семьи [7].

Модель для подражания, представленная «Ты»-концепцией, – это модель для формирования партнёрских отношений. В детстве родители могут влиять на выбор друзей. Приобретая свою, основанную на базовых концепциях родителей, систему ценностей, ребёнок может сопоставлять её с взглядами и поведением своих друзей-ровесников. Именно в детские годы под влиянием родителей создаётся программа, которая потом диктует, как жить, какого партнёра выбирать, какие отношения с ним строить.

Следующая концепция, которая представляет модель для подражания, – это «Мы»-концепция. Ребенок получает в семье знания о своем месте в микросоциуме и месте семьи в обществе, формирует отношение к другим людям, думает о собственной безопасности. Согласно концепции «Мы» семья для ребенка – это школа отношений с людьми.

Родители влияют и на выбор будущей профессии ребёнка, и на выработку его социальной позиции. Так формируется концепция «Пра-мы» – про то, как устроен мир. Эта концепция выходит за границы обыденного: придание смысла жизни, осознание неизбежности смерти, выстраивание иерархии ценностей – всё это формируется на основании отношения родителей к будущему, к религии и вере, к мечтам, к мировоззрению в целом. И эти установки усваиваются ребенком как собственное отношение: как осмысленность или бессмысленность жизни, как надежда или отчаяние в ситуациях кризиса [8].

По мере взросления ребёнка семейные концепции-установки автоматизируются, стереотипизируются и становятся более доступными для актуализации. Родительское поведение становится более прогнозируемым и лучше понимается ребёнком, что уменьшает его стресс и обеспечивает его моделью каждодневных событий. Исследования показывают, что установки остаются относительно неизменными в течение достаточно длительного периода. В отдельных исследованиях указывается период в 3,5 года, в других – до 8 лет [5].

Базовые семейные концепции образуют тот фундамент, на котором строится реальное поведение родителей. По своему характеру они являются сложными и противоречивыми, что может быть обусловлено внешними и внутренними конфликтами родителей. Например, это может быть конфликт между собственными представлениями о воспитании ребёнка и советами родственников или между собственными представлениями родителей и требованиями общества. Амбивалентные представления чаще всего встречаются в таких областях, как степень родительского вмешательства в жизнь ребёнка, зависимость ребёнка или его автономия, баланс потребностей членов семьи [10].

Хотя реализация этих концепций в поведении родителей опосредована многими объективными и субъективными факторами, они могут быть оценены по степени адекватности, динамичности и прогностичности.

Под динамичностью понимается степень подвижности семейных концепций, способность к изменениям форм и способов взаимодействия с детьми. Так, наиболее компетентные родители

способны изменять своё поведение в соответствии с требованиями ситуации. Ригидные установки – это выработанные в семье способы воздействия, которые применяются годами, в том числе и по отношению к уже изменившимся детям. Термин «ригидность» происходит от латинского *rigiditas*, что значит «быть негибким, жёстким, окостенелым». В психологию этот термин пришёл из физики, где им обозначают свойство тел сопротивляться изменению их формы. В литературе можно встретить такие синонимы ригидности, как инертность, тугоподвижность, неповоротливость, стереотипия, персеверация, торпидность, вязкость, фиксированность, фиксация, догматизм, консерватизм, этноцентризм, упрямство, фиксированные формы поведения. Г.В. Залевский определяет фиксированные формы поведения как акты поведения индивидуальной или групповой системы, упорно повторяющиеся или продолжающиеся и в ситуациях, которые объективно требуют их прекращения или изменения; при этом уровень осознания и принятия личностью (или группой) этой необходимости может быть разным [8]. Форма взаимодействия с ребёнком (формы контроля, наказания, использование речевых штампов и т.п.) в этом случае не зависит от ситуации и его возраста.

Под прогностичностью понимается способность родителей к предвидению перспектив дальнейшего развития ребёнка и построению взаимодействия с ним с учётом такого предвидения.

В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, семейные установки неадекватны, утрачивают гибкость, становятся чрезмерно устойчивыми, неизменными и непрогностичными [2].

Семейная установка может быть осознаваемой, когда отношения и взаимодействие с ребёнком отрефлексированы родителем, или неосознаваемой, когда взаимодействие родителя с ребёнком подчинено влиянию неосознанной мотивации родителя.

Проблема детско-родительских отношений определяется сложностью объектной структуры – всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие, в том числе и физическое.

Семейные установки оказывают влияние на поведение ребёнка в семье. Отталкиваемый и отвергаемый ребенок чувствует себя ненужным, лишним, отодвинутым в семье на второй план. Например, лишним ребенок ощущает себя тогда, когда родители уклоняются от общения с ним, не принимают участия в его играх, почти не замечают, потому что постоянно заняты своими делами. Такие дети иногда борются за свое положение в семье, пытаются обратить на себя внимание или проблемным поведением, или болезнью, что хоть и не вызывает одобрения, радости у родителей, но помогает ребёнку на время стать центром семьи: о нём заботятся, его замечают, реализуется базовая потребность в любви. Теперь он представляет ценность для родителей. Так симптом, являющийся возможностью снижения конфликтного напряжения, закрепляется. Если ребёнок недополучает любви, внимания родителей либо получает их на определённых условиях, он начинает болеть.

Так, при анализе актуальной конфликтной ситуации было обнаружено, что ревматические расстройства ребёнка были спровоцированы следующими родительскими концепциями:

- запретами, которые можно связать с моторикой: «Остановись сейчас же!», «Стой спокойно!», «Возьми себя в руки!», «Замолчи!», «Что скажут люди?»;
- преобладанием воспитания двойной зависимости: сочетание эмоциональной гиперопеки с требованиями достижений, которые становились критериями эмоциональной привязанности.

При анализе базовых концепций родительского воспитания в семьях детей с неспецифическим язвенным колитом выделены следующие ценности: аккуратность, чистоплотность, пунктуальность, послушание, трудолюбие, деятельность, обязательность, справедливость и вежливость. Преобладают следующие семейные концепции: «порядок – это половина жизни», «точность – вежливость королей», «без труда не вытащишь и рыбки из пруда» и др. Внешние контакты, расширение горизонтов и поездки в таких семьях обычно отвергаются, закон жизни – «живи в деревне, честным трудом кормись». Вследствие амбивалентного отношения к родителям, прежде всего к матери, которое заключается в конфликтности привязанности и отдаления, недостаточно развиты первичные способности, такие как доверие, вера, надежда, контакты и сексуальность.

В семье пациентов с язвой желудка для родителей важную роль играли прежде всего достижения и бережливость. Чувства типа озлобленности и гнева не выражались открыто, а как бы «проглатывались», «съедались». Иногда, однако, родители таких пациентов в детстве просто «перекармливали» их едой и вниманием.

Если проанализировать историю жизни ребёнка с кожным заболеванием, то, с одной стороны, можно выявить ранний дефицит прикосновений, телесных контактов и ощущений. Тепло и защищенность, которые большей частью передаются при тесном физическом контакте, т.е. через кожу, часто недостаточны. Мать ребёнка с кожным заболеванием часто описывается как отвергающая или холодная, отец – как человек, у которого постоянно не хватает времени и терпения. С другой стороны, одному из родителей может приписываться утрированная нежность. В воспитании в таких семьях большое значение отводится чистоплотности в широком смысле этого слова («будь опрятен и чист»). Таким образом, в отношениях между родителями ребёнок наблюдает либо отсутствие нежности, либо её избыток. Как позитивные переживания, так и гнев, раздоры скрываются от детей. К другим людям такие родители относятся, скорее, сдержанно, недружелюбно или, наоборот, стараются выглядеть подчеркнуто вежливыми и гостеприимными, так как для них очень важно, что подумают об их семье люди.

На приёме у психолога или педиатра следующие поведенческие характеристики матери позволяют с высокой долей вероятности предполагать психосоматический характер патологии ребёнка.

1. Мать пытается всё время держать возле себя ребёнка старше 5-6 лет, обращение незнакомого человека вызывает у ребёнка выраженное стремление прижаться к матери, «спрятаться» в её теле.

2. Ребёнок старается держать мать в поле зрения (в пределах вытянутой руки), сопровождает рассказ матери демонстрацией описываемых симптомов, негативно, протестно реагирует на предположение врача о наличии более лёгкого заболевания, не требующего продолжительного и интенсивного лечения.

3. Мать боится оставить ребёнка старше 6-7 лет одного в кабинете или отпустить на обследование; ребёнок демонстрирует резкое повышение тревоги на предложение разлучиться с матерью (осмотр в отдельном кабинете и др.).

4. Мать, напротив, старается держать ребёнка подальше от себя, отказывая ему в адекватном физическом контакте, но при этом всё время пытается установить с ним зрительный контакт, в поисках подтверждения своим словам – при рассказе о симптомах болезни ребёнка – мать больше смотрит на дочь или сына, чем на специалиста.

5. В беседе, в рассказе о состоянии здоровья ребёнка выражена эмоциональная отстранённость матери, словно мать говорит о постороннем человеке, не обращая внимания на реакцию сына или дочери.

Можно также назвать признаки, которые, как правило, свидетельствуют о психосоматическом генезе болезни:

- 1) частые болезни ребенка;
- 2) высокая резистентность к проводимой терапии;
- 3) появление всё новых и новых соматических симптомов на протяжении одного эпизода заболевания;
- 4) у школьников особая болезненность в течение учебного года и хорошее самочувствие во время каникул;
- 5) неспособность самостоятельно организовывать себя, даже играть, привлечение к себе постоянного внимания со стороны взрослого;
- 6) наличие «необъяснимых» соматических симптомов;
- 7) неадекватная реакция на проводимую терапию;
- 8) влияние ухода других членов семьи [кроме матери] на течение болезни;
- 9) избирательность контактов и их влияние на самочувствие;
- 10) наличие сосредоточения интересов матери вокруг лечения и профилактики любых симптомов нездоровья у ребёнка, склонность к преувеличению тяжести состояния ребёнка или отсутствие установок на скорое выздоровление;
- 11) наличие сформировавшегося в семье представления «у нас ребёнок крайне болезненный».

Следует отметить, что только у относительно небольшого процента детей необычное/неадекватное поведение вызвано грубым пренебрежением (депривация) и/или крупным, душевно ранящим событием (травма). Крупные события замечаются и учитываются каждым, внушаемые же ребёнку односторонние нормы и представления о ценностях обычно не вызывают

тревоги. Причины же неадекватного поведения ребёнка чаще всего кроются в «мелочах» (микротравмы), которые впоследствии влияют на формирование его характера.

Выводы. С позиций позитивной психотерапии психосоматическая патология в детском возрасте определяется как способность ребёнка реагировать на определённые ситуации и конфликты в семье и вырабатывать симптоматическое поведение как сигнал. Психосоматический профиль заболевания ребёнка определяется наличием стереотипных, ригидных базовых семейных концепций родителей относительно того, как должен выглядеть «хороший родитель», «хороший ребенок» и что нужно для этого делать тому и другому. Ребёнок из любви к родителю бессознательно подстраивается под эти концепции, получает ситуативное подкрепление за желательное поведение, и ситуация болезни закрепляется.

Список литературы

1. Антропов, Ю. Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. – СПб. : Речь, 2002. – 560 с.
2. Захаров, А. И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А. И. Захаров // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 59–68.
3. Иванова, В. И. Смысл болезни в контексте семейных взаимоотношений / В. И. Иванова // Вестник МГУ. – 1993. – № 1. – С. 31–38.
4. Котова, Е. В. Детско-родительские отношения в различных типах семей : монография / Е. В. Котова. – Красноярск : РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – 156 с.
5. Крайг, Г. Психология развития : учеб. / Г. Крайг. – СПб. : Речь, 2002. – 405 с.
6. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – Москва : Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.
7. Румянцев, А. Г. Часто болеющие дети. Традиционный взгляд / А. Г. Румянцев, В. Н. Касаткин // Школа здоровья. – 1996. – № 2. – С. 31.
8. Смирнова, С. В. Нарушения семейных отношений в генезе психосоматических заболеваний у детей / С. В. Смирнова, Е. В. Сергодеева // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 6 – С. 67–69.
9. Смирнова, С. В. Психологические предикторы психосоматической патологии в детском возрасте (на примере бронхиальной астмы) / С. В. Смирнова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 5 – С. 115–117.
10. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М : Педагогика, 2005. – 374 с.

Basic concepts of parents in the genesis of psychosomatic disorders in children

Svetlana Viktorovna Smirnova¹

Aleksey Lvovich Korepanov¹

Vyacheslav Georgievich Moiseev¹

¹Sevastopol State University

33, Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article describes the role of the basic concepts of parents in the etiology of psychosomatic pathology in childhood

Keywords: Family concepts, basic concepts, role model, positive psychotherapy, basic abilities.

For citation: Smirnova, S.V., Korepanov, A.L., Moiseev, V.G. Basic concepts of parents in the genesis of psychosomatic disorders in children / S.V. Smirnova, A.L. Korepanov, V.G. Moiseev // Humanitarian and pedagogical education. – 2020. Vol. 6. – No. 3-4 – pp. 165–170 (in Russ.).

About the authors:

Smirnova Svetlana Viktorovna, Ph.D., Associate Professor, Department of Psychology, Sevastopol State University, e-mail: smirnova2001@mail.ru.

Korepanov Aleksey Lvovich, MD, DSc, Professor, Department of Psychology, Sevastopol State University, e-mail: akorepanov2006@rambler.ru

Moiseev Vyacheslav Georgievich, Ph.D., Associate Professor, Department of Psychology, Sevastopol State University, vgmoiseev@sevsu.ru

УДК 159.9

УДК 159.9

Возрастные особенности развития совместного внимания у дошкольников с атипичными формами развития: айтрекинг исследование

Яна Константиновна Смирнова

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
Пр. Ленина 61, Барнаул, 656049, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена проблеме айтрекинг исследования дефицита совместного внимания при отдельных формах атипичного развития разной нозологии у детей дошкольного возраста. **Показано**, что изучение совместного внимания у детей дошкольного этапа возрастного развития является ключевым моментом в исследовании социально-когнитивного развития клинических групп дошкольников поздних возрастных этапов онтогенеза. Производится анализ проблемы патогенеза навыков совместного внимания и его проявления в дошкольном возрасте. Выборку исследования составили типично развивающиеся дети дошкольного возраста и дети с атипичным развитием: задержкой психического развития (класс F83), задержкой речевого развития (класс R47), с сенсоневральной тугоухостью (класс H90), с амблиопией и косоглазием (класс H53). В ходе исследования использована технология айтрекинг в игровых экспериментальных условиях взаимодействия ребёнка со взрослым. В отдельных клинических группах дошкольников, разделённых внутри по возрасту на группы 4-5 лет и 6-7 лет, выявлены и описаны возрастные особенности совместного внимания, специфичные для отдельных форм атипичного развития и отображающие различия возрастных особенностей проявления дефицита совместного внимания.

Ключевые слова: айтрекинг исследование, технология айтрекинг, совместное внимание, разделённое внимание, социальное внимание, реагирование на совместное внимание, инициирование совместного внимания, возрастное развитие, дошкольный возраст, атипичное развитие, айтрекер.

Для цитирования: Смирнова, Я. К. Возрастные особенности развития совместного внимания у дошкольников с атипичными формами развития: айтрекинг исследование / Я. К. Смирнова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020 – Т. 6 – № 3-4. – С. 171–181.

Об авторе: Я. К. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии института психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный университет», e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Постановка проблемы. Понимание, что направление взгляда взрослого может указывать на то, какие объекты, о которых человек знает, существуют в его сознании, может помочь ребёнку сделать вывод о текущем состоянии визуального мира. Зрительный контакт – привлечение внимания к лицу – с обязательным движением зрачка, указывающего направление взгляда, является жизненно важным в процессе формирования совместного внимания у детей в младенческом возрасте.

Совместное внимание – это способность человека координировать фокус визуального внимания с другим человеком в сторону общего объекта или события [14]. Совместное внимание часто понимается как аналог некоего процесса отбора человеком релевантной и иррелевантной контексту взаимодействия информации, которая необходима для выдвижения и проверки правильности гипотез касательно фокуса внимания коммуникативного партнёра, прогнозирования поведения и идентификации состояния других людей [3]. Мониторинг динамического мультимодального потока событий для достижения и поддержания синхронности фокуса внимания требует быстрого и гибкого выбора релевантных задачи стимулов для обработки. Этот набор навыков необходим для того, чтобы сделать выводы о фокусе психических состояний и целях других людей [14; 19].

В предыдущих исследованиях показано, что различные навыки совместного внимания влияют на последующее овладение речью [3; 18; 5], когнитивное развитие и уровень IQ, способность к символическому мышлению [14], эффективность процесса обучения [5], способность к имитации, социальную компетентность, саморегуляцию, развитие исполнительных функций, состояние функции программирования и контроля [14; 13]. В свою очередь, дефицит совместного внимания и отдельные симптомы его проявления могут стать причиной каскадного эффекта нарушений данных функций и процессов. Так, нарушение простых механизмов восприятия взгляда и затруднённости следования за ним может сохраниться на протяжении всего развития ребёнка и привести к серьёзным последствиям в формировании социального познания.

В связи с возникновением каскада последствий дефицита совместного внимания предметом интенсивных исследований в области возрастной психологии стал механизм ориентации фокуса внимания (открыто – посредством движений глаз или поворотов головы или неявно – через сдвиг пространственного внимания) ребёнка на направление взгляда взрослого. Были осуществлены попытки систематизировать этапы возрастного развития совместного внимания, однако довести задуманное до логического завершения не было возможности, так как большая часть существующих исследований в настоящее время сосредоточена на изучении совместного внимания у детей в младенческом возрасте [10].

D. Butterworth выделяет 3 этапа развития совместного внимания у младенцев [1]:

1) Экологический механизм совместного внимания (6–12 месяцев): ребёнок может проследить взгляд матери, но не может определить объект, на который направлено её внимание. Этот механизм проявляется самым первым, и именно на нём основываются более сложные механизмы социального взаимодействия.

2) Геометрический механизм совместного внимания (12–18 месяцев): ребёнок может проследить взгляд матери и находить объект, на который направлено её внимание, но только при условии, что этот объект находится в поле зрения ребёнка.

3) Репрезентативный механизм совместного внимания (от 18 месяцев): ребёнок может распознавать объект, на который направлен взгляд его матери, даже если этот объект не находится в поле зрения ребёнка (данный механизм требует более сложных когнитивных процессов и уже по своей сути является настоящим совместным вниманием).

На сегодняшний день известно, что наблюдение за направлением взгляда для установления совместного внимания отмечается у ребёнка с рождения [7; 8], эта чувствительность к направлению взгляда является впоследствии ключом к формированию социального познания [17].

Многие эксперименты были посвящены изучению возможности младенцев смещать зрительное внимание в соответствии с направлением взгляда взрослого. Накоплены разные данные о том, в каком возрасте начинает проявляться у ребёнка способность к совместному вниманию [1; 3].

- Исследования L. De Schuymer (2011) показывают, что дети в возрасте 3 и 6 месяцев способны к диадическому взаимодействию, а в 9 месяцев – к триадическому (совместному вниманию).

- M. Tomasello (2011) фиксирует, что ребёнок начинает включаться в ситуацию триадического взаимодействия к 9-12 месяцам.

- Данные R. Brooks, A. Meltzoff (2005) свидетельствуют о формировании совместного внимания у детей с 10-11 месяцев.

- N. Emery (2000) на основе различных исследований развития совместного внимания делает вывод о том, что эта способность у ребёнка формируется к 12 месяцам. Также в работах автора встречается информация о том, что способность к слежению за взглядом взрослого у младенцев проявляется в возрасте 6 месяцев;

- Исследования A. Senju, G. Csibra (2008), J.J. Szufnarowska (2014) показывают, что у младенцев уже в возрасте 6 месяцев присутствует способность к слежению за взглядом как основное проявление совместного внимания, но только при условии, что взрослый, перед тем как перевести взгляд с объекта на объект, привлекает внимание ребёнка прямым взглядом или вербальным высказыванием.

Имеются исследования, подтверждающие, что совместное внимание проявляется у детей в возрасте 3 месяцев [11] и рассматривается как важный шаг на пути к созданию модели социального взаимодействия и социального познания [2; 13]. Примерно в возрасте 4 месяцев чувствительность к прямому взгляду приводит ребёнка к более глубокой обработке информации о лице человека [7, 8], такой же, как и у взрослых [11].

К 9 месяцам младенцы могут по направлению взгляда взрослого правильно ориентироваться на объект, даже в присутствии отвлекающего средства, но только пока целевой объект находится в их визуальном поле зрения [9].

От 12 до 18 месяцев у младенцев появляются признаки того, что они следуют за поворотами головы взрослого осознанно, даже когда в это время глаза взрослого закрыты [4]. Примерно в том же возрасте, когда появляется гибкость в установлении фокуса внимания, развиваются и становятся более устойчивыми и сложными другие навыки, связанные с восприятием лица взрослого, такие как распознавание индивидуальности лица и эмоционального выражения [15].

Дети в возрасте одного года уже способны создавать и инициировать совместное внимание к объектам не только находящимся в поле их зрения, но и выходящим за пределы их текущего поля зрения. В возрасте 15 месяцев дети начинают понимать, что у других людей есть свои намерения и их можно прогнозировать, если следить за направлением взгляда, установив общий фокус визуального внимания [5]. В этом возрасте дети также признают важность отслеживания направления взгляда взрослого для понимания его намерений, а также осознают, что физические объекты, вызывающие интерес коммуникативного партнёра, могут быть заблокированы и недостижимы в доступном поле зрения [19]. Дети в возрасте 12- и 18-месяцев готовы ползти на небольшое расстояние, чтобы заглянуть за барьер, скрывающий от их взгляда то, на что смотрит взрослый [18].

В возрасте двух лет дети уже понимают, что цели внимания других людей могут распространяться и на прошлый чувственный опыт, и проявляют совместное внимание, расширяя его фокус и выводя внимание за пределы настоящего визуального поля восприятия и ситуации [16]. Тем не менее, только в возрасте около 3 лет развивается способность точно определять фокус внимания взрослого по направлению его взгляда и понимать, устанавливает ли взрослый зрительный контакт или смотрит на другой объект [6].

Младенец быстро узнаёт, что взгляд может предоставить ему очень надёжную информацию о вероятном объекте ссылки или намеренном действии другого человека. Как только эти «строительные блоки» совместного внимания будут созданы, дети могут начать использовать ориентирующее поведение других людей для более сложной цели «чтения мыслей» в форме модели психического [3].

Е. Bates (1979) описала функции побуждения к совместному вниманию и выделила в его развитии два этапа [1]:

- «протоимперативное указание»: целью ребёнка является объект совместного внимания, а взрослый выступает как средство достижения цели (ребенок хочет достать игрушку и привлекает к ней внимание взрослого);
- «протодекларативное указание»: целью ребёнка становится установление контакта со взрослым, а в качестве средства выступает объект (ребенок привлекает внимание взрослого к игрушке, чтобы установить контакт).

Таким образом, развитие восприятия взгляда у детей может быть связано с использованием простых систем (восприятие направления взгляда) системами более высокого уровня, предназначенными для создания сложной картины явного поведения других людей, **распознавания** их будущих намерений и психических состояний.

Исследования на выборке людей с аутизмом показали, что для детей младшего возраста, страдающих аутизмом, более, чем для взрослых с этим заболеванием, характерно сосредоточенное слежение за взглядом другого человека с целью установления совместного внимания. Именно взрослые [14] в большей мере демонстрируют атипичную ориентацию. Это наблюдение вызывает удивление, так как использование компенсационных стратегий должно было бы привести к выработке у взрослых людей с аутизмом навыка восприятия направления взгляда и умения использовать его для установления более эффективного совместного внимания. Однако, несмотря на задержку развития, у детей с аутизмом в возрасте 2 лет и старше уже наблюдается пристальный взгляд, в то время как у взрослых он не фиксируется.

На данный момент остаётся малоизученным формирование совместного внимания на более поздних этапах возрастного развития. Исследования показывают, что использование детьми направления взгляда можно корректировать, по крайней мере, на 5-ом году жизни. Примерно в 5 лет дети узнают, что глаза могут дать информацию, которую люди хотят скрыть. То есть дети понимают, что по глазам можно обнаружить обман – ещё один важный шаг в развитии «теории разума» [3].

Р. Friele провёл эксперимент, в котором участвовали дети в возрасте 3-5 лет. В процессе эксперимента взрослый, утверждая, что не знает истинного местоположения спрятанной под одной из трех чашек игрушки [10], при этом внимательно смотрел на ту чашку, под которой игрушка находилась. 3-летние дети, не имея развитого навыка совместного внимания, оказались не в состоянии определить местоположение чашки, так как не смогли проследить за взглядом взрослого. Однако 4- и 5-летние дети показали точные с точки зрения безошибочности результаты. Дальнейший ход эксперимента показал, что дети этих возрастов ведут себя по-разному и тогда, когда словесные сигналы и взгляды находятся в прямом противоречии. Если игрушка находится в данной чашке, но взрослый говорит, что игрушка не здесь, а в другом месте, но при этом зрительно отмечает ту чашку, где действительно спрятана игрушка, то 3-летние дети ищут игрушку под чашкой, на которую взрослый

указывает вербально, в то время как 5-летние дети правильно выбирают чашку, проследив направление взгляда взрослого.

До сих пор остаются малоисследованными как собственно сам навык совместного внимания, так и результаты формирования этого навыка у детей разных возрастных периодов. Кроме того, в процессе изучения исследователи в основном сосредотачивались на проблеме формирования навыка совместного внимания у детей младенческого и раннего возраста.

Однако, на наш взгляд, исследования формирования этого навыка у детей на более поздних этапах развития, например у дошкольников, будут ключевыми для понимания степени влияния способности совместного внимания на социально-когнитивное развитие ребёнка.

Чтобы определить события, составляющие эпизоды развития совместного внимания, и фиксировать те события, в которых ребёнок, используя навык совместного внимания, отслеживает нужный объект, необходимо задействовать объективные методы.

Эпизоды совместного внимания могут быть изучены с использованием парадигм регистрации движения глаз. Такого рода оценки позволят сформировать новое понимание нетипичного развития совместного внимания у детей на самых ранних стадиях онтогенеза. Технология слежения за движением взгляда позволит проанализировать трудности установления совместного внимания, что может быть особенно важным в обучении детей этому навыку. Методы регистрации движения глаз через анализ окуломоторной активности ребёнка помогут выявить поведенческие маркеры и позволят улучшить понимание патологической симптоматики.

Методы и процедура исследования. Выборка исследования – дошкольники 5-7 лет (средний возраст 6 лет 2 месяца): типично развивающиеся дошкольники ($n=20$), дошкольники с задержкой психического развития (класс F83 по МКБ-10; уровень интеллекта по Векслеру <100) ($n=20$), с задержкой речевого развития (класс R47 по МКБ-10) ($n=20$), с нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью, класс H90 по МКБ-10) ($n=10$), с нарушением зрения (с амблиопией и косоглазием, класс H53 по МКБ-10) ($n=20$).

Процедура исследования. Эксперимент предполагал игру, в ходе которой ребёнок дошкольного возраста, наблюдая за направлением взгляда взрослого-экспериментатора, должен был определить, какую из 2 расположенных на столе игрушек выбрал, – в этом заключалась главная задача, стоящая перед ребёнком. Эксперимент повторяли 5 раз, и каждый раз взрослый-экспериментатор менял направление взгляда, зрительно указывая на разные предметы. Учитывалось количество безошибочных ответов ребёнка – от 0 до 5.

Во время эксперимента айтрекером фиксировалось движение глаз ребёнка. На основе данных анализировалась специфика окуломоторной активности для выявления особенностей установления эпизодов совместного внимания.

Метод исследования. Главным являлся метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера Pupil Headset – PLabs – айтрекер в формфакторе очков, бинокулярное исполнение. Регистрация движений глаз происходила в монокулярном или бинокулярном режимах с частотой 200 Гц. Съёмка реального мира осуществлялась в разрешении до 1080 p. Меткость определения координат $0,60^\circ$; точность определения зрака $0,08^\circ$. Технология слежения за зрачками – «Тёмный зрачок с 3D моделью». Параметры зрачка – 2D-позиции и 3D-модели глаз. Калибровка 9-точечная и 5-точечная, на мониторе. Частота дискретизации 200 Гц. Высокоскоростная сценарная камера 60hz 720p / 30hz 1080 p / 120 hz vga. Задержка камеры 4,5 мс. Задержка обработки в зависимости от центрального процессора, > 3 мс.

Результаты исследования. Для обнаружения отличий в навыке совместного внимания у детей разного возраста группы исследуемых были сформированы прежде всего исходя из уровня развития дошкольников (типично развивающиеся и атипично развивающиеся) и внутри каждой группы в соответствии с возрастными параметрами (дошкольники 4-5 лет и 6-7 лет).

Для анализа глазодвигательной активности ребёнка как показателя использования зрительного контакта с целью установления совместного внимания со взрослым были использованы следующие маркеры:

- длительность фиксаций на целевые объекты (лицо взрослого, игрушки);
- частота фиксаций на целевые объекты (лицо взрослого, игрушки);
- распределение фиксаций;

• совместное внимание как непрерывное выравнивание фиксации внимания взрослого и ребёнка на объекте, которое длилось дольше, чем 500 мс (вслед за Yu, Smith; 2013, 2017, 2019).

В процессе исследования был применён многомерный дисперсионный анализ (табл. 1) и найден эффект взаимодействия между двумя выделенными нами независимыми переменными:

- возраст (сравнивались группы детей 4-5 лет и группа детей 6-7 лет)
- форма атипичного развития (5 контрастных групп).

Таблица 1 – Описательные статистики

Оценка эффектов межгрупповых факторов, группа атипичного развития*возраст				
	Зависимая переменная	F	Знч.	Частная Эта в Квадрате
	Продолжительность фиксации на целевые стимулы	3,879	0,005	0,123
	Общая продолжительность фиксации	7,727	0	0,218
	Общее кол-во фиксации	5,241	0,001	0,159
	Количество фиксации на лице	3,672	0,008	0,117
	Продолжительность фиксации на лице	4,322	0,003	0,135
	Продолжительность фиксации >500ms	7,108	0	0,204
Многомерные критерии				
Эффект	Значения	F	Знч.	Частная Эта в Квадрате
группа атипичного развития*возраст				
Лямбда Уилкса	0,024	10,158	0	0,606

В ходе анализа обнаружены значимые различия глазодвигательной активности у типично развивающихся детей 4-5 лет и 6-7 лет и детей с разными формами атипичного развития этих же возрастных групп.

Установлено, что типично развивающиеся дети 4-5 лет имеют более длительные по времени фиксации на целевых стимулах (на игрушках и на лице взрослого), чем типично развивающиеся дети 6-7 лет (рис. 1). Спецификой группы детей с нарушением слуха, так же как и групп детей с нарушением зрения и нарушением речи, является то, что в эпизодах совместного внимания более продолжительно фиксируются на целевых стимулах дети возрастной подгруппы 6-7 лет, чем дети возрастной подгруппы 4-5 лет. При этом самая большая возрастная вариация отмечается внутри группы детей с нарушением речи. В группе детей с задержкой психического развития спецификой является то, что дошкольники 4-5 лет более длительно фиксируются на целевых стимулах, чем дошкольники 6-7 лет.

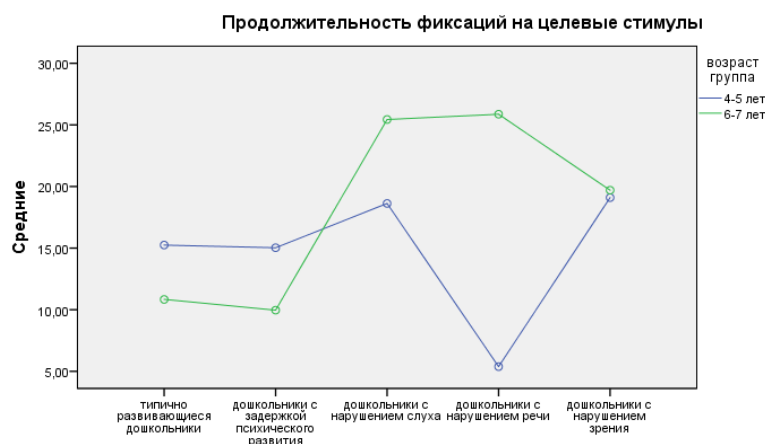


Рисунок 1 – Различия продолжительности фиксации на целевых стимулах в контрастных клинических группах разных возрастов

Типично развивающиеся дошкольники 4-5 лет во время эпизодов совместного внимания со взрослым делают больше фиксаций, чем группа дошкольники 6-7 лет, и фиксации дошкольников 4-5 лет более продолжительны по времени, чем фиксации дошкольников 6-7 лет (рис. 2). Аналогично в группах детей с задержкой психического развития и нарушением речи. Иная возрастная тенденция в группах дошкольников с нарушением слуха, нарушением речи.

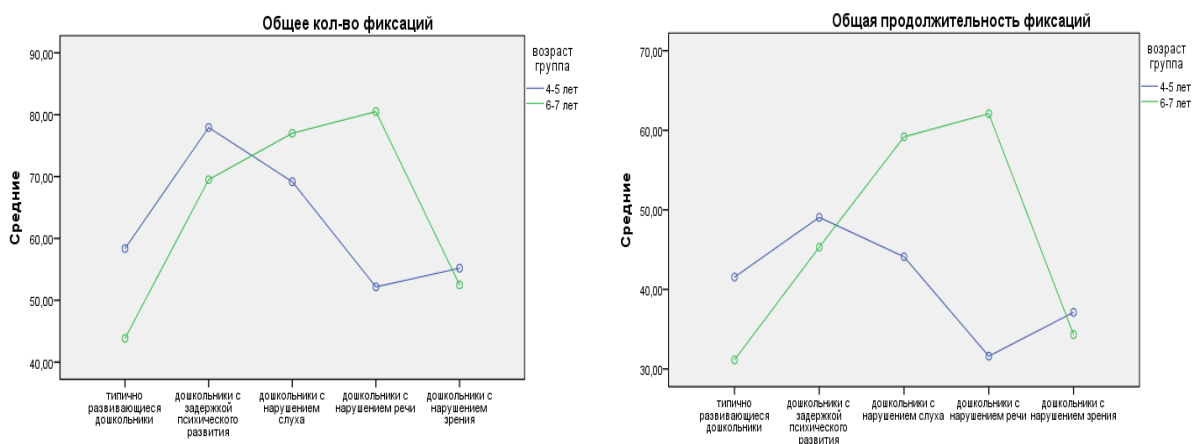


Рисунок 2 – Различия продолжительности и количества фиксаций в контрастных клинических группах разных возрастов

Увеличение числа фиксаций у данных групп дошкольников на нецелевых сигналах может быть рассмотрено как «поглощённость» внимания ребёнком отдельными фрагментами стимулов, особая семантическая пристрастность внимания как одного из проявлений дефицита совместного внимания.

Увеличение времени фиксации в контрастных клинических группах по сравнению со временем фиксации в группе типично развивающихся дошкольников, скорее всего, связано с высокой когнитивной нагрузкой. Увеличение времени фиксации чаще всего показывает более медленное выделение информационных признаков для детекции и обозначения целевого объекта.

Типично развивающиеся дошкольники 4-5 лет более часто и дольше фиксируются на лице взрослого, чем типично развивающиеся дети 6-7 лет (рис. 3). Аналогичные возрастные особенности обнаружены в группе детей с задержкой психического развития. Иная возрастная тенденция увеличения частоты и продолжительности фиксаций выявлена в группах дошкольников 6-7 лет с нарушением слуха, нарушением речи.

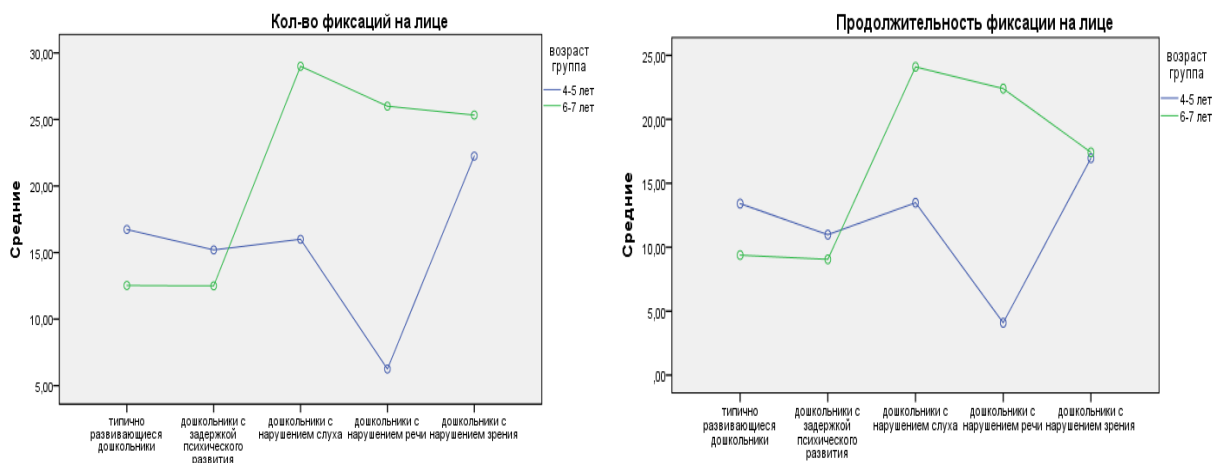


Рисунок 3 – Различия продолжительности и количества фиксаций на лице взрослого в контрастных клинических группах разных возрастов

Наблюдается когнитивная сложность в распознавании социальных сигналов, которая проявляется как в общем количестве фиксаций, так и во времени фиксаций на информативных признаках, необходимых для распознавания целевого стимула. По оculoмоторной активности дошкольников с атипичным развитием видно, что их взгляд в поисках информации многократно возвращается к зоне лица взрослого, что свидетельствует о трудности обработки информационного

признака. Дошкольники с атипичными формами развития осматривают достаточно обширную визуальную область, прежде чем обнаруживают целевой объект.

У типично развивающихся дошкольников 4-5 лет количество фиксаций продолжительностью больше 500 мс больше, чем у типично развивающихся дошкольников 6-7 лет (рис. 4). Та же тенденция обнаруживается у дошкольников с задержкой психического развития и нарушением речи. Среди дошкольников с нарушением слуха и речи фиксаций продолжительностью больше 500 мс выявлено больше у детей в возрасте 6-7 лет. Данный факт, скорее всего, можно рассматривать как доказательство трудности поддержания и стабилизации визуального внимания со взрослым у детей с атипичными формами развития 4-5 лет.

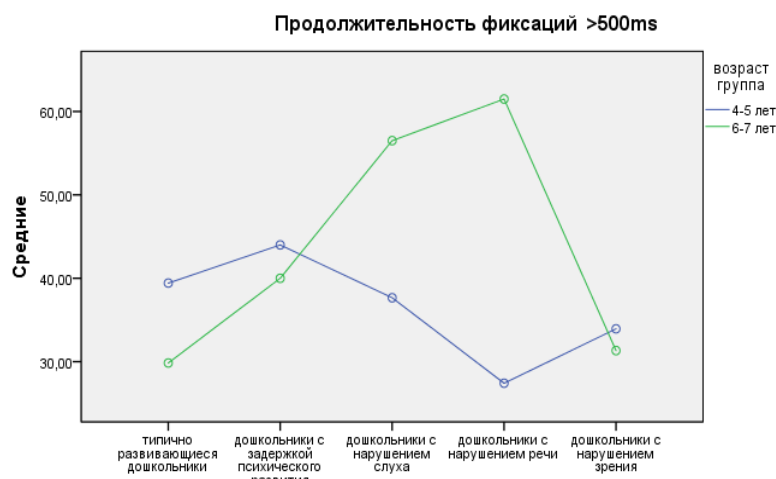


Рисунок 4 – Различия в количестве фиксаций продолжительностью 500 мс в контрастных клинических группах разных возрастов

Сравнительный анализ групп детей 4-5 лет позволяет выделить характерные особенности совместного внимания при отдельных формах атипичного развития (табл. 2).

Таблица 2 – Описательные статистики

Описательные статистики (среднее $\pm$ стандартное отклонение)					
Группа дошкольников 4-5 лет	типично развивающиеся дошкольники	дошкольники с задержкой психического развития	дошкольники с нарушением слуха	дошкольники с нарушением речи	дошкольники с нарушением зрения
продолжительность фиксаций на целевые стимулы	15,24 $\pm$ 8,4	15,02 $\pm$ 10,9	18,628 $\pm$ 13,6	5,38 $\pm$ 4,66	19,10 $\pm$ 13,0
общая продолжительность фиксаций	41,55 $\pm$ 9,6	49,05 $\pm$ 13,6	44,09 $\pm$ 14,3	31,61 $\pm$ 7,6	37,12 $\pm$ 15,4
общее кол-во фиксаций	58,36 $\pm$ 10,3	77,93 $\pm$ 19,1	69,16 $\pm$ 18,4	52,16 $\pm$ 14,4	55,18 $\pm$ 16,7
кол-во фиксаций на лице	16,73 $\pm$ 10,1	15,20 $\pm$ 12,7	16,00 $\pm$ 10,5	6,25 $\pm$ 6,68	22,25 $\pm$ 14,7
продолжительность фиксации на лице	13,40 $\pm$ 8,5	10,98 $\pm$ 9,7	13,48 $\pm$ 9,3	4,09 $\pm$ 4,21	16,95 $\pm$ 12,6
продолжительность фиксаций >500ms	39,42 $\pm$ 12,2	44,00 $\pm$ 14,7	37,66 $\pm$ 16,5	27,41 $\pm$ 9,1	33,93 $\pm$ 18,6

Особенности совместного внимания при отдельных формах атипичного развития проявляются в продолжительности времени фиксации на целевые стимулы, количестве и продолжительности времени фиксации на лице взрослого. Также отмечены отличия в количестве фиксаций дольше 500 мс, которые отображают способность стабильно поддерживать визуальное внимание. Данный факт, скорее всего, можно рассматривать как доказательство трудности поддержания и стабилизации визуального внимания со взрослым у детей 4-5 лет с атипичными формами развития.

Отличительной особенностью детей 6-7 лет с атипичными формами развития, является то, что показатели всех обозначенных маркеров выше, чем показатели у типично развивающихся дошкольников 6-7 лет (табл. 3). Особенно контрастны показатели у детей с нарушением слуха и нарушением речи.

Таблица 3 – Описательные статистики

Описательные статистики (среднее $\pm$ стандартное отклонение)					
Группа дошкольников 6-7 лет	типично развивающиеся дошкольники	дошкольники с задержкой психического развития	дошкольники с нарушением слуха	дошкольники с нарушением речи	дошкольники с нарушением зрения
продолжительность фиксаций на целевые стимулы	10,83 $\pm$ 9,7	10,97 $\pm$ 7,7	25,44 $\pm$ 6,5	25,87 $\pm$ 7,8	19,70 $\pm$ 14,3
общая продолжительность фиксаций	31,15 $\pm$ 6,5	45,32 $\pm$ 13,7	59,18 $\pm$ 23,7	62,08 $\pm$ 3,4	34,32 $\pm$ 13,6
общее кол-во фиксаций	43,84 $\pm$ 7,2	69,50 $\pm$ 19,6	77,00 $\pm$ 23,0	80,50 $\pm$ 7,05	52,50 $\pm$ 12,2
кол-во фиксаций на лице	12,53 $\pm$ 11,7	12,50 $\pm$ 7,8	29,00 $\pm$ 4,3	26,00 $\pm$ 7,7	25,33 $\pm$ 18,7
продолжительность фиксации на лице	9,38 $\pm$ 9,1	10,05 $\pm$ 7,0	24,10 $\pm$ 5,3	22,40 $\pm$ 8,1	17,42 $\pm$ 15,2
продолжительность фиксаций >500ms	29,84 $\pm$ 7,3	40,00 $\pm$ 13,7	56,50 $\pm$ 24,6	61,50 $\pm$ 6,2	31,33 $\pm$ 16,5

В группах детей 6-7 лет с атипичным развитием в отличие от типично развивающихся дошкольников этого же возраста увеличивается количество фиксаций продолжительностью больше 500ms, то есть дошкольникам с атипичными формами развития необходим более длительный период времени для стабилизации визуального внимания.

Выводы. Большая часть существующих исследований совместного внимания сосредоточена на изучении совместного внимания у детей в младенческом возрасте (Kovács, Tauzin, Teglás, Gergely, Csibra, 2014). При этом до настоящего времени остаются малоисследованными как собственно сам навык совместного внимания, так и результаты формирования этого навыка у детей разных возрастных периодов. Кроме того, в процессе изучения исследователи в основном сосредотачиваются на проблеме формирования навыка совместного внимания у детей младенческого и раннего возраста.

Данные, полученные нами в процессе описанного выше исследования, расширяют научное представление о формировании способности совместного внимания у детей на более поздних этапах онтогенеза, что позволяет выявить последствия дефицита совместного внимания и получить данные о типичном развитии навыков совместного внимания.

В нашем исследовании обозначается проблема, связанная с временным ходом формирования совместного внимания у детей с атипичным развитием: эффективно более сильный навык совместного внимания развит у детей 4-5 лет, чем у дошкольников 6-7 лет. Именно в более позднем возрасте дети клинических групп в большей мере демонстрируют атипичную ориентацию, то есть применение компенсационных стратегий не наблюдается.

Нормативное развитие ребёнка предполагает формирование навыка восприятия направления взгляда и расширение сложного навыка корректировки направления взгляда: если на начальном этапе слежения за направлением взгляда взрослого успех не достигнут, развитие способности слежения за направлением взгляда взрослых продолжается.

При помощи айтрекинга нам удалось зафиксировать, что происходит «внутри» процесса эпизода совместного внимания, который удерживает более длительно взгляд ребенка на объекте, каким образом ребёнок проводит детекцию социальных сигналов, подсказывающих, где находится фокус внимания на объект взаимодействия со взрослым с точки зрения окуломоторной активности (рис. 5).



Рисунок 5 – Пример тепловых карт по результатам айтрекинг исследования

Предыдущие исследования показали, что чувствительность к направлению взгляда наблюдается у человека с рождения (Farroni, Csibra, Simion, Johnson, 2002; Farroni, Mansfield, Lai, Johnson, 2003). В нашем айтрекер исследовании также показано, что смещение зрительного внимания в направлении, в котором поворачиваются глаза взрослого, является нормативным не только в младенческом возрасте (Hood, Willen, Driver, 1998), но и на более поздних этапах онтогенеза (в дошкольном возрасте) и имеет различия в своём развитии у детей разных клинических групп.

Полученные нами данные также подтверждают, что предрасположенность к обнаружению взгляда других может поддерживаться выделенным модулем, например, «детектором направления глаза» (Baron-Cohen, 1995). По взгляду в дошкольном возрасте ребёнок при типичном развитии может не только определять направление взгляда, но и на основе направления взгляда выявлять психическое состояние человека, понимать его желания (Baron-Cohen, 1994; Lee, Eskritt, Symons, Muir, 1998).

Таким образом, айтрекер исследование позволяет установить, что развитие восприятия направления взгляда может быть связано с системами более высокого уровня, фиксирующими интерпретацию намерений и психических состояний в форме модели психического.

Основным критерием оценки степени дефицита совместного внимания у ребёнка является время, необходимое для определения местоположения целевого объекта, быстрота реакции на взгляд взрослого как на ориентир. Установлено, что дети клинических групп 4-5 лет задачи, требующие, чтобы они реагировали на цель, используя взгляд взрослого как направляющую подсказку, выполняют точнее, практически без ошибок, чем дети клинических групп 6-7 лет.

В результате исследования выявлены особенности развития совместного внимания у типично развивающихся детей в возрасте 4-5 лет и 6-7 лет и у детей с атипичными формами развития этих же возрастных категорий. В группах детей с атипичным развитием возрастная компенсация степени рефлексивного не происходит. В этих группах детей, независимо от возраста, выявляются показатели нарушения использования зрительного контакта в эпизодах совместного внимания со взрослым:

- целевое время задержки – общее количество времени между поиском и фиксацией целевого объекта, увеличенное из-за неоднократного возвращения к лицу партнёра за получением дополнительной информации;
- преждевременные иницирующие фиксации;
- специальная активность по поиску дополнительной информации.

Важными показателями, которые могут стать маркерами нормативного развития совместного внимания в зависимости от возраста ребёнка, являются продолжительность фиксаций на целевые стимулы при взаимодействии ребёнка со взрослым, общая продолжительность и количество фиксаций на лице партнёра, число фиксаций продолжительностью выше 500 мс. Также о возрастной специфике визуального внимания говорят различия в продолжительности фиксаций длительностью 300-500 мс, отображающих время, необходимое для поддержания постоянного внимания во взаимодействии со взрослым.

Полученные в процессе описанного исследования данные помогут не только осмыслить механизмы формирования совместного внимания, но и решить широкий круг задач по улучшению средств развития и способов обучения детей.

Благодарности. Результаты исследований получены при финансовой поддержке президента, гранта МК-307.2020.6 «Айтрекинг исследование нарушений координации социального внимания в дошкольном возрасте»

Acknowledgements. The results of the president's research with the financial support of the grant МК-307.2020.6 "Eye tracking study of social attention disorders in preschool age".

Список литературы

1. Фаликман, М. В. Совместное внимание: роль в речевом и социальном развитии ребенка и возможности интервенции при РАС / М. В. Фаликман // От рождения до взрослости : Материалы международной конференции, посвященной 30-летию РБОО «Центр лечебной педагогики», 26-27 февраля 2019 г. – Москва: РБОО "Центр лечебной педагогики", Теревинф, 2019. – С. 55–58.
2. Argyle, M., Cook, M. Gaze and mutual gaze. Cambridge – England: Cambridge University Press. – 1976. – P. 210.
3. Baron-Cohen, S. The extreme male brain theory of autism. Trends in Cognitive Sciences. – 2002. – № 6. – P. 248–254.
4. Brooks, R., Meltzoff, A. The development of gaze following and its relation to language. Developmental science. – 2005. – № 8. – P. 535–43.
5. Dawson, G., Levy, A. Attention, and Socioemotional Impairments of Individual with Autism. in. Autism. Nature, Diagnosis Treatment. Ed. by G. Dawson. The Guilford press. – N.Y. – L. – 1989 – P. 49–74.
6. Doherty, M., Anderson, JR. People don't keep their heads still when looking to one side, and other people can tell // Perception. – 2001. – № 30. – P. 765–767.
7. Farroni, T., Csibra, G., Simion, F., Johnson M. Eye contact detection in humans from birth // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2002. – № 99. – P. 9602–5. 10.1073/pnas.152159999.
8. Farroni T., Massaccesi S., Menon E., Johnson M.H. Direct gaze modulates face recognition in young infants. Cognition. – 2007. – № 102 (3) – P. 396–404.
9. Flom R., Deák G., Phill C., Pick A. Nine-month-olds' shared visual attention as a function of gesture and object location // Infant Behavior and Development. – 2004. – № 27. – P. 181–194.
10. Freire P. Pedagogy of indignation. Boulder. – CO: Paradigm Publishers. – 2004. – P. 176
11. Hood B.M., Willen J.D., Driver J. (1998) Adult's Eyes Trigger Shifts of Visual Attention in Human Infants // Psychological Science. – 1998. – № 9(2). – P. 131–134.
12. Kovacs A.M., Tauzin T., Teglas E., Gergely G., Csibra G. Pointing as Epistemic Request: 12-month-olds Point to Receive New Information // Infancy. – 2014. – № 19(6). – P. 543–557.
13. Moore C., D'Entremont B. Developmental changes in pointing as a function of attentional focus // Journal of Cognition and Development. – 2001. – № 2. – P. 109–129.
14. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social - Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder // European Journal of Neuroscience. – 2018. – № 47(6). – P. 497–514.
15. Nelson C.A. The development and neural bases of face recognition // Infant and Child Development. – 2001. – № 10. – P. 3–18.
16. Paradé M.V., Iverson J.M. The Development of Coordinated Communication in Infants at Heightened Risk for Autism Spectrum Disorder // Autism and Developmental Disorders. – 2015. – № 45(7). – P. 2218–2234.
17. Striano T., Reid V. Social cognition in the first year. Trends in cognitive sciences. – 2006. – № 10. – P. 471–6. 10.1016/j.tics.2006.08.006.
18. Tomasello M. Understanding and sharing of intentions: the origins of cultural cognition // Behavioral and Brain Sciences. – 2005. – № 28(5). – P. 675–735.
19. Vaughan Van Hecke A., Mundy P.C., Acra C.F., Block J.J., Delgado C.E., Parlade M.V. ... Pomares Y.B. Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children // Child Development – 2007. – № 78(1). – P. 53–69.

Age features of the development of joint attention in preschoolers with atypical forms of development: an eye-tracking study

Y. K. Smirnova

*Altai State University
61 Lenina, Barnaul, 656049, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the problem of eye-tracking, the study of the manifestation of the deficit of joint attention in the forms of development of preschool children. The study of the preschool stage of age-related

development of joint attention is a key moment for the study of social-cognitive development in clinical groups of preschoolers, not only as was done in previous studies of joint attention on a sample of infants, but also at subsequent late age stages of ontogenesis. The analysis of the problem of the pathogenesis of the skills of joint attention is carried out and it is manifested in the preschool age. The study sample consisted of typically developing preschool children and children with atypical development: mental retardation (class F83), delayed speech development (class R47), sensorineural hearing loss (class H90), amblyopia and strabismus (class H53). In the course of the study, eye tracking was used in the game conditions of interaction between a child and an adult. In separate clinical groups of preschoolers, divided internally by age into groups of 4-5 and 6-7 years old, age-specific features of joint attention were identified as specific for certain forms of atypical development, reflecting differences in age-related characteristics of manifestation of joint attention deficit. A problem associated with the characteristic time course of the development of joint attention in children with atypical development is indicated: stronger effects of gaze observation are shown at a younger age of 4-5 years than in preschoolers of 6-7 years. It is at a later age that children of clinical groups demonstrate an atypical orientation to a greater extent, that is, the use of compensatory strategies does not occur.

Keywords: joint attention, divided attention, social attention, response to joint attention, initiation of joint attention, age-related development, preschool age, atypical development of eye tracker.

For citation: Smirnova Y. K. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, – 2020. Т. 6. – No. 3-4 – pp. 171–181 (in Russ.).

About the author:

Y. K. Smirnova, PhD (Psychological), Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Institute of Psychology, Altai State University, 61 Lenina Ave., 656049, Russian Federation, Barnaul, e-mail: yana.smirnova @ mail.ru

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Языкознание

Научный журнал

Т. 6, №3-4, 2020

Ответственный секретарь Л.В. Адонина

Литературная редакция - Л. А. Моря

Техническая редакция, корректура, компьютерная вёрстка – С.В.Кравченко,

Р.Ф. Адонин, Е.Н. Кокодей

Идея и концепция – И. Н. Авдеева

Дизайн и разработка макета –Т. В. Сухотовская, Н.К. Почтовенко.

Фотография –Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура - Times New Roman. Усл. печ. л. – 17,4

Тираж– 60 экз. Бесплатно. Подписано в печать 01.12.2020 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7. Севастополь. 299015. Российская Федерация