

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

#ScienceJuice2021

сборник статей и тезисов

ТОМ II

22 ноября – 26 ноября 2021 года

**Москва
2021**

УДК 001+101+159.9+37+316+801+330.1+339.1+573+501+910
ББК 63
С 92

*Печатается по решению
Ученого совета института гуманитарных наук
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

Ответственный редактор:

Р.Г. Резаков,

начальник управления научных исследований и разработок,
доктор педагогических наук.

Составители:

Е.В. Страмнова,

начальник отдела организации и проведения научных мероприятий.

С.А. Лепешкин,

специалист отдела организации и проведения научных мероприятий.

С 92

#ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов. Том 2 // Составители:
Е.В. Страмнова, С.А. Лепешкин. — М.: ПАРАДИГМА, 2021. — 679 с.
ISBN 978-5-4214-0117-9

Материалы сборника печатаются в авторской редакции.

В сборник включены статьи и тезисы выступлений студентов — участников студенческой открытой онлайн-конференции «#ScienceJuice2021», проходившей в ГАОУ ВО МГПУ в период с 22 ноября по 26 ноября 2021 года.

ISBN 978-5-4214-0117-9

© ГАОУ ВО МГПУ, 2021
© Издательство Парадигма, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ЕГО НОСИТЕЛЕЙ

Афонина Д.А. «Человек-Халлю»: стереотипы vs. реальность	14
Безрукова Е.Г. Независимые музыканты в южной Корее	19
Мухаметзянова З.Ф. Становление инди музыки в южной Корее	24
Посредникова М.В. Классификация корейских традиционных музыкальных инструментов	31

СЕКЦИЯ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Волкова Е.В. Liveworksheets как цифровой инструмент реализации технологии медиапроектирования в формате буктрейлинга	38
Закова А.С. Моделирование невербальных особенностей культурного общения при помощи средств виртуальной реальности	45
Соломатина А.В. Инфографика как цифровой инструмент визуализации в образовательном процессе	52

СЕКЦИЯ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ТЕКСТА И ДИСКУРСА

Каскевич В.И. Структурно-семантические характеристики неологизмов современного английского языка (на примере социальной сети твиттер)	60
Коробач Е.А. Специфика англоязычного дискурса садово-паркового дизайна: концептологический аспект	64
Шевченко А.А. Способы создания комического эффекта в английском и китайском языках (на примере текстов анекдотов)	70

СЕКЦИЯ: РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

- Абрамов В.В.** Современный этап в развитии фермерского предпринимательства 78
- Гусейнова М.И., Панова Е.В.** Специальный налоговый режим «Налог на профессиональный доход» как один из стимулов развития предпринимательства молодежи 81
- Захарова С.В.** Предпринимательство начинается в школе 87
- Неволина В.А., Салтыкова О.В.** Государственная поддержка молодежного предпринимательства в России 91
- Новоселов Т.С., Собянина Е.С.** Создание условий для занятий спортом детей с ОВЗ как социальная ответственность бизнеса 96
- Царьков М.В.** Развитие предпринимательства на рынке лечебных кормов для непродуктивных животных 102

СЕКЦИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

- Белова А.С.** Перевод русских деепричастных оборотов на английский язык 109
- Валуев И.А.** Пути моделирования восприятия интернет-мемов коронавирусной тематики: дизайн и планирование эксперимента 115
- Сазонова К.В.** Особенности средств эмоциональной оценки в английском и русском языках 122
- Сисецкая А.Г.** Особенности передачи высокочастотных слов широкой семантики типа deliver, challenge в англо-русском устном переводе 127
- Слюсарь Д.С.** Перевод английских многозначных существительных в масс-медиаальном дискурсе на русский язык (на примере существительного narrative) 135
- Уткина А.А., Эрсой А.** Проблемы современной урбанистики: перевод названий музеев города Москвы на английский язык 142

**СЕКЦИЯ: РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНФОРМАТИКЕ ШКОЛЬНИКОВ:
УРОЧНАЯ И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ,
ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ
И ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА**

- Меренкова П.А.** Разработка системы практических заданий по искусственному интеллекту для учащихся основной школы **149**
- Осипов Д.С.** Решение задач единого государственного экзамена средствами языка программирования python **157**
- Смирнова А.А.** Интеграция информатики и английского языка: межпредметные связи как средство повышения познавательной активности учащихся **162**
- Тришкина А.В.** Использование различных средств обучения динамическому программированию в ит-классах **167**

**СЕКЦИЯ: НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

- Вострикова О.А.** Проблема сосредоточения и концентрации внимания у школьников 11-13 лет с диагнозом олигофрения в легкой степени (f70.0 – легкая умственная отсталость без поведенческих нарушений по мкб-10) **176**

**СЕКЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ
К УЧЕБЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

- Порохов Г.Д.** Вовлечение учеников младших классов в науку и математику **184**
- Филина Ю.А.** Буллинг в начальной школе **188**
- Шкицкая Е.А.** Обучение на основе запросов **191**

СЕКЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ

- Мельникова А.С.** Werbun(g)terricht: использование рекламы на уроках иностранного языка 196
- Новикова Е.П.** Учебный подкаст как дополнительное средство обучения немецкому языку 204
- Сахно Д.А.** Проблемы дистанционного преподавания английского языка детям с дислексией 209

СЕКЦИЯ: ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И АНАЛИЗУ УРОКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

- Комкова Е.В.** Анализ и самоанализ урока как средство повышения профессиональной компетентности будущего учителя 220
- Чекменева З.А.** Готовность будущих учителей начальных классов к проектированию и анализу урока на современном этапе 223
- Шестакова А.М.** Приемы сторителлинга на уроках в начальной школе 232

СЕКЦИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

- Боярчук Т.Н.** Влияние самоактуализации партнеров на удовлетворенность браком 238
- Головизнина М.Г.** Формирование социального интереса у студентов-психологов 245
- Грязнова В.П., Горбачева А.В.** Склонность к виктимному поведению у студентов: психологический анализ 252

СЕКЦИЯ: ВАРИАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бердзнишвили С.Г. Использование дифференцированных заданий по формированию представлений об объектах живой и неживой природы у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования **259**

Большесольская В.М., Максимова Д.Д. Поддержка индивидуальности ребёнка в вариативной образовательной среде **266**

Гречихина А.С. Развитие произвольного внимания у младших школьников с ЗПР в процессе внеурочной деятельности **271**

Никулочкина А.С. Коррекция эмоциональных нарушений у младших школьников с задержкой психического развития посредством использования приёмов шерстяной акварели **280**

Солнцева С.А. Использование средств визуальной поддержки при ознакомлении с художественной литературой дошкольников с аутизмом **287**

СЕКЦИЯ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Малюк С.Д. Формирование умений диалогической речи обучающихся средней общеобразовательной школы на основе кейс-стади (английский язык) **297**

Шевцова Д.С. К вопросу о применении межкультурного подхода на уроках иностранного языка в школе **304**

СЕКЦИЯ: НОВЕЙШАЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА ГЛАЗАМИ ЧИТАТЕЛЯ-ПЕРЕВОДЧИКА

Басова П.В. Сравнительно-сопоставительный анализ перевода стихотворений «Tod in ähren» Детлев фон Либиенкрон, «Weltende» Якоб ван Годдис и «Die nacht» Георг Траклъ **310**

Казакова Е.А. Райнер Мария Рильке «Сонеты к орфею» **316**

Скребло А.А. Средства изображения женских образов в романе Б. Шлинка «Чтец» 321

**СЕКЦИЯ: СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ,
КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Романина Ю.И. Самоуправление и соуправление: возможности и риски 328

Щербакова Е.А. Условия эффективного взаимодействия студенческого самоуправления с участниками воспитательного процесса в учебном корпусе института 331

**СЕКЦИЯ: ЭКОНОМИКА И ПРАВО В РОССИИ:
ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ПУТИ РАЗВИТИЯ**

Бывшева В.Д. Коррупция в сфере медико-социальной экспертизы 335

Грушина А.С. Социальная помощь женщинам в период беременности и рождения ребенка. Новеллы 2021 года 337

Порохов Г.Д. Сомнение как метод познания 340

Сяткина О.А. Применение тайм-менеджмента в построении своей карьеры 343

**СЕКЦИЯ: OPENPSYCHOLOGY
ИЛИ ПЕРВЫЕ ШАГИ
В ЭМПИРИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ**

Жукова Ю.Е. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей подростков с наличием суицидального риска 352

Михайлова А.С. Психологический портрет старших дошкольников, сформированный на основе их цветовых предпочтений 359

**СЕКЦИЯ: РОССИЯ И КИТАЙ:
ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**

Ахмедова А.Р. Языковые трудности локализации китайских компьютерных игр на русский язык (на примере игры «Genshin impact») 364

Верещагин В.Р. Особенности использования электронных корпусов текстов и конкорданс-программ при переводе	372
Коробко Д.А. Ценностно-ориентированные стратегии в рекламе: россия и китаи	380
Королева В.А. Отражение ценностей китайской нации во фразеологизмах китайского языка (на материале списка фразеологизмов, представленного на сайте gaokaoq.com)	387
Харченко В.В. Особенности перевода аудиовизуальных текстов с китайского на русский язык	393
Черногорова Е.М. Межкультурные особенности локализации китайских видеоигр (на примере genshin impact)	399

СЕКЦИЯ: СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Золотарева И.В. Применение видео-сопровождения в профессиональной подготовке фонопедов	406
Меднова М.Е. Вопросы диагностики развития детей с ТМНР	411
Надточий А.П. Особенности диагностической программы по оценке коммуникативных возможностей у детей со сложными нарушениями развития	418
Творогова А.В. Исследование сенсорно – перцептивного развития детей с задержкой психического развития в парадигме современной педагогики	424

СЕКЦИЯ: СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В АНГЛИСТИКЕ: СОЕДИНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

Елфимова А.В. Семантические особенности эвфемизмов в английском языке	431
Комаров Д.Ю. Языковая репрезентация гендерного неравенства в спортивном дискурсе	437
Филоенко Д.С. Структурные типы фитонимических фразеологизмов в английском языке	441

**СЕКЦИЯ: АНГЛИЙСКАЯ
И ИРЛАНДСКАЯ ЛИТЕРАТУРА
КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЙ**

Маркова А.И. Феномен дуализма в пьесе Т. Стоппарда «Изобретение любви» 446

Палаткина Я.А. Место и роль пасторальной лирики в поэзии Ш. Хини 452

Сафронова А.И. Проблема жанровой классификации фэнтези в современном литературоведении 458

**СЕКЦИЯ: КОНКУРС ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ
ПРОЕКТОВ «АПСАЙКЛИНГ ИНОЯЗЫЧНОГО
СЕКТОРА МЭШ»**

Лысяк Д.Д. Подготовка к разделу «письмо» в ОГЭ по английскому языку при помощи цифровых ресурсов 463

Романова А.И. Построение индивидуальной системы учебных целей на примере электронного страноведческого курса по английскому языку 466

**СЕКЦИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-
ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ СЕМЕЙ**

Медведева М.В., Ульянова И.Ю. Влияние пандемии на динамику супружеского взаимодействия 472

Сунцева Я.В., Сколупович Е.В. Особенности психологического сопровождения социально-дезадаптированной семьи: педагогически-некомпетентная семья 480

**СЕКЦИЯ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Иванова А.С. Использование сторителлинга на начальном этапе обучения иностранному языку 486

Сарапкина М.Е. Использование онлайн сервисов в обучении аудированию на уроках иностранного языка 492

Федорцова В.А. Использование игры «mad gab» для развития навыков аудирования на уроках иностранного языка 497

**СЕКЦИЯ: КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ**

- Агафонова М.Д.** Лингвокультурные особенности интернет-коммуникации в Китае **502**
- Башкирцева Е.Ю.** К вопросу о китайском дипломатическом дискурсе и особенностях его перевода **507**
- Каткова Д.А.** Проблема интеграции буквенных слов в языковую систему китайского языка **513**
- Никифорова О.С.** Потенциал когнитивной теории для раскрытия семантики классификаторов китайского языка **517**
- Пережняк П.С.** Гендерные особенности речевого поведения китайцев на лексическом и грамматическом уровнях (на материале сериала «арсенал военной академии») **524**
- Сидорова И.Г.** Классификация звукоподражаний в китайском языке и проблема их перевода на русский язык **531**

**СЕКЦИЯ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ
В ОБРАЗОВАНИИ И БИЗНЕСЕ**

- Янышева Н.О.** Использование индивидуальных образовательных маршрутов при обучении младших школьников с ОВЗ **537**

**СЕКЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ И ПРИКЛАДНОЙ
МАТЕМАТИКИ**

- Арутюнян Э.В.** Простейшие элементы теории Галуа **542**
- Говорова Е.О.** О некоторых бинарно $(-1,1)$ -бимодулях над полупростыми алгебрами **546**
- Силин М.Д.** Теорема Банаха о неподвижной точке **551**

**СЕКЦИЯ: КИТАЙ:
ИСТОРИЯ, ПОЛИТИКА, КУЛЬТУРА**

- Бабенкова В.А.** Младокитайская партия с 1920-х до 2020-х: социальная база, программа, судьба **556**

Васильева А.Е. «Станции утешения» в Китае	562
Сербин М.Р. Основание ВСНП. Северокитайское временное собрание народных представителей	569
Шуралева М.А. Китайская неолитическая культура Хэмуду	576

СЕКЦИЯ: ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СТРЕССОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Дмитриева С.Е., Полетаева К.А. Первокласник + школа = стресс?	583
Колодина П.Н. Повышение стрессоустойчивости учителя начальных классов	588
Лазарева А.А. Особенности профилактики эмоционального выгорания у студентов педагогического вуза	592
Минаева Д.А. Стресс у подростков: причины и устранение	597

СЕКЦИЯ: УГОЛОВНАЯ ПОЛИТИКА И УГОЛОВНЫЙ ЗАКОН

Головатенко Е.Ю. Проблемы квалификации хищения внутриигрового (виртуального) имущества	602
Диденко К.Н. Актуальные проблемы ареста как вида уголовного наказания в российской федерации	609
Боева А.Е., Кутузов А.Р. Проблемы реализации права на обжалование процессуальных действий и решений	614

СЕКЦИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ РОССИЙСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Ерназаров К.Ф. Король на поле боя: взгляд из Англии и Франции XV века	619
Понедельников М.Ю. Почетные памятники и политическая элита в позднеримской северной Африке: аспекты анализа эпиграфических свидетельств	626
Пчелкина Е.А. Авторство «Хроники» продолжателя Скилицы	632

СЕКЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИИ

- Бессонова А.Д.** Образы евреев в произведениях советских писателей 1920–1930-х годов 642
- Евдокимова Е.С.** Актуальные проблемы жития Александра Невского в степенной книге 650
- Ионова А.С.** Экономические аспекты организации сталинградского тракторного завода 656
- Мазаев Н.А.** Педагогические практики в русском Туркестане: опыт И. Гаспринского 662

СЕКЦИЯ: ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ И ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

- Башкирцева А.А.** Кубы Imo-learn: интерактивный способ обучения детей 665
- Винокурова А.И.** Ресурсы робототехнического набора Matatalab в работе с детьми в условиях инклюзивного класса 670
- Добрыднева В.В.** Кубы Imo-learn: обучение в движении 675

СЕКЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ЕГО НОСИТЕЛЕЙ

Д.А. Афонина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.И. Ефимова

доцент

«ЧЕЛОВЕК-ХАЛЛЮ»: СТЕРЕОТИПЫ VS. РЕАЛЬНОСТЬ

В настоящее время корейская культура получила массовое распространение благодаря появлению большого количества различных комьюнити, увлекающихся корейской волной (халлю) в результате экспорта культуры и продукции Южной Кореи по всему миру. Естественно, что незнакомое или мало-знакомое среднестатистическому человеку явление обросло множеством различных слухов и стереотипов. В этой работе мы рассмотрим стереотипный портрет людей, интересующихся халлю, и постараемся установить истинный образ условно называемого «человека-халлю».

Что такое халлю?

Чтобы понять, что из себя представляет халлю, необходимо обратиться к определению этого явления. Ли Сыджин в своей работе «The Korean Wave: The Seoul of Asia» говорит следующее:

«Корейская волна – «халлю» по-корейски – относится к всплеску международной популярности корейской культуры, начавшемуся в Восточной Азии в 1990-х годах и продолжающемуся в последнее время в Соединенных Штатах, Латинской Америке, на Ближнем Востоке и в некоторых частях Европы. Корейская волна изображает беспрецедентные рамки корейской популярной культуры корейскими СМИ наряду с коммерческим национализмом. В результате корейская волна проявляется как региональная культурная тенденция, означающая триумф корейской культуры» [1, с.85].

Чан Гонджу и Пайк Вон Кей в работе «Korean Wave as Tool for Korea's New Cultural Diplomacy» характеризуют халлю как «корейскую популярную культурную продукцию,

включающую телевизионные драмы, фильмы, популярную музыку (K-pop), танцы (B-boys) и, в меньшей степени, видеоигры, еду, моду, туризм и язык (Хангыль)» [2, с.196].

Суммируя данные определения, мы приходим к выводу, что корейская волна, или халлю (кор. 한류) – понятие, относящееся к распространению современной культуры Южной Кореи по всему миру. Термин был введен в обиход в Китае в середине 1990-х пекинскими журналистами, поражёнными быстрорастущей популярностью в стране южнокорейской индустрии развлечений.

В основном халлю включает в себя именно современную культуру Южной Кореи, состоящую из музыки (в основном k-pop), фильмов и сериалов («Паразиты», реж. Пон Чунхо, «Поезд в Пусан» реж. Ён Санхо), многочисленных корейских драм, или дорам («Игра в кальмара», реж. Хван Тонхёк, «Гоблин», реж. Ли Ынбок), модной и косметической индустрий. Безусловно есть еще несколько важных факторов: еда, язык и туристический аспект. Соответственно, эти явления получили невероятную популярность среди людей, увлекающихся сферой развлечений и модой, желающих узнавать новые культуры и путешествовать.

Как ранее упоминалось, халлю распространено по всему земному шару: Корея, Китай, Япония, страны Юго-Восточной Азии, Австралия, Европа, страны Южной и Северной Америки. Безусловно, данный феномен не мог обойти стороной Россию и страны СНГ, где он довольно часто встречается с непониманием из-за консервативных взглядов и ложных представлений.

«Человек-халлю» – пародия на корейцев?

Или почему зародились стереотипы

Точной причины возникновения стереотипов вокруг представителей корейской волны нет, однако мы можем предположить, что это было вызвано, в первую очередь, такими явлениями как сасэн-фанаты и кореабу. Сасэнтсво довольно распространенное явление, носящее негативный характер. Сасэны (кор. 사생팬, англ. sasaeng fan) – люди, не просто следящие за жизнью своих кумиров, а нарушающие личные границы и распространяющие персональные данные медийных личностей и их семей в социальных сетях, а также зачастую представляющие угрозу жизни медиа персонам. Кореабу (англ. koreaboo) – люди, идеализирующие корейскую культуру и превозносящие её над

другими. Те, кто копирует корейцев, пытается жить точно так же, как они, и быть корейцами. Помимо этого, в качестве причины стереотипизации халлю можно выделить ограниченность кругозора и расистские настроения.

Одним из ярких примеров стереотипного мышления является фраза американского ведущего Джеймса Кордена по поводу фанатов популярной корейской группы BTS: «У мировых лидеров нет другого выбора, кроме как относиться к BTS серьезно. В конце концов, у BTS одна из самых больших армий на планете. Исторический момент. На самом деле это первый раз, когда 15-летние девочки по всему миру поняли, что хотели бы быть Генеральным секретарем Гутерришем» [3].

Таким образом, портрет «человека-халлю» на основе представлений среднестатистического человека, не обладающего хотя бы базовыми знаниями о современной корейской культуре, выглядит примерно так: люди-халлю – это 11-15-летние девочки, копирующие внешность и манеру поведения своих кумиров, а также сходящие от них с ума. Они стремятся купить весь доступный мерч, связанный с любимой медиа персоной или каким-либо событием, также идеализируют Корею.

«Человек-Халлю»: разрушение мифов

Чтобы выяснить, соответствуют ли люди, увлекающиеся корейской волной, стереотипам о них, нами был проведён социологический опрос. Он проводился в январе 2021 года для определения реального образа «человека-халлю». Выборка проходила по типу «снежного кома»: в опросе приняли участие все желающие, однако информация передавалась путём размещения опроса в тематических группах в социальной сети VK и при помощи пересылки другим людям. В итоге в опросе принял участие 91 человек.

В результате мы получили следующие данные: большая часть респондентов является девушками (89%), однако почти 8% составляют представители мужского пола и 3% люди, не причисляющие себя ни к одному из гендеров. Среди них основные возрастные группы, интересующуюся корейской волной, составляют люди 18 лет и старше (55%) и от 16 до 18 лет (32%). Возрастная группа от 12 до 15 насчитывает лишь 12%. Исходя из этого, мы видим, что халлю привлекает не только подростков, но и взрослых.

Говоря о вопросе подражания кумирам, мы можем сделать вывод, что многие респонденты зрело подходят к данной

проблеме и не копируют медийных личностей (57%), а если это и происходит, то частично (39%). По большей части это обусловлено тем, что люди стремятся сохранить свою индивидуальность, однако они не против поискать вдохновение для развития собственного стиля или образа мышления у айдолов, так как те довольно часто дают советы и рекомендации, связанные с модой, литературой и прочим. Также прослеживается и рациональный подход к покупкам продукции, связанной с кумирами. 65 % опрошенных осознанно подходят к затратам на мерч и приобретают лишь необходимые товары или вообще ничего не покупают (26,5%).

На вопрос о том, какие компоненты халлю для них наиболее привлекательны, ответы респондентов распределились следующим образом: 93% респондентов интересуются современной корейской музыкой, порядка 50% увлекается дорамами, традиционным искусством и историей страны, а также бьюти сферой. Отсюда следует, что халлю способствует приобретению интереса не только к развлекательным составляющим современной массовой культуры, но и к традиционной культуре и ценностям корейцев.

Интересными оказались результаты, связанные с отношением к тем, кто увлекается корейской волной. Сегодняшнее общество стало намного лояльнее относиться к увлечению корейской культурой. Тенденция принятия увлечений своих детей, друзей и знакомых, а также поддержка этих интересов все чаще проявляется и в России. Так, у 53% респондентов знакомые разделяют их интересы и у 32% в целом относятся положительно к их заинтересованности халлю.

Речь Ким Намджуна, лидера BTS, с ООН 2018 года, подготовленная для запуска программы Generation Unlimited, прекрасно подходит для описания людей, увлекающихся корейской волной: «<...> Не важно кто вы, откуда вы, какого цвета у вас кожа, какова ваша гендерная идентичность, — просто говорите от себя. Найдите свое имя, найдите свой голос благодаря этому» [4]. Каждый из нас является яркой и прекрасной личностью, не имеющей каких-либо предрассудков по поводу гендера, ориентации, национальности и внешнего вида. Люди, интересующиеся халлю, хотят просто выразить себя, найти свой путь и говорить от своего имени. Корейская волна для них лишь инструментом для достижения целей.

Вопрос влияния корейской волны на развитие личности в нашей анкете мы оставили открытым. Вот некоторые ответы на него: «халлю – прежде всего, источник вдохновения <...> Сила интереса к корейской культуре помогает открывать для себя много нового и полезного. Халлю — это мир, который показывает, как лучше справляться с разными трудностями на примере жизненного опыта айдолов; это <...> стержень, который не даёт падать духом». Как отмечают респонденты, это побуждает их изучать что-то новое: будь то искусство или наука, помогать другим как материально – при помощи благотворительных программ, – так и прямым действием. «Халлю помогает понять, насколько важно уважать людей другой национальности, их культуру и менталитет, людей с разным характером и стилем жизни».

Халлю является стимулом к самореализации и расширению кругозора, помогает понять ценности и традиции других народов, приобщиться к ним. Не зря же они привлекают не только представителей восточной культуры, но и западной. Такие понятия как дружба, семья, любовь и уважение к себе, которые продвигают, например, BTS в своих песнях, поднятие социальных проблем и внутренней борьбы человека – всё это играет огромную роль в формировании личности «человека-халлю».

Подобных высказываний довольно много: в халлю люди нашли умиротворение и поддержку, возможности для развития внутреннего мира. Респонденты отмечают, что начинают принимать и любить себя, становиться увереннее. Также они учатся уважать других. Корейская волна объединяет людей, заставляет их быть лучше.

Заключение

Таким образом, в данной статье мы затронули такой феномен как корейская волна – халлю, рассмотрев портрет человека, интересующегося этим явлением. Мы понимаем, что требуются дальнейшие исследования, чтобы наиболее точно передать образ «людей-халлю». Однако очевидно, что этот образ не соответствуют сложившимся стереотипам. На основе полученных нами данных, мы можем сделать вывод, что «люди-халлю» — это люди разных гендеров, национальностей, возрастов. Люди, обладающие своими собственными интересами и собственным мнением. Для многих из них корейская волна стала фактором развития и самореализации, утешением в трудные времена.

Библиографический список

1. Lee S. J. The Korean Wave: The Seoul of Asia //The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications. – 2011. – Т. 2. – №. 1. – С. 85-93.
2. Jang G. et al. Korean Wave as tool for Korea's new cultural diplomacy //Advances in Applied Sociology. – 2012. – Т. 2. – №. 03. – С. 196.
3. ARMY в гневе: как ведущий The Late Late Show задиссил выступление BTS в ООН? 22 сентября 2021 // ELLE GIRL. Доступ: -<https://www.ellegirl.ru/articles/army-v-gneve-kak-vedushii-the-late-late-show-zadissil-vystuplenie-bts-v-oon/> (дата обращения: 05.12.2021)
4. Речь Ким Намджуна в ООН, 24 сентября 2018 г. // Перевод на русский язык выполнен сообществом Вконтакте ^{BE}wazzup, BAN SI-HYUK??⁷ Доступ: https://vk.com/wazzupbight?w=wall-165936830_283400 (дата обращения: 05.12.2021)

Е.Г. Безрукова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.И. Ефимова

доцент

НЕЗАВИСИМЫЕ МУЗЫКАНТЫ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ

Популярная музыка – то, без чего сложно представить современный мир. Почти у каждого есть список любимых песен, который ежедневно пополняется. Цифровизация создает возможности удобного доступа к музыкальному контенту, профессиональной записи музыки и продвижения ее через интернет-платформы.

В последние десятилетия массовая культура Республики Корея получила мировую известность и ее популярность продолжает возрастать. Культурные индустрии превратились в значимую статью южнокорейского экспорта. Особенное место в структуре культурных индустрий занимает популярная музыка – К-пор. В сфере производства музыкального контента доминирующее положение занимают крупные агентства (лейблы), использующие в своих названиях термин «развлекательные» (entertainment). Агентства, занимающие лидирующие позиции

Пути артиста

Агентство:

Прослушивание

Выход в свет

Стажировка

Самостоятельное продвижение :

?

?

У желающих стать популярными музыкантами в Южной Корее есть два возможных пути: первый – через агентство, второй – самостоятельный (рис. 1). Карьера при участии агентства весьма сложная, однако возможные варианты ее развития заранее известны. В случае благополучного сценария, исполнитель получает популярность и финансовый успех. Первым этапом является отбор молодых талантов. Конкуренция чрезвычайно высокая – так, ещё десять лет назад в одну из лидирующих компаний, SM Entertainment, было направлено 300000 заявок на прослушивание, в результате отбора места стажеров в компании заняли лишь 300 человек [1, с. 226]. Получается, что возможность стать стажером получил один человек из тысячи. Сейчас число желающих стать знаменитым артистом лишь увеличивается, а вакантные места, наоборот, сокращаются.

Что представляет из себя стажировка в агентстве и гарантирует ли она успешное будущее? Отвечая на второй вопрос, следует заметить, что даже возможность дебюта стажерам не гарантирована. Исполнитель может стажироваться много лет, но так и не выйти на сцену. Если же дебют все-таки состоялся, артист начинает выступать на сцене, записывать песни, авторами которых чаще всего являются международные команды композиторов и продюсеров. Если продвижение артиста/группы окажется успешным, то это принесёт огромную прибыль компании.

Перспективы успеха для музыкантов заманчивы, но не стоит забывать, что артисты связаны весьма строгими условиями контрактов. Несмотря на создаваемую видимость нормальности, артисты оказываются существенно ограничены как в творческой, так и в частной жизни. Зачастую, согласно контрактам, им нельзя заводить романтические отношения. Подобных запретов масса, поэтому нередко через какое-то время даже весьма популярные исполнители уходят, оставляя карьеру. Бывают и финансовые скандалы - как, например, в случае Хангена из группы "SuperJunior" конфликт между популярным артистом и агентством заключался в несправедливом распределении дохода.

Ещё одним возможным недостатком работы с лейблами является поддержание ими тенденции на определенные стандарты красоты. В Южной Корее эти стандарты достаточно чётко определены. Так, лицо должно быть приятным, нос, глаза, подбородок, уши – иметь определенную форму. Лишний вес также недопустим. Бывают случаи, когда действительно талантливый человек не проходит отбор из-за несоответствия этим стандартам. Многие делают пластические операции.

Какие варианты развития карьеры существуют для тех, кто хочет стать артистом, но не хочет, либо не может делать это через сотрудничество с агентствами? Остаётся лишь путь самостоятельного становления. Независимые музыканты должны самостоятельно становиться профессионалами, например, – подбирать преподавателей по вокалу, выбирать свой стиль, записывать музыку, что может быть весьма затратно. В эпоху Интернет возможности продвижения для артистов без поддержки крупных лейблов существуют, однако же, есть и ограничения – так, пользователю из России вряд ли удастся познакомиться с творчеством «случайного» корейского исполнителя.

Рассмотрим популярную площадку для просмотра видео – YouTube (Ютуб), нередко используемую независимыми корейскими музыкантами для продвижения. Популярная платформа на данный момент содержит более 3 млрд. различных роликов. Конечно, ролик с песней никому не известного артиста, «мальчика из Пусана», затеряется в этом количестве контента. При этом стоит учитывать, что Ютуб используется и для продвижения артистов из крупных агентств.

У независимых корейских артистов есть распространенная практика – для продвижения своих каналов они записывают кавер-версии популярных песен знаменитых артистов. В названии ролика содержится отсылка к перепеваемому хиту, поэтому такие ролики собирают просмотры. Так постепенно растёт аудитория канала, а музыкант может как продолжить делать лишь кавер-версии, так и начать записывать собственную музыку в надежде на позитивный отклик со стороны аудитории канала.

Большая часть подобных артистов не имеет больших заработков, для кого-то такая деятельность – лишь хобби. Но все же возможности заработка существуют – например, за счет продажи мерча. Чаще всего для этих целей используется Instagram. Если вернуться к YouTube, то платформа также предоставляет возможность монетизации, в первую очередь, это донаты – пожертвования от подписчиков в поддержку канала. Кроме того, размещаемая платформой реклама предполагает отчисления автору ролика.

Интересным фактом является то, что на данный момент число корейских блогеров в YouTube превышает число блогеров из США. Причем речь идет не о простых пользователях, а о производителях контента - о блогерах. Следовательно, продвигаться и создать фан-базу через эту платформу вполне реально.

Примерами могут служить карьеры таких артистов как Ли Ёнджи и Чон Сонхва. Ли Ёнджи (сценическое имя – 새송) начала вести свой канал в 2016 г. На данный момент на неё подписано почти три миллиона пользователей. Ли Ёнджи специализируется на исполнении кавер-версий. Чон Сонхва же - немного нетипичный артист, гитарист-вундеркинд, с детства увлекавшийся музыкой. Он также ведет собственный канал, аудитория которого насчитывает семь миллионов поклонников. Начав, как и Ёнджи, с записи кавер-версий в инструментальном исполнении (на гитаре), на данный момент музыкант записал шесть студийных альбомов и успешно даёт концерты.

Иногда артисты начинают свою карьеру как независимые музыканты, а затем их замечает компания и приглашает к сотрудничеству. Примером реализации такого карьерного трека является певица Ким Чонхва (J. Fla). Первая популярность к ней пришла через собственный Ютуб-канал, а затем началось сотрудничество с “Sony Music Entertainment Japan Inc.” Сейчас исполнительница занимается продюсированием собственной музыки. В 2018 г. J.Fla стала первым независимым корейским ютубером, набравшим более 10 миллионов подписчиков.

Независимым музыкантом можно стать и на более поздних этапах карьеры. Так, например, некоторые артисты не продлевают контракты со своим агенством и уходят в свободное плавание, другие могут даже не дожидаться завершения контракта и расторгнуть его, предпочитая заплатить огромную неустойку. Музыканты, вышедшие из-под крыла компании, при этом имеют явное преимущество – фанатов, набранных ещё в период сотрудничества с агенством. Помимо этого, существует и практика создания ставшими независимыми музыкантами собственных агенств. Одни создают такие агенства с целью продвижения себя как единственного артиста, другие - проводят прослушивания и продюсируют других музыкантов.

Офлайн-площадкой, где независимые артисты могут показать себя, является район Хондэ в Сеуле. Этот район известен своей бурной музыкальной жизнью, выступлениями инди-музыкантов, популярными клубами, кафе и магазинами. Музыка Хондэ далека от привычных стандартов К-рор, она разноплановая как по жанрам, так и по манере исполнения. Там зачастую выступают последователи жанра инди-музыки. Район Хондэ когда-то был «местом бедных художников» [2, с.7]. Сейчас же тут сформировался успешный развлекательный городской кластер. Для музыкантов Хондэ интересен возможностью найти свою аудиторию, получить первое признание и поддержку публики. Для выступления в Хондэ не обязательно быть именно музыкантом, можно выступать и в танцевальном жанре, показывать фокусы, но обязательным условием является умение «зацепить» публику. Конкуренция среди творческих людей очень высокая.

Подводя итоги, хочется заметить, что в Южной Корее конкуренция высока и среди музыкантов из агенств, и среди независимых музыкантов. Знаменитыми становятся лишь единицы, коммерческого успеха достигают немногие, но и не каждый исполнитель к этому стремится. Скорее, к этому стремятся

лишь те, кто не прошёл прослушивание для работы с крупными лейблами. Многие исполнители оставляют путь независимого музыканта, не позволяющий им обеспечивать себя экономически. Преимущество работы с агентствами как раз дает возможность заниматься карьерой. Однако творческий человек может стремиться к большей свободе в профессии, поскольку в музыкальной сфере таких людей нередко держит любовь к музыке, а не контракт.

Библиографический список

1. Pratamasari A. International business strategy in selling Korean pop music: a case study of SM entertainment //Global strategies. – 2016. – Т. 10. – №. 2. – С. 221-234.
2. Kim M. 'Hongdae Sound' as a Historic Musical Trend Based on Regional Classification: through Comparative Analysis with 'US 8th Army Sound' and 'London Punk' //Trans-. – 2020. – Т. 8. – С. 1-28.
3. Truong B. The Korean Wave: Cultural Export and Implications //Unpublished master's thesis, The College of St. Scholastica, Duluth, Minnesota, The United States. – 2014.
4. Choi H. Value and Value Creation-Popular Music in the Digital Era: The Case of the Independent Music Industry in South Korea. – The University of Manchester (United Kingdom), 2014.

З.Ф. Мухаметзянова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.И. Ефимова

доцент

СТАНОВЛЕНИЕ ИНДИ МУЗЫКИ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ

Введение

Начиная с 2007 года, в Южной Корее (далее - Корея) заметно вырос интерес к инди-музыке. Как правило, эта музыка противопоставляет себя направлению к-поп, появившемуся в середине 1990-х гг. и быстро ставшему востребованным в соседних азиатских странах. Начав с выступлений в маленьких клубах на западе Сеула, современные представители корейского инди (к-инди) обрели популярность и за пределами страны.

Необходимо отметить особенность использования определения «инди» применительно к корейской музыке. Корейский инди — это не жанр музыки, а в целом вся музыка, создаваемая без участия коммерческих звукозаписывающих лейблов, то есть - буквально «независимая». В самом начале инди-музыка состояла в основном из рока. Привычное сегодня звучание корейского инди возникло в начале XXI века, когда под влиянием глобализации корейские рок-исполнители начали включать английский язык в свои тексты. Постепенно к-инди приобретает ожидаемое от инди «мягкое» звучание: среди инди-артистов стали популярны жанры R&B и хип-хоп.

Популярность корейской инди-музыки связана не только с переменами в музыкальных вкусах аудитории, но и с изменениями в отношениях между музыкальной индустрией, экономикой и политической сферой в 2000-е гг. Неофициальным годом рождения инди-музыки в Корее считается 1996 г., однако ее расцвет произошел только в следующем десятилетии.

Истоки к-инди. Возрождение рока в 1990-е гг.

В 1987 г. в Республике Корея заканчивается правление авторитарного военного режима и начинается демократизация. Период до середины 1990-х гг. стал временем расцвета массовой культуры и поп-музыки в Корее. Происходит всплеск интереса к рок-музыке. Музыканты, журналисты, коллекционеры пластинок и владельцы рок-клубов выпускали собственные журналы и организовывали дискуссионные клубы, где обсуждали корейскую и зарубежную рок-музыку. После долгого перерыва на сцену вернулись такие «ветераны» корейского рока, как Шин Джонхён, Хан Дэсу, группы «Сануллим» и «Дыльгукхва». В это же время молодые музыканты формируют новый стиль — пан-рок, объединяясь в сообщества, которые локализовались вокруг маленьких клубов в южном районе Сеула — Хондэ.

Вопреки ожиданиям поклонников рок-музыки, возрождение начала 1990-х гг. было недолгим. Несмотря на то, что корейский рок был хорошо принят широкой аудиторией, он не выдержал конкуренции с появившимися в тот же период первыми хип-хоп группами. В результате, доминирующими на корейской музыкальной сцене стали ориентированные на подростков исполнители в жанрах дэнс-поп, ставшие предшественниками первых айдол-групп, начиная с рэп-дэнс-трио Со Тхеджи. Эта группа стала моделью для последующих подростковых групп первого поколения к-поп — Н.О.Т. (дебютировали в 1996 г.) и женской

группы Fin.K.L. (дебютировали в 1997 г.). Миллионные тиражи альбомов групп нового типа обеспечили им доминирующее положение на корейском музыкальном рынке. Последовавшее быстрое завоевание к-поп азиатских рынков, а затем – и выход на рынки США и Европы не оставляло пространства для конкуренции другим музыкальным жанрам.

Поэтому неожиданным событием стал сокрушительный успех в 2008 г. ретро-рок-сингла ‘싸구려 커피’ (Дешевый кофе) исполнителя Чан Киха. Билеты на шоу его группы «Kiha & The Faces» мгновенно распродавались. Чан Киха сумел установить контакт с молодым поколением, привлечь новых фанатов, которые до этого не являлись поклонниками ни рока, ни инди-музыки. В этот же период инди-группа «Broccoli, You Too» выпустила альбом “No More Encore”, который тоже получил признание. Позднее, инди-группа «9 and the Numbers», хотя и не получила такого же успеха, но снискала одобрение со стороны критиков за релиз дебютного одноименного альбома в 2009 г. Композиции всех трех вышеупомянутых групп отличаются трогательной острой лирикой, по звучанию, совершенно не походя на к-поп.

География к-инди: Синчхон, Хондэ и Кванак

Ассоциируемые с к-инди районы – Синчхон, Хондэ и Кванак – это университетские районы Сеула. В 1970-1980-х гг., до коммерциализации музыки в 1990-е гг., андеграундная музыка и студенческая культура процветали в Синчхоне.

Позже главными центрами инди-музыки стали западный Хондэ (Университет Хонгик) и южный рабочий район Кванак (Сеульский национальный университет). На данный момент именно Хондэ наиболее известен как центр инди-музыки. В 1990-х гг. дешевая аренда позволила создать многочисленные подпольные клубы, концертные площадки, музыкальные магазины и студии, собрав талантливых инди-музыкантов [3].

Кванак, рабочий район Сеула, сыграл решающую роль в развитии корейской инди-музыки. Он произвел на свет многих талантливых артистов, таких как Чан Киха, который начинал карьеру как участник группы “Nuncso Band”. Кванак известен тем, что здесь располагается Сеульский национальный университет. Студенческая активность, политические протесты и музыка - ключевые элементы его культуры до 1990-х годов. В начале 2000-х гг. музыкальные конкурсы и фестивали сделали Кванак центром экспериментов в музыкальных стилях, включая

слияние фолка и рока, что очень важно в контексте истории развития корейской музыки. Инди-лейбл Boongaboonga Records (BGBG), основанный в 2004 г., также связан с музыкальной культуры Кванака.

Развитие корейской инди-музыки: середина 1990-х-начало 2000-х гг.

Одним из ключевых событий в развитии раннего инди стал концерт 1995 г. в маленьком клубе «Drug in Hongdae», названный «A Tribute Concert for Kurt Cobain». Он был организован с целью почтить память и отдать дань уважения творчеству Курта Кобейна. Это событие привлекло молодых людей, которые были поклонниками гранжа и вместе с тем были, вероятнее всего, недовольны к-попом, уже набирающим популярность в то время. Из-за успешности концерта этот клуб и еще ряд похожих стали востребованными местами среди инди-групп и их фанатов. Здесь устраивались фестивали, записывались релизы, которые миновали сети дистрибуции к-поп. Несмотря на то, что все эти мероприятия были известны и представляли собой протест против мейнстрима, они не вызвали общественного осуждения. Наоборот, они были приняты как часть культуры нового поколения. Инди-группы, возможно, и олицетворяли альтернативную музыкальную культуру, но считались не приносящими вреда аутсайдерами. К примеру, первым поколением панк-групп были в основном молодые выходцы из семей со средним достатком, усвоившие бунтарский стиль одежды и поведение.

1990-е гг. в Корее были периодом надежды и оптимизма, вдохновленным экономическим ростом, политической демократизацией и культурной либерализацией. Именно в этот период начал формироваться тот инди-стиль, каким мы его понимаем сейчас, что довольно поздно в сравнении с другими странами. Современные формы англоязычного поп/рок стиля были основными источниками вдохновения для формирующихся инди-групп, что резко контрастирует с к-попом, который следовал примеру американского R&B и японских айдолов. Течение инди начало набирать обороты, когда группы нашли поддержку со стороны местных критиков и энтузиастов, и начала формироваться инфраструктура и критически мыслящая публика района Хондэ.

Азиатский кризис 1998 г. и его последствия оказали влияние на развитие массовой культуры в Корее. Неолиберальные реформы в экономике оказали влияние и на общество,

стимулировали чувство соперничества, вытеснявшее креативность. Очевидными становятся такие социальные проблемы как поляризация общества, кризис среднего класса, нестабильность занятости, разрушение института семьи и т.д. Экономический «бум» в сфере информационных и коммуникационных технологий в начале 2000-х гг. был многообещающим, но и создавал серьезные вызовы. Фактически, побочным эффектом успешной экономической политики Кореи стало ухудшение положения молодых людей. Как никогда острой становится проблема безработицы среди молодежи, а также низкой оплаты труда молодых специалистов.

Корейская музыкальная индустрия тоже переживала непростые времена из-за социальных и экономических изменений. Перенасыщенность рынка к-поп музыкой в совокупности со снижением покупательной способности молодежи ввиду последствий экономического кризиса способствовала стремительному ослаблению индустрии в 2000-х гг. Более того, перевод музыки в цифровой формат, обмен файлами и пиратство – все это стало возможным на фоне быстрого распространения высокоскоростного интернета – были разрушительными для доходов артистов и креативной индустрии. Все эти факторы послужили причиной развития того, что известно сейчас как *“total entertainment companies”*: крупного успешного бизнеса, который создает, продает и управляет всесторонне развитыми звездами, которые имеют дополнительное соглашение о гарантированном продвижении по всем пунктам. Эта ситуация, при которой «богатые становятся еще богаче, а бедные – еще беднее», оставляла очень мало пространства для развития независимой музыки. Инди-группы испытывали трудности из-за отсутствия финансовой поддержки и упавших продаж альбомов. Чтобы выжить, многие ранее независимые музыканты стали работать в популярном поп-жанре, в то время как другие демонстративно сохранили свой дух и самобытность, не оставляя надежду обрести большую аудиторию.

Перемены отразились и на концертных выступлениях. В середине 2000-х гг. обычной практикой стали выступления инди-группы в маленьких клубах для камерной аудитории из нескольких десятков человек, даже в выходные дни. Отсутствие какой-либо финансовой безопасности и отсутствие перспектив заставили многие инди-группы искать другие источники заработка. Снижение выручки послужило также причиной закрытия

большого количества ранее очень популярных клубов. Старый шарм Хондэ заменялся яркими торговыми центрами, сетевыми магазинами и международными франшизами - что ознаменовало символический итог первой волны корейской инди-музыки.

Вторая волна инди-музыки начала формироваться в конце 2000-х гг. В то время как инди-группы прошлого поколения и их фанаты сознательно отказывались от коммерческой поп- или рок-музыки, представители второй волны критически оценивают возможные ниши для себя в индустрии корейской популярной музыки [2, с.194]. Это переосмысление и рефлексия были вызваны социальной тревогой как результата распространения неолиберальных идей, а также опытом неудач инди-артистов первой волны. Возрождение в этот период интереса к ретро-композициям в жанре рок и поп 1970-х и 1980-х гг., способствовала популярности инди-исполнителей второй волны.

Первый инди-лейбл Boongaboonga Records (BGBG)

Компания Boongaboonga Records (BGBG), основанная в 2004 г., тесно связана с университетской культурой кампуса Сеульского государственного университета, расположенного в районе Кванак. Лейбл стремился к тому, чтобы стать финансово независимым. Первый альбом был выпущен в 2005 г. и назывался «Ассоциация молодежного фолка Кванак»: артисты очевидно идентифицировали себя с кампусом и университетской жизнью. Среди участников были будущие основатели таких инди-групп, как “Broccoli, You Too?” и “9 and the Numbers”.

BGBG опробовал маркетинговые стратегии, которые не требовали больших финансовых затрат. Они производили и продавали CD-синглы, используя наиболее эффективную ценовую политику: копии дисков были изготовлены путем копирования информации с одного диска на другой. BGBG организовал несколько шоу, которые называли “label shows”, особенность которых заключалась в том, что все артисты лейбла выступали на одной сцене с целью взаимодействия между собой. Идея была вдохновлена устройством университетских мероприятий [1, с.147].

Также BGBG направлял огромные усилия на онлайн-продвижение своих исполнителей. Кажущаяся сегодня типичной стратегия оказалась новаторской для своего времени. Цель BGBG была в максимальном взаимодействии артистов с фанатами в интернете. Они использовали все доступные площадки

как внутри страны, так и за ее пределами, включая блоги и различные корейские социальные сети.

Стратегия интернет-продвижения оказалась решающей в успехе Чан Киха, ставшего неожиданным даже для сотрудников лейбла. Фанаты снимали его выступления и выкладывали в интернет видео с концертов, фестивалей и появлений Чан Киха на телевидении, что вскоре сделало Чан Киха новой национальной звездой. Его случай наглядно показывает значимость цифровых медиа для инди-музыки того времени, равно как и определяющий фактор наличия фанатской базы в Интернет.

Значение и смысл инди-музыки

Композиции “Cruel April” (2009 г.) и “Graduation” (2010 г.) групп “Broccoli, You Too”, и песни “9 and the Numbers” - “Farewell Dance”(2009 г.) и “College Boogie” (2009 г.) описывают судьбу фрустрированного поколения молодых корейцев, в том числе тех, кто не может найти постоянную работу после окончания университета. Чан Киха стал голосом этого поколения – так называемого поколения «880000 вон» – обычной низкооплачиваемой месячной зарплатой молодого корейца.

В композициях Чан Киха можно проследить влияние американской музыки – в том числе, групп “Talking Heads” и “Flaming Lips”. Также заметно и стилистическое сходство между песнями группы “9 and the Numbers” и композициями британских групп “Stone Roses” и “Pet Shop Boys”. Подобное заимствование западной музыки может служить примером адаптации и изменения иностранной музыки корейскими музыкантами. Тем не менее, этот процесс совершенно отличается от того, который происходил в середине 2000-х гг., когда поп-исполнители копировали музыкальные тренды, полностью игнорируя исторический бэкграунд.

Заключение

Влияние западных тенденций в музыке и корейского ретро-репертуара 1970-х-1980-х гг. в корейском инди пришли к равновесию. Новое звучание инди возникло в середине 2010-х гг. и разительно отличалось от к-попа, отказываясь следовать последним мировым трендам и в то же время не признавая господство зарубежной поп/рок-музыки как единственно имеющей право на популярность и господство в музыкальной индустрии Кореи.

Можно сказать, что современная корейская инди-музыка стала ответом поколения на социальный кризис и культурную депрессию, спровоцированную неолиберальными идеями и

глобализацией. Созданием нового звучания инди-артисты дистанцировали себя от идеологии вечной погони за успехом и соревнования с другими, не оставляющей места для индивидуальности и творчества.

Библиографический список

1. Shin H. The success of hopelessness: the evolution of Korean indie music //Perfect Beat. – 2011. – Т. 12. – №. 2. – С. 147.
2. Kim S. ‘Now it’s indie’: The creative turn of the cultural policy in the Korean indie music scene//International Communication Gazette. – 2019. – Т. 81. – №. 2. – С. 193-208.
3. Tommy Powell. The Guide to Getting Into K-Indie, South Korea’s Next Global Culture Movement. 18 Aug. 2021. URL: <https://www.vice.com/en/article/3aqygb/guide-korean-indie-music-spotify-playlist> (accessed 04.11.2021)

М.В. Посредникова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.И. Ефимова
доцент

КЛАССИФИКАЦИЯ КОРЕЙСКИХ ТРАДИЦИОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

В Корее существует несколько видов классификации музыкальных инструментов: генеалогическая, материаловедческая и современная. Генеалогическая классификация делит инструменты по типу исполняемой на них музыки на апу, хяньпу и таньпу. Инструменты апу предназначены для придворной музыки аак, хяньпу – для народной корейской музыки хяньак, таньпу – для иностранной (чаще китайской) музыки таньак. [4, с. 267] Данный вид классификации является самым древним и специфичен исключительно для Кореи. В материаловедческой классификации музыкальные инструменты разделяются по материалу, из которого они изготовлены. Современная классификация является самой распространённой и делит инструменты на струнные, духовые и ударные. В представленной статье корейские музыкальные инструменты рассматриваются с точки зрения современной классификации.

Генеалогическая классификация музыкальных инструментов наиболее полно представлена в музыкальной энциклопедии «Акхак квебом» [4, с. 267] («Основы науки о музыке») (рис. 1,2), которая была создана в 1493 году. Это первая музыкальная энциклопедия в Корее, и она до сих пор считается основным источником информации о музыке прошлых веков Кореи.

Струнные инструменты.

Корейские струнные музыкальные инструменты называются цитрами.

Аджэн (рис. 3) – это цитра с 7-9 струнами, на которой играют с помощью тонкой палочки, водя ею по струнам. Аджэны с разным количеством струн могут использоваться для различных целей. Например, на семиструнном аджэне играют в оркестре и при проведении придворных торжеств, восьмиструнный чаще можно услышать в народной или камерной музыке, а девятиструнный обладает более меланхоличным тоном и является сольным инструментом. [1] Считается, что аджэн прибыл в Корею из Китая в период правления династии Корё. [2] Интересно, что в настоящее время корейские музыканты при игре на аджэне предпочитают пользоваться не тонкой палочкой, изготовленной из древесины, а луком из конского волоса, считая, что так звук становится более плавным.

Каягым (рис. 6) – самый известный корейский музыкальный инструмент. Это цитра, похожая на китайский гучжэн (рис. 4) и японский кото (рис. 5) [1] и состоящая из струн и передвижных подставок, которые называются анджок. В отличие от аджэна, каягым является щипковым инструментом: музыкант левой или правой рукой щипает струны и одновременно передвигает анджок, которым контролирует звук. В стандартной версии каягыма 12 струн, однако в современных модернизациях инструмента их может насчитываться до 25. Согласно легенде, каягым появился в VI веке н.э., когда корейский музыкант У Рык прибыл в государство Силла и написал на каягыме «сюиту из 12 развёрнутых композиций по месяцам года» [4, с. 268], которые сразу понравились корейскому народу.

Комунго (рис. 7) считается одним из самых почитаемых корейских музыкальных инструментов. У него 6 струн, на которых играют с помощью специальной бамбуковой палочки, одновременно нажимая на струны пальцами другой руки. По легенде, комунго был создан когурёским музыкантом Ван Санаким в V веке [4, с. 272], а второе своё название – хёнгым, или хёнхаккым

– которое переводится как «цинъ чёрного журавля», получил после того, как во время игры на комунго с небес спустился чёрный журавль и стал танцевать. В своё время комунго пользовался большой популярностью среди корейской аристократии, более того, многие музыкальные произведения старины «сохранились именно в записи музыки для комунго». [4, с. 271-272]

Хэгым (рис. 8) – это корейская скрипка с двумя струнами, на которой играют смычком, изготовленным из конского волоса. У хэгым также есть специальный мостик под названием вонсан, предназначенный для регулирования громкости звука [5]. По мнению учёных, в Корею хэгым прибыл из Монголии через Китай во время правления династии Корё и с тех пор используется для разных видов музыки: от ансамблевой до шаманской. [5] Интересно, что изначально хэгым числился в «Акхак квебом» среди инструментов таньбу, однако постепенно находил всё больше применения в музыке хяньак и в итоге за сравнительно короткий исторический промежуток из иностранного инструмента превратился в национальный корейский.

Духовые инструменты

Тэгым (рис. 9) – это самая большая из трёх видов корейских поперечных флейт, чем и обязана своему названию (буквально – «большая дудка»). Она содержит шесть отверстий для пальцев и седьмое отверстие, которое закрыто тонкой мембраной. «Во времена Периода Трёх Государств тэгым вместе с флейтами чунгым и согым (средняя и маленькая флейта соответственно) составляли ансамбль «самчук», т.е. ансамбль трёх бамбуковых дудок.» [4, с. 274]

Пири (рис. 10) – это бамбуковая язычковая флейта с двумя язычками и восемью отверстиями. [1] Считается, что на пири играли в Когурё и Пэкче с периода Трёх Государств, и с тех пор эта флейта используется как в народной, так и в классической придворной музыке Кореи.

Название музыкального инструмента **тхэпхёнсо** (рис. 11) буквально переводится как «дудка беззаботно мирного звучания» [4, с. 278]. В Корею этот инструмент пришёл из Китая в период Корё и использовался преимущественно в военной маршевой музыке. [1]

Ударные инструменты

Инструмент под названием **пак** (рис. 12) по своему виду напоминает веер и состоит из 6 маленьких брусочков. На паке играют в классической музыке, причём этот инструмент

используется только два раза – в начале выступления и в конце. [1] Музыкант, играющий на паке, как бы сигнализирует остальным исполнителям о начале и завершении игры.

Чангу (рис. 13) – барабан в форме песочных часов. Из-за своеобразной формы чангу «иногда называют сеёго, т.е. барабан с тонкой талией. По правой стороне барабана исполнитель ударяет палочкой, поэтому она называется чэпхён (сторона палочки), а по левой – ладонью левой руки, поэтому она называется пукпхён (барабанная сторона).» [4, с. 282-283] На чангу играют обычно сидя, однако в крестьянской музыке играют и стоя, подвешивая барабан на уровне живота при помощи ремня через плечо. Чангу – самый распространённый и самый любимый среди корейского народа ударный инструмент, который применяется и в классической, и в народной музыке.

Пук (рис. 14) – круглый барабан, который по-прежнему остаётся популярным в народной музыке. «Особенно он незаменим в жанре пхансори.» [4, с. 284]

Пхёнгён (рис. 15) – это инструмент из 16 углообразных пластин, сделанных из нефрита. [3, с. 450] Считается, что пхёнгён был изобретён мифическим китайским императором Хуанди, а в Корею ввезён в 1371 году. В 1425 году Пак Ён создал новый пхёнгён из нефрита, найденного в горах Намянсан. На этом инструменте играли преимущественно при дворе, так как нефрит был очень дорогим камнем. [1]

В заключение необходимо отметить, что всего традиционных корейских музыкальных инструментов намного больше: «в настоящее время государством Республики Корея охраняются 62 музыкальных инструмента» [4, с. 266]. Каждый из них формирует уникальное корейское звучание и неповторимую корейскую культуру.

Графические материалы



Рисунок 1.



Рисунок 2.



Рисунок 3.



Рисунок 4.



Рисунок 5.



Рисунок 6.



Рисунок 7.



Рисунок 8.

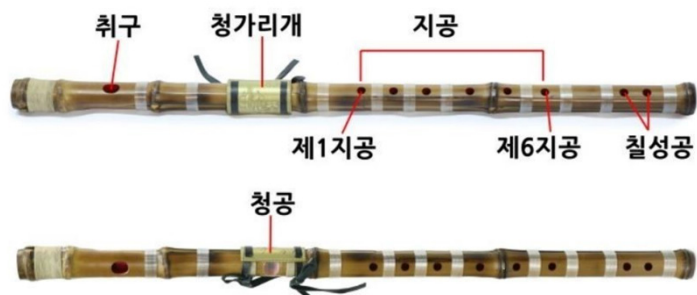


Рисунок 9.



Рисунок 10.



Рисунок 11.



Рисунок 12.



Рисунок 13.



Рисунок 14.



Рисунок 15.

Библиографический список

1. Traditional Korean Musical Instruments. August 31, 2011. URL: <http://brighthubeducation.com/social-studies-help/124127-traditional-korean-musical-instruments> (accessed 10.10.2021)
2. Аджэн. 01.05.2020. Доступ: <https://muzinstru.ru/strunnye/adzhen> (дата обращения: 16.10.2021)
3. Ким Г.Н. «Республика Корея», научно-справочное издание // Алматы, издательство «Дайк-Пресс», 2010.
4. У Ген-Ир «История музыки Восточной Азии (Китай, Корея, Япония)», учебное пособие // СПб, издательство «Планта музыки», издательство «Лань», 2011
5. ХЭГЫМ. 16.04.2015. Доступ: <https://ok.ru/koreytsyob/topic/63642022147489> (дата обращения: 17.10.2021).

СЕКЦИЯ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. Волкова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Т.Н. Суворова
профессор, доктор педагогических наук

LIVEWORKSHEETS КАК ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМАТЕ БУКТРЕЙЛИНГА

Каждый период времени для человека можно разделить на прошлое, настоящее и будущее. Если рассматривать настоящее с точки зрения развития и многообразия социальной жизни человека, то оно считается современным в том случае, когда ориентировано на будущее. Идти в ногу со временем, значит ориентироваться на идеи и цели будущего, которые позволяют решать возникающие проблемы или использовать современные подходы и ресурсы. Одним из ресурсов достижения целей в сфере образования является технология медиапроектирования – создание медиапроектов определенной направленности. Медиапроект – это проект, ориентированный на решение актуальной задачи, выполненный с помощью технических средств медиа с целью воспроизводства и тиражирования для функционирования в социуме. Проект может быть информационно-познавательного, социально-культурного и развлекательного характера. Поэтому медиапроекты можно приравнять к телевизионным проектам, если этот вид медиа-продукции подготовлен непосредственно для трансляции.

Чтение играет чрезвычайно важную роль для развития любого человека, и, как следствие, любой страны. А развитие России как современного, инновационного государства, требует сегодня подготовки выпускника начальной школы, у которого не только имеется багаж знаний, но и сформированы умения применять эти знания в жизненной ситуации для решения задач в различных сферах человеческой деятельности. Медиапроект в формате буктрейлинга может стать эффективной формой

организации образовательного процесса, направленного на формирование одной из основных метапредметных компетенций – читательской грамотности, предполагающей использование различных видов чтения для работы с художественным и учебным текстами и взаимодействие всех участников образовательного процесса. При создании медиапроекта необходимо иметь четкое представление о конечном результате в формате видеоролика – буктрейлера. Для того чтобы буктрейлер был актуальным и уникальным, необходимо исходить не только из школьной программы по чтению, но и из интересов самих детей, их предпочтений в выборе произведений для дополнительного чтения, в том числе и написанных современными авторами.

Рассмотрим два типа буктрейлера: игровой и информационный, который включает творческий компонент. В формате игрового буктрейлера предоставляется возможность всем участникам и создателям медиапроекта проявить себя в определенных ролях, в зависимости от композиции произведения. Информационный буктрейлер – видеоролик рекламного характера, рассказывающий в произвольной художественной форме о произведении или о книге. Буктрейлер такого вида включает в себя самые яркие и узнаваемые моменты произведения, визуализирует содержание, может быть направлен на обобщение информации об авторе, главной идее автора и т.д. Такое распределение возможно независимо от возрастной категории исполнителей и зрителей видеоролика.

Рассмотрим механизм создания видеоролика по прочитанному произведению. Выделяют 11 шагов, или этапов, при работе над буктрейлером. Порядок этапов можно изменять, но желательно придерживаться именно такой последовательности этапов организации образовательного процесса в формате буктрейлинга:

- 1) мотивация учащихся к интеллектуально-творческой деятельности с использованием цифровых технологий;
- 2) качественный отбор произведений и актуальность выбора;
- 3) процесс прочтения;
- 4) определение идеи автора, ключевых идей, предложений;
- 5) написание сценария;
- 6) распределение ролей озвучивания;
- 7) создание или подбор иллюстраций;
- 8) создание или подбор музыкального сопровождения;
- 9) создание или подбор видеоряда;

- 10) освоение программ мультимедиа;
- 11) выпуск и показ видеоролика.

Регулярная работа над созданием буктрейлера приводит к осознанию важности процесса и выпуску уникальных медиа-проектов высокого качества. При этом формируются универсальные учебные действия, навыки коммуникации.

Современный учитель ориентирован на требования ФГОС и применяет такие формы и подходы в обучении, которые развивают коммуникативные компетенции обучающихся, начиная с начальной школы. В процессе работы над созданием видеороликов по прочитанным книгам развивается критическое мышление, творческий потенциал обучающихся и профессиональные умения в области использования информационно-коммуникационных технологий. Это происходит за счет применения новых форматов отзывов по прочитанным книгам, создания сообществ по интересам, производства и распространения рекламы любимой книги в сети Интернет. Новые технологии позволяют каждому обучающемуся заглянуть в будущее уже сегодня. Буктрейлер – это средство выражения и трансляции собственного видения замысла автора, а это значит, и освоения ценностей мировой культуры. Обучая технологии создания буктрейлера по прочитанным книгам, мы организуем процесс подготовки к жизни в глобальном информационном обществе. Поэтому основные задачи, которые должен решать учитель на уроках литературного чтения и литературы – это мотивация детей не только к чтению, но и формирование универсальных учебных действий. Это показатель не только образованности, но и культурной компетентности личности.

В статье О.Н. Мачехиной «Ресурсы цифровой дидактики для развития умений монологической речи: технологии медиапроектирования» говорится о том, что создание буктрейлера тесно связано с формированием и развитием умений монологической речи через выполнение оригинальных упражнений.

Рассмотрим алгоритм создания буктрейлера. Приведем примеры организации некоторых этапов с использованием рабочих листов интерактивной книги «Работа над буктрейлером», созданной на платформе **Liveworksheets** (рис. 1).

Каждый учитель может зарегистрироваться на данной платформе, создать класс из списка имеющихся учеников. Платформа позволяет разработать до 10 интерактивных книг по 120 страниц в каждой в бесплатном доступе.

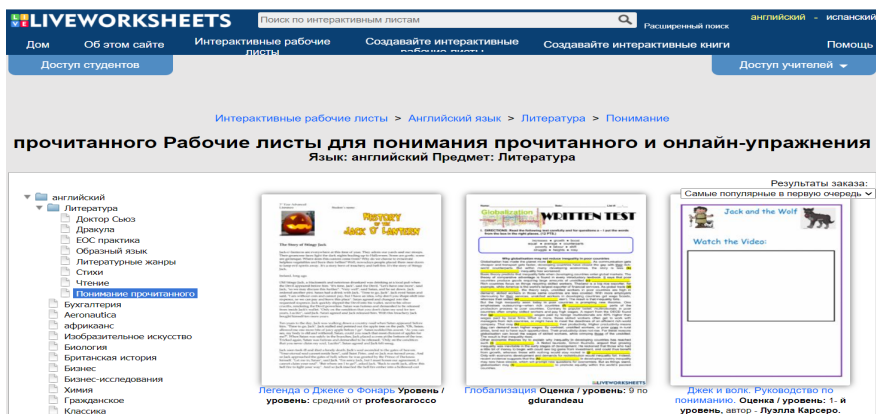


Рисунок 1. Главная страница онлайн-сервиса LIVEWORKSHEETS

Каждая интерактивная книга имеет название, разделы или темы с указанием страниц – интерактивных рабочих листов, которые в полной мере используют преимущества новых технологий, применяемых в образовании: они могут включать звуки, видео, упражнения на перетаскивание объектов, на соединение их с помощью стрелок, на множественный выбор и даже упражнения на устную речь, которые учащиеся могут выполнять с помощью микрофона. Интерактивный рабочий лист можно загрузить в формате pdf-файла и распечатать. А ссылку на использование конкретной страницы можно отправить для выполнения не только ученикам своего класса через Google Classroom, но и всем желающим одним из способов: добавить в Microsoft Teams, поделиться через WhatsApp, Facebook, Twitter и т.д.

Покажем на ряде примеров возможность реализации данного алгоритма с использованием онлайн-сервиса Liveworksheets.

Тест на соответствие с использованием команды (join:1 и join:1): интерактивный рабочий лист «Что читают мои друзья» (5–6 класс). Цель – **развитие мотивации** к выбору произведений для дополнительного чтения (рис. 2).

Тест с открытым ответом: интерактивный рабочий лист «Допиши слова в названиях произведений» (2–3 класс). Цель – **качественный отбор произведений** по определенной теме (рис.3).



Что читают мои друзья?

Прочитайте название произведения.
Определите автора. Соедините.

1. Цирк в шкатулке	Виктория Ледерман
2. Мохнатый ребенок	Ксения Драгунская
3. Фрося Коровина	Дина Сабитова
4. Календарь ма(и)я	Станислав Востоков
5. Большая меховая папа	Марина Аромштам



Допиши слова в названиях произведений

Виталия Бианки

«Красная _____»



«Чья это _____»



«Лесная _____»



Рисунок 2. Шаг 1 «Развитие мотивации»

Рисунок 3. Шаг 2 «Отбор произведений»

Важной ступенькой к подготовке сценария буктрейлера является определение авторской задумки, главной мысли литературного произведения. Чаще исполнители видеоролика раскрывают, что хотел сказать автор или указывают на решение писателем главной проблемы.

Интерактивный рабочий лист «Что хотел сказать автор?» формирует это умение учеников уже со второго класса.

Тест на перетаскивание верного ответа. Команда (drag:1 и drop:1). Цель – определение идеи автора (рис. 4).

Очень важно при создании буктрейлера каждому учителю обратить внимание на формирование универсальных учебных действий – построение композиции видеоролика, ведь именно от композиции зависит эффект, который видеоролик произведет на зрителя. Композиция буктрейлера зависит от содержания

произведения и целей создателя видеоролика. Поэтому еще до написания сценария определяется тип видеоролика.

Рассмотрим формат **игрового буктрейлера**, который предоставляет возможность создателю медиапроекта или всем участникам творческой группы разработчиков проявить себя в определённых ролях (рис. 5).

Как видно из приведенных примеров, каждый учитель имеет возможность при создании буктрейлера использовать интерактивные рабочие листы онлайн-конструктора Liveworksheets, тем самым не только активизировать познавательную активность обучающихся, но и повысить уровень читательской грамотности. Показатель осознанности важен и для детей младшего школьного возраста, и для учащихся основной школы, так как влияет на выполнение заданий итоговой аттестации, связанных с проверкой уровня сформированности коммуникативных компетенций: понимание текста, нахождение главной мысли. Чтобы учащиеся лучше понимали авторскую идею, нужно формировать умение «визуально» представлять композицию текста в собственном восприятии, уметь интерпретировать любую информацию. Именно этому способствует работа над буктрейлером.

Почетный гражданин и первый космонавт страны.
Перелетел первый космос.

Имя: _____

Имя: _____

Имя: _____

Комментарий: _____

Песня, которая в себя сама Россия, а мы все вместе друзья этой земли.

С любовью всем людям нашей страны и миру.

Рисунок 4. Шаг 4 «Определи основную идею автора»



Штырняев Егор Буктрейлер Маленький принц

Рисунок 5. Шаг 9 «Создание видеоряда»

Библиографический список

1. Бердышева Л.Р. Буктрейлинг как эффективная образовательная технология активизации детского чтения // Интерактивное образование Информационно-публицистический образовательный журнал, 2019. № 2. С.10–12.
2. Иванова Е.О. Дидактический потенциал информационной образовательной среды для организации современного процесса обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 124–132.
3. Мачехина О.Н. Ресурсы цифровой дидактики для развития умений монологической речи: технологии медиапроектирования // Интерактивное образование. 2019. № 2. С. 2–4.
4. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учебное пособие для вузов. Таганрог: Издательство «Кучма», 2004. 340 с.
5. Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2013. Т. 16. № 3. С. 684–696.

А.С. Закова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: В.С. Корнилов
профессор, доктор педагогических наук

МОДЕЛИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ПОМОЩИ СРЕДСТВ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Актуальность вопросов, связанных с изучением межкультурных особенностей коммуникации, в эпоху глобализации имеет особенную остроту. Для продуктивного межкультурного общения может быть недостаточно простого владения иностранным языком. Уважение к другой культуре, ее особенностям и нюансам коммуникации становится важным аспектом изучения иностранного языка. Тем не менее имеющийся педагогический инструментарий не позволяет в полной мере передать весь объем невербальных особенностей общения, которые значительным образом влияют на степень понимания иностранца или носителя языка.

Начать анализ следует с краткого обзора невербального общения. Невербальный это неречевой тип общения. Взаимодействие происходит через язык тела, мимику, жестикуляцию, интонацию, тембр, прикосновения и дистанцию между собеседниками (передача информации или влияние друг на друга через образы, интонации, жесты, мимику, пантомимику, изменение мизансцены общения), то есть без речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме).

Наука, изучающая невербальное поведение и взаимодействие людей называется невербальная семиотика, она складывается из десяти частных наук, изучающих конкретный объект исследования. Для целей настоящего исследования наибольший интерес представляют пять из них:

1. Паралингвистика наука о звуковых кодах невербальной коммуникации (выделение звуковых ударений в речи);
2. Кинесика (наука о жестах и жестовых движениях, о жестовых процессах и жестовых системах);
3. Окулесика (наука о языке глаз и визуальном поведении людей во время общения);

4. Аускультация (наука о слуховом восприятии звуков и аудиальном поведении людей в процессе коммуникации);

5. Гапатика (наука о языке касаний и тактильной коммуникации);

6. Проксемика (наука о пространстве коммуникации, его структуре и функциях) [2, с. 22–23].

Если обобщить, то это науки о том, как человек жестикулирует, куда смотрит, как воспринимает информацию на слух, какую дистанцию соблюдает при общении.

В качестве краткого примера можно рассмотреть различия в жестах и жестовых движениях между итальянцами, испанцами, арабами и британцами, норвежцами и эстонцами. Представляя итальянца, сразу вспоминается большое количество используемой жестикуляции и активной эмоциональной речи, в то время как представляя эстонца, всплывает образ спокойного и размеренного собеседника.

Ярким примером различий в жестовой коммуникации в разных культурах являются популярные (не только в цифровом пространстве) жесты, изображающиеся в виде графических изображений, которые называются «смайлы» (рис.1). Если рассмотреть жест «палец у виска», то обнаружится, что он имеет разное значение в разных культурах. Так, данный жест во Франции и России дает негативную оценку уму человека в Голландии же наоборот, этим движением воспользуются, говоря об умном человеке. Похожее значение жест имеет Великобритании и означает «живи своим умом». Еще один жест, с которым стоит быть очень осторожными – это высунутый язык, например, в Латинской Америке такой жест используется чтобы назвать кого-то трусом. В Тибете, наоборот, язык говорит о крайней доброжелательности и мирных намерениях прохожего.

Считается, что жесты приходят в человеческий обиход из того окружения, в котором существует индивид. С детства человек находится в коммуникационной среде, откуда бессознательно запоминает бытовые особенности речевого поведения. Простой пример: принятый в России и европейских странах кивок согласия в Болгарии, Греции и Индии означает ровно противоположное. Усваивание таких норм общения происходит несознательно, так как человек не прикладывает никаких усилий, чтобы эти нормы освоить и начать применять. Он делает это интуитивно. Данное исследование предлагает

рассмотреть интуицию, как бессознательный мыслительный процесс, результат которого всплывает в сознании.

Значимость жестов в культуре

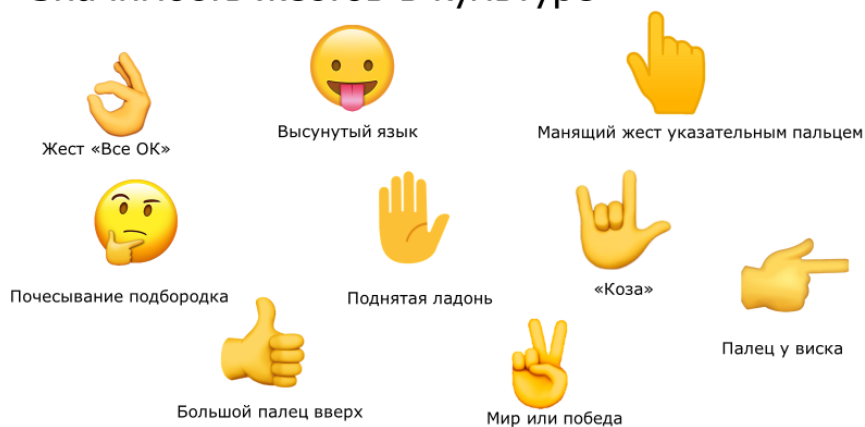


Рисунок 1. Жесты, которые обладают различным значением в разных культурах.

А.С. Кармин выделил семь видов интуиции, значительно отличающихся друг от друга, тем не менее объединенных механизмом усваивания навыков, которые человек использует в ежедневной жизни [1, с.388]. Ярким примером является перцептивная интуиция. С группой людей проводили такой эксперимент: перед ними на экране возникали вспышки, после каких-то из вспышек следовал несильный удар тока. За вспышками, которыми следовал удар тока, скрывались ядовитые насекомые или членистоногие. При повторе эксперимента, когда на экране демонстрировались ядовитые насекомые или членистоногие, люди ожидали удара тока. Из этого следует, что мозг человека замечает гораздо больше, чем способен осознать.

Можно предположить, что опыт, приобретаемый с помощью интуиции неосознанно, может помочь в освоении навыков с помощью технологий виртуальной реальности. Виртуальная реальность – это технология, обеспечивающая погружение пользователя в процесс, в объемную визуализацию, которая вовлекает человека и задействует большой процент его внимания. Данная технология хороша тем, что позволяет с одной стороны сделать ощущение присутствия в предлагаемых

обстоятельствах (иммерсивность), а с другой стороны создать ощущение агентности, то есть когда человек не просто присутствует в этих обстоятельствах, а может участвовать в происходящем и от его действий зависит, что далее в них будет происходить (интерактивность). Таким образом он действительно оказывается включенным в эти предлагаемые обстоятельства. Важным свойством VR особенно для образования является изоляция. Данное свойство предоставляет на какое-то время возможность изолировать человека от внешних раздражителей (однорукников, смартфона) и сконцентрировать его внимание на отдельных процессах.

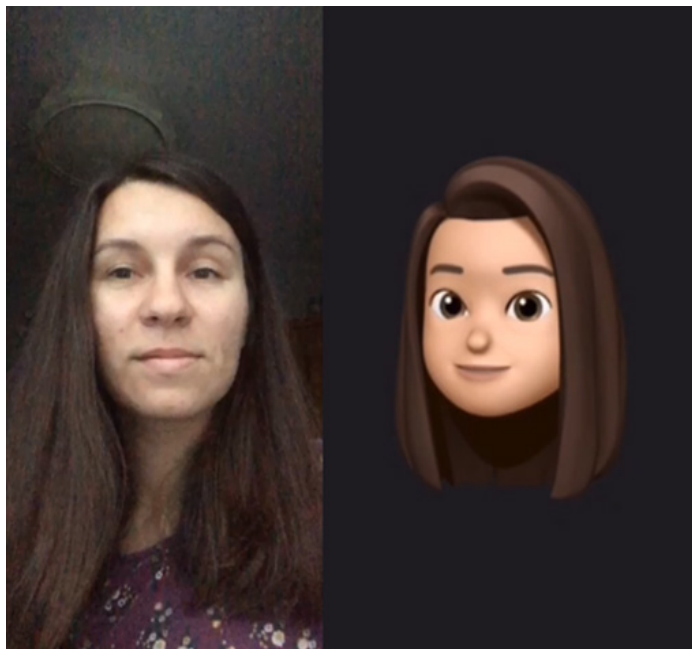


Рисунок 2. Виртуальный аватар «Метојі», созданный с помощью телефона.

В современном мире существуют технологии, которые позволяют «оцифровать» человека его язык тела, жесты, мимику и полностью «переместить» его в виртуальное пространство. Для этого нужно аппаратное и программное обеспечение, тем не менее, как можно заметить на рисунке 2, даже обычный смартфон способен создать виртуальную копию для

интеракции в цифровом мире. Однако для более качественной передачи нужно VR оборудование, такое как шлемы ВР и манипуляторы.

Как правило, пользовательское оборудование обладает меньшим функционалом по сравнению с устройствами для бизнеса. Тем не менее большинство современных позволяет отслеживать движение головы, имеет микрофон, чтобы взаимодействие в виртуальном мире было как можно более реалистичным. Стоит отметить, что некоторые шлемы, представленные на рисунке 3 обладают возможностью отслеживания движений рта и мимики лица, а представленный в нижнем правом углу шлем HP Reverb обладает возможностью отслеживания взгляда, лица и даже стресса у пользователя.

Устройства VR



Рисунок 3. Шлемы виртуальной реальности, позволяющие переносить мимику и жесты пользователя в виртуальное пространство.

Для целей данного исследования особенный интерес представляют манипуляторы и дополнительное оборудование, целью которого как раз и является отслеживание жестикуляции пользователя.

Оборудование, представленное на рисунке 4 позволяет в той или иной степени отследить жесты пользователя. Однако, наиболее полную и точную передачу жестикуляции осуществляют

перчатки виртуальной реальности, позволяющие переносить в виртуальный мир даже мелкие жесты. Минусом данного оборудования является очень высокая, недоступная для обычного пользователя цена. Однако, стоит отметить, что такие устройства как Microsoft Kinect Sensor или Intel Real Sense позволяют достаточно полно и четко перенести жесты пользователя в виртуальный мир. Что касается технологии трекинга рук, представленной на шлеме виртуальной реальности Oculus Quest, то минусом является, то что руки нужно все время держать в одном и том же положении.

Манипуляторы

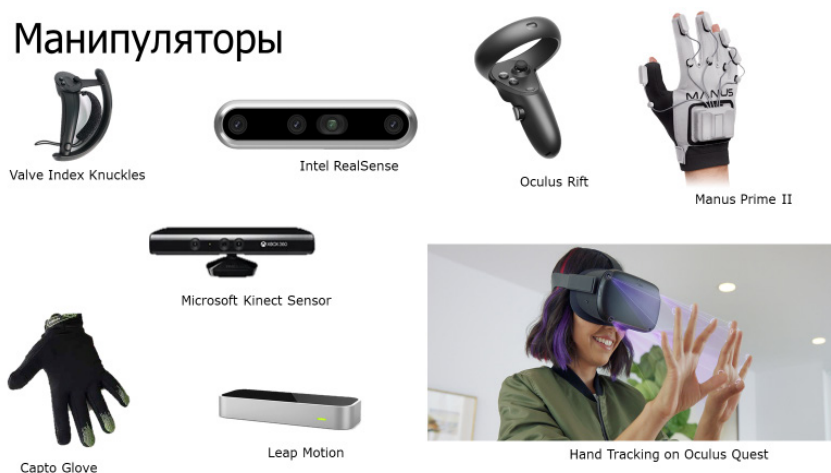


Рисунок 4. Манипуляторы, помогающие переносить жестикуляцию в виртуальную реальность.

Идея изучать иностранный язык с помощью технологий виртуальной реальности не является новинкой. Существует целый ряд приложений, помогающий пользователю улучшить свои навыки владения языком. Все они работают примерно по одному принципу. Существует приложение, позволяющее не только изучать язык, но и научиться говорить на нем публично. Приложение оценивает, куда был направлен взгляд пользователя, охватывал ли он всю аудиторию и какое количество пауз он допустил.

Уже существующие приложения такие как «Varvara» или «Virtual Speech» могут стать основой для нового поколения

коммуникативных приложений по изучению иностранного языка с помощью технологий виртуальной реальности. Освоение нюансов общения изучаемого языка может помочь обучающемуся интериоризировать новые навыки. С помощью технических средств, позволяющих переносить мимику и жесты пользователя в виртуальный мир, у студента может появиться возможность воочию наблюдать и копировать жестикуляцию, язык тела и мимику, свойственную носителям изучаемого языка. Более того, после использования приложения система сможет дать оценку действиям пользователя и проанализировать те аспекты коммуникации, на которые обучающему иностранному языку человеку нужно обратить внимание.

Таким образом, учитывая возможности технологии виртуальной реальности при визуализации особенностей невербального общения при изучении иностранного языка, а именно погружение пользователя в изолированную среду с возможностью не только присутствия, но и моделирования коммуникативных ситуаций и получения расширенной статистики по его результатам свидетельствует о потенциальной эффективности данной технологии при освоении невербальных особенностей общения в рамках обучения иностранному языку. Фундаментом будущей модели тренажера могут послужить уже существующие программы обучения иностранному языку с помощью VR. Их компонентом может стать предлагаемая технология.

Библиографический список

1. Бахмудова А.Ш., Бахмудов А.Г. Виртуальная реальность в обучении иностранным языкам. Перспективы науки, №4, 2019. С. 188-190.
2. Доброва В.В., Лабзина П.Г. Виртуальная реальность в преподавании иностранных языков. Самара: Самарский государственных технический университет, 2016.
3. Кармин А.С. Философские концепции и научные исследования. Санкт-Петербург: Наука – 2011, 901 с.
4. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. Москва: Новое литературное обозрение, 2002, 592 с.
5. Yaremych Haley E. Persky Susan Tracing physical behavior in virtual reality: A narrative review of applications to social psychology. Journal of Experimental Social Psychology. V. 85, November 2019.

А.В. Соломатина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.Ю. Заславская
профессор, доктор педагогических наук

ИНФОГРАФИКА КАК ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В настоящее время быстрые изменения в технологиях оказывают значительное влияние на образовательную жизнь обучающихся. Технологические устройства информации и связи разрабатываются для быстрой передачи ценных и актуальных знаний, независимо от места и времени. Кроме того, появились новые форматы демонстрации средств массовой информации.

Инфографика является примером этого формата, в котором используются графические визуальные изображения для эффективного отображения информации, знаний или данных.

Инфографика используется в обучении, особенно широко в учебном дизайне, который является более сложным для проектирования образования. Следовательно, обучение с помощью инфографики помогает обучающимся интерпретировать визуальные знания и обеспечивает более широкий и обширный объем знаний и знаний в области образования.

Инфографику можно определить как предоставление информации в определенном потоке с помощью различных визуальных элементов и текстов [5, с. 20].

Кроме того, ученые определяют инфографику не только как визуальное представление графиков или диаграмм, но и как представление идеи или данных [2, с. 122].

Другими словами, вместо того, чтобы пытаться объяснить событие, информацию, данные или контент только в письменной форме, говорят, что они представлены как независимое или интегрированное целое, такое как письмо, живопись, рисунок, графика, звук, видео и многие другие компоненты.

В современном мире отмечается растущая интенсивность знаний и данных, а также легкий доступ к информации. Это может привести к тому, что люди будут подвергаться информационной атаке, что требует точного подбора полезной информации [1, с. 81].

Поэтому одним из полезных и эффективных материалов, которые могут решить эту проблему, является инфографика.

Инфографика состоит из графической информации, слов, знаний или данных, которые ориентированы на быстрое и четкое отображение сложных массивов информации в определенной области знаний.

Это может быть названо визуализацией данных, информационным дизайном или архитектурой информации, основанной на ее цели.

Познание может улучшить графику, используя систему визуального восприятия человека, чтобы увидеть тенденции.

Процесс создания инфографики включает визуализацию данных; дизайн информации или архитектуры информации.

Цель инфографики в образовательном процессе может быть разделена на три цели, такие как публичное выступление, чтобы убедить, развлечь и проинформировать аудиторию, а также привлечь внимание обучающихся, следовательно, обучающиеся могут понять, почему им нужно прочесть инфографику.

На этом этапе могут возникнуть некоторые важные вопросы, такие как: можно ли использовать инфографику во всех предметах?

Ответ на этот вопрос заключается в том, что природа инфографики и принципы хорошего дизайна в инфографике действительно оказывают влияние. Кроме того, определение инфографики подразумевает, что хорошая инфографика должна визуализировать историю, процесс, идею и четко определять сложную информацию наряду с привлекательным дизайном, следовательно, любой предмет можно разработать с помощью инфографики, имея подходящую визуальную презентацию.

Инфографика может использоваться в качестве перспективного учебного пособия при обучении. Это может принести некоторые преимущества, такие как:

1. улучшение интерпретации информации,
2. концепции и идеи,
3. улучшение способности думать о сложной информации,
4. улучшение запоминания и хранения информации.

В образовании инфографика используется для иллюстрации сложной информации в компактной сжатой форме. Эта функция позволяет преподавателям подготавливать различные учебные мероприятия, включает в себя подготовительные лекции

и краткое изложение курса, чтобы ознакомить обучающихся с содержанием курса и создать больше возможностей для взаимодействия.

Кроме того, для улучшения навыков визуальной коммуникации обучающихся может потребоваться разработать инфографику, основанную на их визуальных знаниях и навыках, таких как мышление, обучение и самовыражение.

Следовательно, инфографику можно использовать в качестве альтернативного инструмента, а также дать студентам возможность проиллюстрировать свои самые высокие достижения в образовании.

Таким образом, преподаватели ищут способ интегрировать приложения и инструменты, а затем удовлетворить потребности визуального обучающегося, используя инфографику при проведении занятий.

С другой стороны, преподаватели выходят за рамки метода чтения текста и интерпретации данных. Следовательно, они используют возможности инфографики как способ коммуникации. Автор книги «Сила инфографики: использование изображений для общения и установления связи с вашей аудиторией» определил, что инфографика повышает скорость понимания информации, повышает вероятность обмена и подпитки информацией в самых разных цифровых каналах [5, с. 22].

Другой исследователь уточнил, что инфографику можно использовать в аудитории, чтобы обучающиеся могли проводить обсуждения или создавать свои собственные, чтобы поделиться ими со своими одноклассниками или в социальных сетях онлайн [4, с.34].

Кроме того, исследования показали, что визуальная коммуникация с использованием инфографики способствовала расширению сотрудничества, вовлеченности и концептуального понимания обучающихся [3, с. 34].

Исследователь разработал учебную инфографику, чтобы научить и проиллюстрировать процессы переработки стекла. Он показал полный процесс по круговой схеме. Для создания этой инфографики используются графические средства и текстовая информация.

Исследования на сегодняшний день в основном сосредоточены на понимании аспектов инфографики в образовании. Хотя обучающиеся должны обладать знаниями, необходимыми для понимания образовательного контекста с помощью

инфографики, преподаватели также должны иметь возможность представлять учебную информацию с помощью инфографики.

В исследовании оценивались представления обучающихся об использовании инфографики в образовании. Исследование показало, что почти все студенты положительно отзывались об инфографике.

Обучающиеся отметили, что учебная среда – это богатая среда, и этот метод развивает их навыки обучения, мотивацию, креативность, поэтому они предпочитали учиться с помощью визуальных материалов, а не книг или других традиционных материалов.

Исследования показывают, что использование современных технологий на занятиях дает обучающимся возможность учиться быстрее, с лучшей функциональностью и с большим удовлетворением от посещения занятий.

Привлекательность инфографики, по-видимому, заложена в их природе, поскольку людей привлекают визуализации, цвета и изображения самой инфографики.

Инфографика может передавать знания по теме быстрее и эффективнее, чем чистый текст; однако это условие зависит от качества и представления инфографики.

Инфографика проникла в культуру как ведущая форма отображения информации и коммуникации. Их можно увидеть повсюду – от бизнеса и новостей до сайтов социальных сетей.

Инфографика также является уникальной визуализацией, поскольку она сочетает в себе красивую визуализацию с эффективным способом предоставления прямой информации, а также может использоваться в качестве учебного пособия в образовании для преподавателей и обучающихся.

Инфографику можно использовать для консультирования аудиторий, не являющихся экспертами, чтобы они могли принимать обоснованные решения о том, какие сообщения они хотят донести, исходя из своих собственных потребностей.

Инфографика рассматривается как часть визуализации информации. Это область исследований, которая сосредоточена на закономерностях и тенденциях в абстрактных наборах данных и может поддерживать разработку инфографики для достижения максимального эффекта.

Область визуализации информации объединяет концепции информатики, интеллектуального анализа данных, когнитивной науки и графического дизайна. Это актуально, поскольку

способность собирать, хранить и управлять данными быстро растёт, наша способность понимать их остается относительно постоянной.

Инфографика – это способ визуализации данных различных видов, который быстро и четко передает сложную информацию, состоящую из фотографий, символов, графики, карт и диаграмм.

В настоящее время рекомендации по дизайну инфографики существуют в широком смысле под эгидой нескольких дисциплин, которые включают семиотику и графический дизайн

На протяжении всего процесса обучения обучающимся необходимо быстро находить и понимать информацию. Поскольку каждый человек является визуальным учеником, большое количество исследований подчеркивает важность визуальных элементов в обучении.

В конце концов, мы обрабатываем большую часть информации своими глазами. Когнитивная теория мультимедийного обучения дает теоретическое объяснение этому.

Вот почему инфографика – это набор убедительных визуальных инструментов обучения, используемых в большинстве университетов, колледжей, в средней школе, социальных сетях, новостных статьях и на рабочих местах по всему миру, чтобы помочь сформулировать новые идеи.

Для педагогов использование и создание инфографики будет способствовать развитию навыков визуальной грамотности, которые помогут педагогам научить обучающихся понимать и оценивать визуальную информацию.

Кроме того, благодаря деятельности по разработке визуального представления сложных идей они будут постоянно взаимодействовать с контентом, возможно, углубляя свое понимание его.

Дизайн инфографики должен быть наглядным для передачи визуализации данных, деталей дизайна, которые правильно отражают данные, а привлекательный и понятный общий дизайн будет выполнять основную функцию инфографики.

Хороший дизайн инфографики – это рассказывание историй путем сочетания дизайна визуализации данных и графического дизайна.

Создатели инфографики должны учитывать прежде всего структуру, точность, надежность, глубину и функциональность, а затем подумать об оформлении.

Инфографика нуждается в анализе, оценке и создании. Чтобы представить огромную информацию в большом наборе данных, необходимо применить графики и статистические диаграммы или географический контекст к истории с картой. Эти инфографики называются инструментами визуализации данных.

Инфографику можно использовать, когда обучающиеся хотят донести большую идею или донести ее до обучающихся. Концепции, которые являются сложными для обучающихся, могут хорошо подойти для инфографики. Или, если у них есть факты, которые трудно изучить, исследователь может изучить, как их можно превратить в инфографику.

Инфографику можно в широком смысле разделить на следующие категории: сравнение, блок-схема, временная шкала, процесс, основанный на изображениях, данные, повествование, метафора, комбинация и другие. Многие инфографики можно считать справочным материалом для курса и могут быть полезны студентам при выполнении их будущих заданий.

Это позволяет исследователям и другим лицам узнать больше об инфографике и рамках ее использования. Кроме того, процесс преподавания и обучения может быть более интересным и понятным для обучающихся.

Существует несколько исследований инфографики, которые были проведены исследователями, занимающимися использованием инфографики в образовании и разработкой инфографики.

Некоторые исследователи проанализировали использование инфографики в целом. Они обсудили, как применять инфографику в преподавании, например, в передовых технологиях обучения, управлении технологиями, дизайнерском образовании, прикладной психологии.

Исследователи хотят измерить эффективность использования инфографики в аудитории, разработав инфографику. Стили обучения и получение удовольствия от информации влияют на восприятие инфографики, и они исследуют, как инфографика влияет на обучение и как отдельные факторы, такие как стили обучения и получение удовольствия от информации, влияют на восприятие инфографики. В этом исследовании также сравнивается использование графики и инфографики для надежного обучения и поиска взаимосвязи между этими двумя вещами в качестве средств обучения.

Влияние инфографики на обучение и индивидуальная инфографика действительно могут способствовать процессу преподавания и обучения, основанному на надежном обучении.

Инфографика выбрана из множества ресурсов и общих тем инфографики. Студенты, которые использовали инфографику, хранят полученную информацию дольше, чем студенты, которые использовали только графический текст, и другой исследователь может повторить исследование, используя большую выборку студентов, показывающую статистическую разницу между студентами, использующими графический текст, и студентами, использующими инфографику.

Улучшить дизайн-образование в предоставлении материалов для обучения студентов дизайну, как применять инфографику в дизайне образования в нем описываются шаги по применению инфографики в классе. Они анализируют взаимосвязь и применяют инфографику в классе. Есть три шага для применения инфографики в преобразовании знаний в области образования, выбора правильных цветов и рассказа истории.

Исследования на сегодняшний день в основном сосредоточены на реализации некоторых аспектов инфографики в образовательном процессе.

Несмотря на то, что у обучающихся должны быть сформированы определенные компетенции, необходимые для понимания содержания изучаемого материала при помощи инфографики, преподаватели также должны иметь возможность представлять учебную информацию с помощью инфографики.

Исследования показывают, что почти все обучающиеся положительно относятся к инфографике, применяемой в процессе обучения.

Образовательная среда – это богатая среда, и метод использования инфографики развивает навыки обучения, мотивацию, креативность, поэтому обучающиеся предпочитают учиться с помощью визуальных материалов, а не книг или других традиционных материалов.

Однако существуют определенные негативные аспекты, связанные с внедрением инфографики в образовательный процесс. Основной проблемой в образовательной среде можно считать отсутствие у некоторых обучающихся конкретных знаний о способах и целях использования инфографики, что может отнимать время у преподавателя на разъяснение этих аспектов.

Библиографический список

1. Келлнер Д. Критические взгляды на визуальные образы в средствах массовой информации и киберкультуре. Журнал визуальной грамотности. 22(1). С. 81-90.
2. Остриков С. В. Теоретические основы и принципы инфографического дизайна: моногр. – М.: МГХПА им. С. Г. Строганова, 2014. С. 122-124.
3. Lamb A., Johnson L. Infographics part 1: Invitations to inquiry. Teacher Librarian, 41(4). 2014. P. 54-58.
4. MacQuarrie A. Infographics in Education. 2012. P.34.
5. Smiciklas M. The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audience. The power of infographics. 2012. P.20-23.

СЕКЦИЯ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ТЕКСТА И ДИСКУРСА

В.И. Каскевич

г. Самара
СФМГПУ

Научный руководитель: Н.А. Ирисмамбетова
доцент, кандидат филологических наук

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕОЛОГИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ТВИТТЕР)

В XXI веке значительную роль во всех сферах жизни играют информационные технологии (в частности, интернет). Их влияние затронуло и лингвистическую область, отразившись в появлении неологизмов. Выражения из области интернета прочно вошли в наш ежедневный лексикон: когда хотят проверить или найти какую-либо информацию, используют глаголы «to google» (от названия всемирно известного поисковика GOOGLE) или «to tweet» (название не менее известной социальной сети).

Как правило, основным источником новых слов являются социальные сети, или интерактивные многопользовательские сайты, контент которых наполняется их посетителями, с возможностью указания какой-либо информации об отдельном человеке, по которой аккаунт пользователя смогут найти другие участники сети [3]. В данной статье будут рассмотрены неологизмы, образовавшиеся в социальной сети Твиттер. Среди социальных сетей мы выделяем Twitter, как один из самых продуктивных источников неологизмов (о чем свидетельствуют недавние лингвистические исследования [6, 7]).

Неологизм (новое слово) англ. neologism, фр. néologisme, нем. Neologismus, Neubildung, исп. neologismo. Оно обозначает 1. Слово или оборот, созданные (возникшие) для обозначения нового (прежде неизвестного) предмета или для выражения нового понятия. 2. Новое слово или выражение, не получившее прав гражданства в общенародном языке и потому воспринимающееся как принадлежащее к особому, нередко сниженному стилю речи [2].

Неологизмы в английском языке классифицируются в зависимости от способа их создания [1, 3, 4, 5]:

1) Фонологические неологизмы.

Образуются от сочетания звуков, часто со звукоподражаниями, или даже сленгом): существительное «zizz» (британский сленг), то есть короткий сон «short sleep» (имитация звука, издаваемого спящим человеком, кроме того «zzzz» часто используется для обозначения звука сна в комиксах); прилагательное «ууску» (противный) берет свое начало от междометия «ууск», выражающего крайнюю степень недовольства и отвращения. В эту группу также входят фонетические заимствования, например, «perestroika» (из русского языка), «solidarnosc» (из польского) и т.д.

2) Заимствования.

Отличаются фонетическим распределением, что не характерно для английского языка, нетипичной морфологической артикуляцией и отсутствием мотивации. Например, такие слова, как cinematheque (коллекция фильмов) и petit dejeuner (маленький завтрак), пришлты из французского, ayatollah (высший духовный титул шиитов) – из арабского, biogeocoenose (экологическая система) – из русского.

Барбаризмы и ксенизмы – это два типа заимствований. Первые – это неассимилированные единицы, преобладающие среди недавно заимствованной лексики, которые имеют синонимы в языке-реципиенте (получателе). Например, «gonzo» (сумасшедший) из итальянского или «lunokhod» из русского. Ксенизмы – заимствованные слова, обозначающие явления и объекты, которые существуют только в стране исходного языка, например, “гуго” (тонкий слой жареного мяса на маленьком кусочке хлеба) из греческого языка и “zazen” (медитация, практикуемая в дзэн-буддизме) из японского.

3) Морфологические неологизмы.

Образуются «по образцам, существующим в языковой системе, и из морфем, присутствующих в ней» [4]. Это слова, образующиеся с помощью таких типичных процессов словообразования, как аффиксация, конверсия, композиция, и менее типичные, например сокращение, лексикализация и т.д. Морфологические неологизмы отличаются от фонологических неологизмов и заимствований наличием аналогии и типизации как основы их формирования.

Морфологические неологизмы делятся на:

- Аффиксальные неологизмы.

Образуются в рамках английского словообразования, например: “able” - googlable (то, что может быть найдено в Гугле), microwaveable (то, что можно класть в микроволновую печь); “ize” - exponentialize (сделать число экспоненциальным), enemize (сделать кого-либо врагом); “ism” - ageism (дискриминация по возрасту), lookism (дискриминация человека по внешности; “ic” - pesticidic (прил., содержащий пестициды или покрытый пестицидами), yawnogenic (прил., заставляющий чувствовать сонливость); “ship” - whatevership (взаотношения, которые не обговаривались и не имеют четкого названия); “ous” - natuorous (прил., связанный с природой), rainbowlicous (яркий, красочный), и т.д.

- Композиция (композиционные неологизмы).

Образуются путем добавления новых слов, а не только составляющих слова. Наиболее распространенными моделями являются «существительное + существительное → существительное», «прилагательное + существительное → существительное» и «participle 2 (причастие 2) + наречие → сложное существительное. Например: stiltlife (жизнь на сваях, когда человек живет и воспитывается на пристани/пирсе/т.д.); mapographic (прил., фотографическая память на карты); т.д. [8].

- Конверсия (конверсионные неологизмы). Конверсия англ. Conversion - образование нового слова путем перевода данной основы в другую парадигму словоизменения [2].

Образуются конверсией существительных в глаголы и наоборот: to amazon (совершать покупки на Amazon.com); to google (искать что-либо в Google); to starbuck (пить кофе, чаще всего в Starbucks); to version (создавать новую версию чего-либо) и т.д. [8]

- Сокращения (в основном аббревиатуры и акронимы).

JOMO (joy of missing out, чувство удовольствия от того, что вы проводите время, делая то, что хотите, и не беспокоясь о том, что делают или говорят другие люди); SOLE (self-organized learning environment, самостоятельный метод обучения); srsly (серьезно); и т.д. [6]

- Редупликация.

Процесс, при котором свободная морфема повторяется или дублируется, чтобы сформировать новое слово. Существует несколько видов редупликации, т.е. (1) точная редупликация, при которой вся морфема повторяется без каких-либо явных изменений, например, «bye-bye», (2) рифмованная

редупликация, которая относится к частичной редупликации с изменениями согласного в первой части морфемы, например, «hocus-rocus», и (3) аблаутная редупликация, которая является частичной редупликацией с изменениями гласной части морфемы, например, «ring-pong».

Для анализа было взято 48 неологизмов из сети Твиттер. Анализ практического материала показывает, что наиболее продуктивные способы образования неологизмов - это аффиксация, композиция и сокращение. Кроме того, лексические неологизмы в целом более распространены, чем семантические. Рассмотрим примеры.

Stan – 1) Noun: an overly obsessive fan of something (most commonly of some celebrity/music band). Существительное: чрезмерно одержимый поклонник чего-то (чаще всего знаменитости/музыкальной группы).

2) Verb: to be an overly obsessive fan of something (most commonly of some celebrity/music band). Глагол: быть чрезмерно одержимым поклонником чего-то (чаще всего знаменитости/музыкальной группы).

Проанализируем неологизм «stan». Авторство этого термина приписывается Эминему, и отмечается, что «слово «stan» происходит от песни 2000 года «Stan» американского рэпера Эминема об одержимом фанате. В оксфордском блоге 2015 года уточняется, что слово «stan» служит своего рода смесью слов «stalker» (сталкер) и «fan» (фанат). Таким образом, Stan – лексико-грамматический неологизм, образованный путем композиции. Также до появления в словаре слово можно было считать авторским неологизмом.

Как показал анализ неологизмов из сети Твиттер, лексические неологизмы количественно превосходят семантические, но наиболее продуктивным способом образования неологизмов являются неологизмы, образованные конверсией.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 376 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova>

3. Баранникова Л.И. Введение в языкознание. 2-е изд., доп. М. : Либроком, 2010. 102 с.

4. Зарайский А.А. Морфемная структура неологизмов в современном английском языке // Языковая и культурная идентичность в цифровую эпоху : [кол. монография]. Саратов: Изд. центр «Амирит», 2019. 162 с.

5. Крылова В.С., Будник Е.А. Образование неологизмов английского языка в социальной сети TWITTER [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-neologizmov-angliyskogo-yazyka-v-sotsialnoy-seti-twitter/viewer>

6. Twittonary [Электронный ресурс]. –URL:: <http://www.twittonary.com>.

7. Twitter Dictionary: A Guide to Understanding Twitter [Электронный ресурс]. – URL: http://www.webopedia.com/quick_ref/Twitter_Dictionary_Guide.asp.

8. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.urbandictionary.com>

Е.А. Коробач

г. Самара

ГАОУ ВО СФ МГПУ

Научный руководитель: Е.В. Вохрышева
профессор, доктор филологических наук

СПЕЦИФИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА САДОВО-ПАРКОВОГО ДИЗАЙНА: КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Человек всегда стремился сделать своё место проживания более экологичным и привлекательным, в нем присутствует также и желание достичь покоя и гармонии, наслаждаться прогулкой по парку, собственному участку или даже парой горшков с растениями дома. Всё это стало неотъемлемой частью жизни человека.

Ландшафтный дизайн – это в первую очередь искусство, которое состоит из трех составляющих: архитектура и проектирование, ботаника и история, философия и эстетика места. Все эти аспекты направлены на одно: эстетично обустроить среду вокруг человека [5]. Одним из подразделов ландшафтного дизайна является садово-парковый дизайн.

Дискурс садово-паркового дизайна является интересным в лингвокультурном и языковом плане феноменом, поскольку

представляет собой часть повседневной (бытовой) и институциональной сфер общения, так как в англоязычной культуре большое значение имеет коммуникация, отражающая национальную особенность англичан – страсть к садоводству [2, с.154]. В нем отражаются основные культурные концепты, характерные для англоязычной лингвокультуры, связанные с искусством садово-паркового дизайна.

Термин «концепт» стал общепринятым в лингвистической литературе с начала 1990-х годов благодаря научным трудам Д.С. Лихачева и Ю.С. Степанова. Д.С. Лихачев положительно отзывается о новаторской статье С.А. Аскольдова, но определяя сущность концепта, в отличие от него, пишет, что концепт существует не для слова, а для каждого основного, то есть словарного значения слова отдельно, и предлагает рассматривать концепт как алгебраическое выражение значения (или алгебраическое обозначение), которое мы используем в своей речи. Как утверждает ученый, человек не успевает либо не может выразить значение полностью, иногда понимает его по-своему в зависимости от социальных особенностей и условий [4, с.281].

В.И. Карасик определяет концепт как многостороннее смысловое образование, в котором можно выделить ценностную, образную и понятийную стороны. Ученый отмечает, что о концептах следует говорить в том случае, если данная область осмысливается в языковом сознании и получает обозначение одним словом [3, с. 109].

Совокупность концептов объединяется в единое целое – концептосферу.

В своей статье я рассмотрю в основные концепты дискурса садово-паркового дизайна и рассмотрю поддерживающие их лексемы в английском языке. Основополагающим концептом концептов дискурса садово-паркового дизайна является концепт «Garden», который представляет собой мини-концептосферу, организованную по сложной иерархической структуре.

В английской садоводческой культуре нашли отражение два стиля садово-паркового искусства: регулярный (Formal gardens) и пейзажный (English landscape gardens). Данные концепты представляют собой первый уровень организации концепта Garden.

Регулярные сады (Formal gardens) подразделяются на В Англии к концу XVII века сложились два стиля садово-паркового дизайна:

1) регулярные садово-парковые объекты (herb gardens – сады лечебных трав, knot gardens – узловые сады, topiary gardens – топиарные сады);

2) общественные парки (bowling greens – лужайки для игры в шар, tea gardens – чайные сады)[2, с.106].

Пейзажные сады подразделяются по типу культуры (Chinesegardens, Japanesegardens, Koreangardensetc).

На примере концепта «Knot garden» (узловой сад) рассмотрим некоторые особенности его структуры и языковой реализации в садово-парковоманглоязычном дискурсе, касающиеся регулярного стиля садов в англоязычной культуре подробнее.

Название «узловой» этот сад получил из-за красиво сплетенных узоров в кельтском стилеCeltic style (celtic style patterns, spirals, trixel, shamrock, mazes) из низкорослых стриженных деревьев или кустов trees/ bushes (buxus, teucriumchamaedrys, myrtus, laurus, berberis vulgaris.), в пространства между которыми высаживаются однолетние растения annualplants(kochia scoparia, calendula, tagetes, ageratum houstonianum.), лекарственные и пряные растения herb plantsand medicinal (herb) plants-(lavanda,malvaros marinus, carum,thymus, salvia, majorana, lemon balm, oregano, ginger, basil, parsley, chamomile etc), лекарственные растения (chammomile, millefolium,) заполняется узорами из самшита (boxwood patterns), а также украшается декоративными насыпями (decorative mounds), например (gravel, pebbles, mulch, sand, woodchip, seashells.). В основе узлового сада лежит французский партер в компактных размерах. Такой сад чаще всего имеет квадратную форму, но также может быть выполнен в форме шестиугольника, прямоугольника, круга, партера; (hexagon, rectangle, circle, parterre).

Таким образом, структуру концепта «Knotgarden» можно представить по следующим параметрам, представленные в (Таблица1): основные растения и форма и стиль сада.

Далее рассмотрим, какими лексическими единицами раскрывается концепт «Topiary garden» –топиарный сад.

Английское слово «topiary» восходит к латинскому «topiarius» – садовник, а оно, в свою очередь, образовано от «topia» – декоративное садоводство. Топиарное искусство – это геометрические, природные формы, выстриженные из кустарника или дерева с мелкой листвой. Для создания топиарных садов используются кустарники и деревья trees/bushes, хорошо переносящие стрижку – например (fagus, carpinus, tiliacordata,

olea europaea, thuja orientalis, ligustrum, berberis vulgaris, buxus, taxus, juniperus, thuja), сад выполнен в римском стиле Roman style для которого характерны различные геометрические формы, такие как (Geometric: cube, ball, cone, pyramids, spiral, hexagon, rectangle, circle), а так же живые изгороди (hedges), лабиринты (mazes) и зелёные арки (green arches). Декоративные элементы в виде античных скульптур (sculptures in the antique style), пруды различных форм (ponds of different shapes: square, round), выстриженные фигуры в виде животных (animals), птиц (birds), сказочных персонажей (fairy-tale characters), фигур людей (figures of people), а также украшается декоративными насыпями Decorative mounds- (gravel, pebbles, mulch, sand, woodchip, seashells).

Таблица 1
Knotgardens

Концепт	Основные характеристики	Поддерживающие концепт лексемы
Knotgardens	1.Plants (Растения)	
	a) trees/ bushes (Деревья/ кусты)	buxus, teucrium chamaedrys, myrtus, laurus, berberis vulgaris.
	b) Annual plants (однолетние растения)	kochia scoparia, calendula, tagetes, ageratum houstonianum.
	d) Herb plants and medicinal (herb) plants (лекарственные и пряные растения)	lavandula, malva, rosmarinus, carum, thymus, salvia, majorana, lemon balm, oregano, ginger, basil, parsley, chamomile etc.
	2. Style , Form and Decorations	
	a) Celtic style (кельтский стиль)	celtic style patterns, spirals, trixel, shamrock, mazes
	b) Form (форма)	square shape, hexagon, rectangle, circle, parterre;
	c) Decorations (украшения и декоративные материалы)	decorative mounds, gravel, pebbles, mulch, sand, wood chip, seashells.

Со временем сады и парки в регулярном стиле стали надоедать своими геометрическими формами и аккуратно подстриженными кустарниками.

В Англии стал зарождаться пейзажный стиль – English landscape gardens.

В построении пейзажного сада приветствуется природный ландшафт Natural landscape, неровный рельеф (flat areas with elevations), **возвышенности** (hills), **склоны** (slopes), природные водоёмы (**natural basins**) и даже болотца (bogs). Все природные недостатки местности сглаживаются, а достоинства обыгрываются. Архитектурные сооружения в пейзажном парке второстепенны, они должны быть вписаны в пейзаж. Растительностью маскируют все острые углы и вспомогательные конструкции, растения в основном – полевые цветы и травы (perennial herbaceous plants, field and forest perennials).

Таблица 2
English landscape gardens

Стиль	Основные характеристики	Поддерживающие концепт лексемы
English landscape gardens	1. Form	
	a) Natural landscape (Природный ландшафт)	winding paths, rock gardens, slopes, hillside gullies and ravines, flower beds, natural basin, hills
	b) Natural materials (Природные материалы)	natural stone, bark, wood chips, gravel, pebbles.
	c) Landform (Формарельефа)	flat areas with elevations, slopes, free space layout, natural accent.
	d) Artificially created-natural form (Природная форма, созданная искусственно)	harmony and smooth lines, asymmetry, winding paths, uneven shoreline of reservoirs.
	2. Plants Mixborders (Миксбордеры)	trees, shrubs, perennial herbaceous plants, field and forest perennials.

Таким образом, структуру концепта «English landscape gardens» можно представить по следующим параметрам, представленные в (Таблица2): форма, основные растения.

Если сравнить языковую репрезентацию концепта «Formal garden» and «English landscape garden», то очевидно, что при языковой реализации концепта «Formal garden» акцентируется внимание на растениях, их типах, а потом на стиль и форму их организации в структуре сада. Для концепта «English landscape garden» характерна обширная лексическая репрезентация именно в сфере формы сада.

Дискурс садово-паркового дизайна является важным аспектом в лингвокультурном и языковом плане, поскольку затрагивает область бытового окружения человека в соответствии с определёнными нормами определённой эпохи и культуры. Самым распространённым концептом данного дискурса является концепт «Garden», который представляет собой иерархически организованную систему, связанную с номинациями типов и видов садов, структуры их организации, с обозначениями доминантных эстетических стилей и форм, лексическими единицами, обозначающими предпочитаемые растения.

Библиографический список

1. Астафурова Т.Н., Джумагалиева А.С. Дискурс англосаксонского ландшафтного дизайна // Журнал Дискурс-Пи. 2016. Вып. №2(23). С. 105-107.

2. Джумагалиева А.С. Лингвосемиотика дискурса ландшафтного дизайна // Журнал Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2013. № 2 (18). С. 154-158.

3. Карасик В. И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) / / Концепты. Выпуск 2. Архангельск, 1997. С. 156-158.

4. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. М., 1997. С. 280-287.

5. Лунченко М.С., Маляр В.В. Ландшафтный дизайн: тенденции и перспективы // Журнал Международный студенческий научный вестник. 2018. № 2 - URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=18349> (дата обращения: 2.11.2021).

А.А. Шевченко
г. Самара
СФ ГАОУ ВО МГПУ
Научный руководитель: Е.В. Вохрышева
профессор, доктор филологических наук

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ АНЕКДОТОВ)

Юмор является важной частью человеческого общения. Уже невозможно представить себе ни один речевой акт, где бы говорящий не пытался привлечь внимание своего собеседника шуткой. Юмор сопровождает нас везде: в книгах, фильмах, телевизионных программах, повседневной жизни. Юмор – это часть нашего менталитета. У каждого народа есть свое собственное, уникальное, ни с чем несравнимое чувство юмора. Образно юмор можно разделить на два вектора – западный и восточный. Ярким представителем западного вектора является английский юмор, а восточного – китайский. Понимаем ли мы до конца, что же из себя представляют эти два направления? Что именно заложено в них и чем они отличаются друг от друга? Ведь понимание юмора одного народа представителем другого бывает довольно сложным, а иногда даже невозможным. Но от этого понимания зависит эффективность общения, познавая такую сложную национальную черту как юмор, мы глубже проникаем в культуру другой страны и начинаем лучше разбираться в ее языке.

В данной статье нами были рассмотрены различные английские и китайские анекдоты; выявлены характерные черты присущие, как только английскому, так и только китайскому юмору как способ отражения культурной действительности этих двух стран, а также схожие им черты.

Что же представляет из себя «юмор» в понимании англичан? Ниже приведено три определения понятия «*humour*», взятых из словарей.

Humour – the ability to find things funny, the way in which people see that some things are funny, or the quality of being funny. (Cambridge Dictionary)

Humour – the quality that makes a situation or entertainment funny; the ability to know when something is funny, and to laugh at funny situations. (Macmillan Dictionary).

Humour – the ability or tendency to think that things are funny, or funny things you say that show you have this ability; the quality in something that makes it funny and makes people laugh. (LongmanDictionary).

Из всех этих определений видно, что под юмором англичане подразумевают способность находить смешное в вещах, способность заставлять людей смеяться и выставлять вещи в смешном свете.

Особенности английского юмора:

1. **Ирония** – сатирический приём, в котором истинный смысл скрыт или противоречит (противопоставляется) явному смыслу. Британцы в своем юморе не знают никаких границ. Предметом их шуток может стать абсолютно все, начиная от погоды и заканчивая королевской семьей. Эти темы являются самыми распространенными, на которых строятся английские анекдоты.

Пример: *It seems that England's royal family is running out of money. They are down to just \$1.6 million. Well sure, that's what happens when nobody in your family has had a job for the last thousand years.*

Ирония в данном анекдоте заключается в следующем: несмотря на то, что королевская семья считается «не работающей», у них осталось достаточно много денег (1.6 млн долларов), что является довольно приличной суммой для тех, кто никогда в своей жизни не работал. К тому же рассматривать королевскую семью как «безработную» довольно странно, здесь просто не сходятся представления людей об обычной работе с той, которую выполняет королевская семья.

2. **Самоирония** – это разновидность иронического спектра обсуждения, когда центром обсуждения и замечаний становится сам человек. Англичане любят посмеяться над собой: над своей внешностью, личными качествами и, конечно же, своими национальными особенностями, такими как медлительность и излишняя вежливость. Они считают, что, если человек может посмеяться над собой, значит, что он не имеет никаких психологических отклонений и абсолютно здоров в ментальном плане.

Пример: *A man is drowning in the Thames. An Englishman is walking past him. The drowning man's asking for help: "Excuse, me, Sir. I'm terribly sorry to bother you, but I wonder if you would mind helping me a moment, as long as it's no trouble, of course".*

Данная шутка является хорошим примером самоиронии, в ней англичане высмеивают свою излишнюю вежливость. Даже находясь в такой страшной ситуации, утопающий не может просто позвать на помощь и крикнуть “Help”, ему нужно обязательно соблюсти правила приличия и вежливости и только потом просить о помощи. Очевидно, что данная ситуация абсурда и никто не стал бы так просить о помощи, но это отлично иллюстрирует самоиронию англичан.

3. **Сарказм** – один из видов сатирического изобличения, язвительная насмешка, высшая степень иронии, основанная не только на усиленном контрасте подразумеваемого и выражаемого, но и на немедленном намеренном обнажении подразумеваемого.

Пример: *An English lord turns on his watch himself and explains to the astonished lackey: - The doctor recommended me exercise.*

В данной шутке сарказм заключается в том, что английский лорд, совершенно непривыкший к каким-либо физическим нагрузкам, решает завести часы. Это простое и элементарное действие он уже расценивает как что-то сложное и трудное.

4. **Игра слов** – остроумная шутка, основанная на употреблении одного слова вместо другого или на подмене одного значения другим значением того же слова; каламбур.

Пример: *Police arrested two kids, one was drinking battery acid, the other was eating fireworks. They charged one — and let the other one off.*

Здесь шутка строится на многозначности значений таких слов, как «charged» и «let off». «Charged» может быть переведена не только как «арестовать», но и «зарядить», ведь про первого ребенка говорится, что он пил кислоту для аккумулятора, а аккумулятор обычно заряжают. «Let off» может переводиться и как «отпустить на свободу» и как «запустить в небо», потому что второй мальчик ел фейерверки, а их запускают в небо.

5. **Определенные типы персонажей и места действий.** Распространенным местоположением действия шутки является Темза. Герои шуток – господа, их лакеи или дворецкие. Действующие лица зачастую безэмоциональные и отстраненные, а ситуация в основном абсурдна и нереалистична.

Пример: *The Master of the house is comfortably installed in an armchair in the library. Suddenly, his butler rips the door open and shouts: “Sir, the Thames is flooding the streets!” The Master looks up calmly and says: “John, please, if you do have something*

important to tell me, first knock on the door, then enter and inform me, in a quiet and civilized manner. Now please, do so". Three seconds later, the Master hears a knock on the door. "Yes?" John enters the room, water is flowing over his shoes, and he with a gesture announced: "Sir, the Thames".

В данной шутке мы можем видеть все характерные типажи героев и ситуаций. Действие происходит на Темзе; герои шуток – господин и его дворецкий; ситуация неправдоподобна, и герои ведут себя слишком спокойно - после того, как дворецкий сообщил хозяину новость о том, что Темза стала выходить из берегов, тот попросил его выйти из комнаты, постучать в дверь и лишь потом рассказать то, что он хотел. В ситуации наводнения никто не будет вести себя подобным образом и обращать внимание на такие незначительные детали тоже не будет. К тому же здесь обыгрываются национальные черты англичан – излишняя вежливость и следование этикету.

6. Отсутствие запретных тем. Для англичан не существует запретных тем, они шутят обо всем на свете, поэтому иногда их шутки могут заходить слишком далеко и затрагивать темы, над которыми шутить не принято, это считается очень грубым поступком. На такой случай у англичан есть «черный юмор» или *«blackhumour»*. «Черный юмор» — это юмор с примесью цинизма, комический эффект которого состоит в насмешках над смертью, насилием, болезнями, физическими отклонениями или иными «мрачными» темами.

Пример: *«Madam, your son just called me ugly!» The mother apologizes shamefacedly, «I'm so sorry, I must have told him like a thousand times it is wrong to judge people just from how they look...»*

В данной шутке мама просит прощения за своего сына, что тот назвал другую женщину некрасивой, но в попытках исправить ситуации, мать мальчика ее только ухудшила. Она учила своего ребенка не судить о людях по их внешнему виду, но между строчек читается, как она сама еще раз намекает своей собеседнице о недостатках ее внешности, ведь что поделать, она и так некрасивая, а на правду не обижаются.

Основываясь на всем вышеперечисленном, можно сделать вывод, что юмор англичан строится на иронии, самоиронии, игре слов и сарказме. Героями анекдотов могут быть совершенно разные персонажи, как вымышленные, так и реальные. В анекдотах могут отражаться национальные черты не только

англичан, но и гиперболизироваться факты о представителях других национальностей. У англичан не существует ограничения в темах для шуток, поэтому иногда они могут быть вульгарными и обидными, но они никогда не преследуют цель задеть другого человека.

А теперь посмотрим, как юмор понимают в Китае. Ниже приведено определение понятия «幽默».

一种含蓄而充满机智的辞令, 可使听者发出会心的一笑 (Своего рода тонкие и остроумные слова, которые могут заставить слушателя понимающе улыбнуться).

Как мы видим, определения юмора, что на английском, что на китайском совпадают – это слова, заставляющие людей улыбаться.

Отличительные признаки китайского юмора:

1. Отсылки к культурным образам

Пример: 小玲五岁了, 长的随父亲, 虽说是细眉大眼, 但皮肤较黑。有一次阿姨问小玲: “你母亲那么白, 你怎么这么黑呀?” 小玲说: “皮肤黑了好呀。” “黑了怎么好呀? 人家都喜欢皮肤白的小孩。” 阿姨问: “夏天不用抹防晒霜, 还不用打遮阳伞。省钱啊!” 小玲理直气壮地说。

Данная шутка построена вокруг такого культурного образа как «темная кожа». Главная героиня анекдота девочка Сяо Лин не видит в темной коже ничего плохого, наоборот у такой кожи множество плюсов: не надо покупать крем от загара и носить зонтик в жару. Она говорит, что «皮肤黑了好呀» - Pífūhēilehǎoyā (Тёмная кожа – это хорошо). Но исторически сложилось, что такой цвет кожи считается некрасивым в Китае. Китайские девушки очень трепетно следят за тем, чтобы их кожа оставалась бледной и белой, потому что именно такой оттенок кожи считается элегантным.

2. Отсылки к историческим событиям

Пример: 老师: 小明, 请用“长城”造句。小明: 长城很长。老师: 不行。再造一个! 小明: 我又不是秦始皇。

В данном анекдоте учитель просит ученика Сяо Мина построить предложение с фразой «Великая Китайская стена». Мальчик сделал следующее предложение: «Великая Китайская стена очень великая». Учителю это предложение не понравилось, и он попросил его переделать «造». Но мальчик подумал, что этот глагол «造» относится не к предложению, а к стене, из-за чего мальчик отвечает учителю: «Я не Цинь Шихуан, чтобы построить Великую Китайскую стену».

3. Метафора – слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит сравнение предмета или явления с каким-либо другим на основании их общего признака.

Пример: “牛皮主要用来干什么? “教师文班上的学生。一个男孩举手回答说: “我知道, 老师, 是用来吹的”。

В данном анекдоте помимо метафоры присутствует также и эффект обманутого ожидания, который также оказывает большое влияние на формирование юмористического настроения. Учитель спросил, для чего может быть нужна коровья шкура, на что один из учеников отвечает – чтобы в нее дуть - 吹牛皮 (Chuīniúpí). Данная фраза имеет переносное значение «хвастаться». Учитель спрашивал о практическом, полезном использовании шкуры, он никак не ожидал, что ученик будет просто кичиться наличием у него этой самой шкуры.

4. Запретные темы. В Китае существует большое количество тем-табу, на которые шутить нельзя. Одна из них – это политика, а именно политика самого Китая, выставять ее в плохом свете нежелательно.

Пример: 一位初学汉语的外国人非常惊讶地感慨: 中国人真的是很自信呀~~~你看, 大街上到处都是大招牌, 上面写的是: 中国很行, 中国人民很行, 中国农业很行, 中国工商银行, 中国建设银行, 中国交通很行, 中国没有什么是不行的! !原来, 他把字认错了, 把»银»当成了»很».....

Шутка заключается в том, что иностранец, приехавший в Китай и читающий вывески, удивляется тому, что в стране все хорошо, и задается вопросом, а есть ли в Китае хоть что-нибудь плохое? А на самом деле, он просто перепутал иероглифы - 很 и 银... (很行 - hěnxíng - в порядке, очень хороший; 银行 - yínháng - банк).

5. Определенные участники анекдотов – китайские персонажи (герои романов «Путешествие на запад» (Сунь Укун, ЧжуБацзе) и «Троецарствие» (ЦаоЦао, Чжугэ Лян); китайский чиновник Ли Ган и его сын), японцы, жители северной и южной части Китая.

Пример: 公交车上, 一男的低声问他旁边的人, “你是李刚吗?” 答: “不是”; “你爸是李刚吗?”, “不是”; “你有叫李刚的亲戚朋友吗?”, “没有”; “那你放开你的脚, 你踩到老子了!!!”

Комичная ситуация в данном анекдоте создается за счет уточнения наличия влиятельного родственника у мужчины,

который наступил на ногу другому. Только после ряда переспросов есть ли у него родственник Ли Ган или, может быть, он сам является Ли Ганом, второй мужчина в резкой форме попросил другого убрать ногу. Если бы у наступившего был этот влиятельный родственник, то второй мужчина вряд ли бы осмелился говорить о том, что его беспокоит, ведь у него самого нет покровителя.

6. Юмор чисел. Комический эффект в такого рода анекдотах достигается при помощи использования омофонов – иероглифов, созвучных с числами.

Пример: 有一个人买了一辆车, 牌车号是: DD544。他觉得不好因为544就是我死死! 别人说你的多好DD就是动动544就是我试试。

Данный анекдот строится на созвучии иероглифов «4» - «四» и «смерть» - «死». Оба этих иероглифа произносятся одинаково «sì». Число «5» - «wǔ» здесь тоже может быть похоже по звучанию на иероглиф «я» - «wǒ». Поэтому, если быстро произнести номер машины «544», получится не «wǔsìsì», а «wǒsìsì», что означает «я умру, умру!».

7. Игра тонами – изменение хотя бы одного тона в ряде иероглифов кардинально меняет смысл всей фразы.

Пример: 你真是白雪公主啊! 谢谢! 不用谢啦, 我的意思是白雪公猪呀!

Шутка заключается в следующем. Если в слове «Белоснежка» - «白雪公主» «báixuě gōngzhǔ» изменить тон иероглифа «主» с третьего «zhǔ» на первый «zhǔ», то получится «猪» - «свинья». В связке с иероглифом «公», новый иероглиф будет иметь значение «свин». Поэтому «Белоснежка» – «принцесса белого снега» превратилась в «снежного свина».

Основываясь на всем вышесказанном, можно заключить, что в силу особенностей языка заметными отличительными чертами китайского юмора являются юмор чисел и игра тонами. Также китайские анекдоты богаты на культурные образы и исторические события.

Проанализировав юмор двух стран разного вектора, можно сделать вывод, что у них присутствуют схожие характеристики – культурные образы, метафоры, типажи героев и национальные черты. Но также есть и значительные отличия. Английский юмор не стесняется самоиронии, он не боится шутить про всех и вся, в то время как в китайском юморе существует целый ряд тем, над которыми смеяться нежелательно. Пока

«черный юмор» довольно популярен в Великобритании, в Китае он только зарождается. Если английский юмор в основном построен на сарказме, то китайский – на тонких безобидных намеках. В силу языковых особенностей – наличия тонов и иероглифов, юмор Китая строится на юморе чисел и игре тонов, в то время как юмор Великобритании прибегает к каламбурам. Для понимания анекдотов этих двух стран необходимо хорошо знать их язык и культуру.

Библиографический список

1. Косинова (Максимова) Л.В. Китайский юмор: универсальное и национально-специфическое. Волгоград: Общество и государство в Китае, 2013. С. 674 – 684.
2. Косинова (Максимова) Л.В. Специфика жанра «Китайский анекдот». Волгоград: Лингвокультурология, 2014. С. 107 – 116.
3. Хайна Цзюй. Сравнительное исследование китайской и британской юмористических культур // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград, 2020. С. 163 – 166.

СЕКЦИЯ: РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

В.В. Абрамов

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.В. Карабанова
доцент, кандидат экономических наук

СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП В РАЗВИТИИ ФЕРМЕРСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Фермерское предпринимательство уже давно перестало быть отдельной отраслью экономики. Сегодня оно является одним из крупнейших в России межотраслевым комплексом. Ведь задача сельского хозяйства состоит не только в удовлетворении растущих потребностей общества в продовольственных товарах. Фермерство также объединяет крупные экономические отрасли нашей страны.

Таким образом, подготовка сырья, его переработка, производство становятся взаимосвязанными процессами. Цель такой системы заключается в получении качественного продукта для конечного потребителя.

Анализ статистических данных в динамике за последние несколько лет позволяет утверждать, что система фермерского предпринимательства находится на стадии формирования. Ведь экономика предприятий, вовлеченных в фермерскую деятельность, должна претерпеть еще множество изменений.

Несформированность единой системы является основной причиной возникающих проблем в фермерском предпринимательстве. В свою очередь эти сложности влияют на межотраслевые связи.

В результате такой деятельности появляется все большее число проблем в фермерском предпринимательстве.

1. Высокие тарифы на электрическую энергию.
2. Бюрократические сложности в получении государственной поддержки или субсидий.
3. Кредитование с высокими процентными ставками (17 – 25%).

Это лишь часть проблем, которые могут быть решены при поддержке государства.

Однако существуют проблемы, связанные с недобросовестной конкуренцией.

Ярким примером такой деятельности является «скупка» мелких фермерских хозяйств более крупными агрохолдингами. Не редко выкупленные предприятия используются не по назначению.

Отдельно можно выделить проблемы, связанные с отсутствием жесткого контроля за рыночной ситуацией в стране. Цены на сельскохозяйственную технику, удобрения и СЗР обычно неоправданно завышены.

Все это приводит к росту стоимости производства продукции. В результате спрос на товары сельского хозяйства снижается. Соответственно объем товарооборота не увеличивается.

Решение ряда проблем возможно благодаря эффективному государственному регулированию и сотрудничеству с субъектами фермерского предпринимательства.

Малый и средний бизнес в нашей стране признан очень мобильным и «маневренным». Такие предприниматели быстро реагируют на изменения в рыночной среде. Они способны в короткие сроки «перестроиться» под изменившиеся требования рынка, чтобы качественно удовлетворить потребности своих покупателей. Однако жесткие рамки рыночных отношений не всегда позволяют действовать оперативно. Бюрократическая система замедляет все процессы, требующие принятия эффективного решения.

Ведь фермерское предпринимательство не только обеспечивает нашу страну качественной сельскохозяйственной продукцией, но и создает большое количество рабочих мест. Особенно это важно в сельской местности или отдаленных районах, где фермерство становится единственным способом заработка для жителей.

Российский союз промышленников и предпринимателей проводил опрос, связанный с имеющимися проблемами для предпринимателей в сфере сельского хозяйства. Результаты опроса были опубликованы на официальном сайте.

На первом месте по степени важности на протяжении нескольких лет остаются цены и тарифы. Следующие по степени значимости налоги и прочие отчисления в бюджет государства. И, конечно, нехватка квалифицированных кадров.

Проблема кадрового «голода» может быть решена с помощью развития профориентации молодежи. Следует уделять

внимание не только практическим навыкам, но и основам экономики в сфере аграрного бизнеса. Оптимальным решением может стать создание небольших фермерских предприятий на базе учебных заведений.

Также должна осуществляться своевременная переподготовка действующих сотрудников. Повышать свой уровень знаний важно даже если в сфере фермерства не произошло значительных изменений. Сотрудники должны обладать общими знаниями в области планирования, бюджетирования, технологии учета ресурсов применительно к своим должностным обязанностям.

Важно отметить, что фермерское предпринимательство нашей страны представлено в большей степени растениеводством. Конечно, в большинстве аграрных комплексов выращивают зерно. Согласно статистическим данным площадь зерновых культур занимает более 50% от общей посевной площади.

Животноводство сейчас не является приоритетным направлением. В это направление на протяжении последних нескольких лет не было сделано значительных финансовых вложений. Возможно, это связано с высокой степенью трудоемкости такого производства.

Также на основании исследования можно предположить, что животноводство не развивается из-за высоких арендных платежей за специальные помещения для содержания животных. Такая ситуация сейчас характеризует отрасль животноводства как низкорентабельную отрасль.

Проведенное исследование носит теоретический характер. В рамках работы были выявлены особо «острые» проблемы фермерского предпринимательства. Их решение в ближайшем будущем может обеспечить развитие сельского хозяйства как межотраслевого комплекса. А создание единой системы и «связей» между всеми ее элементами способно вывести фермерское предпринимательство нашей страны на новый уровень.

Библиографический список

1. Ожерельев, Н.В. Обоснование направлений социально-экономического развития крестьянских (фермерских) хозяйств: Монография / Н.В. Ожерельев, М.В. Ожерельева, В.Н. Подобай. – Брянск: Изд-во Брянской ГСХА, 2013. – 164 с.

2. Углова И.А. Современный подход к управлению в малом и среднем бизнесе / И.А. Углова // В сборнике: Социально-

экономическое развитие России: актуальные подходы и перспективные решения. Материалы I Международной научно-практической конференции, 2017. - С. 145-150.

3. Федеральная служба государственной статистики [<https://rosstat.gov.ru/folder/75792>]

4. Российский союз промышленников и предпринимателей [<https://www.rspp.ru/>]

5. Карабанова, О.В. Об импортозамещении и внутреннем потреблении в России / О.В. Карабанова // Перспективные направления социально-экономического развития России : Сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 26 февраля 2015 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научный консультант», 2015. – С. 46-51.

6. Оценка эффективности сельскохозяйственного производства, на примере деятельности подсобных сельских хозяйств УФСИН России по Рязанской области : Коллективная монография / А. Г. Чепик, Е. В. Пономарева, Е. Н. Курочкина [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научный консультант», 2018. – 118 с. – ISBN 978-5-907084-50-6.

7. Факторы и резервы увеличения экспорта пшеницы и продуктов ее переработки из Российской Федерации / М. Д. Магомедов, В. В. Строев, О. В. Карабанова, И. Е. Домарев // Экономические системы. – 2020. – Т. 13. – № 1. – С. 160-169.

М.И. Гусейнова, Е.В. Панова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.В. Шинкарёва
доцент, кандидат экономических наук

СПЕЦИАЛЬНЫЙ НАЛОГОВЫЙ РЕЖИМ «НАЛОГ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДОХОД» КАК ОДИН ИЗ СТИМУЛОВ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА МОЛОДЕЖИ

Известно, что к молодежи относятся граждане от 14 до 35 лет [1]. В связи с возрастными особенностями молодые люди – самая активная часть общества, которая обладает такими характеристиками как высокий уровень мобильности, интерес к новому, обучаемость. Именно поэтому люди с

предпринимательскими способностями, пробуют открыть свой первый стартап - временную организацию, созданную для поиска более стабильной бизнес-модели, ещё не в зрелом возрасте.

Государство в свою очередь заинтересовано в том, чтобы стимулировать молодежь на открытие бизнеса. Связано это с тем, что молодежь легче приспосабливается к тенденциям общества, а чаще и создаёт эти тенденции, что ускоряет переход страны к инновационному развитию. Также молодежь способствует развитию малого бизнеса, который составляет 18% ВВП Российской Федерации по данным 2020 года [5].

Чтобы государству понимать, какие способы использовать для стимулирования молодежного предпринимательства, необходимо рассмотреть виды деятельности молодежи. В постинформационном обществе России всё чаще становятся популярны профессии, связанные с IT-технологиями, управлением, продвижением товара и услуг, образованием. Так и молодые люди, открывающие своё дело, всё чаще связывают его именно с производством услуг, а не товаров. Обращаем внимание, что стимулировать молодежное предпринимательство можно различными способами: финансирование государством молодежных предпринимательств, создание упрощенных условий для получения кредитов для молодого бизнеса, предоставление налоговых каникул для молодых предпринимателей, бесплатные консалтинговые услуги для поддержки бизнеса.

Однако данная статья направлена на рассмотрение такого стимула молодого предпринимательства как специальный налоговый режим «Налог на профессиональный доход». Связано это с тем, что данный режим подходит для людей, занимающихся услугами, большая часть из которых интересна молодежи (примеры видов деятельности из приложения для самозанятых «Мой налог»: IT, авто, животные, информационные услуги, красота, обучение, общественное питание и т.д.).

Итак, налог на профессиональный доход – это новый специальный налоговый режим для граждан, который действует с 1 января 2019 года. Сегодня режим используется во всех 85 субъектах страны, и, как отмечается многими исследователями, достаточно перспективен [4, 8, 9].

Министерство финансов Российской Федерации в 2019 планировало, что в 2020 году число плательщиков налога на профессиональный доход должно достигнуть 800 тысяч человек, в 2021 году – 1,4 миллиона, а в 2024 – 2,4 миллиона. В действительности,

в 2019 году при реализации эксперимента в 4 регионах страны было зарегистрировано более 330 000 человек самозанятых, в 2020 году данный показатель увеличился на 1 273 638 человек, а по состоянию на 31 октября 2021 зарегистрировано уже 3 398 382 человека [3, 6, 7]. Стоит отметить, что количество зарегистрированных оказалось выше, чем планировалось.

Данный режим удобен для тех граждан, которые хотят самостоятельно вести свой бизнес. При этом налоговая ставка налога минимальна. Существует риск, что режимом будут пользоваться для уклонения от других налогов, поэтому есть ряд ограничений: специальный режим не подходит для тех, кто имеет работников по трудовому договору, а также для тех, кто занимается полезными ископаемыми, перепродажей товаров, реализацией подакцизных/маркированных товаров и иное. Также есть возможность усилить контроль за деятельностью физических лиц, которые осуществляют предпринимательскую деятельность, но не зарегистрированы с помощью сотрудничества с известными сервисами по поиску исполнителей, имеющих огромную базу оказывающих услуги.

Налог создан для того, чтобы часть предпринимателей (самозанятых) вышла из теневой/серой экономики. Но также режим может стимулировать и развитие молодых предпринимателей, ведь он имеет следующие преимущества:

1) Низкая налоговая нагрузка. Налоговая ставка при переходе на данный налоговый режим составляет 4% при расчётах с физическими лицами или 6% при расчётах с индивидуальными предпринимателями и организациями. Также плательщики налога на профессиональный доход имеют право на уменьшение суммы налога с помощью налогового вычета в размере 10 000 рублей, благодаря которому ставка 4% уменьшается до 3%, а ставка 6% – до 4%. [2] Уменьшение налога производится налоговым органом самостоятельно. Однако система налогового вычета может быть сложна для понимания молодежью, поэтому для того, чтобы привлечь большее количество людей можно просто снижать ставку для пользователей в течение 1 года.

2) Отсутствие отчётности и простота расчётов по налоговому режиму через приложение «Мой налог». Плательщикам налога на профессиональный доход не нужно предоставлять декларацию о доходах и покупать кассовые аппараты для формирования чека. Сформировать чек на свои услуги они могут в мобильном приложении «Мой налог». В таком случае

молодым людям необязательно пользоваться бухгалтерскими услугами, хотя, конечно, это не означает, что они не должны обладать финансовой грамотностью.

3) Возможно совмещение с работой по трудовому договору. При этом заработная плата при расчёте налога на профессиональный доход не учитывается, трудовой стаж по месту работы не прерывается. Если молодой человек испытывает страх, что его предпринимательский риск не оправдается, так ещё он и потеряет время в развитии карьеры по профессии, существует возможность развиваться в двух областях.

4) Применение специального налогового режима возможно и без оформления индивидуального предпринимательства. Это упрощает ведение деятельности для молодежи, ведь нет необходимости изучать все тонкости деятельности индивидуального предпринимателя.

Необходимо отметить, что преимущества должны привлечь молодежь заниматься предпринимательством, однако стоит учитывать то, что молодые люди не должны забывать о личностном развитии в финансовой грамотности, планировании времени, учёту своих возможностей при выборе деятельности. Поэтому государству стоит предпринять меры по улучшению качества знаний для открытия бизнеса в кругах молодежи.

Помимо прочего про молодежь не забыли и в период пандемии коронавирусной инфекции. В России были предприняты следующие меры государственной поддержки для плательщиков налога на профессиональный доход:

- Возврат налога на профессиональный налог.

Налогоплательщикам были автоматически предоставлены субсидии в размере уплаченного ими налога за 2019 год, учитывая суммы, поступившие до 30 апреля 2020 года.

- Налоговый капитал для уплаты налога.

Всем плательщикам налога на профессиональный доход в 2020 году был начислен автоматически налоговый капитал на уплату налога, задолженности и пени по налогу в размере 12 130 рублей. Данный капитал — это бонус, который суммировался с суммой налогового вычета, предоставленного при регистрации. Использовать капитал можно было до 31 декабря 2020 года.

Молодежь имеет огромный потенциал для создания новых проектов и продвижения благосостояния общества, но чаще всего родители не поддерживают детей в начинаниях, тем самым у них нет возможности вести деятельность, доходы

от которой облагаются налогом на профессиональный доход. В связи с этим планировалось до 1 октября 2020 года разрешить лицам, достигшим 16 лет переход на спец режим «Налог на профессиональный доход» и предоставление дополнительного «налогового капитала». Но, к сожалению, данное положение не было закреплено в законодательстве, хотя эта мера положительно бы отразилась на экономике страны, т.к. увеличилось бы количество налогоплательщиков и юных предпринимателей.

Стоит отметить, что государству для успешной реализации эксперимента по внедрению режима «Налог на профессиональный доход» необходимо пресечь использование режима теми, кто не имеет права его применения. Некоторые компании для того, чтобы не платить страховые взносы на заработную плату сотрудников, а также снизить свои обязанности перед работником заменяют трудовые отношения со своими сотрудниками гражданско-правовыми, на что соглашается молодежь в связи с незнанием закона и отсутствием трудового опыта.

Исходя из вышеизложенного для того, чтобы эксперимент по внедрению специального режима был успешным, а также для привлечения молодежи, которая имеет небольшой жизненный опыт, для развития предпринимательства, государству необходимо:

1. Предпринять государству меры по повышению у молодежи (особенно занимающейся предпринимательством) финансовой и правовой грамотностей.

2. Вместо увеличения налогового вычета (как предлагалось ранее), который сложен для понимания молодым людям, снизить налоговую ставку. Это сделает рекламную кампанию по налогу более интересной для молодежи. Как представляется, эта рекомендация поможет и уменьшить количество нелегальных предпринимателей, и ещё больше привлечёт молодых людей стать самозанятыми. По мнению авторов статей, государству стоит снизить налоговую ставку до 3–4% соответственно для физических и юридических лиц. Тогда с молодых лет у большего количества граждан будет формироваться ответственность по выплате налогов, что важно для финансовой культуры общества в целом. Государство же от этого не «потеряет» налоговые поступления от специального налогового режима «Налог на профессиональный доход», ведь привлечёт большее количество налогоплательщиков. Более того, экономика станет прозрачнее, что положительно повлияет на её развитие.

Библиографический список

1. О молодежной политике в Российской Федерации. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ.
2. О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход». Федеральный закон от 27.11.2018 № 422-ФЗ
3. Паспорт национального проекта «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 № 16).
4. Ибрагимова А.Р., Фомин Е.П. Налог на профессиональный доход: плюсы и минусы нового налогового режима // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2020. № 1-1. С. 334-338.
5. МСП/ПОСТКОВИД. Время для системных решений. Специальный доклад Президенту Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://doklad.ombudsmanbiz.ru/2021/7.pdf> (дата обращения: 10.11.2021)
6. Статистика для национального проекта «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://rmsp.nalog.ru/statistics2.html> (дата обращения: 10.11.2021)
7. Число зарегистрированных самозанятых в РФ достигло миллиона. [Электронный ресурс]. URL: https://opora.ru/news/chislo-zaregistrirovannykh-samozanyatykh-v-rf-dostiglo-milliona.html?sphrase_id=2229465 (дата обращения: 10.11.2021)
8. Шилан М.Н. Анализ экспериментального налогового режима «Налог на профессиональный доход» и его влияния на экономику России // В сборнике: Право и общество в условиях глобализации: перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Под редакцией В.В. Бехер, Н.Н. Лайченковой. Саратов, 2021. С. 305-310.
9. Шинкарёва О.В., Майорова Е.А. «Налог на профессиональный доход» – появление в России нового специального налогового режима в качестве эксперимента // Сегодня и завтра Российской экономики. 2019. № 93-94. С. 52-59.

С.В. Захарова
г. Москва
ГАОУ ВО МГПУ
Научный руководитель: О.А. Ломовцева
профессор, доктор экономических наук

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО НАЧИНАЕТСЯ В ШКОЛЕ

В настоящее время перед образовательными организациями помимо основных задач, с целью которых они созданы, стоит также задача по расширению возможностей для эффективной самореализации обучающихся в социально-экономической и общественно-политической сферах жизни, чтобы обучающиеся и воспитанники, развивая индивидуальные качества, имели высокий уровень социальной активности. Формирование навыков предпринимательской деятельности в процессе получения образования позволит учащимся стать более уверенными в себе, независимыми, креативными, социально ориентированными, готовыми планировать, реализовывать свои идеи и брать ответственность за результат, быть осознанным в различных ситуациях, не бояться проблем и обладать умением их решать, взаимодействовать с обществом, обладать большими перцептивными и интеллектуальными навыками, быть компетентным в деловой активности общества, осмыслить себя и научиться управлять собой и миром¹.

Однако большой проблемой остается то, что детей с раннего возраста приучают к тому, что результатом его действий, направленных на решение задач, становится оценка. В дальнейшем прикладного действия и практического применения результата не происходит. В период освоения школьной программы обучающийся привыкает стремиться к внешней оценке по строгим критериям, а не к наработке навыков и компетенций. Измерение деятельности оценками и баллами, неизбежно приводит к отождествлению обучающегося с результатами своей деятельности. Вероятность совершения ошибки снижает как оценку результата деятельности, так и адекватную самооценку, значимость и ценность.

При стандартном подходе к образовательному процессу у выпускников могут возникать следующие негативные последствия:

¹ Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201412080039>

- потеря инициативности в связи с опасением совершения ошибки;
- отсутствие опыта получения, имеющего прикладное значение, применяемого на практике результата;
- перекалывание ответственности за результаты своей деятельности на прочих;
- неосознанности себя в жизни [2].

Введение в школьную программу основного и дополнительного образовательного процесса переформатирования предметов и видов учебных занятий, связанных с предпринимательскими компетенциями, будет способствовать развитию готовности обучающихся воплощать свои идеи в жизнь, причем в любых сферах, преодолевать трудности, сотрудничать и осознавать значимость собственного труда. Такая интеграция позволит нивелировать одностороннюю направленность школьной программы.

Обучение детей навыкам предпринимательской деятельности успешно осуществляется в ряде зарубежных стран. Их положительный опыт благоприятно сказался как на самореализации детей во взрослой жизни, так и на развитие экономики в целом².

Так, в частности, в Китае выявили общие паттерны поведения ведущих предпринимателей и изобретателей. Оказалось, что общим увлечением этих людей в детские годы была научная фантастика. В образовательный процесс ввели развитие соответствующих компетенций. В настоящее время достоверный факт, насколько вперед в Китае ушло развитие инновационных технологий.

В США руководители технологических стартапов и представители крупного бизнеса принимают участие в образовательном процессе местных школ. Высокая мобильность, нестандартное мышление, гибкость подходов, скорость реакции, высокая инновационная активность, предрасположенность детей к риску позволяют взращивать будущих эффективных предпринимателей. Многие школьные проекты реализованы в большом бизнесе.

В Норвегии навыки предпринимательства также начинают формироваться в школе. Выпускники нарабатывают компетенции, которые в последствии помогают стать успешным человеком.

2 Концепция Стратегии развития молодежного предпринимательства в Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <https://fadm.gov.ru/mediafiles/documents/document/98/ae/98aeadb5-7771-4e5b-a8ee-6e732c5d5e84.pdf>

Предложения по формированию предпринимательского поведения школьников должны быть основаны на системной интеграции, с учетом каждого образовательного уровня. Эффект обучения возникает на уровне зеркальных нейронов, когда бессознательно усваивается большой поток информации, и ребенок становится средним арифметическим своего окружения [1].

В основном образовательном процессе предлагается перестроить учебные программы таких предметов как обществознание, экономику и информатику. Перенаправить вектор изучения предмета на монетизацию результата. Добавить вектор прикладного использования знаний.

В дополнительный образовательный процесс предлагается включить модули по развитию предпринимательских компетенций каждого участника образовательного процесса: дошкольников и школьников, их законных представителей и учителей.

Отдельные модули должны быть ориентированы на повышение предпринимательской компетентности родителей, на расширение их знаний по вопросам экономической безопасности детей.

К развитию предпринимательских компетенций необходимо привлечь специалистов, успешных предпринимателей и бизнесменов. Именно тех людей, которые сами умеют делать то, чему учат: видеть возможности, оперативно их реализовывать, смело к ним идти, не бояться ошибаться и в итоге добиваться результата [3].

Комплекс мероприятий должен быть направлен на развитие следующих компетенций и психофизиологических процессов:

- повышение мотивации. Изменять мир вокруг заложено в ребенке природой. В нашем контексте задача – убрать к этому препятствия. Главное изменить мышление ребенка. Результат нужен не только для материальной выгоды. Идеи ребенок должен генерировать сам, а вот реализовывать на начальных этапах под незримым контролем семьи и педагогов;

- самостоятельность и ответственность в принятии решений;
- осознанный выбор. Комплекс мероприятий должен развивать навык целеполагания. Школьник должен научиться ставить реальные, измеряемые, осуществимые и с временными ограничениями на исполнение цели. Это позволит исключить абстрактные и не очень конкретные направления развития;

- рефлексия. Любой полученный ребенком опыт, как положительный, так и отрицательный, должен быть осмыслен. Помимо течения образовательного процесса, важны мысли,

эмоции, тревоги школьника, а также изменения и взаимодействие внутри коллектива. Осознанность происходящего, интроспекция собственной деятельности приведет к тому, что любая деятельность ребенка принесет результат. Без рефлексии опыт практически не имеет ценности;

- работа в команде. Успех предпринимательской деятельности во многом зависит от согласованного и гармоничного взаимодействия участников внутри команды. Навык сильного участника в команде – крайне необходимая компетентность в любой сфере деятельности. Помимо личного профессионализма в конкретной сфере деятельности, важно обладать навыками командообразования для эффективной работы и достижения лучшего результата [4];

- компетенция эффективного планирования и распределения ресурсов. В нашу эпоху больших возможностей, время остается особенно ограниченным ресурсом. Поэтому умение рационально управлять своим временем является особо важным навыком;

- правильное восприятие ошибок. Совершение ошибок – это важная часть полученного опыта. Корректно проведенный анализ дает возможность переосмыслить многие действия в будущем. Ошибка – это естественный процесс роста и развития;

- ранняя профориентация. Развитие в области предпринимательства позволит школьникам самоопределиться, в какой сфере деятельности есть желание развиваться в будущем;

- развитие системы ценностей. Первоначальные ценности создаются и закладываются в семье. Ценностная ориентация предпринимательской деятельности, знакомит обучающихся как с историческим развитием предпринимательства в России, так и с современным состоянием, с выдающимися представителями и яркими деятелями, с их достижениями;

Таким образом, развитие предпринимательских компетенций поможет ребёнку определиться со своим предназначением, креативно и нестандартно решать проблемы и задачи, подходить к выбору профессии осознанно. И тем самым успешно реализовать себя в собственной жизни и жизни государства.

Библиографический список

1. Герасикова Е.Н. Молодежное социальное предпринимательство в решении социальных проблем общества: сущность, роль и практика реализации // Сборник статей конференции:

XXXIX Международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ». Новосибирск. 2016. С. 150-154.

2. Кузьмина М.Н., Сырбу А.Н. Направления, проблемы и перспективы развития предпринимательства в сфере образования Российской Федерации // Грани познания ВГСПУ. 2018. № 5 (58). С. 57-60.

3. Ломовцева О.А., Тхориков Б.А., Герасименко О.А. Стратегическое предпринимательство: стартап на платформе социальной ценности продукта // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Экономика». 2020. № 1(23). С. 47-62.

4. Негреева В.В. Характеристика личностных компонентов предпринимательства // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2011. № 1. С. 138-155.

В.А. Неволлина, О.В. Салтыкова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.В. Плешакова
доцент, кандидат экономических наук

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РОССИИ

С развитием рыночной экономики развитие предпринимательства в России стала актуальной темой. Посредством увеличения частных предприятий различных организационно-правовых форм государство решает экономические и социальные задачи, например, насыщение рынка товарами и услугами, уменьшение количества безработных, наполнение государственного бюджета налогами и сборами. Это, в свою очередь, поднимает уровень деловой активности, и таким образом положительно влияет на экономический рост страны. Так, на протяжении последних десятилетий Правительство РФ активно помогает малому и среднему бизнесу, а также начинающим бизнесменам через различные региональные и федеральные программы. [8]

Данные программы регулируются Федеральным законом «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» от 24.07.2007 № 209-ФЗ [6].

На сегодняшний день, закон не выделяет отдельно категорию молодежного предпринимательства, но определяет следующие формы поддержки малого и среднего бизнеса (рис.1).



Рисунок 1. Формы поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства

В распоряжении Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении основ государственной молодежной 1 политики Российской Федерации на период до 2025 года» раскрывается сущность молодежного предпринимательства. Исходя из трактуемой концепции, им признается бизнес, который ведут:

- 1) физические лица, еще не достигшие 30-летнего возраста;
- 2) предприятия, отвечающие двум условиям: во-первых, относящиеся к сектору малого и среднего бизнеса; во-вторых, имеющие штат из персонала и руководства, не достигших 30-летнего возраста, или доля вкладов в их уставном капитале лиц в таком возрасте выше 75% [5].

Молодежное предпринимательство является фактически потенциалом роста экономики страны. Это связано, прежде всего, с более гибкой социальной мобильностью молодежи, а также ее знаний тенденций и трендов, способности к риску. По данным опроса ВЦИОМ от 2016 г. каждый третий россиянин (34%) желает открыть свое дело, стать собственником предприятия (среди 18-24-летних – 60%) [2].

В соответствии с национальным отчетом глобального мониторинга предпринимательства GEM (Global Entrepreneurship monitor) средний возраст российского бизнесмена составил

38 лет в 2020 году. Наиболее активной является группа 25-34 года, далее – молодежь (18-24 года) с 15,1 %; группа 35-44 года, которая составила 13,7 %; группы 45-54 года – 13,7 %; возрастая группа 55-64 года – 6,3 % [3]. Это свидетельствует о высоком уровне вовлеченности молодых людей в предпринимательскую деятельность и о том, что нужно уделять особое внимание в поддержке развития их бизнеса, так как из-за отсутствия жизненного опыта молодым начинающим предпринимателям сложно начать успешный бизнес, поэтому нужно передавать знания более опытных и компетентных людей, которые достигли в этой сфере значительных успехов.

Таким образом, одной из ключевых социальных задач государства является поддержка молодых предпринимателей, которые чаще всего в начале своего пути находятся в затруднённом положении.

Также государство заинтересовано в обеспечении занятости населения для стабильного развития экономики и комфортного нахождения гражданина в своей стране. В связи с этим необходимо поддерживать молодых предпринимателей, которые чаще всего в начале своего пути находятся в затруднённом положении.

Для этого государство проводит различные мероприятия для поддержки молодых предпринимателей.

Рассмотрим структуру поддержки молодёжного предпринимательства. Элементы структуры поддержки молодёжного предпринимательства приведены на рисунке 2. Стоит отметить, что выделяют государственные и частные формы поддержки молодёжного предпринимательства. Государственные рассматриваются на Федеральном уровне и уровне субъектов. Частные – на российском и международном.

Приведём в пример наиболее значимые мероприятия, проводимые государством.

Уже более 10 лет специальная программа поддержки «Молодежный бизнес России» (далее – МБР) реализуется Международным форумом лидеров бизнеса «IBLF Russia». Эта организация помогает в осуществлении межсекторного сотрудничества и организует общение по обширному спектру различных социально-экономических задач, включая и развитие рассматриваемого молодёжного предпринимательства [4]. В рамках программы МБР для молодых граждан, желающих открыть свой бизнес, предусмотрены различные услуги.

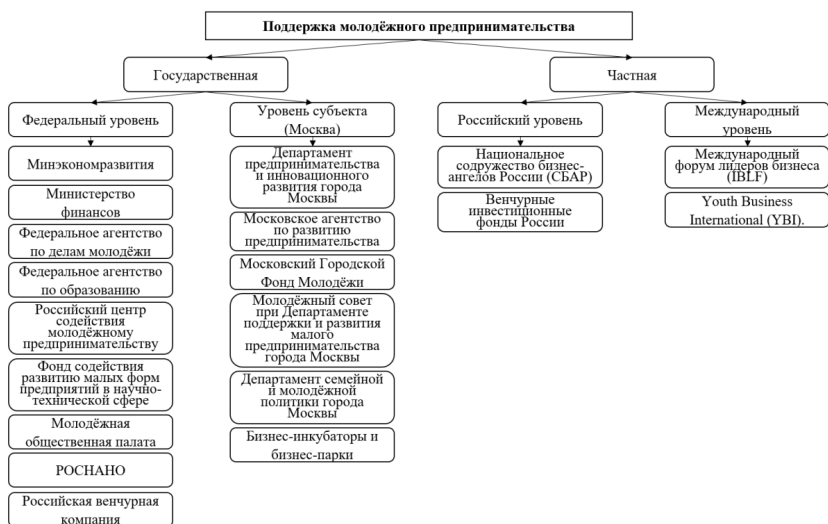


Рисунок 2. Структура поддержки молодёжного предпринимательства [7]

Поддержка в рамках программы МБР осуществляется в трех ключевых формах:

- 1) обучение и консультирование по организации и ведению предпринимательства;
- 2) обеспечение доступа к начальным средствам;
- 3) оказание поддержки личным наставником.

Сейчас она действует в одиннадцати субъектах Российской Федерации – в Москве, Московской, Калужской, Воронежской, Новосибирской, Ростовской, Кировской, Томской и Волгоградской областях, в Приморском и Краснодарском краях.

Одной из форм поддержки молодых предпринимателей г. Москвы является комплексный проект Правительства Москвы «Бизнес уикенд», осуществляющий свою деятельность с 2018 года, в рамках которого школьники и студенты могут начать развивать свои предпринимательские навыки [1]. Его главное преимущество состоит в том, что от участников не требуется никаких денежных вложений, участие в проекте бесплатное. Слушатели, в возрасте от 17 до 35 лет, могут освоить новые компетенции по 20 направлениям бизнеса. Одним из преимуществ данного проекта является нахождение того, кто только собирается стать предпринимателем или, кто уже начал свой бизнес, в компании единомышленников, которые помогут дойти до цели.

Также действующие опытные предприниматели всегда смогут помочь подобрать интересную бизнес-идею или же развить уже имеющуюся.

Так же одним из интересных мероприятий, которое проводится в 170 странах ежегодно в ноябре, является Всемирная неделя предпринимательства. Ее цель – создания бизнес-культуры, а также развития у молодых людей предпринимательского потенциала [9]. Во многих городах России в этот период проводятся самые различные мероприятия по привлечению в бизнес молодежи, обмену знаниями, идеями. Так, в г. Москва в рамках недели предпринимательства проводились бизнес-уроки в образовательных учреждениях, на которых опытные предприниматели поделились с учащимися секретами успеха ведения бизнеса.

Но необходимо добавить, что проводимые мероприятия в целях поддержки молодёжного предпринимательства мало где анонсируются, и чаще всего люди не осведомлены, что является существенным недостатком.

Таким образом, ключевая цель оказания господдержки субъектам молодёжного предпринимательства заключается в подготовке целого поколения молодых бизнесменов, развитии их предпринимательской компетенции при обмене опытом. Поэтому необходимо уделять большое внимание поддержке молодых предпринимателей, создавать новые мероприятия, которые могут заинтересовать молодёжь начать заниматься предпринимательством и помочь им в самом начале своего пути.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 24 июля 2007 г. N 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/12154854/> (дата обращения: 17.11.2021)

2. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/70813498/> (дата обращения: 17.11.2021)

3. Бизнес уикенд: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://molpred.moscow/>. (дата обращения: 11.11.2021)

4. «Каждый третий россиянин хочет открыть свой бизнес» от 30.05.2016. [Электронный ресурс] URL: <https://www.forbes.ru/news/321551-kazhdyi-tretii-rossiyanin-khochet-otkryt-svoibiznes> (дата обращения: 18.11.2021)

5. Национальный отчет “Глобальный мониторинг предпринимательства” GEM. Россия 2020/2021 [Электронный ресурс] URL: https://gsom.spbu.ru/images/cms/data/2010_11_23_sovkomflot/otchet_2021-red-2_send.pdf (дата обращения: 18.11.2021)

6. Программа «Молодёжный бизнес России»: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://youthbusinessrussia.org/mbr/about.php>. (дата обращения: 11.11.2021)

7. Плешакова М.В., Степанцова М.А. Современные проблемы молодежного рынка труда: региональный аспект// Экономика: теория и практика. 2014. № 4 (36). С. 73-77.

8. Плешаков Г.Г Проблемы формирования благоприятной предпринимательской среды с позиции взаимодействия бизнеса и государства// Экономика: теория и практика. 2017. № 2 (46). С. 124-129.

9. Центр предпринимательства: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cfe.ru/programs/gen.php>. (дата обращения: 13.11.2021)

Т.С. Новоселов, Е.А. Собянина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Л.И. Антонова
доцент, кандидат педагогических наук

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ БИЗНЕСА

Актуальной проблемой современного общества является организация занятий физкультурой и спортом для людей с ограниченными возможностями здоровья. Ухудшение функционирования организма и потеря работоспособности являются причинами плохого морального и материального состояния этой категории граждан, что способствует возрастанию чувства собственной ущербности.

Особенно остро эта проблема затрагивает детей с ОВЗ. Согласно информации Федеральной службы государственной статистики, в России с каждым годом увеличивается число детей с ограниченными возможностями (табл. 1) [5]. При этом по оценке Министерства труда и социальной защиты РФ численность граждан в ОВЗ старше восемнадцати лет снижается.

Таблица 1

Показатели роста численности детей с ОВЗ в РФ (тыс. чел.)

Возраст детей	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
Всего до 18 лет, в том числе:	617	636	670	689	704
от 0-7 лет	211	219	218	213	208
от 8-17 лет	406	417	452	476	496

Следует признать, что рост численности детей с ОВЗ в нашем обществе сопряжен нередко с негативным отношением к ним со стороны части социума. Детей-инвалидов не принимают в обществе, на них косо смотрят. В этой связи социализация детей с ОВЗ затруднена, а в условиях негативного к ним отношения интеграция в общество практически невозможна. Соответственно, возникает проблема, что и как надо делать, чтобы дети с особенностями развития могли жить полноценной жизнью.

Всем детям, а особенно детям с ограниченными возможностями здоровья, необходимы регулярные физические занятия. Занимаясь спортом, дети с ОВЗ помимо определенного положительного влияния на состояние здоровья (тренировка сердца, координация движения, развитие силы и выносливости), общаются с другими детьми, забывают о своих проблемах, верят в себя, а это дает им понимание того, что они такие же, как и другие, что помогает жить полноценной жизнью [4].

Правила организации доступного адаптивного спорта, а также ответственных за развитие физкультурно-спортивной деятельности среди граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов определяет Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [1].

Уже с ранних лет детей целесообразно приобщать к физической культуре и спорту, водить в спортивные секции и на тренировки, где дети выполняют различные физические упражнения

с использованием соревновательных элементов. Конечно, при этом необходим индивидуальный подход к каждому ребенку. Например, при проведении эстафет задания даются с учетом возраста, возможностей и состояния здоровья ребенка. При этом тренер должен иметь соответствующую квалификацию для индивидуальной и групповой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Важную роль для эффективной организации физкультурно-спортивной деятельности играет материальная база и специальные условия для проведения занятий, т.е. все спортивные залы, площадки и оборудование должны быть доступными для детей-инвалидов.

Физкультурно-спортивная деятельность детей с ограниченными возможностями должна быть направлена, в первую очередь, на социальную адаптацию, которая предполагает успешное лечение и предотвращение осложнений, а также восстановление контакта с окружающим миром, социально-трудовую адаптацию и интеграцию лиц с ОВЗ в общество. Реабилитация детей при помощи адаптивной физической культуры поддерживает психологическое и физическое состояние организма. При индивидуальном подходе ребенок может достичь хороших результатов и повысить свою самооценку. Таким образом, ключевыми проблемами, с которыми приходится сталкиваться при реализации адаптивной физической культуры, являются:

- 1) создание спортивной инфраструктуры с необходимым оборудованием;

- 2) индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его заболевания.

Для создания спортивной инфраструктуры необходимы финансовые инвестиции, которые выделяются не только государством на федеральном, региональном и местном уровнях власти, но бизнесом, понимающим необходимость налаживания социальных связей с обществом для успешного ведения своей экономической деятельности [2].

Так в рамках Государственной программы РФ «Развитие физической культуры и спорта» было введено в эксплуатацию более 500 спортивных объектов в 81 регионе России. Все возводимые объекты построены с учетом доступности для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов.

Следует отметить, что из-за недостаточного количества кадров по адаптивной физической культуре в России сложно

осуществлять индивидуальный подход к детям с ОВЗ. Поэтому в настоящее время в ряде высших учебных заведений Российской Федерации осуществляется подготовка специалистов по направлению подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» [4].

В развитых странах ключевые социальные проблемы, как правило, решаются не только государством, но и бизнесом путем реализации концепции социальной ответственности, которая представляет собой ответственность компании за влияние ее решений и деятельности на общество и окружающую среду через прозрачное и этичное поведение. Выделяют следующие преимущества от социальной ответственности для организации:

- повышение лояльности потребителей к данному бизнесу;
- реклама товара или услуги;
- повышение конкурентоспособности через улучшение имиджа компании;
- сохранение социальной стабильности бизнеса в обществе в целом;
- освещение деятельности организации на всевозможных media-платформах [2].

Для понимания социальной ответственности бизнеса разграничивают существующие виды ответственности у компании. Так американский ученый А. Кэрролл выделяет четыре вида ответственности – экономическую, правовую, этическую и филантропическую. На основании такого подхода была разработана соответствующая модель многоуровневой ответственности бизнеса – пирамида КСО А. Кэрролла (рис.1).

Экономическая ответственность связана с получением прибыли и удовлетворением потребностей клиентов компании. Правовая ответственность в условиях рыночных отношений обязывает компанию соблюдать законодательство государства, где она функционирует. Этическая ответственность уделяет внимание моральным нормам, не прописанным в юридических документах, но разделяемых обществом. А филантропическая ответственность направлена на добровольную деятельность компании в реализации социальных программ, связанных с поддержкой и развитием общества в области культуры, образования, здравоохранения и спорта [3].



Рисунок 1. Пирамида КСО А. Кэрролла – многоуровневая ответственность бизнеса

Согласно многоуровневой модели ответственности управленческие решения принимаются руководством на основании существующего в компании вида ответственности, который во многом зависят от возраста и масштаба организации, ее финансового положения на рынке, профессиональных компетенций руководства и других факторов.

Социальная ответственность российского бизнеса находится на этапе своего становления и развития. Многие российские коммерческие организации функционируют на основе только экономической и правовой ответственности, что снижает их конкурентоспособность на отечественном рынке. Поэтому им целесообразно активно осваивать и другие виды ответственности.

В этой связи создание условий для физкультурно-спортивной деятельности и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья является приоритетным направлением социальной политики не только для государства, но и для бизнеса [2, 4].

Например, в Республике Бурятия был реализован бизнес-проект Дмитрия Тубчинова «Спорт без границ» по созданию центра адаптивного спорта. Главная задача проекта была направлена на создание условий для доступных спортивных тренировок для лиц с ОВЗ. В центре ежедневно проводится занятия по адаптивному спорту для детей и взрослых с ОВЗ. За три года реализации проекта было обучено тринадцать инструкторов, проводятся занятия по шести направлениям: роллер-спорт, командные игровые виды спорта, горнолыжный спорт, водные виды спорта, особый фитнес и адаптивное каратэ.

Во многих регионах Российской Федерации в соответствии с новым ГОСТ Р59010–2020, разработанным Росстандартом с учетом международного опыта, введены в эксплуатацию игровые площадки, предусматривающие адаптацию пространств для детей с разными потребностями. Инклюзивные площадки оборудованы, в частности, панелями со шрифтом Брайля, тактильными полосами, световыми, светозвуковыми и звуковыми отражателями и другими элементами, которые сделают их более доступными для ребят с нарушением зрения. Ранее датская компания Lego выпустила инклюзивный набор конструктора, в который вошли детали со шрифтом Брайля.

Российская компания «Мегафон» активно поддерживает развитие адаптивной физкультуры и паралимпийских видов спорта для любителей и профессионалов. С 2011 года она является генеральным партнёром сборной страны по следж-хоккею, а также поддерживает спортивные федерации, проводит различные турниры. В 2016 году благодаря поддержке компании было реализовано двадцать пять благотворительных проектов, направленных на помощь более 15 тыс. детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья во всех регионах России.

В 2021 году немецкая компания «Adidas» запустила в Москве проект «Невозможное возможно» для тренировки лиц с ограниченными возможностями. Цель проекта – создать комфортную среду, которая позволит всем желающим заниматься спортом без стресса и стеснения. Создатели проекта решили показать, что всегда есть шанс расширить границы мышления в мире, в котором другие видят только невозможное. Главные критерии – это доброта и оптимизм, основанные на стремлении через спорт менять жизни людей к лучшему.

Таким образом, создание условий для занятий спортом детей с ОВЗ можно рассматривать как социальную ответственность бизнеса, которая представляет собой политику компании, направленную на социальное инвестирование и достижение своих финансовых и стратегических целей.

Наличие спортивной инфраструктуры и индивидуальный подход к каждому ребенку благоприятно сказываются не только на физической реабилитации детей с ОВЗ, но и на их адаптацию к нормальной социальной среде. Инклюзивный спорт приобщает людей с ограниченными возможностями здоровья к спортивному движению, приучает к дисциплине, пунктуальности, собранности, прививает полезные привычки,

учит бороться до конца, ставить перед собой цели и достигать их. А для детей с ограниченными возможностями здоровья это очень важно!

Библиографический список

1. Федеральный закон от 4 декабря 2007г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)
2. Антонова Л.И., Шарапова С.А. Влияние корпоративной социальной ответственности на развитие социально-трудовых отношений в постиндустриальной экономике России. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2016. № 4 (10). С. 37-41
3. Антонова Л.И., Шарапова С.А. Концептуальные основы формирования российской модели корпоративной социальной ответственности в эпоху глобализации. В сборнике: Дни науки института менеджмента МГПУ 9-10 октября 2015 года. Научные статьи и доклады участников. 2015. С. 20-25.
4. Завражина М.А. Воспитание личности детей с ОВЗ средствами адаптивной физической культуры <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2021/04/02/vospitanie-lichnosti-detey-s-ovz-sredst> (Дата обращения 10.11.2021г.)
5. Общество - ТАСС <https://tass.ru>

М.В. Царьков

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.В. Плешакова
доцент, кандидат экономических наук

РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА НА РЫНКЕ ЛЕЧЕБНЫХ КОРМОВ ДЛЯ НЕПРОДУКТИВНЫХ ЖИВОТНЫХ

Процесс развития предпринимательства определяется потребностями общества. Отношения бизнеса и общества обусловлены той политикой, которая реализуется в отношении предпринимательства государством. [2]

Мировой экономический кризис, вызванный пандемией вируса COVID-19, повлиял на все сферы российской экономики,

в том числе и на продажи кормов для домашних животных. По данным исследовательской компании “Euromonitor International” [3], данный рынок не только благополучно выстоял во время пандемии, но и показал стойкий рост: в 2020 году в России он вырос более чем на 10%. Это обусловлено увеличением общего количества питомцев в домохозяйствах. Следуя статистике, которую приводит один из крупнейших производителей кормов для непродуктивных животных - Mars Petcare [4], популяция домашних животных в Российской Федерации увеличилась на 23% за 4 года, что равняется 12,1 млн особей и на 2021 год достигает 63,5 миллиона непродуктивных животных, живущих в 59% отечественных семьях. Более того, в настоящее время владельцами домашних животных являются 70,4 млн россиян старше четырнадцати лет.

Так же, как и люди, животные подвержены всякого рода заболеваниям, которые требуют лечения. По аналогии с человеком, домашним питомцам необходимы операции, лечебные препараты и специальная диета, которую, в их случае, составляют специальные лечебные и диетические корма и добавки. Корм – это «..продукт, употребляемый для кормления непродуктивных животных и не оказывающий вредного воздействия на их здоровье, прошедший термическую обработку, упакованный промышленным способом в потребительскую упаковку и промаркированный в соответствии с требованиями действующих нормативно-правовых актов». [5]

Именно с такими кормами возникли проблемы на рассматриваемом рынке с 2020 года, когда Россельхознадзор начал вводить полные или частичные ограничения на ввоз кормовой продукции из европейских и североамериканских стран. Поскольку данная проблема слабо освещена в отечественном и зарубежном пространстве, то целесообразным будет предположить, что в основе этих санкций лежали такие причины, как:

- отсутствие информации о сырье, которое используется при производстве кормов (в Чехии, Латвии, Польше, Словении, Италии);
- технология производства и обработки кормов (в Бельгии, Италии, Чехии, Польше, Франции, Словении, Лихтенштейне, Норвегии, Испании);
- заочное проведение экспортной сертификации без личного участия государственного ветеринарного врача (в Дании, Испании, Италии);

- факты недостоверной ветеринарной сертификации кормов, отправляемых в Россию (в Польше и Испании);
- недостатки государственного лабораторного мониторинга, отсутствие исследований кормов на тяжелые металлы, микотоксины, антибиотики, пестициды, нитриты, афлотоксины, нитраты, ГМО (все проверенные страны ЕС);
- использование кормовых добавок и компонентов, не зарегистрированных в России, а также изготовленных компаниями, не имеющими права поставок в страну (в Дании, Испании, Бельгии, Италии, Франции);
- самостоятельная замена действующих или вспомогательных компонентов, вразрез выданным в России регистрационным документам, которыми утвержден состав кормовых добавок (в Испании, Болгарии, Бельгии) и многие другие системные нарушения. [6] При этом стоит отметить, что опасения ведомства насчет вреда генетически модифицированных организмов не имеют под собой научного доказательства.

Рассматривая тему через призму социальной действительности, можно выдвинуть гипотезу о том, что меры запрета ввоза могут быть основаны на конфликтах в политических взаимоотношениях между Россией и Европейским союзом.

Ключевой проблемой в данном положении на рынке кормов является различие европейских и российских стандартов производства. Ветеринарные службы западных государств не предоставляют обследования, необходимые Россельхознадзору поскольку настоящая процедура не находит отражения в национальных регламентах европейских стран, в том числе по причине того, что является излишней, так как регистрация кормов на территории данных стран гарантирует отсутствие в них ГМО. [9]

Последствия кризисной ситуации нанесли закономерный урон по зообизнесу. Так как в Российской Федерации находятся крупные заводы по изготовлению кормов для непродуктивных животных, дефицита удалось избежать, путем замещения импортных кормов отечественными, даже несмотря на то, что домашним питомцам пришлось лишиться привычного для их рациона корма. Отличной является конъюнктура рынка зоотоваров в области специализированных кормов и добавок (например, питание для беременных, кормящих животных, для активных видов собак, для щенков и т.п.). Запрет российского правительства спровоцировал рост спроса на фоне

возможного дефицита, что привело к повышению цен, об этом свидетельствует анализ, представленный нами в таблице ниже (табл. 1).

Таблица 1.

Динамика рыночной цены на специализированные корма

Месяц Корм, добавка	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Рост цены %
Brit Care (Чехия)	1790	1847	1757	1858	1885	5,3
Pro Plan Veterinary Diets (Италия)	1490	1615	1631	1628	1860	24,8
Dr. Alder's (Германия)	244	282	241	281	293	20
Beaphar Malt Paste (Нидерланды)	323	324	324	326	750	132
Viyo Reinforces Cat (Бельгия)	542	539	507	533	600	10,7
Farmina Vet Life (Италия/Сербия)	1091	1740	1742	1738	1796	64,6

Источник: составлено по данным “Яндекс.Маркет”[8]

Исходя из данных средней рыночной цены, представленных в таблице, прослеживается ее планомерное повышение на импортные лечебные корма и добавки для непродуктивных животных в периоде с июля по ноябрь 2021 года, как результат действий регулирующих органов.

Механизм работы Россельхознадзора предполагает ограничение всех поставок кормов из страны, в которой было обнаружено нарушение стандартов нашей страны. То есть при обнаружении, например, генетически модифицированных компонентов в корме или добавке на одном производстве, ведомство накладывает санкции на всю страну, что, безусловно, не может, по нашему мнению, быть эффективным методом развития экономической системы России. Указанные меры ухудшают инвестиционный климат и усложняют вход на рынок зоотоваров для новых отечественных фирм.

В контексте данной статьи интересными представляются данные опроса, в котором приняли участие более 95 респондентов из всех федеральных округов, (за исключением Дальневосточного), занимающиеся зообизнесом (рис. 1-3).

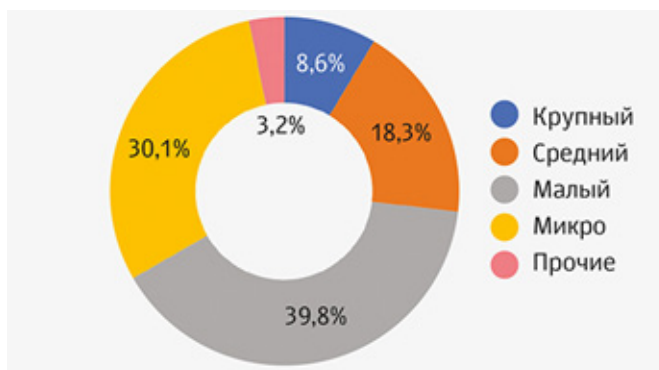


Рисунок 1. Размер бизнеса, участвующего в производстве зоокормов [9]

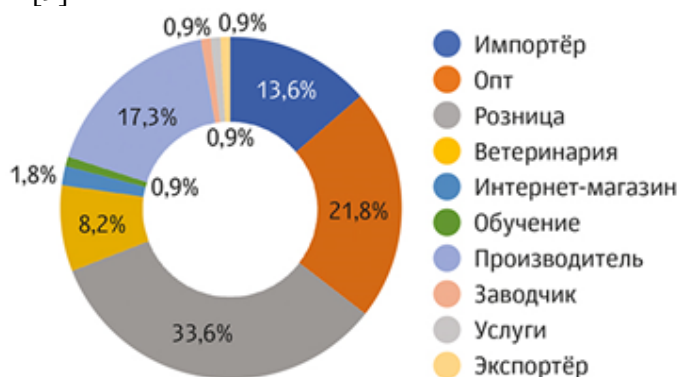


Рисунок 2. Специализация зообизнеса [9]



Рисунок 3. Доля импортных кормов в продажном ассортименте [9]

Таким образом, если резюмировать данные, полученные в ходе анализа, можно сделать следующие выводы:

- 1) большую часть рынка зоотоваров занимает малый бизнес;
- 2) более трети представленных фирм (включая интернет-магазины) специализируются на розничной торговле;
- 3) более чем в 75% компаний представлены корма, поставляемые из-за границы, а практически у половины такие корма составляют более 50% ассортимента.

Вышеизложенное подчеркивает необходимость рассмотрения вопроса поддержки сектора малого предпринимательства в сфере зоотоваров. Предприниматели вынуждены в спешном порядке менять поставщиков каждый раз, когда правительство ограничивает импорт, в это сложное “посткарантинное” время для малого бизнеса, не ведущего активно интернет-торговлю.

Если посмотреть на проблему под другим углом и обозначить исключительно практические аспекты исследования, то можно сделать следующие выводы: сложившаяся конъюнктура предоставляет возможности для заполнения освободившейся ниши лекарственных и лечебных кормов и добавок отечественным производителем. Мы убеждены, что такие меры государственной поддержки, как: предоставление грантов, льготное кредитование, предоставление оборудования посредством лизинга, а также ослабленное налогообложение стартапов, разрабатывающих и пытающихся внедрить и наладить технологии производства специализированных кормов и добавок высокого качества, обеспечат реализацию кадрового потенциала и восполнят дефицит российским продуктом. Кроме того, создание благоприятной предпринимательской среды для развития этого сектора экономики позволит увеличить конкурентоспособность российских предприятий не только на отечественном рынке, но и мировом. Будет способствовать стимулированию развития инноваций в этой сфере, заставляя бизнес производить новые товары и услуги востребованные временем, а также даст мультипликативный эффект в плане расширения рабочих мест и занятости населения.[1]

Таким образом, нынешняя ситуация на рынке лечебных кормов и добавок способствует развитию отечественного предпринимательства. Принимая во внимание вышесказанное, нам также представляется оптимальной политика блокирования

поставок конкретного завода, в производственном процессе которого Россельхознадзор находит несоответствие, а не всего государства-импортера. Это позволит сохранить стабильность рынка и создаст условия для развития конкурентоспособного малого и среднего зообизнеса в России.

Библиографический список

1. Плешакова М.В. Институциональные характеристики предпринимательской среды, благоприятной для ведения бизнеса//Экономика: теория и практика. 2017. № 4 (48). С. 93-99.
2. Плешаков Г.Г. Проблемы формирования благоприятной предпринимательской среды с позиции взаимодействия бизнеса и государства//Экономика: теория и практика. 2017. № 2 (46). С. 124-129.
3. [Электронный ресурс]: URL:<https://www.kommersant.ru/doc/4793413> (дата обращения 15.11.2021).
4. [Электронный ресурс]: URL:<https://tass.ru/obschestvo/110783393>. ГОСТ Р 54954-2012 (дата обращения 15.11.2021).
5. [Электронный ресурс]: URL: <https://fsvps.gov.ru/fsvps/news/45627.html> (дата обращения 15.11.2021).
6. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.spzoo.ru/cntnt/default/n6800.html> 1. (дата обращения 17.11.2021).
7. [Электронный ресурс]: URL:<https://market.yandex.ru> 1. (дата обращения 17.11.2021).
8. [Электронный ресурс]: URL: <https://zooinform.ru/business/articles/rezultaty-oprosa-kompanij-zooindustrii/> (дата обращения 15.11.2021).

СЕКЦИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

А.С. Белова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Н.Н. Беклемешева
доцент, кандидат филологических наук

ПЕРЕВОД РУССКИХ ДЕЕПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

С точки зрения предикативности деепричастные конструкции, как известно, являются вторично-предикативными структурами, носителями полупредикативности. Несмотря на то, что анализируемые единицы обладают редуцированной предикативностью, в высказывании они могут выполнять как тематическую, так и рематическую функцию, т.е. иметь разную степень коммуникативной значимости. В учебных переводческих пособиях, как правило, перевод деепричастных конструкций рассматривается с точки зрения передачи предикативности [13] и поиска структурных соответствий [1; 5; 6; 11], однако без учета выполняемых ими функций в предложении (коммуникативной, семантической, синтаксической), что определяет актуальность проводимого исследования.

Деепричастие описывается как неизменяемая глагольная форма, которая обладает признаками глагола и наречия и обозначает дополнительное действие, соотношенное по времени с действием, выраженного глаголом-сказуемым. Оно может означать действие:

- происходящее одновременно с действием, выраженному сказуемым, ср.: *идет по классу, осматривая каждого ученика*;
- предшествующее, ср.: *закончив, пошли дальше*;
- последующее действие, ср.: *вышел, громко закрыв за собой дверь* [2; 10; 12].

Таким образом, деепричастие обладает двойственной природой, что определяет его функции в предложении. Основными свойствами, связывающими глагол и деепричастие, являются:

- общность лексического значения: *читать – читая*;
- общность вида: *ломать – ломая; сломать – сломав*;

- общность залога: *раскручивать – раскручивая; раскрутиться – раскручиваясь*;
- общность управления: *рисовать картину – рисуя картину*;
- возможность определяться наречием: *правильно выполнять – правильно выполняя* [12].

В свою очередь признаками, которые объединяют деепричастие с наречием, выступают отсутствие форм словоизменения, одинаковая связь примыкания и выражение обстоятельственных значений [12].

Согласно мнению А.В. Бондарко, деепричастие является основным средством вторичной предикативности в русском языке [3]. Оно не имеет категорий наклонения, лица, числа, которые свойственны глаголам. Тем не менее, деепричастие может выражать модальность, залог, аспектуальность и темпоральность, сохраняя значительное количество категорий предикативности [2].

Положение деепричастного оборота в предложении указывает на коммуникативную значимость данной информации. Если деепричастие предшествует сказуемому, то данная информация имеет тематический статус, уступая по значимости действию, выраженному сказуемым. Тематическое деепричастие может указывать на:

- предшествующее действие, ср.: *Оттолкнув меня, бабушка бросилась к двери...* [4];
- причину другого действия, ср.: *Почуяв что-то недоброе, я спросил бабушку* [4];
- условие другого действия, ср.: *Взглянув наверх, я увидел людей с котомками и узлами в руках* [4].

Деепричастный оборот также может следовать после сказуемого. В таких случаях он выполняет в предложении рематическую функцию и обозначает:

- сопутствующее действие, например: *...спросил Яков, недоверчиво взглянув на отца* [4];
- образ действия, ср.: *...её серые глаза опухли и словно тают, стекая крупными каплями слёз* [4].

Все синтаксические функции деепричастия (независимо от временных характеристик), сводятся к двум основным: второстепенное сказуемое и обстоятельство в простом предложении. По мнению А.М. Ломова, данные функции определяются тем, какую пропозицию в предложении выражает деепричастие: базисную или небазисную. Базисная пропозиция формирует

содержательную основу предложения, а небазисная пропозиция представляет собой побочную, дополнительную информацию и входит в состав базисной пропозиции [8; 9].

Так, деепричастия, употребленные в составе небазисной пропозиции, аналогичны второстепенному сказуемому, которое указывает на сопутствующее, добавочное действие, и что доказывает возможность следующей трансформации: *Говорил он, мягко **вращая** ладонями в такт развитию фразы* [7] vs. *Говорил он и мягко **вращал** ладонями в такт развитию фразы.*

1. *Малыш Хуф встретил нас в холле, восторженно **виляя** коротким хвостиком* [15]. – *Little Chuff met us in the foyer, **wagging** his stubby tail* [16].

2. *Еще издалека это симпатичное существо заговорило, **помогая** себе отчаянными **жестами*** [15]. – *The affable creature began talking even before he got to our table, **gesticulating** as he advanced* [16].

3. *Она стояла, **разговаривая** с дамой, на противоположном конце катка* [14]. – *She was standing **talking** to a lady at the opposite end of the ground* [17];

4. *...нагло заявил я, **скорчив** злодейскую рожу* [15]. – *I snapped, **putting on** a malevolent leer* [16].

Таким образом, основной способ перевода деепричастия в функции второстепенного сказуемого является использование причастия I. Тем не менее, в случае если автор указывает на одновременно совершающиеся действия, представляется возможным развернуть полупредикативную конструкцию в полную предикативную структуру, т.е. деепричастие → однородное сказуемое, ср.:

1. *Она стояла, **разговаривая** с дамой, на противоположном конце катка* [14]. – *She was standing **talking** to a lady at the opposite end of the ground* [17] vs. *She was standing and **talking** to a lady at the opposite end of the ground* [пер. мой: А.Б.].

2. *...нагло заявил я, **скорчив** злодейскую рожу* [15]. – *I snapped, **putting on** a malevolent leer* [16] vs. *I snapped and **put on** a malevolent leer* [пер. мой: А.Б.].

3. *Лонли-Локли, вежливо **кивнув** мне с тайной гордостью старого знакомого, уселся рядом с Луукфи Пэнцем* [15]. – *Lonli-Lokli **nodded** at me politely with the surreptitious pride of an old friend and sat down next to Lookfi Pence* [16].

4. *Сэр Джуффин неподвижно стоял в стороне, **не спуская** глаз с зеркал* [15]. – *Sir Juffin stood out of the way, not taking his*

eyes off the mirror [16] vs. *Sir Juffin stood out of the way and **didn't take his eyes off / kept staring / stared at the mirror*** [пер. мой: А.Б.].

5. – Давно ли вы здесь? – сказала она, **подавая** ему руку [14]. – “*Have you been here long?*” she said, **giving** him her hand [17] vs. “*Have you been here long?*” she said and **offered** him her hand [пер. мой: А.Б.].

Кроме того, деепричастие может выполнять в предложении функцию обстоятельства, например:

• обстоятельства места, ср.: **Оказавшись** в кабинете, я тут же послал зов курьеру [15]. – *Once I was back in the office, I called for the courier* [16].

В данном примере двойственность деепричастия (*оказавшись*) выражается во временной характеристике дополнительного действия и указании на место его совершения. При этом указание на само действие менее значимо по сравнению с местом и может быть опущено, ср.: ср.: **Когда я оказался в кабинете**, я тут же послал зов курьеру vs. **В кабинете** я тут же послал зов курьеру. Функция обстоятельства места и тематический характер данной информации позволяют опустить предикативность при переводе, используя именную группу: **Back in the office** I called for the courier [пер. мой: А.Б.].

• обстоятельства цели, ср.: ...вошел к нему в кабинет, **намереваясь** тотчас же **рассказать** ему, для чего он приехал, и просить его совета: но брат был не один [14]. – ...he went down to his brother's study, **intending to talk** to him at once about the object of his visit, and to ask his advice; but his brother was not alone [17].

В данном примере основной целью субъекта является разговор с братом. При переводе представляется возможным сохранить лишь указание на цель визита с помощью инфинитива, опустив деепричастие, указывающее на намерение достижения цели: ...he went down to his brother's study **to talk to him at once about the object of his visit and to ask for his advice**; but his brother was not alone [пер. мой: А.Б.].

• обстоятельства образа действия, ср.: ...**быть** моею женой! – проговорил он, **не зная** сам, что говорил... [14]. – “...to be my wife!” he brought out, **not knowing** what he was saying... [17].

В русском предложении с помощью деепричастия *не зная* выражается состояние героя, в котором он находился, пока говорил с другим персонажем. В данном случае в деепричастии доминируют черты наречия, поскольку оно указывает не на дополнительное действие, а состояние героя, отвечая на вопрос

«как?». В связи с этим, помимо причастия I, при переводе возможно использование именной группы или наречия, ср.: «... to be my wife!» he brought out, **confused / at a loss for words / blindly**... [пер. мой: А.Б.].

- обстоятельство причины, ср.: Я хлопал глазами, **не понимая, что происходит** [15]. – I blinked my eyes, **unable to grasp what was going on** [16].

В последнем примере деепричастие указывает на причину совершаемого героем действия. В таком случае при переводе возможно использование прилагательного, описывающего состояние героя, а также именной группы, ср.: I blinked my eyes **oblivious to what was going on / out of depth** [пер. мой: А.Б.].

Результаты исследования показали, что главное различие между деепричастиями двух функций выражается в их контекстуальном значении. В зависимости от намерения автора деепричастие может выполнять уточняющую роль в качестве обстоятельства или дополняющую, как второстепенное сказуемое.

В первом случае данная единица вносит в высказывание как тематическую, так и рематическую информацию. Деепричастие поясняет или уточняет обстоятельственные признаки совершаемого действия. Основной стратегией перевода деепричастия в функции обстоятельства на английский язык является использование причастия I или прилагательного, а также именной группы, наречия, что предполагает опущение предикативности, ср.: Я хлопал глазами, **не понимая, что происходит** [15]. – I blinked my eyes, **unable to grasp what was going on** [16] vs. I blinked my eyes **oblivious to what was going on / out of depth / misunderstanding what was going on** [пер. мой: А.Б.]

Опущение предикативности возможно и в том случае, если автор указывает на цель совершаемого действия, ср.: ...вошел к нему в кабинет, **намереваясь тотчас же рассказать** ему, для чего он приехал, и **просить его совета**: но брат был не один [14]. – ...he went down to his brother's study, **intending to talk to him at once about the object of his visit, and to ask his advice; but his brother was not alone** [17] vs. ...he went down to his brother's study **to talk to him at once about the object of his visit and to ask for his advice; but his brother was not alone** [пер. мой: А.Б.]

Информация, введенная в предложение с помощью деепричастия в функции второстепенного сказуемого, является рематической, поскольку анализируемая единица указывает на дополнительное действие. В данном случае возможно

разворачивание деепричастия в полную предикативную структуру – однородное сказуемое. Чаще всего при переводе сохраняется полупредикативность в виде русского причастия.

Таким образом, выбор стратегии перевода русского деепричастия на английский язык (сворачивание, разворачивание, опущение), как и частеречного соответствия, зависит от синтаксической функции деепричастия, коммуникативной значимости данной информации и семантики единицы. С учетом перечисленных функций деепричастия при переводе на английский язык возможно использование причастия, именной группы, наречия, инфинитива, прилагательного как именной части составного сказуемого.

Тем не менее, важную роль играет также жанровая принадлежность текста, его функциональный стиль. Деепричастные обороты, как известно, характерны для художественной литературы и употребляются для экономии языковых средств при сохранении информационной плотности высказывания, поскольку их структура короче, чем структура придаточных обстоятельственных предложений. Для сохранения индивидуального авторского стиля при переводе русских деепричастий переводчики чаще всего прибегают к использованию английских причастий. Так сохраняется длина предложения и ритм повествования.

Библиографический список

1. Аполлова М.А. Specific English. Грамматические трудности перевода. М.: Международные отношения, 1977. 136 с.
2. Беклемешева Н.Н. Интерпретация вторично-предикативных структур в перспективе актуального членения: дисс. ... канд. фил. наук. М.: Московский городской педагогический университет, 2011. 286 с.
3. Бондарко А.В. Таксис: Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики. Введение. Актуальность. Временная локализованность. Таксис. 2001. С. 234-242.
4. Горький М. Детство. М.: АСТ, 2010. 288 с.
5. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English↔Russian: учебное пособие. Санкт-Петербург: Союз, 2000. 318 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.

7. Кудрявцева Т.Ю. Синтаксическая функция деепричастия с позиций современных лингвистических воззрений // Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. С. 65-67.

8. Ломов А.М. Русский синтаксис в алфавитном порядке: Понятийный словарь-справочник. Воронеж: Издательство ВГУ, 2004. 400 с.

9. Ломов А.М. Типология русского предложения. Воронеж: Издательство ВГУ, 1994. 280 с.

10. Недялков В.П. Основные типы деепричастий // Типология и грамматика. 1990. С. 36-59.

11. Рецкер Я.И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский язык. М.: Просвещение, 1982. 159 с.

12. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и стилистике. СПб: Комплект, 1997. 384 с.

13. Сулейманова О.А. Грамматические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования (Н.Н. Беклемешева, К.С. Карданова и др.). М.: Издательский центр Академия, 2012. 240 с.

14. Толстой Л. Анна Каренина. М.: Эксмо, 2017. 800 с.

15. Фрай М. Чужак. М.: АСТ, 2021. 640 с.

16. Frei M. The Stranger (tr. Gannon P.). NY.: The Overlook Press, 2009. 544 p.

17. Tolstoy L. Anna Karenina (tr. Garnett C.). NY.: Modern Publisher, 2000. 976 p.

И.А. Валуев

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: К.С. Карданова-Бирюкова
доцент, кандидат филологических наук

ПУТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ КОРОНАВИРУСНОЙ ТЕМАТИКИ: ДИЗАЙН И ПЛАНИРОВАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТА

Пандемия коронавируса оказалась настоящим испытанием для всего мирового сообщества. Вместе с тем это важнейшее событие обрело широкую огласку и в Интернете, за последние 50 лет превратившимся в неотъемлемую часть современной учебы, работы и общения. Высокая активность пользователей в

Интернете привела к появлению различных проявлений общественного мнения, реакций на вводимые ограничения, критики вакцинации или же отказа от нее и т.д. Поэтому представляется актуальным анализ восприятия Интернет-мемов как языковых, культурных и коммуникативных элементов интернет-дискурса, в частности периода пандемии коронавирусной инфекции.

Социальная значимость и актуальность подобного исследования заключается в необходимости анализа комплексного восприятия этих единиц как явлений культурных, агитационных, лингвистических, психологических или стихийных. Систематизированные данные, полученные в результате подобного эксперимента, помогут в будущем более точно определять и прогнозировать реакцию общества или отдельных социальных групп на актуальные события.

С учетом этого было спланировано и проведено исследование, направленное на выявление особенностей восприятия Интернет-мемов коронавирусной тематики.

В нашем исследовании было задействовано более 150 англоязычных и русскоязычных интернет-мемов периода пандемии в 2020 году, отобранные на сайтах социальных сетей Reddit, Instagram, Facebook, Tumblr, Twitter, Вконтакте, а также в мессенджерах WhatsApp и Telegram.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе были рассмотрены некоторые структурные особенности интернет-мемов, а также такие значимые характеристики, как их **полисеманτικότητα, поликодовость и прецедентность.**

Мем является поликодовым текстом, т.е. сложным образованием, в котором невербальные и вербальные компоненты создают структурную, визуальную, смысловую и функциональную целостность, направленную на комплексное воздействие на реципиента. Исходя из этого, можно утверждать, что мемы обладают полисемантностью, то есть совмещают множество значений в множестве связанных в едином пространстве компонентов, которые в отрыве друг от друга теряют большую часть вложенного именно в их комбинацию смысла.

Поликодовость проявляется в гибридном характере интернет-мемов, поскольку в их состав входят следующие компоненты: (1) текстовая надпись или подпись; (2) иллюстрация в виде рисунка, фотографии или скриншота; (3) диаграммы, таблицы, формулы или схемы; (4) вербальный текст. Эти структурные составляющие представлены на Рис. 1.

Coronavirus:
Goes to Africa
Ebola:



Coronavirus: *Is spreading in
China and can potentially lead
to a Global Pandemic*



People
in China



Reddit

Рисунок 1. Структура интернет-мема коронавирусной тематики

В интернет-мемах эти составляющие могут быть представлены в разных комбинациях. Так, в первом примере (см. Рис. 1) выделяются три компонента: первый – надпись, второй – скриншот из фильма, и четвертый – вербальный текст персонажа. Поликодовость и полисемантичность проявляются именно в сочетании двух и более компонентов. При этом скриншот из известного фильма – «Капитан Филлипс» – играет роль прецедентного элемента, то есть узнаваемого массовой аудиторией компонента. Во втором примере выделяются два прецедентных компонента: отредактированные изображения известных в Интернете личностей: Гордона Рамзи и Хуана Борха.

Если говорить о текстовой составляющей мема, то она, как правило, не починается языковым нормам. В качестве примера можно рассмотреть интернет-мем Doge. Текстовые блоки этого мема строятся по собственным грамматическими и синтаксическими правилами (см. Рис. 2).

Надписи зачастую располагаются вокруг морды собаки и включают прилагательные и наречия-усилители типа *very*, *such*, *much*, *so* и существительное, отражающее описываемую ситуацию. В целом, мем Doge содержит примитивный текстовый компонент. Само наличие собственного “языка” у интернет-мема говорит о наличии уникальной лингвистической составляющей.



Рисунок 2. Особенности текстовой составляющей интернет-мемов

На втором этапе исследования был проведен лингво-прагматический анализ интернет-мемов и рассмотрены агитационные функции интернет-мемов коронавирусной тематики. Интернет-мемы служат эффективным средством продвижения норм социального поведения благодаря тому, что они могут широко обсуждаться общественностью. На Рис. 3 представлены подобные примеры.

Government: work from home
Lifeguards:



Government : work from home

Robbers:



Рисунок 3. Интернет-мемы коронавирусной тематики, диктующие нормы социального поведения

Наличие агитационной ценности объясняется тем, что изначальный посыл рекомендаций правительства переигрывается во многих юмористических ситуациях, но сохраняется. Это приводит к тому, что с каждым подобным мемом, рекомендации правительства, которые, как известно, вызвали протест граждан, становятся более приемлемыми и одобряемыми, в результате чего люди начинают считать работу из дома чем-то естественным. А это приводит к задуманному результату: регулированию социального поведения.

При этом через Интернет-мемы может демонстрироваться социально-приемлемое поведение или, напротив, высмеиваться пренебрежение этими рекомендациями (Рис. 4).



Рисунок 4. Интернет-мем коронавирусной тематики как способ демонстрации социально-приемлемого поведения

Проведенный анализ позволил выявить некоторые особенности речевого воздействия, оказываемого через Интернет-мем, однако они не позволяют оценить специфику их восприятия потенциальными реципиентами. Для этого необходимо провести эксперимент.

Основу исследования составляет именно **эксперимент** как инструмент, наиболее адекватный поставленным целям и задачам. Как известно, современная наука, в том числе лингвистика, широко опирается на эксперимент. Эксперимент представляет собой современный исследовательский инструмент, позволяющий изучать ненаблюдаемые процессы. Так, эксперимент представляется наиболее приемлемым инструментом при изучении процессов понимания и восприятия, поэтому изучение особенностей восприятия интернет-мемов коронавирусной тематики неизбежно требует привлечения экспериментальных инструментов.

С учетом вышесказанного дальнейший этап исследования предполагает проведение экспериментального исследования и моделирование восприятия интернет-мемов коронавирусной тематики. При этом восприятие понимается как латентный, недоступный для изучения посредством метода наблюдения механизм, вследствие чего и возникает необходимость опоры на эксперимент.

Целевую аудиторию составили студенты ИИЯ МГПУ в возрасте от 18 до 22 лет. Как представляется, именно эта группа может дать наиболее интересные данные, поскольку аудитория является молодой и готовой реагировать на различные социальные изменения.

1. Насколько часто Вы сталкиваетесь с описываемой ситуацией (необходимость QR-кода)?*

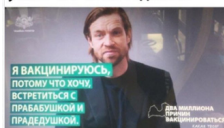


Выберите один ответ

- 1 - Никогда
- 2 - Редко
- 3 - Иногда
- 4 - Часто
- 5 - Постоянно

5. Укажите, как Вы поняли смысл данного интернет-мема:*

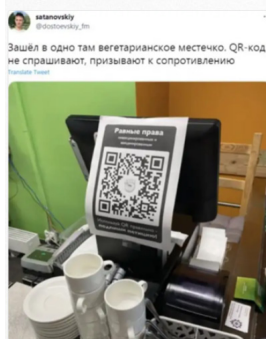
В Латвии в автобусах показывают мотивирующую рекламу, призывающую вакцинироваться. Но с переводом на русский у них что-то не задалось



Выберите один ответ

- Автор иронизирует над каламбуром в переводе, не выражая никакого мнения
- Автор иронизирует над каламбуром в переводе, выражая несогласие с необходимостью вакцинации
- Автор иронизирует над каламбуром в переводе, выражая согласие с необходимостью вакцинации
- Иначе:

2. Считаете ли Вы, что данный интернет-мем провоцирует на определенные действия?*



Выберите один ответ

- Да, я так считаю
- Нет, я так не считаю

7. Считаете ли Вы приемлемым поделиться данным интернет-мемом со знакомыми?*

А если съест вакцинированного человека, можно ли считать себя вакцинированным?



ДЛЯ ДРУГА СПРАШИВАЮ.

Выберите один ответ

- Да, со всеми знакомыми
- Да, со всеми друзьями
- Да, но только с близкими друзьями
- Нет
- Иначе:

Рисунок 5. Фрагменты экспериментальной анкеты

Для проводимого эксперимента были отобраны 9 поликодовых интернет-мемов, связанных с пандемией коронавируса,

и были предложены различные задания, направленные на выявления их восприятия, в том числе следующие вопросы: Насколько мем соответствует современным реалиям и глобальным трендам?; Провоцирует ли предъявленный Интернет-мем на определенные действия?; Согласны ли вы с доносимыми Интернет-мемом идеями? и пр. Кроме того, предполагается опора на методику ассоциативного эксперимента и шкалирование, поскольку именно эти способы позволяют выявить степень понимания интернет-мемов носителями языка и их отношения к данному коммуникативному феномену. На платформе survio.com была размещена экспериментальная анкета. Некоторые фрагменты представлены на Рис. 5.

В данный момент ведется сбор экспериментальных данных.

Таким образом, Интернет-мемы коронавирусной тематики, безусловно, представляют собой актуальный исследовательский материал, который вызывает интерес как психологов, так и лингвистов. Они обладают полисемантической и являются поликодовыми текстами, носят явно выраженный прецедентный характер, обладают определенным агитационным потенциалом, представляют собой стихийное явление. В связи с этим перспективное направление исследований составляет разработка экспериментальных инструментов их изучения.

Библиографический список

1. <https://www.reddit.com/r/CoronavirusMemes/>
2. <https://www.reddit.com/r/CovIdiots/r/CovIdiots>
3. <https://www.facebook.com/groups/217790452778023>
4. <https://www.elle.com/uk/life-and-culture/g31803505/coronavirus-social-distancing-memes/>
5. <https://www.distractify.com/p/coronavirus-memes>
6. <https://moneylifewax.com/40-coronavirus-memes/>
7. <https://ruinmyweek.com/memes/coronavirus-meme-list/>
8. <https://www.rbth.com/lifestyle/331833-coronavirus-memes>
9. <https://vk.com/coronavirr>
10. <https://memepedia.ru/luchshie-memy-pro-koronavirus-karantin-udalenka-apokalipsis/>
11. <https://demotos.ru/prikoly-pro-koronavirus>
12. https://fishki.net/3981711-smeshnye-kartinki-i-memy-pro-koronavirus.html?utm_source=aab&sign=542161651707817%2C154218534525622

К.В. Сазонова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Н.Н. Беклемешева

доцент, кандидат филологических наук

ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В настоящее время в лингвистике всё большую значимость приобретают вопросы функционирования языка в различных сферах жизни человека. Поскольку язык является основным средством отражения общественного сознания, он формируется под воздействием событий, которые происходят в социуме. При сравнении поведения представителей разных культур и языка становится очевидно, что участники общения регулируют своё языковое поведение в зависимости от принятых в обществе норм, которые значительно различаются в разных культурах. Анализ используемых в процессах коммуникации языковых средств отражает особенности языковой картины мира каждого народа, сформированной на основе культурных ценностей [2].

Исследователи утверждают, что отбор языковых средств для выражения спектра эмоций определяется национально-специфическими особенностями коммуникации. Так, при рассмотрении англоязычного и русскоязычного коммуникативных пространств отмечается, что для носителей английского языка не характерно открытое проявление эмоций. В русскоязычной коммуникативной культуре наблюдается обратная тенденция: участники общения активно демонстрируют свои эмоции, в том числе и негативные [1].

Цель работы заключается в анализе отличительных характеристик функционирования лексико-грамматических маркеров эмоциональной оценки в рамках разных стилевых регистров и жанров. Данное исследование является многоэтапным.

На первом этапе исследования эмпирическим материалом послужили 160 микро-текстов на русском и английском языках, отобранные из комментариев пользователей соцсетей. Эмпирический материал посвящен темам, вызывавшим одинаковый интерес по обе стороны океана: борьба за приостановление опекунства Бритни Спирс; образ Меган Маркл в массмедиа, смерть

восьми человек на концерте Тревеса Скотта, возвращение певицы Адель с новым альбомом после многолетнего перерыва.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи: выявление особенностей средств эмоциональной оценки и определение различий в реализации категории эмоциональности в англоязычной и русскоязычной коммуникации. При анализе эмпирического материала было выполнено сравнение способов выражения эмоциональной оценки и экспрессии в англоязычном и русскоязычном коммуникативных пространствах (на основе дискурса соцсетей). Последующие этапы работы будут включать в себя отбор материала в рамках русского и английских языков из современной художественной литературы, а также анализ способов перевода эмоциональной оценки.

Для уточнения метаязыка исследования также возникла необходимость четко разграничить понятия экспрессии, эмоциональной оценки. Под экспрессией в узком смысле понимается «усиление качества и количества сигнала», т.е. его интенсификации [3]. К экспрессивным средствам относят стилистические приемы: метафору, оксюморон, гиперболу, сравнение, инверсию, использование интенсификаторов, синтаксического параллелизма, восклицаний и пр. [4].

Под эмоциональной оценкой подразумеваются «слова, реализующие выражение самих эмоций, называющие эмоциональное состояние и/или эмоциональное отношение» [3, с. 10]. Эмоциональная оценка отражает положительное или негативное отношение к коммуникативной ситуации / говорящему, при этом проявление эмоций является инстинктивным, бессознательным, незапланированным [1]. Тем не менее, ряд лингвистов (Е.М. Галкина-Федорук, И.Р. Гальперин, И.В. Арнольд, А.И. Ефимов) рассматривают эмоциональную оценку как часть экспрессивности, отмечая, что эти два явления тесно взаимосвязаны.

При анализе сорока микротекстов, посвященных борьбе за приостановление опекунства Бритни Спирс, была выявлена высокая частотность эмоциональной оценки. Как русскоговорящие, так и англоговорящие пользователи сети выражают поддержку и сочувствие по отношению к Бритни Спирс. При этом русскоязычные пользователи сети по сравнению с англоговорящими чаще всего выражают эмоциональную оценку (18 vs 11 употреблений) с помощью наречий (*ужасно, жестоко, страшно*), существительных (*кошмар, живодеры*).

В англоговорящей коммуникации основными средствами эмоциональной оценки являются прилагательные, ср.: *insane, disgusting, scary*. Эмоциональная оценка чаще сопряжена с экспрессивностью, которая нередко создается с помощью **повторов**, ср.: *In her natural deeper voice, **no more** Baby voice and **no more** doing what RCA Records and other Labels and Record Executives tell her to do!*, **инверсии**, ср.: ***So cute** I'm glad she's doing better.*

В ходе анализа сорока микротекстов, связанных с деятельностью Меган Маркл, было выявлено, что и русскоговорящие, и англоговорящие пользователи соцсетей в большей степени негативно относятся к ее политическим амбициям. В комментариях пользователи сети по сравнению с дискуссиями на другие темы чаще всего довольно экспрессивно выражают эмоциональную оценку, а именно осуждение и критику, с помощью восклицательных предложений, усиливая эффект интенсификаторами, ср.: *Princess Pinocchio will make **a perfect politician** for obvious reasons! She's **completely delusional!** Больные люди! Это ДНО, товарищи!*

В русскоязычных комментариях, в отличие от англоязычных, чаще транслируется ирония, ср.: *Так хотели жить приватно, что поперлись к Опре. Ну да, **актеры**; Такие они лапушки, ага, ничего не нужно больше.* При этом именно негативная оценка в русском языке может выражаться более экспрессивно, чем положительная, ср.: *Это ж недопустимо, в первую очередь Гарри предал своих родных.. А Гарри, **полный лопух!***

Анализ комментариев на английском языке по этой теме также показывает высокую частотность прилагательных, ср.: *pathetic, vile, despicable*; атрибутивных словосочетаний со стилистически окрашенными существительными, ср.: *a proven liar, a full-blown sociopath*. Англоговорящие пользователи сети чаще используют интенсификаторы, усиливая экспрессивность оценки, ср.: ***completely delusional, such a weak (man).***

При комментировании темы концерта Трэвиса Скотта главной эмоцией, транслируемой в комментариях, становится сочувствие погибшим и их близким, а также жесткая критика по отношению к организаторам мероприятия.

Русскоязычные пользователи сети чаще всего выражают эмоциональную оценку с помощью наречий (самой частотной единицей является *ужасно*) и существительных (*маргинал*,

абыюзер, лицемерие, жадность). Негативная оценка традиционно усиливается с помощью средств экспрессии, например, парцелляции, ср.: *Какая ужасная смерть. Умереть на концерте кумира*; повторов, риторических вопросов, ср.: *Как можно было не видеть скорую, и как массово людям становится плохо?*

Эмоциональная оценка англоязычных пользователей в данном случае совпадает. Главным средством ее выражения в комментариях на английском языке являются прилагательные (*demonic, insane, horrendous, idiotic*). Эмоциональная оценка сочетается с экспрессивными средствами (интенсификаторы, инвертированный порядок слов, повторы), ср.: *What a horrible way to die, may the victims rest in peace. The fact that these people are famous is the true tragedy.*

Для исследования также была выбрана тема возвращения певицы Адель на сцену после шестилетнего перерыва. По сравнению с предыдущими комментариями главной эмоцией, которая выражается пользователями сети, является восхищение талантом певицы. В отличие от предыдущих тем, русскоговорящие пользователи нередко выражают восхищение с помощью прилагательных, среди которых самой частотной является лексема *прекрасная*, а также существительных: *богиня, женищина-эпоха*.

Для русскоговорящих пользователей при выражении положительной оценки менее характерно сочетание средств эмоциональной оценки с экспрессивными единицами (2 из 20), ср.: *Шикарная песня, шикарная Адель. Да, голос Адель – это бархат, атлас, вкусный кофе, глубокая ночь, французские духи и всё это окутывает тебя с головы до ног, нечто невероятное...*

Англоговорящие пользователи, несмотря на схожую реакцию, реже выражают эмоциональную оценку (12 vs 20), которая также проявляется в основном с помощью прилагательных, ср.: *very unique, crazy (release)*. Экспрессия создается с помощью сравнения, ср.: *sell like crazy*, и интенсификаторов, ср.: *so (big), absolutely nothing (wrong)*.

Анализ также показал, что при выражении экспрессии и эмоциональной оценки существуют структурные различия. Русскоговорящие пользователи сети используют определенно-личные предложения, ср.: *Уверена, что отец жёсткий абыюзер и был им всегда и до славы Бритни и во время её бешеной популярности. Слушаю историю Бритни и ужасаюсь*; а также безличные конструкции, ср.: *У меня нет слов просто*.

В целом, хотелось бы отметить, что пользователи по обе стороны океана активно стремятся продемонстрировать своё эмоциональное отношение к событиям, вызывающим бурный интерес. Самой эмоциональной темой для обсуждения оказалась общественная активность Меган Маркл (41 случая эмоционально оценки в 40 микротекстах). И в англоязычной, и в русскоязычной коммуникации основными эмоциями, транслируемыми пользователями, стали недовольство и недоверие.

Отличительной характеристикой дискурса соцсетей, независимо от языка, является использование разговорной лексики, которая является эмоционально нагруженной, ср.: *трэш*, *засадить*, *dumb*.

Повышенная экспрессивность в сетевой коммуникации и на английском, и на русском языках традиционно создается при выражении негативных эмоций (осуждение, возмущение, иронии) с помощью следующих средств: повторов и инверсии, парцелляции. Для выражения положительных эмоций (восхищение) иногда используются сравнения. Интенсификаторы и восклицательные предложения (при выражении любых эмоций) повышают экспрессивность любой эмоциональной оценки, независимо от ее характера (положительного или отрицательного).

В целом, для комментариев на русском языке характерна большая вариативность средств эмоциональной оценки: активно используются стилистически маркированные наречия, существительные, прилагательные, в то время как англоговорящие пользователи для выражения эмоций чаще всего обращаются к прилагательным. Наряду с этим, для комментариев на английском языке свойственно применение интенсификаторов, усиливающих экспрессию. В комментариях на русском языке экспрессивные средства появляются в основном для усиления негативной оценки.

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на распространенное мнение о том, что в англоговорящей среде общения непринято открыто выражать эмоции, в комментариях англоговорящие пользователи соцсетей по сравнению с русскоговорящими не менее явно демонстрируют своё отношение к обсуждаемой теме, хотя частотность средств эмоциональной оценки несколько ниже. Это можно объяснить анонимностью, которая существует в соцсетях.

Библиографический список

1. Ларина Т.В. A smile opens many doors: эмоции в коммуникации и переводе, или к вопросу о выражении эмоций в разных культурах // Мосты. Журнал Переводчиков. 2006. С. 50-55.
2. Ларина Т.В. О позитивном мышлении представителей англосаксонской культуры и его отражении в языке и коммуникации // Вопросы психолингвистики. 2011. С. 52-63.
3. Присяжнюк Т.А. К вопросу об идентификации эмоционально-оценочной лексики в английском языке и способах её перевода // Педагогический институт Саратовского государственного университета. Кафедра английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/les/nodes/68114/>
4. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н., Карданова К.С. Стилистические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. учреждения высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.

А.Г. Сисецкая

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: К.С. Карданова-Бирюкова
доцент, кандидат филологических наук

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ВЫСОКОЧАСТОТНЫХ СЛОВ ШИРОКОЙ СЕМАНТИКИ ТИПА DELIVER, CHALLENGE В АНГЛО-РУССКОМ УСТНОМ ПЕРЕВОДЕ

Современный английский язык отличается высокой частотностью широкозначных слов, представляющих актуальную переводческую проблему. Это связано с размытой семантикой, необходимостью идентификации актуализированного в контексте значения и поиска адекватного переводческого соответствия. Поскольку процесс перевода должен носить унифицированный характер для оптимизации работы переводчиков, необходимо разрабатывать стандартные переводческие решения, позволяющие осуществлять выбор корректного актуального для конкретного контекста значения. Особенно важно иметь такие готовые решения переводчикам, работающим в

области устного последовательного / синхронного перевода, в силу крайне ограниченного времени осуществления перевода, что не позволяет заниматься поиском наиболее приемлемого решения в режиме реального времени.

В связи с этим **цель исследования** заключалась в анализе готовых переводческих решений в сфере широкозначных слов на основе изучения образцов устного последовательного / синхронного перевода, выполненного профессионалами высокого уровня (переводчиками, работающими с политиками и общественными деятелями).

Слова широкой семантики вызывают интерес современных ученых. Так, Е.П. Беляева отмечает, что «слова широкой семантики – это слова с очень высокой степенью обобщенности. Они имеют обширную понятийную основу, поэтому не представляется возможным привести все значения таких лексем к какому-то единому содержательному ядру» [1, с. 88]. Специфику широкозначных единиц языка видят в том, что они обладают крайне пространной и весьма неотчётливой сферой референции, из-за чего их лексическое свойство лишено явно выраженного формоочертания и характеризуется расплывчатостью, размытостью содержания [2, с. 8].

Поскольку широкозначные слова частотны в современном английском языке, они неизбежно встречаются в устных публичных выступлениях, регулярно переводимых на другие языки. В ходе исследования была сформирована подборка примеров устного последовательного / синхронного перевода контекстов, содержащих актуальные слова широкой семантики типа *challenge, to claim, to suggest, to deliver, to launch*. На сайте видеохостинга YouTube (международной базы хранения аудио- и видеоматериалов) был осуществлён поиск видео, содержащих синхронный / последовательный англо-русский перевод с официальных мероприятий (пресс-конференций, обращений, международных встреч и форумов), в которых принимали участие президенты США – Дональд Трамп, Барак Обама, Джо Байден, премьер-министр Великобритании Борис Джонсон (общий объем просмотренных видеоматериалов составляет 8 часов 14 минут). Далее осуществлялся поиск стенограмм выступлений международных лидеров на этих мероприятиях на английском языке. В стенограммах приёмом сплошной выборки был выполнен поиск предложений с широкозначными словами. Отбор примеров с переводом исследуемых единиц происходил путём

сопоставления оригинального текста выступления и видеоматериала с переводом. На втором этапе путём сопоставления структур на языке оригинала и их перевода был проведён анализ переводческих стратегий, частотных в устном переводе с английского языка на русский. На третьем этапе с опорой на методику статистических подсчётов были определены частотные тренды в переводе исследуемых единиц, применяемые профессиональными переводчиками, которые могут быть эффективно внедрены в практику устного последовательного и синхронного перевода. Завершающим этапом исследования стало обобщение полученных выводов и создание руководства по переводу анализируемых структур.

Общее количество отобранных для анализа параллельных контекстов, содержащих широкозначные слова, составило 70 единиц.

В результате проведенного анализа были выявлены наиболее частотные переводческие стратегии, используемые профессиональными переводчиками для передачи этих единиц в англо-русском устном переводе.

Так, английские глаголы широкой семантики частотны в силу их слоговой краткости и возможности применения в различных синтаксических моделях. Их значения актуализируются в заданном контексте и конкретизируются до определённого значения, порой не самого очевидного в их исходной семантической структуре. В связи с этим устные переводчики зачастую прибегают к приёму конкретизации. При **конкретизации** в качестве эквивалента широкозначной единицы выбирается слово с определённым значением в условиях имеющегося контекста. Размытость нивелируется, и в переведённом контексте возникает однозначность.

Рассмотрим примеры перевода предложений с единицей *to deliver*. Широкозначный глагол реализует два значения: базовое значение *доставлять, привозить* и периферийное *быть успешным, приносить результаты*. В примере *We are mass producing them in advance so they can be **delivered** immediately upon arrival* – *Мы начали заблаговременное массовое производство вакцин, чтобы они были **распределены** сразу после получения одобрения* глагол *to be delivered* относится к личному местоимению *them*, которое, в свою очередь, апеллирует к упоминаемым ранее в контексте вакцинам. Актуализация значения широкозначного глагола происходит благодаря фразе *immediately upon arrival*.

Совершенно очевидно, что речь идет о доставке вакцины в пункт назначения. Переводчик рассуждает далее и выбирает соответствие *распределены*, указывая на дальнейшую работу по распространению вакцины. Безусловно, в этом контексте можно также говорить о причинно-следственной метонимии.

Напротив, в контексте *I am here tonight to deliver a message of unity and strength, and it is a message deeply delivered from my heart* ключевым словом выступает рема высказывания – *a message*. Спикер выражает намерение донести свое послание до аудитории, что несомненно выходит за рамки основного значения глагола «доставлять». Такой путь актуализации значения в контексте также определяется наличием неявного адресата: *I am here tonight*, где *here* маркирует наличие аудитории, слушателей, к которым относится обращение. С учетом этого можно рассматривать перевод *Я хочу передать сегодня послание единства и силы, я передаю его от всего сердца* как правомерный, поскольку в нем явно отражен факт передачи сообщения от адресанта к адресату.

Обратимся к переводу *I look forward to continuing to work with you as we deliver on the promises of freedom and prosperity for all the people of our respective countries* – *Я с нетерпением жду сотрудничества, и мы обеспечим выполнение обещаний свободы и процветания для народов наших стран*. В этом контексте содержатся обещания говорящего, которые он намерен выполнить (*the promises of*). Для обозначения обязательства используется предлог *on*, подчёркивающий стремление выполнить обещание. Упоминаемые выше значения широкозначного глагола *to deliver* не соответствуют актуальному контексту, в данном случае репрезентировано значение «выполнить обещание или намерение» (*to deliver on something / promise*). Происходит конкретизация с опорой на заданный контекст.

При переводе на русский язык контекста *We must meet the new moment accelerating global challenges* переводчик опирается на ближайший левый контекст *global* – *глобальные*, детерминирующий перевод слова *challenges* как *проблемы*. На этот вариант указывает и общий контекст, из которого нетрудно вывести это значение широкозначного слова.

Итак, при передаче широкозначного слова в устном последовательном / синхронном переводе частотна конкретизация как переводческое решение, ориентированное на поиск более точечного соответствия с ориентацией на широкий контекст.

В условиях ограниченного времени осуществления устного последовательного / синхронного перевода также частотно применение переводческой стратегии **перефразирования**. Парафраз позволяет уйти от точечного смысла через смысловое переразложение. При этом в результирующем переводе применяется близкая по своему смыслу, но не идентичная конструкция. Таким образом, переводчик жертвует исходным значением, однако обтекаемость результирующего контекста не означает, что это значение было полностью утрачено. Оно сохраняется, размываясь в смысле перевода. Прием перефразирования в некотором отношении схож со стратегией генерализацией. **Генерализация** предполагает расширение сферы значения определённой единицы, замена её конкретного значения, актуализированного в оригинале, на более абстрактное в переводе. В данном случае также можно говорить об обтекаемости контекста.

Проанализируем пример: *It would be an absolute tragedy if in our eagerness, we were to **boost** the nutjobs – the anti vaxxers, dangerous obsessives.* Переводчик предлагает следующий вариант *Было бы абсолютной трагедией если бы в нашем рвении мы **сыграли на руку** выступающим против вакцин психам, с опасными навязчивыми идеями.* В словарях не зафиксировано значение глагола *to boost* – *сыграть на руку*, переводчик использует соответствующую контексту идиому. При этом переводчик отошёл в сторону от исходного смысла и заложенной коннотации. Анализируя оригинал, мы предполагаем, что спикер имеет в виду, что он собирается ещё больше увериться в своей правоте касательно *выступающих против вакцин психов*. Таким образом, при переводе *to boost* является отступлением от исходного значения широкозначного слова, тем не менее, смысл предложения сохранен.

Рассматриваемый пример *...now it's up to me to **deliver** this film alright* свидетельствует о возможности переводческого решения, выводимого из контекста: *но теперь это моя ответственность, чтобы фильм **получился** действительно таким, каким он был в сценарии.* Переводчик сохранил актуализированное в контексте значение широкозначного глагола *to deliver* (*фильм получился*), раскрыв смысл высказывания с применением дополнительных лексических средств. В данном случае при переводе глагола отталкивались от значения наречия *alright*, маркирующего желаемый итоговый вариант съёмки

фильма и показа его в массах. Таким образом, применяя генерализацию, переводчик выбрал идиоматическое выражение с целью приблизить перевод к нормам русского языка, точнее изложить мысль.

Перевод примера *but amid the most difficult challenge, the United States secures freedom* основан на перефразировании высказывания. *Challenge* обозначает в оригинале проблему, трудную ситуацию, вызов, с которым столкнулись США. Переводчик предлагает вариант *но даже в самые сложные времена*. Данное переводческое решение, вероятно, определяется дефицитом времени, что объясняет неполную выводимость целостного значения. Вместе с тем, выбранная стратегия обтекаемости значения лексической единицы расширила её потенциал, при этом результирующая конструкция предстаёт качественной и близкой по смыслу к оригиналу.

Перевод глагола *to challenge* в примере *That way, we can challenge other nations, other major emitters* выполнен следующим образом. Таким образом, мы можем **показать пример** другим странам, другим крупным участникам этого процесса. В словарях не зафиксировано значение глагола *показать пример* (другим странам), что демонстрирует, что переводчик выбрал стратегию расширения сферы референции глагола и перефразирования репрезентируемого значения на русский язык. Возможно, переводчик трактовал высказывание следующим образом: бросая вызов, государства меряются силами -> одна держава показывает пример другим странам. Переводческое решение мотивируется стремлением избежать неясности в переводе на русский язык. Кроме того, вероятно, переводчик решил устранить негативную коннотацию, присущую выражению *бросить вызов* в рассматриваемом контексте. Так, в результирующем варианте перевода возможная острота выражения сглажена.

Анализируя примеры перевода широкозначных слов, мы также отметили частотность применения стратегии **опущения** избыточной или излишне конкретизирующей информации, что ведёт к редукции текста. При компрессии текста переводчик производит опущение избыточных компонентов высказывания, которые представляются прозрачными и могут быть выведены из контекста и внеязыковой ситуации. Вместе с тем, использование более компактных форм выражения позволяет выполнить качественную редукцию [3, с. 201].

Рассмотрим пример *The approach that he is taking allows Don and Eric to preserve this great company and its iconic **assets***. Переводчик широко использует опущение: ср. *это значит, что предоставляется право сыновьям господина Трампа сохранить семейную компанию*. Так, имена сыновей президента не сохранены в переводе, *this approach* соответствует местоимению *это* в переводе. Профессиональный переводчик также жертвует фрагментом, в который входит существительное широкой семантики *assets*. Выбор существительного *компания*, в целом, оправдан, поскольку предполагает наличие активов. Соответственно, унаследовав компанию сыновья автоматически получают во владение её знаковые активы, что прозрачно из контекста и не нуждается в уточнении. В связи с этим можно говорить о сохранении смыслового рисунка высказывания в условиях опущения широкозначной лексической единицы.

В некоторых переводческие решения являются комплексными. При переводе контекста *that's why I'm pleased that we've agreed on a joint statement on cooperation on missile defense, and a joint threat assessment of the ballistic missile **challenges** of the 21st century, including those posed by Iran and North Korea* используется опущение и парафраз: *поэтому мы сотрудничаем в области ПРО и совместной оценки угрозы в XXI веке, включая угрозы, исходящие от Ирана и Северной Кореи*. Среди опущенных элементов следует отметить существительное широкой семантики *challenges*, входящее в конструкцию *ballistic missile challenges*. Этим уточнением поясняется причина необходимости совместной оценки угроз, однако ею пожертвовали с целью обеспечения компактности перевода. Следует также отметить, что значение, вносимое существительным *challenge*, в значительной степени коррелирует со значением единицы *threat*, сохраненной в переводе. Поэтому значительной смысловой потери нет. Таким образом, сокращение уточняющей информации в рассмотренном случае не затрудняет восприятие сообщения и не приводит к ухудшению качества перевода.

Следует отметить частотность использования стратегии опущения в устном последовательном / синхронном переводе. Это, в частности, связано с тем, что английское слово широкой семантики может препятствовать выполнению качественного перевода.

В результате проведенного анализа были намечены следующие тренды:

При переводе широкозначного глагола *to deliver* частотна идиоматизация, или опора на клишированные сочетания в русском языке: *произносить речь, передать послание, сделать возможным*. В случае с глаголом *to boost*, переводчики, как правило, используют стратегию перераспределения смысловых элементов, в тех случаях, когда нет очевидного указания на количественное изменение. В случаях, когда временные ограничения, накладываемые на устный перевод, не позволяют сохранить и качественно передать широкозначную единицу (особенно в функции уточняющего компонента), возможно его опущение: ср. *assets* в значении активы. Были зафиксированы случаи, в которых конкретизация значения могла превратиться в переводческую трудность, поскольку общий контекст и ключевые для осуществления репрезентации лексические единицы нуждались в уточнении и дополнительных пояснениях: ср. *challenge* (значений вызов, проблема).

Таким образом, изучение особенностей передачи широкозначных слов в контексте устного последовательного / синхронного перевода представляется перспективным, поскольку позволяет найти наиболее удачные стандартные переводческие решения, позволяющие оптимизировать перевод в силу значительных временных ограничений, которые требуют от устного переводчика применения стратегии компрессии. В результате проведенного сопоставительного анализа были выявлены основные тренды, которые получили лингвокультурологическую интерпретацию. Перспективу дальнейшего исследования специфики передачи широкозначных слов в устном англо-русском переводе составляет учет особенностей ментальности носителей английского и русского языков и специфики языковой картины мира двух лингвокультур.

Библиографический список

1. Беляева Е.П. Прототипическая база семантики английских глаголов: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001. 190 с.
2. Панкина М.Ф. Широкозначность и полисемия // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Выпуск №10. 2013. С. 6-12.
3. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Воениздат, 1973. 271с.

Д.С. Слюсарь
г. Москва
ГАОУ ВО МГПУ
Научный руководитель: Н.Н. Беклемешева
доцент, кандидат филологических наук

**ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКИХ МНОГОЗНАЧНЫХ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В МАСС-МЕДИАЛЬНОМ
ДИСКУРСЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(НА ПРИМЕРЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО NARRATIVE)**

Многие исследователи отмечают, что для современного англоязычного масс-медиального дискурса характерно употребление многозначных существительных (*exposure, challenge, narrative*, пр.) [6; 5]. Тем не менее, несмотря на популярность, эти слова представляют определённую трудность при переводе на русский язык, поскольку выбор аналога из многочисленных вариантов в русском языке зависит от многих факторов.

Анализ новостных двуязычных сайтов (Иносми.ру, Inopressa) показывает значительное количество переводов, которые трудно назвать адекватными. Например, существительное *narrative* во многих случаях передают с помощью транскрипционного соответствия нарратив (32% рассмотренных случаев).

1. *According to this narrative, the Polish-Russian War of 1605-18 was, for the people, "liberating".* – Согласно этому **нарративу**, Польско-Русская война 1605-1618 годов была для народа «освободительной» [3].

2. *To put it mildly, Stalin's War attacks this narrative.* – Мягко говоря, книга «Сталинская война» подвергает этот **нарратив** ожесточенной атаке [3].

3. *The muddled narrative from Baku about what the true origin of the church is supposed to be makes it also unclear what it will ultimately look like once it's restored.* – Путаный **нарратив** Баку по поводу происхождения церкви оставляет открытым вопрос о том, как она будет выглядеть после восстановления [3].

Существительное *challenge* часто калькируется при переводе (в 42% рассмотренных примеров при переводе используется **вызов**):

1. *It's a production challenge.* – Это серьёзный **вызов** для режиссёра [3].

2. *We must confront this **challenge** — not as Republicans or Democrats, but as Americans.* — Мы должны противостоять этому **вызову** — не как республиканцы или демократы, а как американцы [3].

Фокусом данной работы является анализ способов передачи английского многозначного существительного *narrative* на русский язык. Термин нарратив произошёл от латинского слова *narrare*, которое имеет значение *язык повествования*. Данная единица была заимствована русским языком как транскрипционное соответствие и начала использоваться в историографии, где обозначает исторические события в контексте рассказа о них. Помимо узкоспециальных контекстов, сегодня лексема *нарратив* активно используется в русскоязычном массмедиаальном дискурсе, вытесняя в русском языке иные, более адекватные соответствия. Ответственность за распространение данного англицизма, как наиболее лёгкого способа передачи многозначного понятия, как представляется, лежит на переводчиках.

На данный момент вопрос о природе исследуемых существительных в лингвистике остаётся открытым. Трактовка данных единиц в лингвистике тесно связана с явлениями полисемии и эврисемии. Впервые эти два понятия были определены и разграничены Н.Н. Амосовой. Под многозначными существительными в лингвистике понимаются лексемы, в семантической структуре которых сосуществуют различные значения, даже при изоляции их из речи. В условиях речевого использования выбору значения способствует контекст, в то время как широкозначные существительные имеют максимальную степень обобщения, которая полностью зависит от контекста [2]. Тем не менее, слова исследуемого типа в работах некоторых авторов получают название существительных широкой семантики [6; 5]. В данной статье исследуемые единицы трактуются как многозначные существительные.

Как известно, языки разного строя демонстрируют разные частеречные предпочтения. Согласно исследованиям, пласт абстрактных существительных, в том числе многозначных, больше характерен для русского языка, частотность которых на 30-35% выше частотности аналогичных единиц в английском языке [1]. Тем не менее, данное исследование проводится на материале английского языка, так как несмотря на значительное присутствие многозначных существительных

в масс-медиаальном дискурсе, проблема их перевода является недостаточно изученной. Переводческие решения не всегда представляются адекватными, что требует разработки стратегии перевода данных единиц на русский язык.

Таким образом, **цель** данной работы заключается в разработке общего принципа перевода английских многозначных существительных на примере существительного *narrative*.

На первом этапе исследования был выполнен анализ словарных дефиниций лексемы *narrative*. Словарные дефиниции были взяты из трёх англо-английских онлайн словарей: Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary и Longman Dictionary of Contemporary English. Общими значениями оказались следующие:

1. A story or a description of a series of events;
2. A way of explaining events to illustrate a set of aims or value [7; 11; 9].

В словаре Longman также выделяется дополнительное значение:

1. The part of a novel that tells the story, rather than the dialogue (которое, впрочем, очень близко к значению №1) [9].

На следующем этапе был выполнен анализ словарного описания слова *narrative* в англо-русских онлайн словарях (Multitran – 49 значений, ReversoDictionary – 8 значений, WooordHunt – 4 значения, Новый большой англо-русский словарь Ю.Д. Апресяна – 5 значений). Был выделен ряд общих значений: *повествование, рассказ, повесть*. В словаре Multitran выделяется 46 дополнительных вариантов перевода: *интерпретация, повествовательная линия, легенда, концепция, освещение событий, идея, теория, пропаганда, нарратив, изложение, сага, сведения, история, сюжет, стереотип, позиция, материал, информационное сообщение, политическая риторика, тезис, версия, доктрина, парадигма, схема, хроника, представление, текст, дискурс, объяснение, комментарий, примечание, сказание, взгляды, идеологические установки, публикация, трактовка, байка, побасенка, учебник, информационная картина мира*. Большинство из данных вариантов можно соотнести с выделенными группами значений англо-английских словарей, однако значения: *материал, учебник, взгляды, информационная картина мира, политическая риторика* и *парадигма* представляются контекстуально-обусловленными вариантами.

Далее был создан эмпирический корпус исследования, в который вошли 50 микротекстов с многозначным существительным *narrative*, собранных из британских и американских изданий: The Guardian, Time, New York Times, Daily Mail и пр., всего 45 изданий.

Анализ двуязычных ресурсов [10; 12; 13; 4] показал 11 соответствий с переводами Иносми.ру и Inopressa: *повествование, рассказ, интерпретация, повествовательная линия, легенда, концепция, освещение событий, идея, теория, пропаганда, нарратив*. В переводах примеров из эмпирического корпуса встречаются также 4 варианта перевода, которые не представлены в англо-русских словарях: *термин, замыслы, логика и дискуссия* [3; 8].

С учётом полученного разнообразия вариантов перевода далее был проведён валентный и контекстный анализ примеров эмпирического корпуса, так как семантика многозначных лексем, как известно, конкретизируется в контексте при учёте их сочетательных способностей.

Анализ левого и правого окружения лексемы *narrative* показал следующие результаты. Лексеме *narrative* могут предшествовать: существительные / имена собственные в притяжательном падеже, прилагательные / причастия в препозиции и глаголы.

1. Существительные или имена собственные в притяжательном падеже. В данном случае *narrative* может иметь как нейтральную (6 употреблений), так и негативную (1 употребление) коннотацию, что в большинстве случаев зависит от положительной или негативной коннотации определяющего слова, ср.:

01. *Defining victory is a critical part of any country's narrative.* – Чёткое определение того, что вкладывается в понятие победы — это важнейшая составляющая интерпретации истории любой страны [3]. – Нейтральная коннотация.

02. *This view, shared by Trump's incoming National Security Adviser, General Michael Flynn, plays directly into Islamist militants' own narrative of a clash of civilizations.* – Это мнение, которое разделяет также назначенный Трампом советником по национальной безопасности генерал Майкл Флинн, играет на руку пропаганде исламских боевиков о столкновении цивилизаций [3]. – Отрицательная коннотация.

2. Прилагательные / причастия. Все прилагательные и причастия можно также разделить на определения с нейтральной и негативной коннотацией. Анализ показал, что в сочетании

с прилагательными *patriotic, political, new, moral, historical, different, little, official, fictional* исследуемая лексема в большинстве случаев имеет нейтральный эквивалент при переводе: концепция, версия, интерпретация, идея.

01. *It's a tidy little narrative that seemingly explains everything, with a bit of historical perspective no less.* – Такой **аккуратной маленькой концепцией** можно всё объяснить, подкрепив эти объяснения исторической перспективой — ни больше, ни меньше [3].

02. *Wednesday's impeachment intrudes on that, forcing the president and those around him to confront a different narrative, one in which he has — in the words of the articles of impeachment — “betrayed the nation” and acted “in a manner grossly incompatible with self-governance and the rule of law”.* – А вынесенный в среду импичмент является посягательством на такую сюжетную линию, и заставляет президента вместе с его окружением выслушивать **иную концепцию**, согласно которой он, как говорится в обвинениях по процедуре импичмента, «предал нацию» и «действовал в манере, абсолютно несовместимой с нормами самоуправления и верховенства права» [3].

В то же время коннотации определения могут быть откровенно негативными: *bogus, unsympathetic, false, muddled, dangerous*. В составе препозитивного атрибутивного сочетания существительное *narrative* с данными определениями под их влиянием приобретает отрицательную коннотацию, указывая на недобрые замыслы, ложь, искажение фактов, нелепые заявления, ср.:

01. *This Western restraint is inexplicable from the perspective of the Russian victimization narrative, but is entirely comprehensible in light of actual historical reality.* – Такая сдержанность Запада необъяснима с точки зрения российских представлений о его **хищнических замыслах**, но она вполне понятна в свете исторической действительности [3].

02. Глаголы. Не влияют на коннотацию существительного *narrative*. Во всех случаях она остаётся нейтральной.

Примеров, в которых правое окружение влияло бы на коннотацию лексемы, обнаружено не было.

Таким образом, существительное *narrative* в большинстве случаев нейтрально, и его коннотация в контексте определяется коннотацией определяемого слова: *Putin's narrative* – идея Путина, *Reddaway's narrative* – повествование Реддэуэя,

film's narrative – повествование фильма; *false narrative* – лживая интерпретация, *bogus narrative* – лживая история, *new narrative* – новые идеи, *patriotic narrative* – патриотическая интерпретация; *contrive a narrative* – придумать рассказ, *put into a narrative* – увидеть логику, *confront a narrative* – выслушивать концепцию [3].

В ходе контекстного анализа было сделано предположение, что все примеры эмпирического корпуса можно разделить на 6 категорий в зависимости от тематики текста: политика (85% нейтральных коннотаций), общество (100% нейтральных коннотаций), психология (100% нейтральных коннотаций), наука (100% нейтральных коннотаций), история (83% нейтральных коннотаций) и культура (100% нейтральных коннотаций). Иными словами, чаще всего отрицательный оттенок коннотации существительное *narrative* получает в текстах о политике (15%) и истории (17%), для которых свойственны оценочные суждения. При этом оценка чаще всего выражается с помощью определений (прилагательного или причастия).

В целом результаты количественного анализа показали, что в подавляющем большинстве случаев (88%) при переводе на русский язык выбирается нейтральный аналог. Однако стоит отметить, что данная статистика не является репрезентативной по отношению к языку в целом, так как эмпирический материал будет пополняться.

Таким образом, коннотация лексемы *narrative* определяется левым окружением. Говорить о том, что многозначное существительное *narrative* может иметь отрицательную коннотацию вне контекста, представляется некорректным. Характер коннотации данной лексемы зависит от левого окружения (существительного / имени собственного в притяжательном падеже или определения, выраженного прилагательным / причастием).

В подавляющем большинстве тематика текста не влияет на перевод, кроме двух больших тем: политика и история, для которых свойственны оценочные суждения.

В итоге были выявлены наиболее частотные варианты передачи лексемы *narrative* на русский язык, которые можно разделить на две большие группы:

1. Повествование / описание событий: повествование, рассказ, легенда, сага, повесть, изложение, история, повествовательная линия, освещение событий, новость, информация, сказание, хроника.

2. Объяснение: интерпретация, концепция, идея, примечание, комментарий, теория, позиция, взгляды, идеология / идеологические установки, трактовка, версия, доктрина, объяснение, замысел, (политическая) риторика.

Применение данных рекомендаций можно проиллюстрировать с помощью анализа и перевода приведённых в начале статьи примеров перевода из ресурса Иносми.ру:

01. *According to this **narrative**, the Polish-Russian War of 1605-18 was, for the people, “liberating”* [3]. – Статья на политическую тематику. Коннотация лексемы *narrative*: объяснение определённых событий. Поскольку из широкого контекста ясно, что это точка зрения на Польскую войну президента России, при переводе выбираем нейтральный эквивалент: *Согласно этой концепции / точке зрения / трактовке / версии Польско-русская война 1605-1618 годов была для народа освободительной.*

02. *To put it mildly, Stalin’s War attacks this **narrative*** [3]. – Статья на политическую тематику. Коннотация: объяснение определённых событий. Коннотация *narrative* нейтральная, правое окружение лексемы не делает её маркированной. – *Мягко говоря, книга «Сталинская война» подвергает эту концепцию / идею / позицию / этот взгляд ожесточенной критике.*

03. *The muddled **narrative** from Baku about what the true origin of the church is supposed to be makes it also unclear what it will ultimately look like once it’s restored* [3]. – Статья на историческую тематику. Коннотация отрицательная за счёт левого окружения (*muddled* – бессистемный, хаотичный, путаный). При передаче на русский язык выбираем маркированное слово, ср.: *Бессистемная информация / путанные объяснения / жалкий лепет по поводу происхождения церкви оставляет открытым вопрос о том, как она будет выглядеть после восстановления.*

Хочется надеяться, что результаты проведённого автором предварительного анализа могут быть полезными в выборе переводного эквивалента данной единицы.

Библиографический список

1. Андреева, А.С. Лексико-функциональные отглагольные существительные со значением начала действия и их обработка в системе машинного перевода: этап 3 [Текст] // Диалог: междунар. конф. – М., 2005.

2. Амосова, Н.Н. К вопросу о лексическом значении слова [Текст] // Вестник ЛГУ. – 1957. – №2. – С. 103-104.
3. Иносми.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inosmi.ru/>, свободный.
4. Новый большой англо-русский словарь / под ред. Ю.Д. Апресяна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eng-rus.slovaronline.com/>, свободный.
5. Палажченко, П.Р. Мой несистематический словарь. Из записной книжки переводчика. В 2-х тт. Том 1 [Текст] / П.Р. Палажченко. – М.: Р. Валент, 2017. – 304 с.
6. Полуян, И.В. Трудности перевода слов широкой семантики [Текст] // Мосты. – 2011. – №1(29). – С. 67-75.
7. Cambridge Dictionary [Electronic Source]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org>, free.
8. Inopressa [Electronic Source]. – URL: <https://www.inopressa.ru/>, free.
9. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic Source]. – URL: <https://www.ldoceonline.com/>, free.
10. Multitran [Electronic Source]. – URL: <https://www.multitran.com/>, free.
11. Oxford Dictionary [Electronic Source]. – URL: <https://www.oxfordadvancedlearnersdictionaries.com/>, free.
12. ReversoDictionary [Electronic Source]. – URL: <https://dictionary.reverso.net/>, free.
13. WoordHunt [Electronic Source]. – URL: <https://woordhunt.ru/>, free.

А.А. Уткина, А. Эрсой

г. Москва

ГАОУ ВО МГПИУ

Научный руководитель: О.А. Сулейманова
профессор, доктор филологических наук

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ УРБАНИСТИКИ: ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ МУЗЕЕВ ГОРОДА МОСКВЫ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Актуальность данного исследования определяется прежде всего расширением международных контактов, улучшением связей между Россией и другими странами, что приводит к росту общего числа иностранных туристов в разных городах

страны, особенно в ее столице. Это требует грамотного перевода названий достопримечательностей Москвы, в частности музеев.

Помимо этого, как известно, Россия всегда славилась высоким уровнем культуры и богатой историей. С давних времен по всей стране открываются все новые и новые музеи и галереи с уникальными коллекциями экспонатов, которые вызывают интерес со стороны многих государств, в связи с чем существует необходимость в правильной интерпретации названий достояний России.

Во избежание недопонимания необходимо учитывать межкультурные различия при переводе названий музеев с русского языка на интернациональный английский.

Проблемы современной урбанистики неоднократно становились объектом внимания современной лингвистики. Так, например, широко исследуются неточности при переводе лингвокультурологических описаний наименований городских пространств [1], визуальных коммуникаций в пешеходной инфраструктуре города [2], туристических достопримечательностей [3]. При этом несмотря на наличие неточностей в переводе названий музеев они не получили исчерпывающего описания, что обусловило актуальность данной работы.

Цель данного исследования, таким образом, состоит в анализе названий музеев г. Москвы и выявлении ошибок в их переводе на английский язык (РЯ-АЯ), разработке корректных наименований, основываясь на именах лондонских культурных объектов.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих **задач**:

- анализ названий музеев в Лондоне, их классификация по тематическому критерию;
- рассмотрение переводов названий московских музеев на английском языке, проверка их на ошибки;
- исправление названий музеев согласно теориям перевода имен собственных, объектов городских пространств.

Методологию исследования определяют положения, связанные с изучением:

- названий музеев в Лондоне [4].
- определения места названий музеев в межкультурной коммуникации, различий английской и русской языковых систем [5; 6].

- адаптивного перевода имен собственных без использования избыточной транслитерации, буквализмов [7].
- способов и стратегий транслитерации урбанонимов [8].
- топонимики, корректного перевода географических объектов [9].
- концепций лингвистического сопровождения городской навигации [10].
- принцип неслучайной связи и его отражение в языке [11].

Методика исследования

На первом этапе работы анализировалась степень изученности проблемы, а также работы, на основе которых можно сформировать методологию данного исследования. Рассматривались способы перевода названий музеев, городских пространств и имён собственных [1; 12; 2; 13; 3; 9].

На втором этапе выполнен обзор оригинальных названий музеев Лондона и Москвы на русском языке. Далее проводился анализ перевода именованных московских музеев на английский язык, которые указываются на официальных сайтах музеев или на сайте Википедия.

На следующем этапе производилось сопоставление данных вариантов с названиями лондонских музеев, выявление наиболее частотных ошибок при переводе российских наименований культурных объектов на английский язык и их преобразование согласно основным тенденциям, теориям перевода. Выделено пять групп названий.

Результаты научного исследования

Как пишет Е.С. Пономарёва в статье *Система визуальных коммуникаций в пешеходной инфраструктуре города (на основе исследования г. Лондона)*: «Развитая система идентификации и ориентации в городе является одним из важных факторов благополучия городской среды» [2, с. 249]. Именно поэтому релевантные названия музеев и их дальнейшее размещение в навигационных системах необходимы. В рамках выделенных пяти групп названий определены основные ошибки и неточности, допущенные при переводе названий музеев с русского на английский язык, и предложен способ исправления лингвистической неточности.

1. Музеи со словом «государственный» в названии:

Государственный Дарвиновский музей на официальном сайте перевели как *State Darwin Museum*. В Великобритании не

принято указывать в названии музея, государственный он или частный, вместо этого в некоторых случаях обозначается, что он Британский (British), что уже говорит о его принадлежности государству, поэтому мы предлагаем название *Russian Darwin Museum*. Вместе с тем, Дарвиновский музей назван в честь знаменитого человека, в Лондоне в подобных ситуациях в названиях упоминается лишь имя данной личности, например, музей Чарльза Диккенса в Лондоне (*Charles Dickens Museum*), по аналогии мы «опускаем» слово *state* и оставляем *Darwin Museum*.

Государственный Исторический Музей: предложен перевод *State Historical Museum*, по аналогии с предыдущим примером можно изменить на *Russian Historical Museum*.

Еще одним примером данной неточности может служить название Государственный центральный музей кино с официальным переводом *Cinema Museum*, который можно модифицировать как *Russian Cinema Museum*.

2. Названия с грамматической ошибкой в переводе:

Центру славянской письменности «Слово» на ВДНХ соответствует официальное название *The 'Slovo' Centre for Slavic Writing*, которое точнее перевести как *The 'Slovo' Slavic Writing Centre*, так как предлог *for* по всей видимости излишен.

По аналогии:

The Lumiere Brothers Centre for Photography (Центр Фотографии Братьев Люмьер) точнее перевести как *The Lumiere Brothers Centre of Photography*.

National Center for Contemporary Arts (Государственный Центр Современного Искусства) можно рекомендовать изменить на *Russian Museum of Contemporary Arts*.

3. Транслитерация в переводе названий музеев:

Часто перевод названия культурных объектов основан на «избыточной транслитерации», что затрудняет его прочтение и понимание для иностранцев. Например, *Государственную галерею на Солянке* перевели как *Galereya Na Solyanke*. В этом случае можно рекомендовать перевод взамен транслитерации: *Solyanka Street Gallery*, опираясь на официальные названия подобных музеев в Лондоне, которые в названии содержат адрес, например, *2 Willow Road*.

Иногда даже при наличии идентичного английского слова-заменителя используется транслитерация, например, *Музею Хоккейной Славы* соответствует официальное название *Muzej Khokkeya*, более корректно будет *Hockey Museum*.

4. Лексические ошибки при переводе названий дворцов/домов известных личностей:

Большой дворец в Царицыно адаптировали как *Tsaritsyno Museum-Reserve*, в Британии усадьбы с прилегающей территорией (сады, оранжереи, пруды) – это *Manor* или *Mansion*, соответственно может быть перевод *Tsaritsyno Manor* по аналогии с Лондонским *Valentines Mansion* (*Manor*).

Следуя этому правилу, мы предлагаем данные переводы:

Kuskovo (*Кусково музей-усадьба*) – *Kuskovo Mansion* (так как по официальному названию на английском языке непонятно, какой это тип достопримечательности, для точности можно отметить, что это музей-усадьба).

Vlakhernskoye-Kuzminki (*Усадьба Влахернское-Кузьминки*) – *Vlakhernskoye-Kuzminki Mansion*.

Chaliapin House Museum (*Дом-музей Ф.И.Шаляпина*) – предлагаем название *Chaliapin's House*. В данном случае избыточно слово *Museum*, так как в Лондоне *House=Museum*, если речь идет о месте жительства знаменитого человека, где в настоящее время находятся экспозиции (*Dr Johnson's House, Hogarths' House*).

Mikhail Shchepkin House Museum (*Дом-музей М.С. Щепкина*), по аналогии с предыдущим *Mikhail Shchepkin's House*.

5. Чрезмерное употребление предлога *of, in*:

The museum of the Patriotic War of 1812 (*Музей Отечественной войны 1812 года*). Музеи, посвященные военным событиям, чаще всего названы в честь данной битвы/сражения, например, *Barnet Museum (named after the Battle of Barnet)*. Таким образом, *Музей Отечественной войны 1812 года* можно перевести как *The 1812 Patriotic War Museum*, избежав излишнего употребления предлога *of*.

Встречаются названия, в которых несколько раз употреблен один и тот же предлог, что создает тавтологию и осложняет понимание.

Например, *Museum of History of Moscow* (*Музей Москвы*) разумно заменить на *Moscow History Museum*.

Bulgakov Museum in Moscow (*Музей Михаила Афанасьевича Булгакова*), в названии данного музея излишен предлог *in*, следуя практикам именования Лондона более корректно было бы изменить на *Moscow Bulgakov Museum (House)*.

Варианты перевода названий музеев Москвы с русского языка на английский, разработанные в ходе данного исследования, позволили выявить корректные формулировки согласно

установкам и грамматическим правилам английского языка и исправить ошибки и неточности официального перевода. Изучение и анализ устойчивых тенденций наименований музеев в Великобритании дали представление о том, как стоит осуществлять перевод названий русских музеев. В перспективе данная научная работа может являться отправной точкой для дальнейших исследований, изучающих имена других культурных объектов, в том числе музейных экспонатов, которые также требуют правки перевода на английский язык. Представленная нами работа может оказаться полезной для улучшения городской среды, что важно, как для российских граждан, так и для иностранных туристов.

Библиографический список

1. Булыгина Е.Ю., Трипольская Т.А. Лингвокультурологическое описание наименований городских пространств (на материале разных типов словарей) // Язык городского пространства: словарь, карта, текст – М.: Языки славянской культуры, 2015. – С. 5-14.
2. Пономарева Е.С. Система визуальных коммуникаций в пешеходной инфраструктуре города (на основе исследования г. Лондона) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2013. – С. 249-253.
3. Сатюкова В.А. Специфика отражения лингвокультуры в текстах туристических путеводителей // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики, 2018. – С. 93-96.
4. Jack Simmons Museums in London // The London Journal, 1976. – С. 250-265.
5. Aksander Svejcer Some Stylistic Differences between Russian- and English- Language Media and their Reflection in Translation // Modelle der Translation: Models of Translation: Festschrift für Albrecht Neubert, 1997. – С. 257-262.
6. Elena D. Goncharova Cultural Differences in Worldviews and Languages (Russian and English) // GSTF Journal on Education, 2015. С. 93-98.
7. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур – М.: Р. Валент, 2001. 199 с.
8. Сулейманова О.А., Зоц И.В. Проблемные «зоны» современной урбанистики в глобальном пространстве: транслитерация урбанонимов // Вопросы ономастики, 2019. – С. 134-150.

9. Сулейманова О.А., Карданова-Бирюкова К.С., Фомина М.А., Холодова Д.Д. Лингвогеографическое моделирование образа города: опыт формирования иноязычного сопровождения // Эффективность массовых коммуникаций: социальный и языковой аспекты – М.: Российский государственный социальный университет (Москва), 2016. – С. 207-217.

10. Сулейманова О.А., Холодова Д.Д. Разработка концепции лингвистического сопровождения городской навигации // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста, 2017. – С. 77-90.

11. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н. Основы языковой категоризации мира: пространство, время, причинность, и принцип неслучайной связи // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2009. – С. 87-92

12. Булыгина Е.Ю., Трипольская Т.А. Городское пространство в языковой картине мира европейцев: стратегии адекватного перевода // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода, 2009. – С. 79-88.

13. Вишневская Е.М., Нерсесова Э.В., Зоц И.В. Толкование и передача национальных черт языка в условиях контакта культур // Филология: научные исследования, 2018. – С. 146-155.

СЕКЦИЯ: РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКЕ ШКОЛЬНИКОВ: УРОЧНАЯ И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ И ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

П.А. Меренкова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: И.В. Левченко
профессор, доктор педагогических наук

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Повсеместное распространение технологий искусственного интеллекта и внедрение интеллектуальных систем в современную жизнь общества влекут за собой необходимость формирования у каждого человека информационных компетенций в области искусственного интеллекта и эффективного использования интеллектуальных систем [8]. Система образования обладает потенциалом, способствующим формированию таких компетенций, к тому же перспектива включения элементов искусственного интеллекта в школьное образование находит поддержку педагогического сообщества как в нашей стране [4; 10], так и за рубежом (Китае, Индии, Германии, Израиле и других странах [1; 3]). Кроме того, становятся очевидными не только необходимость и возможность обучения учащихся 9–11 классов в области искусственного интеллекта, но и поиск путей снижения возраста учащихся основной школы, начинающих изучать элементы искусственного интеллекта [9].

Обучать элементам искусственного интеллекта целесообразно в рамках общеобразовательного курса информатики в качестве теоретической основы соответствующей информационной технологии [5]. Учитывая инновационность включения основ искусственного интеллекта в курс информатики основной школы, актуальной становится проблема не только отбора и адаптации содержания обучения возрасту учащихся, но и поиска средств такого обучения, которые могли бы способствовать успешному достижению образовательных результатов и прочности усвоения учебного материала.

Принимая во внимание тот факт, что «получить» и «передать» знания от одного субъекта образовательного процесса другому невозможно, а знаниями можно только овладеть, и сформировать их в процессе определенной деятельности, обратимся к вопросу формирования системы практических заданий по искусственному интеллекту для учащихся основной школы, которые целесообразно использовать в курсе информатики основной школы [7].

Несмотря на существование большого разнообразия средств обучения, решение задач является одним из возможных и надежных путей осознанного получения и осмысления информации, формирования знаний. Для освоения содержания обучения искусственному интеллекту в основной школе необходимо сформировать систему практических заданий и организовать активную, в том числе, самостоятельную деятельность учащихся по их выполнению.

Практические задания представляют собой только часть системы учебно-познавательных задач, но наравне с другими компонентами образовательного процесса, играют значительную роль при изучении материала, формировании знаний и умений, их осмыслении и закреплении, проверке глубины усвоения материала, систематизации и обобщении знаний и умений.

Предлагаемые учащимся основной школы практические задания по искусственному интеллекту должны удовлетворять основным методическим требованиям (соответствие учебной программе; учет закономерностей процесса обучения; использование различных методов обучения; наличие заданий с избыточной и недостающей информацией; разнообразие форм выполнения; учет индивидуальных возможностей учащихся; обеспечение необходимого уровня самостоятельности). Кроме того, необходимо чтобы система задач соответствовала следующим критериям:

- актуализация ранее приобретенных знаний и умений;
- дифференциация по уровням сложности;
- перенос сформированных знаний и умений в новые ситуации;
- стимулирование поиска рациональных способов и приемов решения задач;
- использование межпредметных связей курса информатики;
- вариативность формулировок заданий, способов, средств и степени самостоятельности выполнения заданий;

- оптимальное число задач для организации деятельности учащихся на разных уровнях сложности;
- использование устоявшейся терминологии;
- рассмотрение информационных технологий без привязки к конкретной программной реализации.

При разработке системы практических заданий для обучения искусственному интеллекту учащихся основной школы необходимо осознавать значимость и необходимость организации учителем самостоятельной поисковой познавательной деятельности школьников. С точки зрения системно-деятельностного подхода приоритетом становится научить учащегося учиться, исходя из чего целесообразно разрабатывать задания, которые предполагают интегрированные способы деятельности учащихся основной школы, что позволит организовать активную познавательную деятельность школьников, а также формировать личный опыт учебно-познавательной деятельности.

Рассмотрим виды деятельности учащихся в соответствии с концепцией системно-деятельностного подхода [9] и приведем примеры практических заданий для обучения искусственному интеллекту учащихся основной школы с опорой на источники получения информации (таблица 1).

Кроме того, практические задания по искусственному интеллекту должны быть направлены на освоение и разработку интеллектуальных систем с использованием языка программирования, например языка Питон. Для разработки программ, реализующих работу интеллектуальных систем, целесообразно предложить готовые блоки программ, которые необходимо изменять, дополнять и собирать в единое целое. При этом необходимо подчеркнуть, что обучение в области искусственного интеллекта в основной школе не может и не должно отождествляться с изучением только языка программирования, используемого в ходе создания интеллектуальных систем.

Весомая прикладная составляющая содержания обучения в области искусственного интеллекта может получить свое подкрепление в межпредметных практических заданиях. Реализуя межпредметные связи, необходимо ориентироваться на уже имеющиеся у учащихся знания из других учебных предметов. Например, при разработке нейронной сети, распознающей грибы по их изображению, необходимо обратиться к знаниям учащихся, полученных в ходе изучения строения и многообразия грибов (биология).

Таблица 1.

Примеры практических заданий для обучения
искусственному интеллекту учащихся основной школы

<i>Источник получения информации</i>	<i>Вид деятельности и формулировка задания</i>
Термин	<p><i>Заполнение пропусков в тексте недостающими терминами и понятиями:</i> «Выберите слова из предложенного набора и вставьте их в предложение с нужными окончаниями, чтобы объяснить связь компьютерного и машинного зрения.</p> <p>Применение (1) зрения в (2), созданных для распознавания (3) в окружающем мире, их (4) и принятия (5) о дальнейших (6), называют (7) зрением.</p> <p>Слова для заполнения: машина; анализ; машинное; компьютерное; объект; решение; действия.»</p>
	<p><i>Формулирование характеристик, свойств и определений теми или иными терминами и понятиями:</i> «В исходном слове произвольным образом были переставлены буквы. В результате получилось слово АИЖНОАИЕВРНР. Решите эту анаграмму и запишите значение полученного слова.»</p>
Классификация	<p><i>Представление объектов (признаков, процессов, свойств и т. п.) в виде классификаций:</i> «Распределите по двум категориям (автоматизированная система управления, система автоматического управления) следующие примеры систем управления: система управления дорожным движением города, функционирование непилотируемых космических спутников, производство по изготовлению микросхем, функционирование беспилотного автомобиля, система управления уличным освещением. Дополните каждую из групп двумя своими примерами.»</p>

	<p>Выделение оснований той или иной классификации. Приведение примеров к рассматриваемой классификации: «Подпишите названия классов, к которым относятся объекты наблюдения:</p> <table><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="3"></td><td colspan="3"></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="3"></td><td colspan="3"></td></tr></table>																								
																									
																									
Объект, процесс, явление	<p>Сравнение или сопоставление объектов изучения для выявления сходств или различий. Выделение признаков, критериев, оснований для сравнения объектов: «Отметьте изображения объектов, процесс распознавания которых может завершиться неудачно. Поясните, в чем проблема их распознавания.</p> <table><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>																								
																									
<p>Описание характеристик (свойств) процессов по аналогии или по заданному плану: «Заполните ниже предложенную таблицу, определив свойства объектов. Дополните таблицу двумя объектами и их описанием:</p> <table><tr><th rowspan="2">Объект</th><th colspan="3">Свойства</th></tr><tr><th>Форма</th><th>Цвет</th><th>Размер</th></tr><tr><td>Теннисный мяч</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Учебник по информатике</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Египетские пирамиды</td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Объект	Свойства			Форма	Цвет	Размер	Теннисный мяч				Учебник по информатике				Египетские пирамиды									
Объект		Свойства																							
	Форма	Цвет	Размер																						
Теннисный мяч																									
Учебник по информатике																									
Египетские пирамиды																									

Связь	Выявление связей между объектами изучения в предложенном учебном материале: «Установите соответствие между примерами информации (центральная колонка) и средствами ее получения, с одной стороны, человеком (колонка слева), а с другой стороны, машиной (колонка справа):		
	Органы чувств человека	Примеры информации	Технические устройства машины »
	Уши	Звуковое оповещение о закрытии торгового центра	Сканер
	Кожа	Отображение количества свободных парковочных мест на табло	Микрофон
	Глаза	Срок годности, нанесенный на упаковку с помощью шрифта Брайля	Камера

В соответствии с планируемым содержанием обучения искусственному интеллекту в школьном курсе информатики [6] предложим примеры межпредметных заданий для некоторых дисциплин, изучаемых в основной школе.

1. Технология: обучите нейросеть определять возобновляемую (ветряная энергия, гидроэнергия и т. д.) и невозобновляемую энергию (нефть, уголь и т. д.).

2. Русский язык: разработайте модель интеллектуальной системы, способной определить правильность написания букв -Н- и -НН- в суффиксе прилагательного, причастия и наречия, введенного пользователем с клавиатуры.

3. Литература: разработайте модель интеллектуальной системы, способной по вводимому пользователем с клавиатуры фрагменту дополнить строку одного из стихотворений о родной природе, например, Ф.И. Тютчева «Осенний вечер», А.А. Фета «Первый ландыш» и А.Н. Майкова «Поле зыблется цветами».

4. Иностранный язык: разработайте модель интеллектуальной системы, выводящей название школьных принадлежностей на иностранном языке по их изображениям, загружаемым пользователем из галереи.

5. История: создайте табличную модель, в которой будут отражены сведения о деятелях культуры в России в XVI веке. Внесите в таблицу уточняющие однородные сведения о них, например, сферу деятельности и вклад в культуру.

6. Обществознание: разработайте модель чат-бота, отвечающего на вопросы о том, что обеспечивают такие принципы

государственного устройства как принцип федерализма, принцип политического плюрализма и принцип государственного суверенитета.

7. География: разработайте модель интеллектуальной системы, которая могла бы распознать следующие страны по изображению флага: Россия, Словакия, Словения, Сербия.

Заметим, что предпосылки для разработки системы практических заданий по искусственному интеллекту, содержатся и в учебниках по информатике для основной школы. Например, в учебнике Семенова А.Л. и Рудченко Т.А. для 5 класса [11] учащимся предлагается задание на группировку дорожных знаков – предупреждающих, запрещающих, предписывающих и прочих, не вошедших ни в одну из групп, проверка выполнения которого может быть осуществлена в рамках изучения школьниками искусственного интеллекта. Так, учащиеся могут получить возможность обучить нейросеть и проверить ее работоспособность в рамках распознавания образов (дорожных знаков).

В том же учебнике учащимся предлагается решить лингвистическую задачу по сопоставлению слов и словосочетаний, представленных на русском и болгарском языках. Такое задание может быть рассмотрено в рамках изучения школьниками процесса распознавания системами искусственного интеллекта устной и письменной речи, а именно этапов распознавания, на которые будут опираться и учащиеся для того, чтобы восстановить соответствие.

Обращая внимание на учебник информатики для 6 класса авторского коллектива Босовой Л.Л. и Босовой А.Ю. [2], можно отметить отдельно выделенный компьютерный практикум, среди заданий которого предложено создать табличную модель с информацией о самых высоких людях, что позволит сформировать у учащихся первичную взаимосвязь таких компьютерных моделей и датасетов. В рамках работы с табличной моделью учащимся предлагается выполнить сортировку в таблице по убыванию значений в графе «Возраст», то есть, произвести ранжирование по одному из параметров.

Система практических заданий по искусственному интеллекту для учащихся основной школы должна стать личностно-значимой для каждого учащегося, а также содержать противоречие, стимулирующее активную учебно-познавательную деятельность школьников и совершенствование их знаний и умений. Соблюдение методических требований и включение

разнообразных практических заданий в различные этапы уроков по искусственному интеллекту в основной школе позволит организовать осознанную продуктивную деятельность школьников, соответствующую концепции системно-деятельностного подхода, а также оказать положительное влияние на процессы изучения и закрепления материала, а также систематизации и обобщения знаний и умений.

Библиографический список

1. Murphy R.F. Artificial intelligence applications to support K–12 teachers and teaching: a review of promising applications, challenges, and risks. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2019. 20 p. DOI: 10.7249/PE315.
2. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 6 класса. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 213 с.
3. В КНР появился первый школьный учебник по основам искусственного интеллекта // РИА Новости. 28.04.2018. <https://ria.ru/20180428/1519657500.html>, свободный.
4. Духанина Л.Н., Максименко А.А. Проблемы имплементации искусственного интеллекта в сфере образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 23–35.
5. Левченко И.В. Информационные технологии в общеобразовательном курсе информатики в контексте фундаментализации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 3. С. 282–293.
6. Левченко И.В. Содержание обучения элементам искусственного интеллекта в школьном курсе информатики // Информатика в школе. 2020. № 4 (157). С. 3–10.
7. Левченко И.В. Теоретические вопросы методики обучения информатике в средней общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и университетов. – М.: МГПУ, 2013. – 144 с.
8. Левченко И.В. Формирование информационных компетенций при освоении школьниками технологий искусственного интеллекта // XIII Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения». 2021. С. 380–384.
9. Левченко И.В., Садыкова А.Р. Системно-деятельностный подход к обучению искусственному интеллекту в основной

школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18. №2. С. 162–171.

10. Семакин И.Г., Ясницкий Л.Н. О возможностях преподавания «Искусственного интеллекта» в общеобразовательной школе. <http://www.lbz.ru/metodist/lections/12/files/about.pdf>

11. Семенов А.Л., Рудченко Т.А. Информатика. 5 класс / А. Л. Семенов, Т. А. Рудченко. – М.: Просвещение, 2019. – 144 с.

Д.С. Осипов

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: В.А. Кондратьева
кандидат физико-математических наук

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ PYTHON

В 2022 году Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по информатике будет полностью проводиться в компьютерной форме. Теперь участникам испытания в течение всего экзамена будут доступны различные программные средства, такие как текстовый редактор, редактор электронных таблиц и системы программирования [3]. Некоторые задания ЕГЭ, которые направлены на решение «традиционным» способом с помощью ручки и листа бумаги, теперь можно будет решать с помощью имеющегося программного обеспечения, в частности средствами программирования.

Одним из языков программирования, используемых на экзамене по информатике, является язык Python. В настоящее время он приобретает все большую популярность. Это связано с тем, что язык Python обладает простым синтаксисом и имеет много встроенных функций, которые существенно облегчают процесс написания программ. Наличие такого мощного инструмента в руках участников экзамена ускоряет процесс решения большинства задач.

Рассмотрим задачи, которые подразумевают традиционное решение, но при этом могут быть выполнены средствами программирования. Это задачи под номерами 2, 6, 12, 14, 22, 23.

Задание №2 проверяет умение строить и анализировать таблицы истинности для логических выражений [1].

Задание № 2

Миша заполнял таблицу истинности логической функции F

$$\neg(y \rightarrow (x \equiv w)) \wedge (z \rightarrow x)$$

Но успел заполнить лишь фрагмент из трех различных ее строк, даже не указав, какому столбцу таблицы соответствует каждая из переменных w, x, y, z .

				F
	1	1		1
0			0	1
	0	1	0	1

Определите, какому столбцу таблицы соответствует каждая из переменных w, x, y, z . В ответ напишите буквы w, x, y, z в том порядке, в котором идут соответствующие им столбцы (сначала буква, соответствующая первому столбцу; затем буква, соответствующему второму столбцу, и т.д.). Буквы в ответе пишите подряд, никаких разделителей между буквами ставить не нужно.

Решение. Для решения задачи № 2 проще всего составить таблицу истинности логической функции и выбрать из таблицы те наборы значений логических переменных, которые подходят по условию (в данном случае – это те наборы, на которых функция приобретает значение 1). Далее нужно будет сопоставить полученную выборку значений логических переменных с таблицей, которая уже дана в задании.

Для реализации этого алгоритма необходимо путем перебора получить и вывести на экран все наборы переменных, для которых значение данной логической функции равно 1. Сделать это можно с помощью системы вложенных циклов. Количество циклов будет равно количеству логических переменных. Выборка нужных значений может быть произведена с помощью инструкции ветвления. Программа, представленная ниже, дополнена выводом на экран заголовков столбцов.

```
print('x','y','z','w')
for x in range (2):
    for y in range (2):
        for z in range (2):
            for w in range (2):
                if (not (y <=(x==w)) and (z<=x)) == True:
```

```
print(x, y, z, w)
```

Далее путем сравнения соотносим полученную выборку с данным по условию фрагментом и определяем, какому столбцу соответствует каждая из переменных.

Задания № 6, № 22 похожи между собой по своим требованиям, они проверяют умение понимать программы, написанные на выбранном языке программирования, проверяют знание основных конструкций языка, понятия переменной, оператора присваивания [3].

Задание № 6

Определите, при каком наибольшем введённом значении переменной *s* программа выведет число 64. Для Вашего удобства программа представлена на четырех языках программирования.

```
s = int(input())
s = s // 10
n = 1
while s < 51:
    s = s + 5
    n = n * 2
print(n)
```

Решение. Весьма эффективным способом, как и при решении задачи № 2, оказывается метод «грубой силы», то есть метод решения задачи путем перебора всех возможных вариантов. Для организации перебора возможных значений для переменной *s* используем внешний цикл с параметром, в тело которого запишем исходный фрагмент программы с добавлением инструкции ветвления, которая предназначена для определения соответствия условию задачи.

```
for i in range(1000, 0, -1):
    s = i
    s //= 10
    n = 1
    while s < 51:
        s += 5
        n *= 2
        if n == 64:
            print(i)
            break
```

Путем изменения количества итераций можно добиться заданного условием задачи результата.

Аналогичным способом решается задание № 22.

Задание №12 проверяет умение анализировать результаты выполнения алгоритмов различными исполнителями [1].

Задание №12

Какая строка получится в результате применения приведённой ниже программы к строке, состоящей из 70 идущих подряд цифр 8? В ответе запишите полученную строку.

НАЧАЛО

ПОКА **нашлось** (2222) ИЛИ **нашлось** (8888)

ЕСЛИ **нашлось** (2222)

ТО **заменить** (2222, 88)

ИНАЧЕ **заменить** (8888, 22)

КОНЕЦ ЕСЛИ

КОНЕЦ ПОКА

КОНЕЦ

Для того чтобы решить задачу с исполнителем Редактор, достаточно преобразовать заданный алгоритм в текст программы и получить результат ее работы. В такой программе необходимо работать с объектами строкового типа [2]. Для поиска и замены подстроки в строковом объекте используется встроенная функция replace.

```
s = '8' * 70
```

```
while '2222' in s or '8888' in s:
```

```
    if '2222' in s:
```

```
        s = s.replace('2222', '88', 1)
```

```
    else:
```

```
        s = s.replace('8888', '22', 1)
```

```
print(s)
```

Задание № 14 проверяет знание позиционных систем счисления, а именно: свойства позиционной записи числа, алгоритм перевода из одной системы счисления в другую, арифметические действия в позиционных системах счисления, сравнение чисел, записанных в различных системах счисления [3].

Задание № 14

Значение арифметического выражения

$$3 \cdot 4^{38} + 2 \cdot 4^{23} + 4^{20} + 3 \cdot 4^5 + 2 \cdot 4^4 + 1$$

Записали в системе счисления с основанием 16. Сколько значащих нулей содержится в этой записи?

Решение. Логика решения задания такова: необходимо написать алгоритм, который определит значение данного выражения, затем переведет в нужную по условию систему счисления и посчитает количество элементов, которые требуется

определить. Реализуется данный алгоритм с помощью программы, в которой сначала вычисляется значение данного выражения, а затем с помощью функции `hex` полученное значение переводится в шестнадцатеричную систему счисления. Функция `hex` формирует строку, в которой первые два символа указывают на основание системы счисления. Избавимся от первых двух ненужных символов (путем формирования среза) и с помощью функции `count` подсчитаем в оставшейся записи количество необходимых символов (в данном случае – нулей).

```
x = 3*4**38 + 2*4**23 + 4**20 + 3*4**5 + 2*4**4 + 1
```

```
print((hex(x)[2:]).count('0'))
```

Задание № 23 проверяет умение анализировать результат исполнения алгоритма, реализующего цепочку числовых преобразований [3].

Задание № 23

Исполнитель преобразует число на экране. У исполнителя есть две команды, которым присвоены номера:

1. Прибавить 1

2. Умножить на 2

Программа для исполнителя – это последовательность команд. Сколько существует программ, для которых при исходном числе 1 результатом является число 20, и при этом траектория вычислений содержит число 10?

Решение. Для решения задачи можно вывести рекуррентную формулу и записать рекурсивную функцию для подсчета количества цепочек числовых преобразований. Пусть x – это начальное число, y – конечное число.

```
def f(x, y):
```

```
    if x > y:
```

```
        return 0
```

```
    if x == y:
```

```
        return 1
```

```
    if x < y:
```

```
        return f(x+1, y) + f(x*2, y)
```

```
print(f(1, 10) * (f(10, 20)))
```

При выводе результата необходимо учитывать, чтобы траектория вычисления содержала число 10. Для того чтобы посчитать количество всех существующих траекторий, удовлетворяющих условию задачи, необходимо умножить количество путей, ведущих из единицы в десять, на количество путей, ведущих из десяти в двадцать.

В заключение отметим, что практически каждое задание ЕГЭ по информатике теперь может быть выполнено несколькими способами, с применением различных приемов и использованием разных видов программного обеспечения. Использование языка программирования как инструмента при решении задач ЕГЭ эффективно, поскольку сокращает время выполнения заданий.

Готовность использовать язык программирования в качестве средства для решения задач говорит о правильно сформированных компетенциях учащихся в области информатики и информационных технологий [1].

Библиографический список

1. Кондратьева В.А. Обучение основам программирования на языке Python в школьном курсе информатики // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». 2021. № 1 (55). С. 8–16.
2. Кондратьева В.А. Основы программирования на языке Python: учебное пособие: в 2-х ч. – Ч. 1. – М.: МГПУ, 2021. – 92 с.
3. *ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»* [электронный ресурс] URL: <https://fipi.ru/>

А.А. Смирнова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.А. Григорьева
доцент, кандидат педагогических наук

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАТИКИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В организации современного образовательного процесса актуальной является тема интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний на разных уроках. Стоит уточнить, что «интеграция» происходит от слова латинского происхождения «*integratio*» («восполнение», «соединение») и в глобальном смысле понимается, как объединение частей в целое, однако

это не простая «сумма» частей, а конструктивный синтез, который приводит к образованию нового качества, а это значит, что дисциплины, которые подвергаются такому интегративному объединению наполняются новыми смыслами и значениями.

Интеграция возможна по большей части за счет межпредметных связей некоторых школьных дисциплин, рассмотрим структуру межпредметных связей и заметим, что интеграция является конечным этапом приведенной структуры:

- знания и умения из первой предметной области;
- знания и умения из второй предметной области;
- интеграция этих знаний и умений в процессе обучения.

После выделения межпредметных связей, необходимо продумать в какой форме они будут реализовываться. Удобной и комфортной формой является так называемый «интегрированный урок», который понимается, как специально организованный урок, поставленная цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из различных урочных дисциплин, известным примером интегрированного урока является урок естествознания. Данный предмет был введен в силу актуальности направления «интеграции» школьных уроков. Однако на данный момент имеет место быть объединение не только дисциплин смежных областей, но и, казалось бы, дисциплин, которые не имеют совсем ничего общего. Например, «Английский язык» и «Информатика» несмотря на, возможно, отдаленный тип межпредметной связи, а именно опосредованно-прикладной связи, «формирующейся тогда, когда понятия одной науки используются при изучении другой» [1, с.47]. Данные школьные предметы не только достаточно совместимы в качестве интегрируемых дисциплин, но и совместно позволят организовать повышение познавательной активности учащихся. Ведь интеграция данных предметов удовлетворяет каждому фактору, представленному на рисунке 1. [2, с.34] Перечисленные ниже факторы и способствуют повышению познавательной активности учащихся:

- потребность: английский язык и информатика являются одними из самых популярных предметов, которые учащиеся выбирают для сдачи ОГЭ и ЕГЭ;

- интерес: английский язык и информатика также пользуются популярностью и во внеурочной деятельности, что свидетельствует о повышенном личном интересе к этим дисциплинам;

- мотив: успешная сдача экзамена по информатике и последующая работа в сфере IT, а также интерес к обучению за рубежом, работе в международных компаниях и сдаче международных экзаменов по определению уровня английского языка, в связи с собственной будущей конкурентоспособностью на рынке труда формирует мотив к изучению английского языка и информатики у современных школьников.

Данные аспекты способствуют актуальности разработки и внедрения интегрированных уроков по информатике и английскому языку. Однако, в обоих этих предметах довольно большое количество разноплановых разделов. Какие могут быть использованы при подготовке интегрированных уроков?

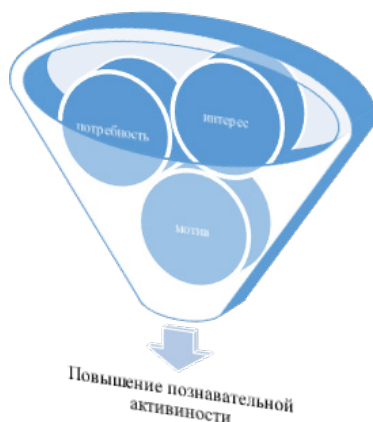


Рисунок 1. Факторы, формирующие познавательную активность

Рассмотрим один из самых востребованных разделов информатики «Основы алгоритмизации и программирования» и не менее популярных и интересных разделах английского языка «Говорение» и «Чтение». Каким же образом и с помощью каких средств организовать интеграцию данных разделов? Стоит вспомнить, что многие программы, с которыми работают учащиеся на уроках информатики, имеют интерфейс на английском языке. Изучая алгоритмы, учащиеся учатся на примере некоторого исполнителя мыслить структурами и программировать. Отличной средой для этого является Scratch – визуальная среда программирования, созданная для обучения программированию с помощью ярких программных блоков.

[3, с.23] Данная среда подойдет учащимся совершенно разных возрастов (от начальной до основной школы), как раз знакомство с алгоритмами, а потом их глубокое изучение происходит в период с 4 по 9 класс. Что может быть предложено в качестве практических заданий для формирования знаний, умений и навыков, исходя из выбранных разделов информатики и английского языка?

Например, первый урок по работе с некоторым приложением традиционно отводят на изучение интерфейса и его элементов. Данный урок возможно совместить с изучением новой лексики по английскому языку, заполнив таблицу, приведенную на рисунке 2 [4, с.176].

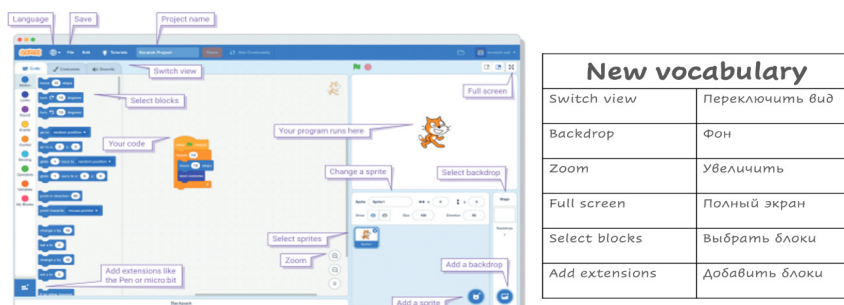


Рисунок 2. Интерфейс Scratch, таблица новых слов к изучению

Готовя интегрированные уроки, возможно брать темы из учебника по английскому языку и отрабатывать их при разработке учащимися собственных проектов на Scratch. На рисунке 3 представлен один из возможных проектов по теме «Диалог».

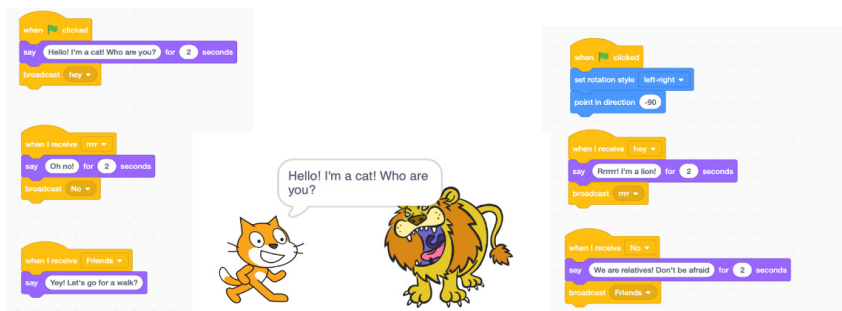


Рисунок 3. Проект «Диалог»

Другим проектом, реализующим межпредметные связи информатики и английского языка может стать проект «Переводчик», представленный на рисунке 4. Данный проект можно предложить учащимся, уже освоившим темы «переменные», «типы данных» и т.д.

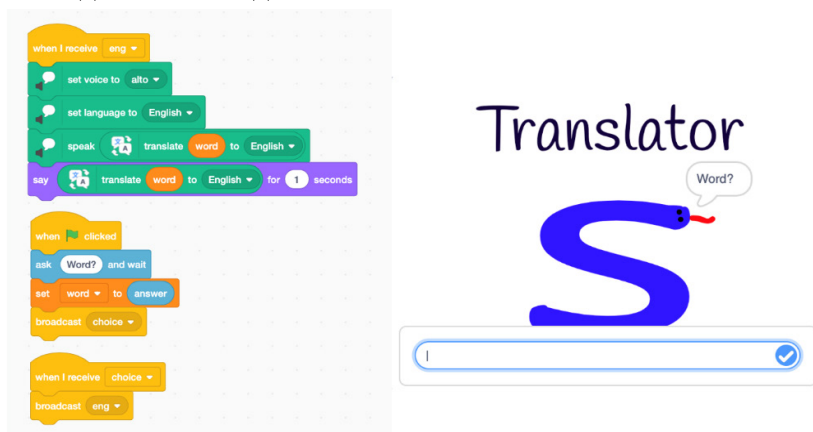


Рисунок 4. Проект «Переводчик»

В дальнейшем учащиеся могут обращаться к данному проекту при заполнении таблиц, подобных той, что используется в одном из первых интегрированных уроков.

Таким образом, планирование интегрированного урока информатики средствами межпредметных связей помогает развивать у учащихся интерес и к английскому языку, и к информатике мотивируя на творческую и познавательную деятельность, тем самым повышая качество знаний по обоим предметам. В процессе изучения информатики ученики закрепляют знания английского языка. В процессе интегрированного урока у учеников прочно закрепляются знания английского языка, так как учащиеся используют их в процессе изучения сразу применяют на практике при программировании.

Библиографический список

1. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. М., 1981.
2. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения: Учебное пособие. Л., 1953.

3. Путина А.С. Scratch 2.0: от новичка к продвинутому пользователю. Пособие для подготовки к Scratch-Олимпиаде. - М.: Бином. Лаборатория знаний, 2019 г. - 88 с.

4. Щитова О.Г., Нгуен Т.Л. Лексика сферы информационных технологий в профессиональном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6. С. 174-177.

А.В. Тришкина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: И.В. Левченко,
профессор, доктор педагогических наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДИНАМИЧЕСКОМУ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ИТ-КЛАССАХ

Становление и внедрение новых идей развития профильной подготовки старшеклассников невозможно без учета накопленного педагогического опыта и современного состояния обучения в общеобразовательной школе, в частности углубленного обучения по информатике для реализации технологического профиля. Основной целью обучения в рамках технологического профиля является формирование у учащихся информационных компетенций, а также устойчивого интереса к профессиональной деятельности в области ИТ-технологий. Сегодня существует потребность в предпрофессиональном обучении старшеклассников в ИТ-области в соответствии с теоретическими и прикладными достижениями информатики в контексте фундаментального подхода [2, с. 574]. Такое обучение школьников возможно в ИТ-классах московских школ.

Предпрофессиональное обучение в ИТ-классах нацелено на расширение практической деятельности старшеклассников, на формирование актуальных для ИТ-специалистов компетенций, в том числе по программированию. Предпрофессиональная подготовка старшеклассников по программированию невозможна без построения прочного фундамента в рамках содержательно-методической линии «Алгоритмизация и программирование» углубленного курса информатики.

Проанализировав образовательные программы по информатике углубленного уровня для профильной подготовки

в старших классах и предпрофессиональной подготовки в ИТ-классах, было выявлено, что на обучение программированию отводится одинаковое количество часов (25 часов). Причем в программах по информатике углубленного уровня уделяется внимание обучению динамическому программированию, освоение которого необходимо для решения олимпиадных задач, а также задач входящих в ЕГЭ. Однако стоит отметить, что в программах профильной подготовки на изучение этой темы отводится 8 часов, а предпрофессиональной подготовки – 19 часов.

Обучение динамическому программированию должно базироваться на знаниях и умениях, которые были сформированы в рамках общеобразовательного курса информатики в основной школе. В результате освоения содержательно-методической линии «Алгоритмизация и программирование» учащиеся основной школы должны уметь [5, с. 118]:

- записывать алгоритмы разными способами для различных исполнителей;
- объявлять переменные различных типов;
- разрабатывать программы для реализации линейных, разветвляющихся и циклических алгоритмов;
- использовать подпрограммы при решении задач.

В основной школе рассматриваются основные алгоритмические структуры, причем в определенной последовательности: следование, ветвление, повторение. Используются такие средства организации алгоритмической деятельности учащихся, как ручное тестирование в виде таблицы и колонок, системы тестов. Учащиеся осваиваются разные способы записи алгоритма: в виде блок-схемы, на алгоритмическом языке и языке программирования, разрабатывают линейные, разветвляющиеся и циклические алгоритмы при решении задач [3, с. 108].

Развитие сформированных знаний и умений происходит в рамках предпрофессиональной подготовки старшекласников в ИТ-классах при обучении динамическому программированию в рамках базового курса информатики на углубленном уровне, а также специального курса «Программирование» и элективных курсов.

Специфика изучения динамического программирования подразумевает связь с такими школьными предметами, как математика, физика, иностранный язык. Кроме того, без фундаментальных знаний и умений в области информатики невозможно изучение такого трудного метода решения задач.

Причем учащихся необходимо включать в освоение содержания материала через собственные открытия, через приобретение лично значимых знаний и умений [4, с.41].

Под динамическим программированием понимают метод решения задач путем ее разделения на несколько одинаковых подзадач, которые рекуррентно связаны между собой [6, с. 19]. При этом отмечается, что исходная задача должна соответствовать определенным критериям (принцип оптимальности Беллмана, оптимальная структура), чтобы к ней можно было применить обозначенный метод. Для освоения динамического программирования старшеклассникам необходима математическая подготовка в области решения многошаговых задач оптимального управления. Важность и сложность данной темы требует методического поиска для нахождения средств обучения с целью формирования устойчивых знаний и умений учащихся.

Анализ программы по содержанию и планируемым образовательным результатам учащихся показывает, что до начала изучения этой темы учащиеся должны владеть рядом средств для решения тематических задач. Такими средствами могут быть как прикладные программы (например, табличный процессор Excel), так и системы программирования (например, Wing 101).

По нашему мнению, целесообразно предлагать учащимся осваивать учебный материал по динамическому программированию, решая задачи с помощью различных средств:

- матрицы;
- табличного процессора;
- системы программирования.

Рассмотрим более подробно методические особенности применения каждого из предлагаемых средств обучения динамическому программированию. Опыт работы с табличными процессорами и системами программирования учащиеся должны были приобрести в курсе информатики основной школы, а с матрицами – при решении линейных уравнений в курсе математики старшей школы.

Так, применение матричного способа при изучении темы позволяет сформировать умения правильно задавать граф матрицей смежности и инцидентности, по исходной матрице восстанавливать изображение графа. Пошаговое выполнение матричного способа решения задачи занимает больше времени,

поскольку требуется вычисление всех расчетов вручную. В то же время, следует отметить, что матрица является наглядным инструментом, который может помочь учащемуся выяснить сущность метода решения рассматриваемой задачи. Такой способ является действенным, потому что требует от учащегося просчета каждого шага. Без понимания решения задачи, то есть самой сути динамического программирования, учащийся не сможет заполнить таблицу правильными ответами.

Следующим средством обучения динамическому программированию может являться табличный процессор. Научившись решать матричным способом, учащиеся могут сократить время на выполнение расчетов посредством электронных таблиц. Благодаря отсутствию ручных вычислений старшеклассники могут обрабатывать большее количество информации и решать трудные задачи.

Использование среды программирования для обучения старшеклассников динамическому программированию является обязательным. Учащимся можно предложить готовый текст компьютерной программы, анализируя который учащиеся закрепляют знания по темам «Реализация базовых алгоритмических конструкций» и «Основы алгоритмизации и программирования» [7, с. 86].

Рассмотрим применение предложенных средств обучения на примере задачи ЕГЭ №18: «Квадрат разлинован на $N \times N$ клеток ($1 < N < 17$). Исполнитель Робот может перемещаться по клеткам, выполняя за одно перемещение одну из двух команд: вправо или вниз. По команде вправо Робот перемещается в соседнюю правую клетку, по команде вниз – в соседнюю нижнюю. При попытке выхода за границу квадрата Робот разрушается. Перед каждым запуском Робота в каждой клетке квадрата лежит монета достоинством от 1 до 100. Посетив клетку, Робот забирает монету с собой; это также относится к начальной и конечной клетке маршрута Робота. Определите максимальную и минимальную денежную сумму, которую может собрать Робот, пройдя из левой верхней клетки в правую нижнюю. В ответе укажите два числа – сначала максимальную сумму, затем минимальную. Исходные данные записаны в файле 18-0.xls в виде электронной таблице размером $N \times N$, каждая ячейка которой соответствует клетке квадрата» [8].

Данную задачу целесообразно решать с помощью динамического программирования, рассмотрев все варианты

использования различных средств: матричный (табличный) способ, решение в среде Excel, решение на языке программирования.

Матричный способ занимает много времени даже при работе с небольшим количеством элементов. Однако этот способ решения задачи стоит показать учащимся для понимания ее сути. Следует обратить внимание, что оптимальным способом является решение в среде Excel или в среде программирования.

Рассмотрим решение задачи с использованием среды Excel. Выделяем ячейки дополнительной таблицы такого же размера, в которую вводим значение последнего элемента в правой нижней ячейки таблицы (рис. 1, а).

По условию задачи робот может перемещаться только на шаг вправо или на шаг вниз. Если робот находится в ячейке последней строки, то он может двигаться только вправо – заполняем последнюю строку. Если робот находится в последнем столбце, то может двигаться только вниз – заполняем последний столбец.

Рассмотрим ячейку I22, чтобы получить максимальную сумму, ему нужно выбрать один из двух путей, для этого используем функцию МАКС(). Для всех оставшихся ячеек принцип вычисления максимальной суммы тот же самый. Ответ задачи будет получен в левой верхней ячейки дополнительной таблицы (рис. 1, б).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	51	21	93	48	45	100	67	39	18	29	
2	57	43	97	51	92	10	93	32	19	58	
3	63	16	31	16	78	88	90	72	37	67	
4	10	57	64	25	96	50	81	65	91	69	
5	99	43	95	7	40	76	18	34	5	65	
6	35	29	71	77	64	38	62	56	10	2	
7	100	57	27	26	51	33	100	11	53	1	
8	11	79	49	46	37	69	80	31	25	39	
9	22	71	20	23	11	12	39	16	64	34	
10	4	25	87	84	30	48	77	13	40	33	
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											33
25											
...											

Рисунок 1, а) Фрагменты электронной таблицы при решении задачи с помощью динамического программирования

A14											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	51	21	93	48	45	100	67	39	18	29	
2	57	43	97	51	92	10	93	32	19	58	
3	63	16	31	16	78	88	90	72	37	67	
4	10	57	64	25	96	50	81	65	91	69	
5	99	43	95	7	40	76	18	34	5	65	
6	35	19	71	77	64	38	62	56	10	2	
7	100	57	27	26	51	33	100	11	53	1	
8	11	79	49	46	37	69	80	31	25	39	
9	22	71	20	23	11	12	39	16	64	34	
10	4	25	87	84	30	48	77	13	40	33	
11											
12											
13											
14	1204	1153	1132	990	938	893	793	542	415	397	
15	1139	1082	1039	942	891	736	726	503	390	368	
16	1004	926	884	815	799	721	633	471	371	310	
17	941	910	853	729	704	608	543	399	334	243	
18	931	832	789	630	598	558	462	316	230	174	
19	779	713	694	623	546	482	444	282	225	109	
20	744	644	519	492	466	415	382	226	215	107	
21	598	587	483	434	388	351	282	193	162	106	
22	530	508	432	348	252	223	202	153	137	67	
23	441	437	412	325	241	211	163	86	73	33	
24											

Рисунок 1, б) Фрагменты электронной таблицы при решении задачи с помощью динамического программирования

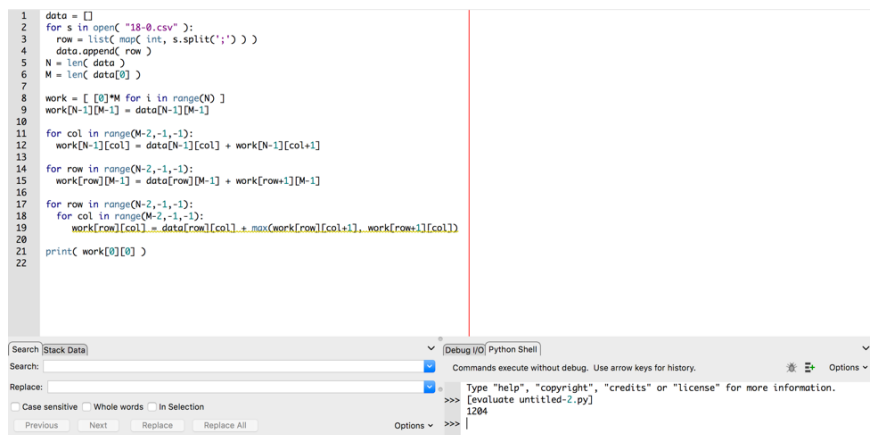
При решении задачи с использованием среды программирования рекомендуется выбрать язык программирования Python, так как на других языках программа получится сложнее. Первым шагом будет считывание данных из файла в двумерный массив и определение размеров матрицы. Далее строим рабочую матрицу такого же размера, состоящую из нулей. Заполняем конечную точку маршрута Робота (правая нижняя ячейка). Стоит обратить внимание учащихся на нумерацию строк и столбцов. Заполняем последнюю строку справа налево, затем последний столбец снизу вверх. Заполняем центральную часть, выводим ответ (рис. 2).

Также целесообразным будет при обучении динамическому программированию акцентировать внимание учащихся на правильности разделения задачи на подзадачи и предоставить возможность учащимся самостоятельно разделять задачу по определенным критериям, которые они сами должны определять.

Выбор того или иного способа решения в значительной степени определяется постановкой задачи. Для обучения учащихся ИТ-классов динамическому программированию необходимо

реализовать различные способы решения на примере следующих ключевых задач:

- об оптимальном решении (кузнечик, черепашка);
- о комбинаторной оптимизации (рюкзак);
- о распределении ресурсов;
- об оптимизации маршрута;
- о наибольшей общей подпоследовательности.



```
1 data = []
2 for s in open( "18-0.csv" ):
3     row = list( map( int, s.split(',') ) )
4     data.append( row )
5 N = len( data )
6 M = len( data[0] )
7
8 work = [ [ 0 ] * M for i in range(0 )
9 work[N-1][M-1] = data[N-1][M-1]
10
11 for col in range(M-2,-1,-1):
12     work[N-1][col] = data[N-1][col] + work[N-1][col+1]
13
14 for row in range(N-2,-1,-1):
15     work[row][M-1] = data[row][M-1] + work[row+1][M-1]
16
17 for row in range(N-2,-1,-1):
18     for col in range(M-2,-1,-1):
19         work[row][col] = data[row][col] + max(work[row][col+1], work[row+1][col])
20
21 print( work[0][0] )
22
```

The screenshot shows a Python IDE with a code editor on the left and a debug console on the right. The code implements a dynamic programming solution for the knapsack problem. It reads data from a file '18-0.csv', initializes a 'work' table, and calculates the maximum value for each subproblem. The final result is printed at the bottom. The debug console shows the execution of the code without any errors.

Рисунок 2. Пример программы для решения задачи с помощью динамического программирования

Следует отметить, что учебно-дидактический материал должен быть структурирован в соответствии с основными теоретическими положениями динамического программирования, теоретические сведения необходимо предоставлять небольшими по объему блоками, при рассмотрении типовых задач целесообразно применять систему средств обучения.

На основании вышесказанного динамическое программирование является методом математической оптимизации и методом компьютерного программирования. Исследователи [6, 7] также отмечают, что в обоих контекстах динамическое программирование использует подход упрощения поиска решения сложной задачи разделением ее на более простые рекуррентно связанные подзадачи и сочетание их решения. В связи с этим, существует необходимость сформировать у старшеклассников ряд следующих умений.

Во-первых, школьникам необходимо уметь анализировать условие задачи с целью проверки на соответствие критериям

применения динамического программирования. Во-вторых, необходимо научить школьников правильно разделять задачу на подзадачи, через решение которых можно получить решение исходной задачи. В-третьих, надо уметь корректно создавать необходимые рекуррентные соотношения, которые связывают решение задачи с решениями подзадач меньшей размерности. В-четвертых, учащиеся должны научиться составлять таблицу решений подзадач и строить на ее основе оптимальное решение задачи. Важным также является то, что для освоения указанной темы курса информатики учащимся необходимо иметь знания по другим темам курса, в частности: «Реализация базовых алгоритмических конструкций», «Функции и модули», «Анализ и визуализация данных», «Основы теории графов».

В рамках обучения динамическому программированию учащиеся осваивают планирование многошаговыми управляемыми процессами, которые развиваются во времени и связаны с оптимальным выбором согласно различным критериям, а именно: распределение товаров между регионами, определение кратчайшего пути перевоза товаров, оптимальное управление запасами, оптимальное распределение капиталовложений, задачи по замене оборудования и др.

Таким образом, проведенный анализ особенностей обучения динамическому программированию в курсе информатики углубленного уровня в рамках предпрофессиональной подготовки в ИТ-классах свидетельствует о необходимости разработки соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на повышение эффективности овладения школьниками этого сложного, многоаспектного и трудного метода решения задач за счет его осознания с помощью понятных и «живых» примеров, распознавания и решения практически значимых задач, применения системы средств обучения, а именно матриц, табличного процессора и среды программирования.

Библиографический список

1. Богачева О.Н. Особенности преподавания информатики в старших классах в условиях реализации ФГОС СОО // Инфоурок. – URL:<https://infourok.ru/osobennosti-prepodavaniya-informatiki-v-starshih-klassah-v-usloviyah-realizacii-fgos-soo-3931212.html>.

2. Levchenko I.V., Sadykova A.R., Grinshkun A.V., Pavlova A.E. Textbook for IT classes: a fundamental approach // В сборнике TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity. Москва, 2021. С. 574–584. Sort by:10.3897/ap.e4.e0574.

3. Левченко И.В. Применение методических средств организации алгоритмической деятельности на уроках информатики основной школы // Информатика и образование. 2006, № 2. С. 107–112.

4. Левченко И.В. Профессионально-педагогическая деятельность учителя информатики в условиях фундаментализации образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008, № 2 (13). С. 39–46.

5. Левченко И.В. Частные вопросы методики обучения теоретическим основам информатики в средней школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и университетов. – М.: МГПУ, 2007. – 160 с.

6. Окулов С.М., Пестов О.А. Динамическое программирование. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 296 с.

7. Поляков К.Ю., Еремин Е.А. Информатика. 11 класс. Углубленный уровень: учебник в 2 ч. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018. – 312 с.

8. ФИПИ. Демоверсии, спецификации, кодификаторы // URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#/> tab/151883967-5.

СЕКЦИЯ: НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

О.А. Вострикова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Е.Ю. Клепцова
доцент, кандидат психологических наук

ПРОБЛЕМА СОСРЕДОТОЧЕНИЯ И КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ 11-13 ЛЕТ С ДИАГНОЗОМ ОЛИГОФРЕНИЯ В ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ (F70.0 - ЛЕГКАЯ УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ БЕЗ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПО МКБ-10)

В связи с активно развивающимися информационными и цифровыми технологиями проблема развития внимания у детей с умственной отсталостью только подкрепляет свою актуальность.

Для начала дадим определения что такое «Умственная отсталость» или «Олигофрения».

Умственная отсталость это врожденное или приобретенное в раннем возрасте недоразвитие психического компонента, выражается в явном недостатке интеллекта.

Характеризуется такой симптоматикой, как:

- Задержка психического развития или неполное развитие психики;
- Недостаточность когнитивных функций (мышление, память, праксиз, гнозис, внимание, психомоторная координация, счет, планирование и контроль, ориентация);
- Поведенческая нестабильность / нарушения;
- Выраженная агрессия, повышенная раздражительность;
- Негативизм, неусидчивость;
- Эмоциональное и речевое оскуднение;
- Интеллектуальная недостаточность.

Согласно статистике, приведенной ФГБУ «Федеральное бюро медико-социальной экспертизы» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, доля такого расстройства, как «умственная отсталость» составляет 59,4% от

общего числа инвалидности, приобретенной вследствие психических расстройств и расстройств поведения [6, с. 11].

Дети, имеющие легкую степень олигофренического синдрома (F70.0 – Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения), сталкиваются с некоторыми специфическими, свойственными данной патологии, компонентов внимания, а именно: низкий объем внимания, слабость или отсутствие целенаправленности внимания, неразвитая способность к сосредоточению, слабая устойчивость и концентрация, выраженная инертность при переключении с одного действия на другое / с одной задачи на другую, трудности распределения внимания, преобладание непроизвольного внимания. В процессе обучения и становления ребенок имеет такие возможности, как:

- Возможность обучения (коррекционная школа VIII вида);

- Усвоение чтения, простого счета, письма;
- Приобретение речевых навыков (с задержкой);
- Усвоение навыков самообслуживания;
- Возможность усвоения простых профессий.

Значение сосредоточения и концентрации внимания у школьников (F70.0 - легкая умственная отсталость без поведенческих нарушений по МКБ-10) играет важную роль в его будущем формировании личности и развития социальных навыков. Охватывает ряд таких достижений, как:

- Возможность выделения необходимого объекта или задачи без переключения на внешние раздражители;
- Усвоение обучающей программы;
- Чтение, счет, письмо;
- Ручной труд;
- Социализация и усвоение навыков самостоятельного проживания.

Несмотря на органическую причину синдрома умственной отсталости, у учащихся средних классов, свойства внимания способны поддаваться коррекции. Для улучшения функционирования отдельных компонентов внимания необходима в помощь специально разработанная коррекционная программа, что позволит преодолеть существенные недостатки внимания.

Целью коррекционной программы являются: коррекция концентрации, сосредоточения внимания у школьников с олигофренией (F70.0 – умственная отсталость в легкой степени с

указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения). Формирование психологической культуры и навыков коммуникации.

Задачи: коррекция концентрации, сосредоточения и устойчивости внимания по средствам игровых упражнений. Использование индивидуального подхода (индивидуальных занятий) для лучшего закрепления.

Основными **методами** коррекционной работы со школьниками являются игры и упражнения, которые в свою очередь задействуют активные свойства внимания, как концентрация и сосредоточение. Применяется принцип от простого к более сложному для достижения успешного результата коррекции.

Часть игр и упражнений были заимствованы из сборника методик Ольги Машталъ «Лучшие методики развития внимания у детей». Программа рассчитана на еженедельные занятия по 35 минут на протяжении 4 недель и 40 минут на завершающей 5 неделе при условии прохождения школьниками обучающей программы в графике 5/2 школы VIII вида.

Диагностика проводится с использованием таких методик, как корректурная проба (проба Бурдона) и таблицы Шульте. Результаты первичной и итоговой диагностики сравниваются, оценивается качество работы программы и коррекционное влияние на такие свойства внимания, как сосредоточение, концентрация и устойчивость.

Список упражнений программы:

Общее время	Уп- ние №	Название / тип игры	Материал	Время (мин)	Примечание
1 неделя 35 минут	1	Море волнуется раз	нет	5	Задача замереть как можно вовремя, когда прозвучит слово «замри». Как первое упражнение позволяет добиться доверительной атмосферы.
	2	Игра «право/лево» + пробы	нет	5	Поднять левую руку, поднять правую руку. Дотронуться пальцем левой/правой руки до правого/левого уха, топнуть левой/правой ногой, моргнуть левым/правым глазом.

	3	Игра «Съедобное/несъедобное»	нет	5	Как можно скорее определить съедобно или не съедобно на слова, предъявляемые ведущим игры.
	4	Лабиринт	Изображение с лабиринтом	3	Картинка с несложным лабиринтом (5 разных путей, найти верные к каждому).
	5	Поиск букв в слове (сколько)	Карточка со словом (2 шт)	2	За минуту нужно найти 4 буквы в слове и назвать количество повторений каждой из них (выбираем слово не менее 10 букв).
	6	Найти отличие	два изображения с 5-ю отличиями	5	Как можно скорее найти 5 отличий (не позднее, чем за 5 минут).
	7	Мозайка	Изображение, разрезанное на 15 частей	5	Участнику дается мозаика. Задача собрать ее как можно скорее, не более, чем за 4 минуты.
	8	Распознавание звуков	запись звуков	5	Поочередно включаются звуки и ребенок должен как можно скорее назвать откуда этот звук или кто/что его использует.
	1	Хлопки - притопы	нет	7	Ведущий произносит выражения. Если верное – ребенок хлопает один раз, если нет – топает два раза. Пример: «Летом идет снег / Зимой вокруг зеленая трава / Зимой идет снег / Зонттик защищает от дождя» и тд.
	2	Простые загадки на внимание	нет	3	Для примера: «Летели три утки. Охотник одну убил. Сколько гусей осталось в огороде?».
2 неделя 35 минут	3	Найти два одинаковых предмета	карточка с картинками	3	На карточке изображено 6 фигур, найти два одинаковых предмета (отличаются малыми изменениями).

	4	Найти фигуры	Карточка с изображенными друг на друга фигурами	5	На карточке необходимо иметь от 5 до 7 изображенных фигур. Как можно скорее определить съедобно или не съедобное на слова, предъявляемые ведущим игры.
	5	Съедобное/ несъедобное	нет	7	Ребенку требуется найти верный выход по лабиринту.
	6	Лабиринт	картинка с лабиринтом	5	Поочередно включаются звуки и ребенок должен как можно скорее назвать откуда этот звук или кто/ что его использует.
	7	Распознавание звуков	запись звуков	5	
	1	Хлопки - притопы	нет	7	На третьей неделе действия видоизменяются. Ведущий произносит выражения. Если верное – ребенок хлопает два раза над головой, если нет – один раз за спиной.
	2	Игра «Разложи по цвету»	картинки и коробочки по соответствующим цветам	4	Ребенок берет карточку с картинкой, определяет какого цвета предмет изображен и кладет в коробку того же цвета.
	3	Найти 2 одинаковых предмета	карточка с изображениями	3	На карточке изображено 6 фигур, найти два одинаковых предмета (отличаются малыми изменениями).
3 неделя 35 минут	4	Найти фигуры (геометрические) «Да/нет не говорить, Черное и белое не называть»	Карточка с изображенными друг на друга геометрическими фигурами	5	Используются зашумленные изображения. На карточке лучше иметь изображенные фигуры не менее 7 штук. Количество карточек не менее 3-х.
	5		Нет	13	Можно начать с традиционного для этой игры вопроса: «Вы поедете на бал?».

4 не- деля 35 минут	6	Лабиринт	картинка с лабирин- том	3	Изображение с лабирин- том (5 разных путей, най- ти верные к каждому). Задача замереть как мож- но вовремя, когда услы- шат слово «замри». Как первое упражнение по- зволяет добиться дове- рительной атмосферы и снизить напряжение.
	1	Море волну- ется раз	нет	5	Выложить нужную фигу- ру из палочек по образцу на карточке.
	2	Выклады-ва- ние по образ- цу палочек	Палочки, образцы (карточки)	5	
	3	Кубики Косса (выклады-ва- ние фигур)	Кубики Косса, карточки с примером фигур.	5	Используем карточки 1-3. Как можно скорее найти 7 отличий (не позднее, чем за 5 минут). Как можно скорее опреде- лить съедобно или не съе- добное на слова, предьяв- ляемые ведущим игры. Поочередно включаются звуки и дети должны как можно скорее назвать от- куда этот звук или кто/что его использует. Ведущий первые пару раз выполняет действия согласно словесным ука- заниям, далее старается запутать ребенка. Дей- ствия не соответствуют вербальным указаниям.
	4	Найти от- личие	две пары изобра- жений с 7 отличиями	10	
	5	Съедоб-ное/ несъе-добное	нет	6	
5 не- деля 40 минут	6	Распозна-ва- ние звуков	запись звуков	4	
	1	Выполнение сло-весных команд	нет	5	
	2	Кубики Косса (выкла-дыва- ние фигур)	Кубики Косса, карточки с примером фигур.	5	Используем карточки 3-5.

		Перепутанные, зашумленные линии	Карточки с перепутанными линиями	7	Аналогия лабиринту. Используются карточки (картинки), на которых изображены перепутанные линии, что множественно переплетаются между собой. Найти противоположные концы линий.
	3				Название цветов - хлопаем один раз, название транспорта - два раза, животные - не хлопаем и тд.
	4	Выполнение движений/действий	нет	10	Поиск заданных предметов на карточке (не менее 7-ми).
	5	Найти предметы	карточка с изображением	4	1 условие: я постучу 1 раз - ты постучишь 2 раза, я постучу 2 - ты 1 - <u>1 2 1 2 1 2, далее 2 2 1 2 1 2 1 2 1 1</u>
	6	Реакция выбора (проба)	нет	9	2 условие: я постучу 1 раз - ты 2, я постучу 2 раза - ты не стучи - <u>1 2 1 2 1 2, далее 2 2 1 2 1 2 1 2 1 1</u> (с повторением)

Программа ранее не проходила апробацию и не имеет доказательной базы на основании эмпирического исследования. В ближайшее время вводится на экспериментальной основе в работе с детьми 11-13 лет, обучающимися в образовательной школе VIII вида и имеющими в анамнезе диагноз F70.0 по МКБ-10.

Библиографический список

1. Зейгарник Б.В. Психология личности. Норма и патология. - МОДЭК, Институт практической психологии., 2001 г. – 352 с.;
2. Машталъ О.Ю. Лучшие методики развития внимания у детей. 1000 тестов, заданий и упражнений. Наука и техника., 2008 г. – 304 с.;
3. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. Издательский дом «Питер»., 2008 г. – 288 с.;
4. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии., Апрель-Пресс, Издательство Института психотерапии., 2004 г. – 224 с.;

5. Рязанова Н.А., Лобанова А. В. Развитие внимания младших школьников с умственной отсталостью в условиях современного информационного общества. Психологические науки. Журнал Academy., 2018 г. – С. 93 – 95.

6. Доклад «Состояние и динамика инвалидности детского населения Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/36>.

СЕКЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г.Д. Порохов

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Л.А. Коледова

преподаватель

ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧЕНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ В НАУКУ И МАТЕМАТИКУ.

Введение.

Наука – одна из важнейших областей человеческой деятельности. Она влияет на все сферы нашей жизни и от неё зависят жизни людей, но у многих возникает множество вопросов: ”С чего начинается научная работа?”, ”В чём заключается суть научных исследований?”, ”Как они строятся?”. Также встаёт вопрос о достижении успеха в научной деятельности.

Если касаться математики (и как части научного метода, и как отдельной научной дисциплины), мы также встретим большое количество вопросов: ”Зачем нужна математика», ”Как применять математическое знание?” и другие.

Из всего это следует, что процент населения мало информированы о науке, учёных и их деятельности. Не все люди могут корректно представить научную деятельность, так как они не были включены в неё со школьных лет.

Целью данной статьи – рассказать о том, как можно приобщить учащихся к научной деятельности и что для этого необходимо, насколько важно развивать ”научное мышление” у детей в начальной школе, а также о математике, как методе развития когнитивных способностей учеников начальных классов.

Интеллектуальное развитие детей: как дети добывают знание, и как помочь им.

Для того, чтобы понять возможности осуществления научной деятельности у учеников младших классов, стоит сначала рассмотреть фундамент, на которой данная деятельность и может быть построена. Данным фундаментом, основой, является знание.

Согласно Джерому Брунеру, известному американскому психологу, существует три этапа, через которые проходит интеллектуальное развитие детей, а именно:

1. “Действенный” этап – конкретные манипуляции с предметами.
2. “Изобразительный” этап – визуализация различных понятий, вещей, объектов действительности и т. д.
3. “Символический” этап – действия с числами, абстрактными понятиями.

На первом этапе мы как педагоги, должны дать ребёнку возможность манипулировать различными предметами. Стоит помнить, что манипуляции с предметами не учат сами по себе. Педагоги должны направлять деятельность ребёнка и организовывать его действие с различными предметами, моделировать различные ситуации.

На втором этапе ученикам стоит предоставить свободу творчества при решении различных задач. Нужно поддерживать тягу детей к изображению различных явлений по-своему, выражать свои мысли и видения мира. Данное изображение, учащийся может выразить как в формате разговора с педагогом/классом, так и в виде картинки на листе бумаги или в образе в своей голове. Стоит отметить, что ученик должен не просто высказать своё видение некоего объекта или явления, но и обосновать его. Данные обоснованные представления о мире должны сочетаться с предметами из первого этапа и постепенно создавать у ученика целостную картину мира, а также закладывать основу математического понимания.

На “символическом” или абстрактном этапе, учащиеся знакомятся с символами, которые представляют их ментальное понимание, например цифры и математические знаки (+, -, *, =, и т.д.). Для перехода на третий этап ученик должен полностью пройти два предыдущих, так как, если сразу же знакомить ребёнка с буквами, цифрами, различными математическими символами, это может вызвать путаницу в голове ребёнка и привести к не усвоению учебного материала.

Развитие общеучебных умений и навыков

Помимо знаний, важную роль играют также и общеучебные умения и навыки. Общеучебные же они потому, что могут быть применены в различных науках и учебных дисциплинах. Данные умения и навыки можно условно разделить на:

1. “Познавательные”: анализ, синтез, установление причинно-следственных связей, выдвижение гипотез, постановка задач и целей.

2. “Организационные”: планирование экспериментальной работы, рациональное распределение времени, организация рабочего места, поиск материалов исследования.

3. “Технические”: измерение величин, умение пользоваться различными инструментами в исследовательской работе, умение использовать графики, таблицы, схемы для демонстрации результатов исследования.

4. “Командные” или навыки “Сотрудничества”: коммуникабельность, умение распределять роли в коллективе, договариваться друг с другом, а также самоконтроль, взаимоконтроль и взаимопомощь.

Как мы считаем, педагоги могут развивать “Познавательные” и “Технические” навыки у учащихся младших классов более эффективно именно на уроках математики, так как на данных занятиях ученики чаще сталкиваются с анализом, синтезом и необходимостью выстраивать логические цепочки, использовать графики и диаграммы. Также, математика – самый доступный и простой способ развития логического мышления, что является основой науки. Остальные виды навыков учащиеся развивают в процессе любой научно-исследовательской деятельности.

Данные навыки лежат в основе любой научной деятельности. Без них невозможно ни одно исследование. Но развитие данных навыков должно быть положено, когда ребёнок формируется как личность (т. е. в школьные годы), так как это отразится на его личностных качествах и может коренным образом изменить его жизнь.

Научно-исследовательская деятельность в начальных классах

Научно-исследовательскую деятельность в начальных классах стоит начать с обучения детей процессу научного исследования. Сначала учащиеся осваивают технологию исследовательского процесса на простых проектах, что поможет им в будущем при работе над более серьёзным исследованием.

В младших классах исследовательская работа (даже индивидуального характера) способствует развитию коммуникативных навыков у учащихся. Даже если дети не работают в группе,

они всё равно должны представить своё исследование, отстоять свою точку зрения (или внести коррективы в свои взгляды, ввиду их изначальной неточности, ложности или ошибочности) и обсудить результаты с одноклассниками и педагогом.

Также важно поощрять природную любознательность учащихся, а также любые научные исследования с использованием современных технологий. Педагог должен предоставить своим ученикам возможности для исследования различных частей бытия, начиная с физических объектов (деревья, облака, камни) и заканчивая абстрактными, научными понятиями.

Чтобы побудить учеников к исследованию, нужно поставить перед ними задачу, проблемный вопрос. К примеру, после экскурсии в краеведческом музее, спросить у детей, что им больше всего понравилось, а после предложить исследовать понравившийся предмет (к примеру, изучить, как используются различные минералы и какие из них самые полезные). Во время презентации своих работ дети должны учиться контактировать с остальным классом, вовлекая их в своё выступление, учиться правильно отвечать на вопросы, развивая свои коммуникативные навыки, и улучшать сплочённость класса.

Не менее важным аспектом научной деятельности у младших школьников является понимание науки как таковой. Ученики должны понимать, что наука не является статичным набором догм и правил, а напротив – динамически развивающаяся система знаний, способная, в реалиях современного мира и научно-технического прогресса, меняться в считанные года.

Нашей педагогической задачей является подготовка детей к изменениям, научить их критически мыслить, решать различные проблемы и принимать обоснованные решения. Также важно развивать в детях любознательность, непредубеждённость, позитивное отношение к неудачам, а также к различным изменениям в науке.

Заключение

Наука – это сложная, не всегда понятная для обывательского взгляда деятельность. Мы считаем, что для лучшего понимания людьми научного знания, для ещё более стремительного развития научно-технического прогресса и для развития общества в культурном и интеллектуальном плане, необходимо вовлекать учащихся в научную деятельность с самых младших

классов. Так мы воспитаем в новых поколениях большую приверженность к знаниям, а также заложим основу новым научным открытиям и, возможно, новым наукам.

Библиографический список

1. Bruner, J. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Howe, A. C., & Jones, L. (1993). Engaging children in science. New York: Macmillan.
3. Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). Creative expression and play in early childhood. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
4. Sperry Smith, S. (2001). Early childhood mathematics (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
5. Martin, D. J. (2003). Elementary science methods: A constructivist approach (3rd ed.). Albany, NY: Thomson/Wadsworth.

Ю.А. Филина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Л.А. Коледова
преподаватель

БУЛЛИНГ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

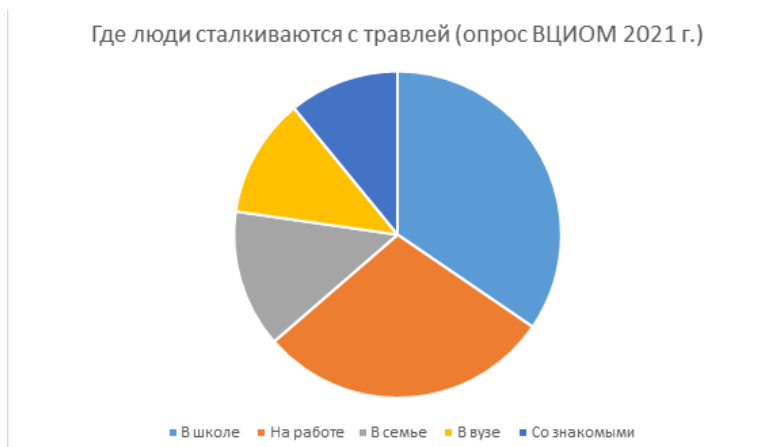
Мы можем наблюдать травлю у детей во всех классах, будь то начальная, средняя или старшая школа. Но взрослые уже привыкли видеть начало развития буллинга именно в начальных классах. Это исследование поможет нам, как учителям, понять как проявляется буллинг в школьном возрасте (5-12 лет), как вычислить жертв и инициаторов, а также рассмотрим эффективные способы его предотвращения.

Буллинг – это агрессивное преследование одного человека из коллектива другим человеком или группой лиц, которое проявляется временами и может возникать как в кругу взрослых, так и у детей. Или простыми словами, это травля. Буллинг довольно часто встречается среди детей и может принимать разные формы, например, распускание слухов о конкретном ребенке, его отторжение, обзывательства в его сторону, а порой и физическое насилие.

Буллинг в школьном возрасте

В начальной школе огромный акцент делается на чтении, письме и математических вычислениях, а у детей в это время идет смена деятельности (с игровой на учебную). В этот важный период учитель играет роль наставника и эталона, который должен помочь детям стать уверенными в себе, самостоятельными, и, разумеется, добрыми и дружелюбными. Но, к сожалению, как было сказано выше, буллинг тоже берет свое начало в начальной школе. Недавний опрос учеников установил, что 12% учеников начальных классов были жертвами буллинга в своей школе, а 38% россиян за всю жизнь столкнулись с травлей именно в школе (данные опроса ВЦИОМ 2021 г.). В большинстве случаев насилие было моральным: с учеником не общались, обзывали его и распускали неприятные слухи. Подобные случаи травли сложнее увидеть взрослым, а детям труднее говорить об этом.

Также, не будем забывать, что ученик может сталкиваться с травлей одновременно в нескольких местах, например в школе, дома и со знакомыми. Мы можем хорошо это увидеть на диаграмме ниже.



Как заметить проявления буллинга в классе?

Не все жертвы буллинга или его очевидцы попросят о помощи взрослого, поэтому нам стоит научиться определять и замечать некоторые вещи, сигнализирующие о травле. Некоторые сигналы травли легко заметить, однако многие ученики будут поступать хитрее и издеваться над жертвой вдали от взрослых. Вот список деталей-маячков ученика, подвергающегося травле:

Не может объяснить откуда взялись синяки и ушибы или куда пропали его вещи

Часто жалуется на головную боль, плохое самочувствие или симулирует болезнь

Пропускает уроки, на которых должна быть групповая работа

Избегает социальных ситуаций и общества

Часто один или отдален от компаний

Отказывается идти в школу или теряет интерес к учебе

У него повышается тревога и снижается самооценка

Отказывается говорить о происходящем или винит во всем себя

Часто меняется настроение

Учителям важно знать как общается класс, кто с кем дружит и необходимо отслеживать это сквозь годы. «Карты дружбы» могут помочь вычислить лидеров, скрытых лидеров и аутсайдеров класса. Как же это работает? Мы раздаем детям листочки и предлагаем написать на них трех своих друзей из класса. Затем мы собираем эти листы и проводим анализ: смотрим кого вписывали чаще, а кого реже. «Карты дружбы» желательно проводить раз в учебный семестр, чтобы вовремя понять нужна ли кому-то из учеников помощь.

Предотвращение травли в школе

В начальной школе возможно почти полностью устранить травлю. Но одному учителю может быть тяжело это сделать, было бы гораздо проще, если бы вся школа обратила внимание на буллинг и помогала с ним бороться. Так или иначе, есть способы, которые помогут установить позитивную атмосферу в классе и уменьшить вероятность травли и агрессии.

- Установите хорошие отношения с учениками. Это очень важно в школьном возрасте, так как дети учатся правильно воспринимать себя и окружающих. Установление позитивной атмосферы в классе благодаря командным работам и доброте может помочь настроить здоровые взаимоотношения с учениками. Так дети с большей вероятностью обратятся к нам за помощью, если станут очевидцами или жертвами травли.

- Разговаривайте с учениками и их родителями о буллинге. Некоторые ученики не знают, что делать, когда подвергаются травле или становятся ее очевидцами. Благодаря открытому общению на эту тему с детьми и их родителями, мы дадим им понять, что воспринимаем буллинг всерьез и готовы помочь в такой ситуации.

• Воспринимайте всерьез просьбы ребенка о помощи и действуйте незамедлительно. К сожалению, некоторые ученики сообщают, что учитель никак не отреагировал на их рассказы о травле в классе. И это в корне неправильно. Взрослые обязаны защищать детей от травли, даже если она не так видна.

Библиографический список:

1. А.А. Бочавер, К.Д. Хломов Буллинг как объект исследований и культурный феномен 2013. – С. 149-159
2. Двоскина Н.В. - Травля в детском коллективе, или Как остановить насилие 2017
3. Ильин Е.П. И46 Психология агрессивного поведения. — СПб.: Питер, 2014. — 368 с.: ил.
4. Быкова Е.А., Истомина С.В. Проблема профилактики буллинга в образовательной организации. - М.: Апрель-Пресс, 2016. - 76 с.
5. Опрос ВЦИОМ Буллинг, он же травля: масштаб проблемы и пути решения – 26 июля 2021.

Е.А. Шкицкая

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Л.А. Коледова
преподаватель

ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ЗАПРОСОВ

Вы когда-нибудь слышали об обучении на основе Запросов? Если вы опытный учитель английского языка, возможно, вы уже знаете и даже используете этот современный метод обучения. Даже если вы новичок в преподавании, вы, возможно, встречали этот новаторский стиль преподавания, хотя и под другим термином. Давайте подробнее рассмотрим, что такое обучение на основе Запросов!

Обучение на основе Запросов — это активный стиль обучения, при котором учащиеся находят решение проблемы в основном сами, а не получают готовое решение от своего педагога. Обычно они представляют свои выводы и решения ученики представляют в конце занятия.

Обучение на основе Запросов также называется исследовательским обучением или активным обучением, и оно обычно переплетается с деятельностью по решению проблем, автономией учащихся и креативным мышлением. Любопытство студентов запускается, когда преподаватели ставят перед ними задачу, которую они должны решить. Это может быть достигнуто путем индивидуального исследования, работы в паре или совместной работы в группе. Когда ученики берут на себя инициативу в какой-либо деятельности, их мотивация намного выше, чем когда они просто следуют инструкциям или отвечают на вопросы учителя.

Как можно понять из названия методики, значимой частью метода исследовательского (научного) обучения является Запрос. В данном случае под термином «Запрос» подразумевается навык, который студенты должны освоить, чтобы придумать и провести именно такое исследование, которое поможет найти ответ на поставленный вопрос. Также, студентам следует добиться понимания того, как наиболее эффективно можно проделать данную работу. Студенты, вовлечённые в обучение методом Запроса, по сути, вовлечены в деятельность и процессы, схожие с теми, через которые проходят исследователи в реальной жизни в своём процессе расширения границ доступных людям знаний. Ученики, которые осваивают навык работы по системе Запроса на ранней стадии своего обучения, получают возможность решать более сложные научные задачи на более поздних этапах своего обучения. Вовлечение учащихся в этот метод служит следующим целям: Запрос помогает выработке навыков понимания научных концепций, помогает «узнать, как мы познаём» в науке, вырабатывает понимание самой сути науки, способствует наработке навыков, позволяющих ученику стать независимым от существующих авторитетов исследователем, и формирует набор подходов и специфический склад ума, ассоциирующийся с наукой. Структура метода Запроса — это модель активного обучения, при котором учащиеся создают новые смыслы на основе своего опыта. На начальном этапе обучения по методу Запроса ученикам нужно предоставить возможность подходить к решению задачи нелинейно, обеспечить наличие сразу нескольких вариантов её решения. Тогда обучающиеся смогут выработать именно свой стиль при сборе, анализе и обработке получаемой информации. Метод исследовательского обучения использует

следующие стратегии для вовлечения студентов в процесс активного создания знания:

1. задавать вопросы про предметы, организмы и процессы, происходящие вокруг;
2. планировать и проводить простые расследования;
3. использовать простое оборудование для сбора данных;
4. использовать данные для построения разумных объяснений;
5. уметь доносить результаты исследований и объяснения до других людей;

В совокупности все эти стратегии помогают обучающимся увидеть смысл в изучении материала, в особенности эффективно привносить в процесс обучения все возможные модальности – визуальную, аудиальную и кинестетическую.

Обучение на основе Запросов – отличный способ заинтересовать ваших учеников. Передавая руководство своим ученикам и давая им возможность обсудить проблему на изучаемом языке, вы также можете сократить время объяснения нового материала учителем и увеличить время обсуждения материала самими учениками.

Активный темп уроков, основанных на Запросах, обычно заставляет ваших учеников двигаться, говорить и решать проблемы. Лучше всего выбрать тему или проблему, которые нацелены на интересы ваших учеников и которые соответствуют возрасту и уровню. Такие темы дают вашим ученикам возможность изучать и использовать английский естественным образом.

Когда вы эффективно используете метод, основанный на Запросах, ваша работа инструктора становится больше похожа на работу фасилитатора. Вместо того, чтобы давать указания, читать лекции или объяснять много грамматики, вы поддерживаете своих учеников во время занятия. Когда у них возникают вопросы, вы помогаете им, а пока ваши ученики работают над проблемой, вы наблюдаете за их языком и даете им обратную связь либо на месте, либо позже, в зависимости от того, какую методику вы используете в своем классе.

Если вы преподаете в классе высокого уровня, вы даже можете назначить лидеров внутри групп и позволить им быть главным контактным лицом, когда другим ученикам понадобится помощь. Если вы преподаете в классе более низкого уровня, возможно, вы единственный человек, к которому они хотят обратиться за помощью.

Действия, основанные на Запросах, по-прежнему требуют тщательного планирования с вашей стороны. Вам нужно будет наметить время, создать подходящие пары и группы, назначить руководителей групп, установить правила того, как ваши ученики могут проводить исследования (например, использовать смартфоны, онлайн-словари и т.д.), а также подготовить / предоставить рабочие листы или другие материалы, например плакат.

Если вам необходимо многое обсудить со своими учениками, потому что им нужно подготовиться к экзамену или потому что им все еще нужно выучить основы, рекомендуется смешивать традиционные уроки и задания на основе Запросов. На традиционных уроках вы можете выполнять подготовительную работу, обучая грамматике и лексике, а на этапе активного обучения ваши ученики могут экспериментировать с только что выученным языком, используя его свободно.

Поскольку учащиеся придумывают собственные идеи и вопросы, на которые они хотят получить ответы, их мотивация с самого начала довольно высока. Например, вы можете попросить своих учеников провести интервью или опросы. В этом случае учащиеся выберут вопросы, на которые они хотят получить ответы, опросят людей, представят ответы своим одноклассникам, а затем решат, что им задать дальше, на основе того, что они узнали.

В процессе решения проблемы все действительно вовлечены и увлечены. У каждого ученика есть своя задача, такая как исследование, сбор данных, презентация или руководство группой в квесте.

Наслаждайтесь уроком со своими учениками! Некоторые учителя считают, что они не нужны, если они не стоят перед классом или не инструктируют своих учеников. Тем не менее, выполнение роли фасилитатора действительно полезно, так как это позволяет вам внимательно наблюдать за своими учениками, получать представление об их прогрессе, поощрять время обсуждения учеников и, что не менее важно, настраивать учеников на исследовательскую атмосферу в классе.

Библиографический список

1. Альфиери Л., Брукс П.Дж., Олдрич Н.Дж., Тененбаум Х.Р. Улучшает ли обучение, основанное на открытиях,

обучение? // Журнал педагогической психологии, 103 (2011), стр. 1–18

2. Белл Т., Урхане Д., Шанце С., Плётцнер Р. Обучение с помощью совместных запросов: модели, инструменты и проблемы. // Международный журнал естественнонаучного образования, 32 (2010), стр. 349–377

3. Лейен Д. Эй- Джей, Валтна К., Педасте М. Как определить качество размышлений студентов? // Исследования в области высшего образования, 37 (2012), стр. 203–217

СЕКЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ

А.С. Мельникова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.А. Колесников
профессор, доктор педагогических наук

WERBUN(G)TERRICHT: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение

В современной методической теории и практике обучения иностранным языкам использование аутентичных видеоматериалов признается эффективным средством интенсификации образовательного процесса. Работа на уроке с рекламными видеоматериалами способствует продуктивности обучения иноязычной речи благодаря активизации зрительного восприятия. Как полагают М.А. Валанчус и Т.Г. Кликушина, «передача информации посредством искусства предопределяет эмоциональность и динамичность презентации учебного материала, что, в свою очередь, усиливает мотивационный аспект обучения.» [3, с.36]

Опора на звук и видео улучшает восприятие информации, повышает эффективность работы, являясь поэтому методически значимой частью обучения иноязычному общению.

Мы выделили следующие особенности рекламы, которые обосновывают актуальность использования аутентичных рекламных видеороликов на уроке иностранного языка (далее – ИЯ):

- реклама является элементом новизны в рамках традиционного занятия по иностранному языку;
- реклама способствует возникновению интереса у учащихся;
- реклама предлагает актуальную иноязычную среду (к примеру, в рекламе присутствуют разговорные выражения, которыми пользуется большинство носителей языка);
- реклама содержит знания о реалиях и культуре страны ИЯ, являясь аутентичным материалом;

– в рекламе используется множество разнообразных средств выразительности, устойчивых выражений, например, в немецкоязычных слоганах:

- а. «Teuflisch gut» («Ford») – оксюморон
- б. «Whiskas weiß und versteht Katzen» («Whiskas») – персонификация
- в. «Lecker, locker, leicht gekocht» («3 Glocken») – аллитерация
- д. «So klein. So fein. So Giotto» («Ferrero») – **анафора**

Постановка проблемы

Чтобы определить, что является недостающей деталью рамках современного образования на уроках ИЯ, нами был проведен опрос среди учеников 9–11 классов московской школы №1302 в Строгино. Учащимся был задан вопрос: «*Чего по Вашему мнению не хватает на уроках иностранного языка в школе?*», ответ подразумевал свободную форму. В опросе участвовали 43 ученика старших классов. Результаты показали, что **41.9%** опрошенных считают, что уроки ИЯ в школе не интересны. **30.2%** отметили, что уроки ИЯ и действия учителя в рамках урока не мотивируют их, так как «урок ведется монотонно с одной лишь опорой на учебник». **27.9%** считают, что урокам ИЯ не хватает актуальности.

Исходя из данных опроса следует сделать вывод, что урок иностранного языка — это объединение актуальной, интересной, мотивирующей среды. Именно аутентичные рекламные видеоматериалы способствуют решению проблемы формирования положительной мотивации, интереса в изучении ИЯ и затрагивают актуальные вопросы в своем содержательном компоненте. «Игнорирование такого современного и значительного средства обучения было бы большим упущением.» [2, с.28]

Исследование. Особенности языка рекламы

Рекламный текст выполняет ряд функций: привлечение внимания, информирование, убеждение, но главная его цель — это побуждение потенциальных покупателей выбрать именно тот продукт, услугу или даже модель поведения (если речь идет о социальной рекламе), которой посвящён рекламный текст. Именно поэтому язык рекламы специфичен.

Рекламный текст должен быть простым, доступным, лаконичным, информативным и экспрессивным. Для этих целей применяются стилистические средства на всех уровнях языка: фонетическом (рифма, аллитерация и пр.), лексическом (использование заимствований, англицизмов), морфологическом

(использование метафор, гипербол, олицетворения), синтаксическом (использование риторических вопросов, сравнения).

В языке рекламы допускается нарушение норм употребления слов в качестве стилистического приёма. Именно поэтому преподаватель, планирующий использовать иноязычную рекламу на уроке, должен тщательно отбирать аудиовизуальный материал.

Например, набор «ошибок» в немецкоязычной рекламе:

– «*Haarmonie*» (die Haare + die Harmonie): реклама салона красоты. Данное написание способно вызвать непонимание у учеников либо неправильное запоминание лексической единицы.

– «*Das König der Biere*» (das вместо der): реклама немецкой пивной марки «König Pilsener». В слогане имеется в виду «DAS Bier» (нем. «пиво»), поэтому и «König» как название того самого напитка имеет артикль das.

– «*Natürlich Vrisch*» (vrisch вместо frisch): реклама Brauerei Veltins. Провокационная замена буквы „f“ на „v“ была произведена намеренно, ссылаясь на название пивоварни.

– «*Da werden Sie geholfen!*» (Sie вместо Ihnen): реклама телекоммуникационной компании „Telegate“. Глагол helfen предполагает использование дательного падежа, как в активном залоге, так и в пассивном. Это была лишь оговорка модератора рекламного ролика, но после этого случая использование именно такой конструкции и в такой форме в разговорной речи становится повсеместной.

Учитель, как управляющий процессом обучения, должен избирательно подходить к выбору рекламных роликов, которые будут использоваться на уроке ИЯ. Либо выбирать такие, где не наблюдается ошибок, либо, демонстрируя такие ролики, указывать на намеренное их совершение. Однако даже ошибки в рекламе можно преобразовать в положительный момент для использования на уроке – ученикам можно предложить самим найти лексическую, грамматическую и иного вида ошибку (в качестве варианта задания).

Методика работы с рекламным материалом

Переходя к рекламным видеороликам, стоит отметить, что данный вид рекламы самый эффективный с точки зрения преподавания ИЯ, так как оказывает наиболее сильное эмоциональное воздействие. В такой рекламе присутствует и звук, и картинка, графические элементы, интересный сюжет, который

привлекает внимание зрителя. Но самое главное преимущество заключается в том, что видеореклама ярко отражает языковую среду.

Для использования на уроке в рамках одного занятия нами был выбран и рассмотрен вид некоммерческой видеорекламы, а именно социальная видеореклама. В ней менее всего допускается нарушение норм употребления слов, так как с точки зрения лингвистики «социальная реклама представляет собой, прежде всего текст, который несет основную смысловую нагрузку. Он обладает всеми основными признаками обычного текста: цельностью, связностью, композиционной структурой и т.д.» [1, с.41]

С помощью социальной рекламы возможно погружение учеников в культуру стран изучаемого языка, создание и совершенствование этических представлений о поведении в цивилизованном поликультурном обществе. Кроме того, социальная реклама может заинтересовать и мотивировать учащихся к дальнейшей самостоятельной работе. Именно поэтому её стоит использовать на уроках ИЯ.

Мы разработали задания в рамках УМК для 10 класса “Horizonte” к теме «Freundschaft/Liebe/Beziehungen», где предполагается обсуждение и работа с понятиями ценностей в современном обществе. В выбранных для урока рекламных видеороликах освещаются такие ценности, как толерантность и уважение, семья, любовь, дружба.

Работу с видеороликами можно разделить на три этапа: **преддемонстрационный**, **демонстрационный**, **последедемонстрационный**.

На **преддемонстрационном** этапе происходит ознакомление с тематикой занятия. Учитель задает вопрос ученикам о жизни подростков в Германии, их возможных приоритетных ценностях и предлагает заполнить ассоциограмму, чтобы обобщить знания на предложенную тему.

– *Was wisst Ihr über das Leben der Jugendlichen in Deutschland? Über ihre Interessen, Hobbys? Haben sie eine ungetrübte Jugend oder stoßen auf Schwierigkeiten? Und was wisst Ihr über die möglichen Werte der Jugendlichen in Deutschland? Welche Werte sind bei Jugendlichen in Deutschland und in Russland an der Spitze (Assoziogramm)?*

Демонстрационный этап:

№1. Seht euch den Werbespot von Dove an und versucht, sich den Slogan zum Video auszudenken.

<https://youtu.be/n9RSLyvk8ZU>

Ролик повествует о «бодишейминге», дискриминации людей, основанной на том, как выглядит их тело. С такой проблемой сталкивается много подростков, как девушек, так и молодых людей. Просмотр и работа с данным видеороликом, который заключает в себе актуальную проблему и отражает ценности «толерантность и уважение» предопределяет положительную мотивацию и интерес у учащихся.

После первого просмотра ролика возможно использование некоторых устных упражнений, заключающихся в вопросах и побуждении к небольшому монологу:

– *Worum geht es in diesem Video? Wer ist im Video dargestellt? Beschreibt die Handlung. Seid ihr einmal auf Bodyshaming gestoßen? Habt ihr einmal die Hass-Kommentare bekommen? Wie habt ihr euch dabei gefühlt?*

№2. Seht euch Werbespots von Edeka «Heimkehren» und «Weihnachten 2117» an und übersetzt die Sätze ins Deutsche!

<https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> <https://www.youtube.com/watch?v=aknucxb0xSo>

Следующее упражнение предполагает просмотр двух других роликов от немецкой сети супермаркетов «Edeka», где отражена ценность «семья» и проблема одиночества и социализации. В ходе просмотра нужно перевести следующие фразы с русского на немецкий язык:

1) *-Что мы будем сейчас делать? – Открывать подарки* (**-WAS MACHEN WIR JETZT? – GESCHENKE AUSPACKEN**)

2) *Я хотела только позвонить и дать знать* (**ICH WOLLTE NUR ANRUFEN UND DIR BESCHIED GEBEN**)

3) *Вот, моя малышка* (**HIER, MEINE KLEINE**)

4) *Это я* (**ICH BIN'S**)

5) *Счастливого Рождества* (**FRÖHLICHE WEIHNACHTEN**)

№3. Schaut euch den Werbespot von Nivea & DLRG an und ergänzt die Lücken.

<https://youtu.be/nwfmcxXuvP4>

При выполнении этого упражнения необходимо посмотреть рекламный ролик от Nivea совместно с DLRG (Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft — немецкая ассоциация спасения жизни), повествующем о двух друзьях «не разлей вода», которые идут по жизни рука об руку, но лишь одно разделяет их — страх

воды. Социальный ролик предлагает задуматься о проблеме безопасности нахождения детей в воде. В задании предлагается вставить пропущенные слова:

Beste Freunde sollte nichts _____ (TREFFEN). Wir sind wie Licht und _____ (SCHATTEN), sind nicht zu trennen, gegen jeden Weg zusammen, _____ (ENTDECKEN) alles, was wir nicht kennen. Wir sind _____ (FORSCHER), sind Entdecker, sind Abenteuer. Wir sind manchmal einfach zwei Tagträumer. Wir sind zwei gegen den _____ (REST) der Welt, jeder für den anderen, der _____ (STÄRKSTE) Held. Lass uns rennen, lass uns rasen, lass uns um die Wette _____ (JAGEN), lass uns lachen, lass uns schreien. Nur eins kannst du nur _____ (ALLEIN).

№4. Seht euch den Werbespot von «Merci» an und wählt eine richtige Variante 1, 2 oder 3.

<https://www.youtube.com/watch?v=JzcEjDGu3O0>

Следующее упражнение является аналогом одного из заданий ЕГЭ по немецкому языку. Учащимся необходимо посмотреть ролик и определить, какая информация верна, какая нет, а какой информации не было в ролике.

В видеорекламе от «Merci» на первый план выходят ценности «любовь» и «семья» и проблема расставания, недопониманий и их последствий.

1) *Benny hat 2 Kinder und erzieht die alleine.*

1) Richtig 2) Falsch 3) **Text sagt dazu nichts**

2) *Benny und sein Vater reden die letzten 20 Jahren nicht miteinander.*

1) **Richtig** 2) Falsch 3) Text sagt dazu nichts

3) *Glückliche Erinnerungen machen die Menschen glücklich und fröhlich.*

1) Richtig 2) **Falsch** 3) Text sagt dazu nichts

4) *Bennys Vater bereut es und bittet um Verzeihung, dass er nicht bei ihm war.*

1) **Richtig** 2) Falsch 3) Text sagt dazu nicht

5) *Der Brief von seinem Vater greift Benny nicht ans Herz, er will mit ihm nichts zu tun haben.*

1) Richtig 2) **Falsch** 3) Text sagt dazu nichts

6) *Der Vater hat sich scheiden lassen, deshalb hat er Benny gelassen.*

1) Richtig 2) Falsch 3) **Text sagt dazu nichts**

Последемонстрационный этап:

На данном этапе речь идет о проверке понимания содержания видеофрагментов. Следующие вопросы выходят на первый план:

– *Welche sozialen Probleme aus Werbespots haben euch besonders beeindruckt und warum? (Bodyshaming, Einsamkeit, Trennung, Intoleranz usw.).*

– *Womit seid Ihr einverstanden? Was stimmt Ihr nicht zu?*

Учащиеся отвечают на поставленные вопросы, далее играют в игру «Alias», в которой им нужно объяснять друг другу слова (в нашем случае — ценности: семья, любовь, толерантность и пр.). Единственное запрещенное слово при объяснении — это слово, которое нужно пояснить и ему однокоренное: *Spielen wir Alias: Erklärt den Begriff, ohne das gesuchte Wort zu nennen.*

Далее следует подведение итогов работы и создание группового проекта «Werteeerziehung» в качестве домашнего задания:

– *Erstellt den eigenen sozialen Werbespot nach dem Thema „Werteeerziehung“. Wählt dazu einen Wert und erläutert das jeweilige Problem. Arbeitet in Gruppen.*

Каждой группе из 4-5 учащихся предлагается снять собственный социальный видеоролик, в сюжете которого они могли бы осветить любую выбранную ими ценность с проблемной стороны.

Вспомогательный материал для создания социального видеоролика:

1. Приложение «InShot» для монтажа (Google Play)



Рис. 1.

2. Приложение «InShot» для монтажа (AppStore)



Рис. 2.

3. Сайт «Storyboard That» для создания анимированного видео



Рис. 3.

4. Видеоредактор «Canva» онлайн



Рис. 4.

Заключение

Подводя итог, важно отметить, что ролики социальной рекламы раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования иноязычных умений и навыков, делают учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для школьников. Они являются средством, транслирующим приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности, что является необходимой воспитательной составляющей для учащихся. Реклама является одним из самых актуальных и интересных средств преподавания иностранного языка, имеющих огромные перспективы в использовании.

Библиографический список

1. Бузук Л.Г. Лингвостилистические особенности текстов социальной рекламы в русском и английском языках / Бузук Л.Г., Тюпина Т.М. // Теория языка. Филологический аспект. – 2018. – №9 (41). – С. 28–35.
2. Валанчус М.А. Использование рекламы в преподавании иностранного языка на старшем этапе обучения в СОШ / М.А. Валанчус, Т.Г. Кликушина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2020. – №1. – С. 41–44.
3. Комарова Ю.А. Использование аутентичной видеорекламы как эффективной опоры в обучении иноязычному высказыванию студентов гуманитарных специальностей / Комарова Ю.А. // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 7 – С. 35–40.
4. Тарева Е.Г. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранные языки» / Тарева Е.Г., Языкова Н.В. // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 2–8.
5. Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung / U. Behr, A. Kolesnikov (Hrsg.). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) – 2014. – 160 S.

Е.П. Новикова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.В. Беляева
профессор, кандидат филологических наук

УЧЕБНЫЙ ПОДКАСТ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В XXI веке количество всевозможных ресурсов и материалов для изучения иностранных языков (ИЯ) достигло такого уровня, что есть возможность выбора оптимального пути в зависимости от цели, подготовки и этапа обучения. Изучение ИЯ невозможно без освоения такого вида речевой деятельности, как аудирование. Аудирование представляет собой сложный речемыслительный процесс, заключающийся в восприятии и понимании иноязычной звучащей речи. Для формирования и совершенствования навыков восприятия иноязычной речи на слух необходимы качественные учебные аудиоматериалы. К ним относятся: подкасты, аудиокниги, иностранные радиопередачи, радиоспектакли, аудиопособия и т.д.

Интернет-ресурсы могут заинтересовать обучающихся, так как содержат материалы из разных областей знаний. Это позволяет сделать занятие по иностранному языку более содержательным и увлекательным. В то же время такие ресурсы предоставляют учащимся свободу творчества и развивают их самостоятельность.

В данной работе основное внимание уделяется подкастам и подкастингу, потому что их использование в процессе обучения иностранному языку представляется довольно перспективным, в связи с широкой доступностью и вариативностью [4].

Начнем с определения содержания «подкаста» (англ. podcast – iPod + broadcasting):

- аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком, которая доступна для прослушивания или просмотра во всемирной сети [5];
- это трансляция музыки или речевого контента в интернете по принципу тематической или жанровой радиостанции;
- формат контента, подразумевающий регулярную публикацию аудио (а иногда и видео) записей в публичный доступ в интернете;

– это музыкальная или разговорная программа, доступная в цифровом формате для автоматической загрузки через Интернет.

Подкасты постоянно обновляются (еженедельно, ежемесячно), они доступны для скачивания или непосредственного прослушивания в Интернете.

Социальный сервис подкастов позволяет пользователям сети как прослушивать или просматривать уже размещенные ранее подкасты, так и создавать свои собственные на любые темы. По длительности подкасты могут быть от нескольких минут до нескольких часов. В сети Интернет можно встретить как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка, так и учебные подкасты, созданные для учебных целей [3].

Также неудивительно, что в последние годы подкастинг для образования получил широкое распространение как в учебных заведениях, так и за их пределами. Однако, несмотря на рост популярности, существует мало эмпирических доказательств его ощутимого эффекта для улучшения оценок студентов [6]. Тем не менее, подкасты широко рассматриваются как позитивные инструменты обучения, которые могут принести ощутимую пользу, объединяя учителей и учеников, часто на больших расстояниях. Вместо того чтобы трактовать подкаст как инструмент для повышения успеваемости учащихся, стоит рассматривать его как средство вовлечения учащихся в учебный процесс, которое может мотивировать их к изучению материала и укреплению отношений между учителем и учеником [7].

Использование подкастов в процессе обучения иностранному языку позволяет решить ряд методических задач: формирование аудитивных навыков и учения понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков, расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие умений говорения и письменной речи [2].

Используя подкасты, учащиеся получают информацию по актуальным темам, обогащают свой словарный запас и развивают навык говорения.

Подкасты обеспечивают [2]:

- дифференцированный подход в изучении иностранного языка в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся;
- записи текста можно прослушивать в замедленном или оригинальном темпе, поскольку учащиеся не ограничены во времени;

- выбор материалов, интересующих учителя и учащихся;
- автономное обучение, которое взаимодействует с традиционным уроком иностранного языка благодаря дидактической интеграции современных технологий;
- возможность записи аудиоматериалов на различные электронные носители информации (мобильный телефон, компьютер и т.д.).

Исходя из этого, учебный подкаст как средство обучения иностранному языку можно определить несколькими способами:

- аудио- или видеозапись, созданную учащимися на иностранном языке в соответствии с языковым или тематическим содержанием учебной программы и размещенную на сервере подкастов для дальнейшего использования в учебном процессе [3];
- аудио- или видеозапись, созданную учителем на иностранном языке для развития у учащихся умений аудирования и формирования понимания иноязычной речи на слух;
- аудио- или видеозапись, созданную посторонним источником в сети Интернет для образовательных или развлекательных целей.

В данной работе основное внимание уделено третьему типу учебных подкастов, размещенных в Интернете для общего пользования.

Необходимо обозначить некоторые принципы отбора подобных подкастов [1].

1. Принцип аутентичности. Преподаватель использует подкасты, созданные носителем языка, благодаря чему происходит соприкосновение с языковой средой; ученики узнают и перенимают особенности произношения, интонации.

2. Принцип доступности и посильности. Преподаватель должен выбирать те подкасты, прослушивание и понимание которых доступно для учеников. Это касается темы, лексико-грамматической структуры, технической доступности. Рекомендуемая длительность звучания не должна превышать 4 минуты для начальных уровней владения языком и не более 9 минут для продвинутых уровней.

3. Принцип новизны. Преподаватель должен выбирать такие подкасты, цель которых – формирование нового опыта, обогащение актуальными знаниями и информацией (культура, технологии, здоровье, хобби, политика, искусство и т.д.). Таким

образом, учащиеся не только совершенствуют навыки аудирования, но и расширяют кругозор и развивают навыки критического мышления.

4. Принцип социокультурной направленности. Работа с подкастом должна способствовать формированию знаний и культуре других стран: норм поведения, менталитете, истории, традициях и т.д.

5. Принцип познавательной ценности. Темы подкастов должны развивать кругозор учащихся, мышление и умственные способности.

6. Принцип вовлеченности и мотивации. Преподаватель должен обеспечить развитие положительных потребностно-мотивационных состояний учеников, выяснить, какие мотивы у них преобладают, формировать у учащихся интеллектуальную потребность в познании и развитии навыков аудирования, поощрять.

Для использования подкастов в обучении немецкому языку следует обратить внимание на существующие аутентичные Интернет-ресурсы:

1. Slow German

- предназначен для начального уровня владения немецким;
- тематическое разнообразие;
- диктор говорит четко и понятно, использует грамотную речь;
- социокультурная направленность (различные аспекты жизни в Германии, исторические процессы, моделирование практических ситуаций)
- наличие скрипта;
- возможность прослушивать с любого устройства в режиме онлайн.

2. So ist Berlin

- социокультурная направленность;
- возможность прослушивать с любого устройства в режиме онлайн;
- предназначен для продвинутого уровня владения немецким;
- диктор говорит четко и понятно, использует грамотную речь;

3. Warum nicht?

- предназначен для всех уровней владения немецким;

- наличие скрипта;
- рабочие листы после каждого выпуска;
- есть аналог на английском;
- тематическое разнообразие;
- диктор говорит четко и понятно, использует грамотную речь.

4. DaZPod

- предназначен для всех уровней владения немецким;
- тематическое разнообразие;
- наличие скрипта;
- социокультурная направленность;
- диктор говорит четко и понятно, использует грамотную речь.

5. twilingo

- предназначен для начального уровня владения немецким;
- подходит для тех, кто изучает немецкий как второй иностранный язык;
- наличие скрипта;
- диктор говорит четко и понятно, использует грамотную речь.

Подводя итог, нельзя не отметить, что при использовании подкаста процесс обучения иностранному языку становится более гибким и вариативным во времени и пространстве. Работа проходит в темпе, соответствующем уровню группы, учащиеся работают активно. Аудиозапись позволяет, во-первых, расширить возможности преподавателя при передаче информации. Во-вторых, повысить эффективность управления деятельностью учеников в ходе урока. Применение звукотехнического оборудования позволяет, в-третьих, активизировать упражнение учащихся в некоторых видах устной деятельности.

Библиографический список

1. Борщева О.В. Принципы отбора подкастов для обучения иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2019. №3. С. 66-67.
2. Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 4. С. 91–93.

3. Соломатина А.Г. Учебные подкасты как средство развития умений говорения и аудирования учащихся. // Вестник ТГУ. – Выпуск №3 (95). – 2011. – С. 102.

4. Суханова А.С. Подкасты в обучении аудированию. // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар : Новация, 2016. — С. 73-75. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9724/> (дата обращения: 22.11.2021).

5. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – С. 183.

6. Abdous M., Facer R., Yen C. Academic effectiveness of podcasting: A comparative study of integrated versus supplemental use of podcasting in second language classes. // Computers and Education. – №58. – 2012. – С. 43-52.

7. Edirisingha P., Hawkrigde D., Fothergill J. A renaissance of audio: Podcasting approaches for learning on campus and beyond. // European Journal of Open, Distance and E-Learning. – №1. – 2010.

Д.А. Сахно

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.А. Колесников
профессор, доктор педагогических наук

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Дислексия – это специфическое восприятие, связанное с нейрологическими изменениями головного мозга и оказывающее влияние на способность человека правильно читать и писать. Дислексии путают буквы в словах, заменяют их похожими, переворачивают или читают знакомые слова вместо нужных. Дети и взрослые с дислексией испытывают трудности с соотносением звуков и печатных символов, объединением букв в слоги, распознаванием их на письме даже после неоднократного повторения. По данным Международной ассоциации дислексии, ее нельзя полностью вылечить, только

приспособиться, поскольку данная врожденная особенность остается на всю жизнь [8].

При изучении английского языка учащиеся с дислексией не могут правильно определить, в каких словах как произносятся определенные буквы и буквосочетания. Наибольшую трудность вызывают пары p-b, b-d, дифтонги ea, ou, au, сочетания ch, sh, sk и другие. Помимо различения букв, дети часто не могут узнать уже знакомые корни слов, если к ним добавлены приставки или суффиксы. Например, выучив слово honest, ребенок не понимает значение слова dishonest, даже если в целом знаком с приставкой dis-. При запоминании лексики ученики с дислексией неверно употребляют метафоры, идиомы, им тяжело усвоить многозначность слов. На уровне грамматики ребята затрудняются применять правила, не видят их в тексте, слабо распознают времена группы Perfect и т.д. [8; 9].

Помимо чтения и письма, дислексии могут испытывать трудности с памятью, концентрацией, визуальной обработкой информации. Нередко им тяжело слушать учителя и одновременно вести записи, а большие объемы текста не позволяют им как следует сосредоточиться на задании. При этом необходимо учитывать, что дети с дислексией часто обладают талантами в других областях – математике, творчестве, пространственной ориентации. Некоторые исследователи полагают, что дислексия является не заболеванием, а другим типом мышления, поскольку дислексии мыслят целыми образами, а не отдельными символами. Сегодня дислексия, по данным мировой статистики, в той или иной степени диагностируется практически у 20% детей [13].

Несмотря на то, что существует некоторое количество исследований об особенностях преподавания различных предметов детям с дислексией, мало что известно о трудностях, с которыми они сталкиваются при дистанционном обучении. Немногочисленные зарубежные работы посвящены сфере высшего образования, где выборку составляют взрослые и подростки [10, 147-152]. В отечественных публикациях данный вопрос пока не исследовался и потому представляет научный интерес.

Исследователи выделяют как преимущества, так и недостатки дистанционного обучения. Представим их в таблице (табл. 1).

Таблица 1.

Преимущества и недостатки дистанционного обучения

Преимущества	Недостатки
обучающую программу можно адаптировать под нужды конкретных учащихся, что особенно важно при работе с дислексиками	разработка адаптированных и индивидуальных уроков, поиск или создание собственных мультимедийных материалов требуют много времени и ресурсов от учителя, а готовых качественных материалов в открытом доступе недостаточно
информация может быть представлена в мультимедийном формате, что способствует развитию навыков аудирования и говорения	
дистанционный формат позволяет разнообразить учебную деятельность, добавить новые творческие задания (интернет-квест, веб-проект, цифровые рассказы и т.п.)	недостаточная компьютерная грамотность обучающихся может стать помехой к успешному освоению материала в полном объеме
взаимодействие с учащимися происходит в интерактивном формате, что позволяет задействовать каждого ученика во время урока и повышает мотивацию детей к обучению	для некоторых учащихся острой проблемой становится нехватка личного общения, что может привести к нарушению навыков социализации
ученики получают возможность находиться в комфортных для них условиях, что для ненормотипичных детей играет большую роль	при обучении дома велика вероятность снижения концентрации, поскольку дети часто отвлекаются на посторонние факторы, как следствие, падает эффективность обучения
учащиеся мгновенно получают обратную связь, а при использовании учителем дополнительных ресурсов с автопроверкой ответов сразу видят свои результаты	данный формат не всегда предполагает прямое общение с преподавателем, например, при прохождении онлайн-курсов

материалы онлайн-занятий, вебинаров, видеолекций можно посмотреть в удобное время, что позволяет учащемуся овладевать знаниями в собственном темпе	дистанционное обучение требует сильной мотивации и самоорганизации, что для детей с особенностями развития затруднено
новые технологии позволяют расширить педагогический инструментарий, разнообразить задания, открывают новые возможности для взаимодействия	не каждый ученик и педагог имеет хороший компьютер, ноутбук или планшет со стабильным Интернетом, особенно в сельской местности; возможны отключения связи или электричества
дистанционное обучение позволяет ребенку, находящемуся на больничном, не пропускать важные темы и не отставать от программы	для налаживания процесса дистанционного обучения младших школьников и ненормотипичных детей необходима помощь или постоянное присутствие родителей
появление дистанционных технологий обусловило возможность получения образования, в том числе дополнительного, без привязки к месту жительства, можно выбрать любые курсы в другом городе и проходить их в удобное время	зачастую практикоориентированное обучение требует корректировки со стороны педагога, личного присутствия и взаимодействия учителя с учеником, что невозможно на расстоянии
современные платформы для совместного обучения типа Zoom или Microsoft Teams имеют удобный инструментарий для взаимодействия с классом: ученики могут поднимать руки, писать в чате, включать микрофон для ответа, комментировать доску и т.п.	при одновременном переходе большого количества школ на дистанционное обучение возможны частые сбои платформ, перегрузка серверов

цифровые задания облегчают учителю работу, освобождают от необходимости проверять тетради	в ситуации с ненормотипичными детьми любая письменная работа требует тщательного анализа для выявления наиболее частых ошибок и последующего их устранения, вне зависимости от формата обучения
---	---

Составлено автором на основе [2], [4], [5], [13].

Для успешного понимания материала урока детьми с дислексией информацию нужно разбивать на части, избегать большого количества текста, для объяснения правил чтения и грамматики использовать инфографику, анимацию и другие визуальные средства. При обучении говорению или аудированию на иностранном языке можно применять сторонние ресурсы, позволяющие преобразовать текст в речь и наоборот, аудиокниги, видеоролики [4].

Для того чтобы повысить мотивацию учащихся к дистанционному курсу, учителю необходимо постоянно проверять и обновлять медиаконтент, размещать новые задания, включать в процесс обучения интерактивные и игровые элементы. Для этого можно использовать дополнительные платформы и ресурсы, например:

- Online Test Pad (создание и автоматическая проверка тестов);
- Quizlet (разработка набора карточек с лексикой по темам);
- Kahoot!, myQuiz (опросы и онлайн-викторины);
- Learnis (создание веб-квестов с заданиями);
- Genial.ly (создание интерактивных видео с проверкой понимания во время просмотра);
- интерактивные доски Miro, ActivBoard (взаимодействие с учениками в реальном времени, возможность добавления видео и аудио, различных упражнений, комментирование, рисование);
- LearningApps, WordWall (интерактивные упражнения, которые можно добавить на доску);
- YouTube, Vimeo (размещение видеороликов с инструкциями, аутентичных материалов по изучаемым темам);
- Microsoft OneDrive, Google Drive, Google Docs (совместная работа с документами, например, редактирование текстов для чтения, выполнение заданий в группах и т.п.);

- электронные тетради Skysmart, Videouroki;
- онлайн-платформы с обучающими материалами ЯКласс, Учи.ру, Яндекс.Учебник и др.

Недостаток личного общения в условиях пандемии и вынужденного перехода на массовое дистанционное обучение можно частично компенсировать с помощью социальных сетей, видеоконференций в Zoom или Microsoft Teams, создания чатов в WhatsApp или Telegram. Чтобы обеспечить эффективную обратную связь с учащимися, можно организовать совместную работу (collaborative work) в мини-группах и проводить для них отдельные видеоконференции, давая своевременные комментарии по поводу учебных материалов или выполненных заданий [5].

Для отработки навыков чтения на английском языке можно использовать различные мобильные приложения. Например, приложение Complete the Words помогает в игровой форме познакомить детей с английскими буквами и правописанием слов. В нем доступны упражнения на сопоставление слов с картинками, нахождение слов по первой букве или звуку, соответствие формы словам и т.п. Специальный шрифт для дислексиков, привлекательная графика и озвучка способствуют также улучшению навыков правописания.

Среди полезных приложений для обучения английскому детей с дислексией можно выделить также Dyslexia Quest (игровой квест, включающий 6 типов заданий, направленных на развитие различных когнитивных навыков), Dyslexia Gold (улучшает навыки чтения и письма), Special Words (тренирует распознавание отдельных слов и создание ассоциаций со звуками и картинками), Reading Eggs (с помощью интерактивных анимированных уроков развивает навыки распознавания, сопоставления, разделения и смешивания звуков).

Для тренировки навыков письма можно использовать ресурс Storyboard That, который позволяет совместно с учениками создавать комиксы на любые темы. Можно придумать сюжеты, диалоги, добавить грамматическую составляющую в них, а дети смогут читать истории одноклассников и писать собственные. Приложение поддерживает шрифт OpenDyslexic, есть бесплатный 14-дневный период, а также версия с ограниченным функционалом. Похожим сервисом является бесплатный сайт Imagine Forest, с помощью которого можно онлайн создавать совместные тексты и истории. Не менее интересным

представляется Storybird – проект, на котором уже размещены тысячи стихотворений, комиксов и анимированных историй. Можно читать готовые или придумывать свои. Такие задания вызывают интерес у детей с дислексией, потому что они в итоге могут создать собственную небольшую книжку, иллюстрировать ее и издать. За выполнение определенных заданий ученики получают баллы, бейджи и другие награды, что стимулирует их заниматься больше.

Обучение детей с дислексией грамотности должно происходить структурировано, охватывать понятия, связанные с расшифровкой и написанием слов, процесс должен быть основан на многократном повторении и ежедневной практике. Письменные задания ученик может выполнять с помощью специальных сервисов, преобразовывающих речь в текст (SpeechPad, Google Docs, Dictation.io, RealSpeaker), а также сайтов и приложений для проверки орфографических и грамматических ошибок (Grammarly, LanguageTool).

Для того чтобы детям было легче выполнять задания, учитель должен заранее рассказать об особенностях платформы и ее инструментах (возможности комментирования, перетаскивания, взаимодействия с интерактивными элементами и т.д.). Также необходимо давать четкие и подробные инструкции к упражнениям. Для детей с дислексией задания лучше всего разрабатывать с использованием специального шрифта Dyslexie, OpenDyslexic или Adys.

Шрифт Dyslexie разработан голландскими учеными и является наиболее известным для дислексиков. Его можно бесплатно скачать с официального сайта компании [7] и использовать как отдельный пакет программ для работы с документами или установить в качестве расширения браузера Chrome. Каждая буква имеет четкое основание, которое визуально создает центр тяжести и предотвращает переворачивание букв вверх ногами при чтении. У некоторых букв более длинные палочки, что уменьшает вероятность их замены при чтении. Форма каждой буквы четко отрегулирована, все знаки находятся на определенном расстоянии друг от друга, что также помогает избежать их отзеркаливания.

Шрифт OpenDyslexic также можно скачать и установить бесплатно [11], его уникальность заключается в том, что разработчик шрифта Абельярдо Гонсалес тоже дислексик и создавал его для себя, то есть с пониманием проблемы. Более того,

шрифт постоянно обновляется и корректируется в соответствии и запросами и комментариями пользователей. Каждая буква имеет свою форму и утяжеленную основу, а увеличенное расстояние между ними позволяет не воспринимать текст как нагромождение символов. С помощью данного шрифта можно адаптировать любой материал, в том числе Интернет-ресурс, для работы с дислексиками.

Шрифт Adys для дислексиков разработан в Болгарии, его отличительная черта – буквы русского алфавита. При дистанционном обучении детей младшего школьного возраста с дислексией английскому языку можно использовать данный инструмент для дублирования заданий на русском языке при необходимости.

С помощью плагина Dyslite любые сайты становятся доступны ученику с дислексией, поскольку весь текст на них автоматически преобразовывается с использованием выбранного шрифта. Персональная среда обработки текстов See World позволяет настроить интерфейс индивидуально в зависимости от потребностей учащегося.

По данным румынских ученых, использование информационных технологий в целом положительно влияет на освоение материала дислексиками [6]. Так, одновременная демонстрация правил чтения с помощью голоса и изображения способствуют лучшему пониманию и более быстрому запоминанию, использование интерактивных упражнений и игр стимулирует память и повышает мотивацию у детей. С помощью компьютера ученик может послушать правильное произношение английского слова, повторить его, сверить свою версию с образцом и при необходимости все повторить. Видеоинструкции с правильной артикуляцией позволяют ребенку увидеть необходимое количество раз, как формируется звук, что в условиях обычного урока затруднительно. Интерактивные задания на распознавание слов, сопоставление их с картинками, выбор из нескольких вариантов и т.п. практикуют чтение, улучшают понимание, позволяют подойти к одному и тому же правилу с разных сторон.

На основе анализа зарубежных исследований мы выделили некоторые условия проектирования среды онлайн-обучения для учащихся с дислексией:

1. При организации дистанционного урока учителю нужно заранее выбрать сервис, с помощью которого будет проводиться

занятие, познакомить учеников с его особенностями, обозначить четкие правила взаимодействия.

2. Ученик должен иметь возможность индивидуально настроить платформу, выбрав удобный шрифт и размер текста.

3. При обучении чтению на начальном этапе необходимо каждый символ сопровождать аудио подсказками, предлагать несколько упражнений на повторение одних и тех же букв. Более того, материал нужно подавать с разных сторон с применением мультисенсорного подхода, т.е. ребенок должен иметь возможность послушать, прочитать, повторить, написать или нарисовать букву, изобразить ее с помощью подручных средств и т.д.

4. При обучении детей с дислексией английскому языку необходима опора на родной язык, при этом с помощью специальных шрифтов нужно объяснять разницу на письме между схожими буквами.

5. Тексты для чтения не должны быть перегружены картинками, разноцветными или мигающими элементами, ссылками и т.п., чтобы не отвлекать учащегося от процесса обучения. Однако, важные моменты могут быть выделены другим цветом.

6. В дополнение к тексту на английском языке целесообразно разместить аудио версию, чтобы учащийся мог проверить себя и лучше понять содержание.

7. Нужно учитывать, что ученику с дислексией требуется больше времени на понимание текста, поэтому при условии синхронной работы с дислексиками и нормотипичными детьми важно использовать разноуровневые задания.

8. Макет страницы онлайн курса для обучения дислексиков английскому языку должен быть простым и понятным, все лишние элементы типа календаря и ссылок на ненужные страницы необходимо убрать, навигация по страницам должна быть элементарной и одинаковой.

9. При использовании онлайн доски типа Miro в работе с дислексиками в поле зрения учащегося должно находиться только одно текущее задание.

10. Для изучения связей между буквами, последовательностей звуков можно использовать ментальные карты типа Mind Map, для повторения и заучивания простых слов – карточки Quizlet. Для запоминания лексики полезным будет метод фонологической привязки и мнемотехника, основанные на ассоциациях.

11. Наиболее эффективной формой дистанционного взаимодействия с детьми с дислексией является следующая: онлайн-урок с объяснением материала учителем (например, чтение гласной а в закрытом слоге) – работа учащегося с материалами дистанционного курса, самостоятельное выполнение заданий (неоднократное чтение примеров) – онлайн-урок с разбором трудностей и повторением – работа ученика с дополнительными заданиями по теме – онлайн-урок для закрепления навыков.

12. Занятие по обучению чтению должно выстраиваться следующим образом: отработка базовых навыков и фонематической осведомленности, введение новой информации, отработка фонетических и нефонетических навыков для закрепления.

Таким образом, организация дистанционного обучения детей с дислексией английскому языку сопряжена с рядом трудностей, наибольшая из которых – недостаток готовых дидактических материалов, поэтому проблема требует дальнейшего рассмотрения и разработки специальных печатных и электронных учебников, а также онлайн-курсов.

Библиографический список

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Цифровое обучение в контексте цифрового образования: практика применения: монография. - М.: Диона, 2020. - 244 с.

2. Денисова Л.Р. Иностранный язык как компонент системы инклюзивного образования младших школьников / Л. Р. Денисова, Г. В. Сороковых // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 1. – С. 53-57.

3. Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения: Коллективная монография / Г.В. Сороковых, Х.Х. Каппушева, Н.И. Герасимова [и др.]. – Москва: ООО «Перспектива», 2013. – 172 с.

4. Сапрыкина Д.И., Волохович А.А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. М.: НИУ ВШЭ, 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/368265542.pdf>

5. Шнейдер Л.Б. Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии // Уроки пандемии, 2020. – С. 18-23.

6. Andruseac G.G., Rotariu D., Rotariu C., Costin H. eLearning Platform for Personalized Therapy of Learning Disabilities // Social and Behavioral Sciences 83, 2013. – pp. 706-710.

7. Dyslexia Font [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dyslexiefont.com/>

8. Lama A. Difficulties in English language learning for students with dyslexia / SEEU Review Volume 14 Issue 1, 2019. – pp. 196-206.

9. Libera S.D. Dyslexia and learning English as a foreign language: the phonological/orthographic teaching through the multisensory method / Final Thesis In European, American and Postcolonial language and literature, 2015. – 131 p.

10. McCarthy J.E., Swierenga S.J. What we know about dyslexia and Web accessibility: A research review. - Universal Access in the Information Society, vol. 9, no. 2, 2009. - pp. 147–152.

11. OpenDyslexic [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://opendyslexic.org/>

12. Potter Ch. Activity-Based Online Learning: A Response to Dyslexia and COVID // IntechOpen, 2021. – 28 p.

13. Zawadka J., Miękisz A., Nowakowska I., Plewko I, Kocharńska M., Haman E. Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the COVID-19 pandemic // Education and Information Technologies, 2021. – 23 p.

СЕКЦИЯ: ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И АНАЛИЗУ УРОКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Е.В. Комкова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Е.А. Скатова

преподаватель

АНАЛИЗ И САМОАНАЛИЗ УРОКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

На уроке учитель активно использует все возможности для развития личности обучающегося, её активного умственного роста и формирования нравственных основ. Для осуществления этих и многих других задач сложно установить один тип урока, с застывшими этапами и последовательностью их осуществления. Поэтому крайне важно уделять внимание самоанализу и анализу урока, это необходимо делать во время всей деятельности учителя в целом для того, чтобы повысить эффективность управления учебным процессом.[5]

Педагог в своей работе с детьми демонстрирует все свои педагогические навыки, методические умения и способность организовать самостоятельную работу всех учеников. В конце урока у учеников должна быть высокая степень усвоения учебного материала, это и является результатом урока.

Анализ урока – это взгляд со стороны, который позволяет учителю заметить ошибки за своим коллегой или получить советы по улучшению собственного урока. [2]

Проводить анализ урока необходимо для того, чтобы:[1]

1. Повысить профессиональное мастерство учителя
2. Служит как средство улучшения преподавания
3. Внедрение в практику работы учителя чего-то нового

Приведу несколько советов, которые помогут студентам при написании анализа урока:

1. Для того, чтобы качественно писать анализ, необходимо сделать подборку анализов в просторах сети интернет;
2. От трёх до пяти анализов необходимо для того, чтобы составлять свой качественный анализ;

3. Необходимо обработать все анализы, найденные в интернете и вычлениить из них самое важное;

4. С готовым материалом уже можно приступать работать и вставлять их как шаблонные фразы и выражения;

Если качественное отобрать материал, то написания анализа вместо двух часов будет занимать все 1 час.

Во время просмотра урока необходимо выделять плюсы и минусы, а также то, что вызывает у вас вопрос. Благодаря таким записям ваш анализ будет наиболее конкретным и развёрнутым.

Желательно анализировать урок по схеме [+ , - , ?]

+ это то, что отметили, как интересный и правильный метод, приём, технология

- это то, что нежелательно использовать, недопустимо использовать на данном этапе

? - то, что вызвало сомнение, а правильно ли это, пожелание, что можно использовать

? это те, рекомендации, которые мы пишем в конце анализа, говорим о том, как сделать урок более правильным и эффективным

Основные ошибки студентов при анализе урока:

1. Общие замечания по уроку, отсутствие конкретики
2. Выделение не существенных достоинств и недостатков
3. Желание пересказать урок
4. Отсутствие четкой системы

Самоанализ урока – это разбор урока самим учителем, который помогает выявить свои хорошие и плохие стороны и позволяет распланировать свои действия для их ликвидации, а самое важное увидеть смогли он добиться поставленных целей и задач. [4]

Чем же отличается анализ и самоанализ? При самоанализе учитель оценивает свою работу сам и делает для себя выводы, а при анализе эту оценку он получает со стороны.

Самоанализ урока – является важным элементом в педагогической деятельности, регламентированной ФГОС и позволяет педагогу увидеть ошибки и распланировать свои действия для их ликвидации. [5]

Во время самоанализа студенты испытывают трудности в объяснение целесообразности выбора тех или иных методов и форм работы с обучающимися. Эти затруднения частично могут быть вызваны тем, что студент при подборе материала

для урока плохо с ним ознакомился, то есть полностью не проработал свой урок.

Вопросы, которые должен задавать себе студент при самоанализе урока: [2]

1. Вы учли особенности детей при подборе материала и планировании своего урока?
2. Задачи, которые решались на данном уроке достигнуты?
3. Объяснили ли вы почему выбрали ту или иную структуру для решения поставленных задач?
4. Получилось вызвать у обучающихся интерес к предмету?
5. Осуществлялся контроль за усвоением ЗУН?
6. Объем и характер домашнего задания посилен для детей?
7. Определи ли вы насколько хорошо ученики владеет общеучебными умениями и навыками?
8. Какое настроение у обучающихся было по окончанию урока?
9. Присутствовали на уроке здоровьесберегающие требования?

При самоанализе урока студент должен упомянуть информацию об объеме материала которые предоставляет на уроке, а также качество его усвоения обучающимися этого материала. Интересный вариант самоанализа предложил В.И. Байденко [1]. Анализ представляет собой рефлексивную мишень, она делится на четыре сектора: содержание, формы и методы, деятельность обучающихся, деятельность педагога.



Рисунок 1. Секторы самоанализа

Таким образом, самоанализ дает учителю возможность: [2]

1. Правильно ставить цели и задачи во время урока.
2. Находить наиболее оптимальные шаги по достижению поставленных целей;
3. Видеть и понимать существенную связь между способом его действий и конечным результатом урока.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И Байденко, Джерри ванн Зантворт. – М.: Европейский фонд образования, 2003. – 154 с.
2. Вдовина С.А. Профессиональн-педагогическая компетентность и ее структура. [Электронный ресурс]. URL: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_31.html (дата обращения: 21.11.2021).
3. Воробьева И.Н. Профессиональная компетентность преподавателя как фактор совершенствования учебного процесса. – 2015. [Электронный ресурс]. URL: [http://stppp.edurm.ru/attachments/article/422/Професс.. %20компетентность.pdf](http://stppp.edurm.ru/attachments/article/422/Професс..%20компетентность.pdf) (дата обращения: 22.11.2021).
4. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Академия, 2014. — 624 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: 117 http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 21.11.2021).

З.А. Чекменева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научные руководители: Т.А. Крюкова, преподаватель

Е.А. Годлевская, преподаватель

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И АНАЛИЗУ УРОКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В процессе реализации программ педагогических практик на отделении «Преподавание в начальных классах» студенты отрабатывают умение владеть профессиональными

компетенциями. Особую важность приобретают профкомпетенции, относящиеся к анализу и самоанализу урока с младшими школьниками

Рассмотрим на примере двух конкретных уроков по окружающему миру в 3 классе по УМК Школа России. Для наиболее качественного изучения данного вопроса продемонстрируем на примере апробации урока с явными ошибками в деятельностных шагах и удачным уроком с учетом самоанализа.

Анализируем уроки придерживаясь некоторого плана. Сначала рассмотрим запланированный урок, потом его реализацию на практике, после чего соотнесём первый вариант со вторым и сравним.

Заранее хочется отметить, что оба урока являются уроками открытия нового знания, поэтому схожи по структуре и в подходе усвоения материала.

Начнём с урока, проектирование которого кардинально отличается от его реализации.

Это урок на тему «Разнообразие животных». При изучении темы предполагается рассмотрение таких понятий, как зоология и систематика, а также рассмотрение некоторых систематических единиц (царство, подцарство, тип, класс, вид). Предлагаются лишь наиболее доступные и легкоусвояемые для обучающихся примеры. Урок линейный и работает по принципу схемы. Создание собственных схем при изучении материала из области биологии способствует наибольшему усвоению изучаемого материала. К тому же при выстраивании информации в виде различных схем активно работают оба полушария головного мозга, что соответственно его (головной мозг) развивает, а это одна из задач образования в целом.

Почему же данный урок линейный или, как ещё можно сказать – стержневой? Дело в том, что материал обучающимся предоставляется определённым образом. А именно в виде схемы от общего к частному – использование метода дедукции. Сначала обучающимся представляются крупные систематические единицы, их обозначение на схеме и иллюстративный материал к ним в разных формах. Получив эту информацию, ученики сверяются со своей первоначально частично-незаполненной схемой и дополняют её на основе полученной информации. После обучающихся поэтапно знакомят с типами и классами животных, отмечая их отличительные признаки и демонстрируя иллюстрации и фото. Далее демонстрируются

наиболее меньшие систематические единицы. Затем учащиеся снова сверяются со своей персональной схемой и при необходимости её дополняют. При таком построении урока нельзя перепрыгивать с подтемы на подтему, т.к каждая новая, вытекает из предыдущей и отображается на схеме. Так выстроена основная, главенствующая часть урока «Разнообразие животных». Заполненные персональные схемы учащиеся должны вклеить к себе в тетрадь. На уроке учащимся предлагается познакомиться, вспомнить другие классификации животных, которые также представлены в виде схем и дополняются интерактивными упражнениями, составленными на платформе learningapps.

Большая часть урока построена на использовании рассказа учителя, демонстрации наглядного материала и беседы. Для визуального восприятия учащимся демонстрируется интерактивная презентация и распечатанные иллюстрации. Для усвоения материала учащимся предлагается сравнивать и противопоставлять разных представителей животного мира, так же классифицировать их по заданным признакам и определять по строению тела их место обитания и тип питания. Как на любом уроке, применяется систематизация и обобщение материала при помощи тех же схем и блиц-опросов. Упражнения представлены разных категорий: интерактивные, устные и письменные, на вычленение конкретного из ряда общего, на выделение лишнего из ряда, на описание внешних признаков и т.д.

Отдельное внимание хочется уделить приёмам на привлечение внимания обучающихся и их мотивацию. Как правило, такие приёмы не планируются в уроке, а применяются по ходу его проведения. Например, прием направленный на организацию дисциплины: «Хлопните раз, кто меня слышит», упражнение на внимание «Найдите ошибку», «Что вы забыли?», игра «Золотая рыбка», проблемные вопросы и т.д.

Разобрав структуру урока «Разнообразие животных», мы можем перейти к перечню его результатов и их анализу.

Неблагоприятные результаты урока	
1	Систематическое нарушение дисциплины.
2	Некоторые задания были некачественно реализованы.
3	Запланированный объём информации не был озвучен.
4	Отсутствие некоторых этапов урока.

Данный перечень, расположен в порядке возрастания и следования. Так как изначально была неустойчивая дисциплина, то на её затрачивалось больше времени, соответственно сокращалась время на представление материала по теме, что соответственно привело к сокращению урока на некоторые этапы и задания.

Какие были опущены этапы? Например, первичное закрепление вслух, самостоятельная работа по эталону, включение в систему знаний, подробная рефлексия проделанной работы. Да, закрепление проговариванием вслух было исключено, как отдельный этап и частично компенсировано в процессе всего урока, как и этап включения в систему знаний. Подробная рефлексия была опущена, но полное её исключение невозможно, так как на её основе строятся последующие уроки и их корректировки. К сожалению, самостоятельную работу компенсировать удалось, только на следующем уроке.

Мы определили ряд допущенных ошибок, но что делать дальше? Их необходимо проанализировать, найти «корень» каждой из них и придумать план компенсации, корректировки, которые приведут к желаемому первоначальному результату.

Начнём с того, что всегда надо помнить, что проведение уроков на учебной практике и проведение рабочих уроков в школе – это совершенно разные вещи. На работе вы видите детей каждый день, вы единственный у них учитель, который является классным руководителем, у вас есть возможность корректировать график распределения работ и гораздо больше времени, чтобы наладить с ними контакт. На учебной практике дела обстоят совершенно по-другому. Вы видите детей раз в неделю и чаще всего в этот день даёте всего один урок. У вас недостаточно временных ресурсов, чтобы полноценно завоевать их внимание и доверие, а после стать для них авторитетом и хорошим, полноценным примером во всём. Ещё одна причина, по которой студенты-практиканты неудачно проводят урок – это несостыковка стиля, методов и приёмов ведения уроков в целом. Класс, который дают на практике, уже имеет своего учителя, который имеет свой стиль общения с ними и ведения уроков. Мы же на практику приходим со своими современными подходами, технологиями и наборами методов, приёмов, которые обучающимся могут быть незнакомы и непонятны. Назовём ещё одну причину неудач, которая непостоянна, но в данном случае имеет место быть – психолого-эмоциональное состояние обучающихся. На данном уроке они были слишком

эмоциональны и возбуждены, поэтому нарушались дисциплина и концентрация внимания. Именно эти факторы и стали причинами неудач урока.

Но что необходимо предпринять, чтобы в дальнейшем избежать подобного исхода урока?

- Можно дополнительно расспросить классного руководителя об учениках, их способностях и предпочтениях к определённым видам заданий.

- Провести наблюдение урока по предмету, который необходимо будет давать в следующий раз для определения стиля преподавания. Спросить у классного руководителя об предпочитаемых им методах и приёмах. Посмотреть оформление материала в тетрадях учеников для образца.

- Перед проведением урока пообщаться с детьми, узнать о их настроении, деятельности за последний час.

Урок на тему «Размножение и развитие растений» на основе тщательного самоанализа был реализован более успешно. Данный урок также выстроен по методу дедукции (от общего к частному) и оформлен в виде схемы. Обучающимся предлагается поэтапно изучить тему, которая постепенно будет складываться в схему, по которой можно будет рассказать весь процесс размножения и развития растений. В эти этапы входит работа с текстовыми карточками и их пересказ, организация и проведение практической работы «Распространение семян», беседа об условиях необходимых для развития растений, просмотр и анализ видеоролика «Прорастание фасоли», выполнение интерактивного упражнения на платформе learningapps. После изучения материала ученикам предлагается выполнить самостоятельную работу в виде теста и самостоятельно дополнить частично-незаполненную схему «Размножение и развитие растений».

На уроке применялись беседа и демонстрация наглядного материала, но акцент делался на практические методы. 1/3 урока составляет беседа, инструктаж и работа с текстом. 1/3 урока составляет выполнение практической работы с образцами семян (гербарием) в парах и упражнения; ещё 1/3 урока составляет демонстрация презентации и иллюстраций и демонстрация видеоматериала. На уроке было использовано: приём выяснения взаимосвязей, сравнение, обобщение, работа с текстом и т.д.

Проанализировав структуру урока, мы можем перейти к перечню его позитивных и отрицательных моментов и их анализу.

Благоприятные и неблагоприятные исходы урока		
1	Почти все этапы были реализованы.	Легкое нарушение дисциплины.
2	Все запланированные виды заданий были выполнены.	Выход за временные рамки урока.
3	Учащимся было интересно на уроке.	Только частично проведенная рефлексия.

Посмотрев на данный перечень, мы можем заметить, что всё равно есть ряд недочётов, но он значительно меньше, чем в предыдущем случае. Здесь больше положительных моментов, значит урок был более качественно спроектирован, преподаватель был более чутким к ученикам, а обучающиеся были в более стабильном эмоциональном и физическом состоянии. В данном уроке была наиболее грамотно выстроена смена деятельности и форм её организации. Что касается недочётов, их можно компенсировать в следующей раз более жёсткими требованиями при ответе ученика с места и оформление письменной рефлексией или с помощью готовых карточек.

Исходя из представленного выше материала, предлагаю схему самоанализа урока, которая поможет обратить внимание на его более важные аспекты. Самоанализ, выполненный по этой схеме, поспособствует улучшению проектирования ваших уроков.

Подвести итог выше сказанному хочется словами известного педагога Джона Хэтти: «Всему этому можно обучить; всему этому можно научиться»

Характеристики анализа урока	Уточнения	Примерные рекомендации
1 Эмоциональное и физическое состояние обучающихся.	Возбужденность, усталость, агрессивность, рассеянность, энергичность, неусидчивость, гиперактивность и т.д.	1 Старайтесь предусматривать на уроке разные виды деятельности, которые можно распределить между несколькими учениками. 2 Подготовьте дополнительный материал по теме урока на самостоятельное для энергичных учеников и учеников, которых надо заинтересовать.

			3 Для уставших учеников необходимо проводить физпаузы, для рассеянных учеников, чьё внимание необходимо привлечь подойдёт игра «Золотая рыбка».
2	Материальная подготовленность участников урока.	Наличие необходимых учебных пособий, материалов для записей, канцелярских принадлежностей, мела для доски и т.д.	1 Планируйте урок с равным соотношением использования электронных и печатных образовательных ресурсов, чтобы при необходимости можно было переключиться на что-то одно. 2 Составьте собственную электронную библиотеку учебных пособий, которые можно переносить на внешнем USB-носителе. 3 Старайтесь хранить в учебном кабинете запас специальных бланков, чистых тетрадей и несколько канцелярских наборов (различные пишущие принадлежности), а так же мел или маркеры в зависимости от типа доски, которая находится в классе.
3	Состояние применяемой техники на уроке.	Работоспособность мультимедийной доски, проектора, компьютера, колонок и т.д.	1 В учебный кабинет стоит приходить заранее, чтобы осуществить проверку дееспособности техники. 2 При необходимости подготовьте альтернативные задания электронным. 3 Чаше консультируйтесь с школьным IT – специалистом.

4	Активность обучающихся на уроке (количество ответов, полученных на конкретный вопрос всему классу, количество ответов, даваемых конкретным учеником, количество не отвечающих учеников).	<p>Чем больше ответов получено на один вопрос, тем больше учеников работает на уроке.</p> <p>Нулевой уровень – ученик не реагирует на вас, не участвует в процессе урока.</p> <p>Низкий уровень – ученик даёт в основном однословные ответы, ответы, вытекающие из вопроса.</p> <p>Средний уровень – ученик отвечает на разные типы вопросов, даёт не менее 5-6 развёрнутых ответов на открытые вопросы.</p> <p>Высокий уровень – ученик отвечает на разные типы вопросов, даёт более 7 развёрнутых ответов на открытые вопросы.</p> <p>Если ученики не отвечают, то вопрос либо не доступен для понимания, либо не интересен, либо ученики не знают ответ.</p>	<p>1 Стоит активно побуждать обучающихся к развёрнутому и грамотно сформулированному ответу, показывая им пример на себе, на успевающих учениках класса.</p> <p>2 Уделяйте внимание ученикам, обращаясь к ним по имени с вежливой интонацией.</p> <p>3 Дополняйте главный вопрос наводящими деталями, которые могут быть знакомы и интересны ученикам.</p> <p>4 Хвалите за развёрнутые ответы и предположения с доказательной основой.</p> <p>5 Каждый раз готовясь к уроку, проводите словарную работу с терминами, которые используйте, чтобы при необходимости вы смогли подобрать синонимы.</p>
5	Реакция учеников на разные применяемые методы и приёмы.	Удивление, восторг, негодование, проявление интереса и т.д.	<p>1 Главное правило любого урока «если удивить, заинтересовать ученика темой урока, предметом, то на занятия он будет ходить с удовольствием».</p> <p>2 Подбирайте материал качественно, учитывая возрастные особенности учащихся.</p> <p>3 Для качественной работы методов и приёмов создайте комплект наиболее подходящих вам и вашим ученикам и реализуйте их на каждом уроке. Пусть это станет единой системой.</p>

6	Постановка цели, задач, вопросов, проблем, заданий, инструкций и т.д.	Доступно или недоступно для понимания.	1 Всегда готовьте группу направляющих вопросов для формулировки той или иной позиции. 2 Применяйте карточки-подсказки, карточки-иллюстрации. 3 Применяйте бытовой язык, который ученикам доступен, понятен.
7	Формы организации учебной деятельности и виды деятельности.	Чем больше форм применяется, тем гармоничнее урок. При грамотной смене форм организации деятельности ученики развивают свои коммуникативные навыки общения и сотрудничества друг с другом. При постоянной грамотной смене деятельности ученики не успевают устать, материал остаётся для них интересным.	1 Помните всего должно быть в меру. Чередуйте и формы организации учебной деятельности, и её виды. 2 Не забывайте учитывать индивидуальные особенности учеников. 3 Делайте акцент на индивидуальную работу и работу в группах.
8	Организация и проведение самостоятельной работы по эталону.	Её наличие или отсутствие. Уровень самостоятельности учеников при её выполнении. Если ученик выполняет работу правильно, один и без вопросов, значит материал был доступен и усвоен.	1 Старайтесь проводить самостоятельные работы на каждом уроке. 2 Оформляйте самостоятельные работы в виде специальных бланков, чтобы ученики учились грамотно их заполнять. 3 Включайте разноуровневые задания в работу и предоставляйте их выбор.
9	Н а л и ч и е рефлексии и её видов.	Обратная связь очень важна. Чем более подробно ученики выразят своё мнение о проведённом уроке, о своей проделанной работе, тем более корректно можно будет спроектировать следующий урок.	1 Проводите рефлексию в виде смысловых вопросов, как можно реже прибегайте к карточка-настроениям, используйте письменные опросы. 2 Используйте для самооценки учеников систему жестов. 3 Побуждайте учеников оценивать не только себя, но и своих одноклассников.

10	С о о т н о - шении за- п л а н и р о - ванного и реализован- ного мате- риала.	Чем больше материала было реализовано, тем более качественно он был спроектирован, а урок удачно проведён.	
----	---	--	--

А.М. Шестакова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Е.В. Горшкова
преподаватель

ПРИЕМЫ СТОРИТЕЛЛИНГА НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Вначале необходимо определить значение слова «сторителлинг». «Сторителлинг» – от английского Storytelling: story – история, telling – рассказывать, таким образом, это один из способов передачи какой-либо информации посредством рассказа истории.

Первым, кто глобально решил применять такой способ передачи информации, был Девил Армстронг и использовал он его в своей компании. Ему не очень нравилась классическая система предоставления инструкций по каждой должности, так как зачастую каждый человек интерпретирует её по-своему, поэтому он решил найти выход из этой ситуации. Он наткнулся на теорию об «управлении во время прогулки», вскоре из этого он развил собственную теорию. Теперь в его компании вместо инструкций начали рассказывать истории, которые основывались на личном опыте сотрудников или частично-личном (выдуманном). Оказалось, что это намного эффективнее, ведь некоторые аспекты работы невозможно поместить в руководство или инструкцию, а с помощью этого способа сотрудники узнавали, как вести себя в критических ситуациях или как привлечь клиентов, и т.д. Вскоре он даже написал сборник таких историй, которые сам собирал и назвал своим «руководством по работе», после издалась первая официальная книга «MBSA: Managing by Storying Around». Там был впервые употреблен термин «сторителлинг».

В области образования сторителлинг – это создание историй для выстраивания эмоциональной связи между учителем и

учениками, чтобы привлечь их внимание и выделить важные моменты.

На протяжении всего получения учащимися начального общего образования важно развить личностные и творческие способности младших школьников, стремление учиться, необходимо сформировать желание получать новые знания и умение учиться. Для этого отлично подходит технология сторителлинга. С помощью неё можно вовлечь учащихся в учебный процесс, раскрепостить их, чтобы в дальнейшем они могли свободно высказывать своё мнение и выступать перед большой публикой. Также это поможет им правильно и быстро доносить свои идеи и мысли до других людей, даже малознакомых. Эта технология помогает выстроить внешние и внутренние коммуникации, создать благоприятную, доверительную атмосферу. На основе проведенных ранее исследований можно сделать вывод, что ученики, которые практиковали эту технологию, допускают меньше грамматических ошибок при письме, их речь стала более обогащенной, и они уместно используют средства выразительности [3, с.41].

Но на сегодняшний день данную технологию не настолько активно внедряют в общеобразовательные учреждения России, в отличие от зарубежных. Там сторителлинг используют с дошкольного возраста. Исходя из личного опыта и дополнительных источников информации, можно сделать вывод, что в России эту технологию используют онлайн школы, а в обычных школах сторителлинг применяют в старших классах, однако и это происходит недостаточно часто. Далее мы постараемся объяснить, насколько важно использовать эту технологию начиная с начальных классов.

В начальном образовании данная технология применяется для того, чтобы развить у младших школьников интерес к проектированию, исследованию, и тд. Сторителлинг можно использовать на разных предметах, главное- предоставить ученикам свободу для воображения и экспериментов, можно лишь направлять их с помощью наводящих вопросов и установить до начала развития историй правила и структуру.

Также важно отметить роль этой технологии в нынешних условиях, когда большая часть обучения младших школьников проводится в онлайн формате. Учителя должны мотивировать детей на познавательную активность и стремление к познанию нового. Однако слово «мотивация» не совсем подходит в данной

ситуации: если в классе учитель может контролировать участие учеников в образовательном процессе, то в режиме дистанта это делать крайне сложно. Учителям нужно не только мотивировать детей, но и вовлекать учеников в урок, устанавливать обратную связь. Сюда отлично вписывается технология сторителлинга, когда детям можно дать задание на составление своего собственного текста, и учитель получит эмоциональный отклик и обратную связь, возрастет интерес учащихся к такому виду заданий.

В педагогической сфере используют 3 типа сторителлинга: классический, активный и цифровой. Классический тип – это рассказ истории, основанный на реальных событиях. В этой ситуации преподаватель сам рассказывает её, а ученики лишь слушают и запоминают переданную им информацию. Такой тип используют при передаче конкретной установленной информации, например: правила, законы, теории и тд. Только происходит это в более увлекательной и яркой форме. Активный тип – это также рассказ историй, только уже не учителем, а учащимися. Есть несколько вариантов для построения рассказа учащимися. Это может быть сценарный лист, карта, кубики историй, карты ассоциаций и стикеры. И последний-это цифровой тип, он используется с применением различных цифровых устройств: рисунки, видео или аудио.

Также существуют разные виды сторителлинга:

Социальный – к нему можно отнести сплетни и слухи, ситуации, когда люди делятся разными новостями друг с другом. Этот вид понятен и привычен людям, ведь мы используем его практически каждый день на бытовой основе. Люди делятся в группы по интересам и обсуждают, как бы они поступили на месте тех или иных героев рассказа.

Культурный – это рассказ историй о ценностях и верованиях. Главная задача-это передача историй о различных верованиях, чтобы понять, через какие трудности проходили люди, и как менялось отношение к вере.

Загадочный, или фэнтези – к этому виду относятся те истории, которые не могли бы произойти в нашем реальном мире. В этом виде главное- захватывающий сюжет, который полностью погружает вас в другую реальность.

Семейный – это истории, которые рассказываются в семье и помогают хранить воспоминания о предках. Такие истории могут быть хорошими или мрачными, в любом случае важно знать о своей семье всё.

Дружеский – это такие истории, которые объединяют двух близких людей.

Личный – это опыт каждого человека, он помогает развиваться человеку и учиться на своих ошибках [2, с.199].

Теперь можно перейти к структуре истории. Как и любая история, она строится по определенной структуре: завязка, какая-то проблема и развязка или какая-то ситуация, её усложнение и разрешение. Для составления истории детьми используется сценарный лист, туда они записывают имя героя, место, где происходят действия и самые основные моменты. Далее они подробно описывают героя, чтобы можно было его представить. Также они могут эмоционально отыгрывать реплики героев. Далее им нужно определить место, где происходят эти события, описать людей, которые присутствуют в этой истории. После происходит смена событий, эти действия тоже нужно описать. Герой в этой истории должен преодолеть включенные трудности. Если он не может с ними справиться, то можно либо добавить дополнительных персонажей, либо предложить другим ребятам продолжить историю. Для определения героя, действий, места истории можно использовать: кубики историй (каждый кубик соответствует своей тематике), стикеры (набор стикеров с героями, действиями и их чертами, дети называют номера стикеров и из получившихся сочиняют историю), метафорические ассоциативные карты (такие карты применяют психологи, но они также используются в различных настольных играх). Это основной перечень вспомогательных предметов, которые помогут ребенку, особенно на начальном этапе, выстраивать свою историю в соответствии с предложенным планом. В историю также могут быть включены понятия, которые были пройдены на уроке, или сам рассказ придерживается какой-либо тематики. Например: на уроке русского языка при изучении такой части речи, как глагол, можно с помощью кубиков историй выбрать несколько глаголов, и на их основе составить рассказ. Главные критерии рассказывания историй – это живучесть, яркость и осмысленность, четкость (ясно и понятно произносить слова), темп (говорить не слишком быстро, но и не медленно), включать в свой рассказ мимику и жесты для передачи эмоций.

После подробного описания этой технологии мы предлагаем рассмотреть задание, основанное на сторителлинге: **Зарисовка «Сказочное животное»**. «Однажды утром ты проснулся и почувствовал: что – то изменилось. Когда ты вытащил руку

из-под одеяла, то заметил, что превратился в сказочное животное. Ушки у тебя теперь на макушке, а не по бокам, нос влажный, запахи ты чувствуешь гораздо лучше, чем раньше, слышишь за окном мельчайшие шорохи, а еще ты очень проголодался! Тогда ты выскочил из кровати, посмотрелся в зеркало и увидел.... Расскажи, что происходило с тобой дальше. В какое животное ты превратился? Что было делать удобнее, а что- нет, когда ты стал животным? Чем занимался? Кто помог тебя расколдовать в конце? Нарисуй картинку к истории».

Далее можно предложить обучающемуся составить свою историю по одному из предложенных изображений на тему окружающего мира «Береги природу».

Таким образом, сторителлинг развивает такие функции и способности как: память, воображение, речь (письменную и устную), внимание, общение с другими детьми и взрослыми, творческую деятельность, и так далее. С помощью данной технологии мы можем передавать информацию разными методами и осуществлять усвоение этой информации через все каналы восприятия: слух, зрение и кинестетический канал. Также сторителлинг выполняет такие функции как: мотивационная, объединяющая, коммуникативная и выступает как инструмент педагогического воздействия на учеников.

Данную технологию можно использовать практически на всех уроках. Ученики будут быстрее запоминать пройденный ими материал и при его повторении вспоминать различные истории, которые они сочинили сами или которые им предоставил учитель. Также эта технология вовлекает учащихся в учебный процесс и помогает раскрепоститься.

Библиографический список

1. Валеева Е.В. Образовательный сторителлинг на уроке литературы и русского языка// Школьные технологии. 2020. №4. С.94-96.

2. Пазухина, С.В. Особенности использования сторителлинга в условиях начальной школы Современные тенденции развития начального и эстетического образования : сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета начального и музыкального образования (28 марта 2019 г.) под общ. ред. С. П. Чумаковой. 2019. С. 198–199.

3. Пяткова О.Б. Метод сторителлинга в обучении // Школьные технологии. 2018. №6. С. 41-45.

4. Уткина Т.В., Бегашева И.С. Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ – Челябинск: ЧИПП-КРО, 2018.60 с.

5. Челнокова Е.А. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций // ПНиО. 2017. №5 (29). С. 7-10.

СЕКЦИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Т.Н. Боярчук

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.Н. Комарова
доцент, кандидат психологических наук

ВЛИЯНИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПАРТНЕРОВ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ

Институт семьи выполняет ряд важнейших функций, таких как репродуктивная, воспитательная, хозяйственно-экономическая и многие другие, а также способствует социализации и воспроизводству ценностей. В настоящее время неизбежно возникает ряд существенных социально-культурных изменений, которые затрагивают все сферы жизни человека и влекут за собой изменение ценностей. В результате изменений в социально-экономической сфере происходят процессы модернизации института семьи и брака: распространение альтернативных форм брачно-семейных отношений, разрушение традиционной функционально-иерархической структуры семьи, переориентация населения с ценностей долговременного брака на ценности, отражающие устремления людей к индивидуальным достижениям во внесемейной сфере жизнедеятельности.

Современная российская семья всё больше становится подвержена тенденции индивидуализма, который подразумевает под собой главенство личностных целей и интересов, а также самоактуализации партнеров во внесемейной сфере. Одни исследователи оценивают эту тенденцию как негативную, аргументируя это тем, что происходит заимствование западных тенденций, вытесняющих положения исконно российского менталитета, ориентированного на семейные ценности и патриархальный уклад семьи. Представители эволюционного подхода считают это явление неизбежным следствием развития российского общества, неразрывно связанного с такими экономическими изменениями как глобализация, рыночная экономика и т.д., и не видят в нем ничего разрушительного и кризисного для института брака и семьи. В рамках данного подхода исследователи объясняют изменения в сфере семейных

отношений в качестве перехода от традиционной к современной семье.

Этот вопрос становится очень актуальным для общества в целом еще по причине высокого уровня разводов среди российских семей (рис. 1). За 7 месяцев 2021 года россияне зарегистрировали 493 508 браков и 370 469 разводов. За аналогичный период прошлого года эти цифры составили соответственно 368 361 и 278 813. Такой рост разводов впервые зафиксировала Федеральная служба государственной статистики.



Рисунок 1. Динамика разводов в России за последние 10 лет

В связи с этим проблема самоактуализации брачных партнеров в настоящее время вызывает особый интерес у исследователей в области психологии и социологии с одной стороны, как существенная опасность для брака, а с другой – один из факторов семейного благополучия и удовлетворенности браком.

А. Маслоу использовал понятие самоактуализации в контексте изучения человека как уникальной, целостной, открытой и саморазвивающейся системы. А. Маслоу определяет самоактуализацию как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т.п.». «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято. Средний человек - это полное человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями» [1, с.27].

По мнению А. Маслоу ядро человеческой жизни составляют личностные смыслы и ценности. Часто бывает, что смыслы и ценности личности заслоняются внешними социальными оценками тех или иных моментов бытия. Чужие оценки, будучи ассимилированными человеком, затеяют его личное мнение и, тем самым, отводят его от пути к самоактуализации. Поэтому первейшим шагом к самоактуализации является способность человека доверять не чужим, а собственным оценкам и мнениям. Самоактуализация предполагает ответственность за то, что говорит и как поступает человек. Взятие на себя ответственности за результаты деятельности есть важное условие самоактуализации [1, с.28].

Остановимся на показателях самоактуализированной личности. Опираясь на структуру здоровья личности, предложенной Б.С. Братусем, эти показатели можно сгруппировать по уровням:

- отсутствие неврозов, психопатических особенностей, психозов или выраженных склонностей к ним, восприятие реальности (психофизиологический уровень);

- полное использование своих талантов и способностей, спокойствие и уверенность, ощущение принятия, уважения и любви, чувство самоуважения, познавательная мотивация, принятие других, спонтанность, пиковые переживания, креативность, чувство юмора (индивидуально-психологический уровень);

- этика межличностных отношений, цели и средства, скромность и уважение к окружающим, ценностные ориентации, качество смысловых отношений (личностный уровень) [3, с.45].

Таким образом, понимание и развитие личностью своего собственного потенциала дает возможность наилучшим образом претворить свои способности во множестве сфер жизнедеятельности, в частности в семейной и профессиональной жизни, получая при этом удовлетворение от лично достигнутого. В человеке с природой заложена нужда в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала, желание добиться большего, – все это объединяет в себе понятие самоактуализация, одно из концептуальных понятий гуманистической психологии.

Процесс самоактуализации, как правило, происходит через самоопределение личности в семейной и профессиональной сфере. На этот процесс оказывают влияния стереотипы,

связанные с гендерными различиями. В обществе сформировано мнение о «мужских» и «женских» видах деятельности, это распространяется как на семейную сферу, так и на профессиональную.

Что касается вопроса самоактуализации мужчин в профессиональной сфере, то познание себя, своих сильных сторон личности и умение их применять для достижения наивысшего результата, всегда являлось и является до сих пор общественно одобряемой моделью поведения мужчины. Не секрет, что развитая самодостаточная личность привлекает противоположный пол. Большинство женщин при выборе партнера отмечают у избранника необходимость в наличии образования, высокого интеллекта, места работы и дохода намного чаще, чем в то же время это делают мужчины. Это доказывает тот факт, что удовлетворенность женщин барком во многом зависит от степени реализации мужчин в той или иной сфере жизни. Видение в своем избраннике полноценной, сформировавшейся личности с собственным мировоззрением, интересами и компетенциями исключительно благоприятно влияют на взаимоотношение супругов, укрепляя данный союз.

Изучение общего показателя стремления самих мужчин к реализации своих профессиональных способностей выявило наличие множества взаимосвязей с аспектами удовлетворенности, например: удовлетворенность работой, положением в обществе, материальным положением, отношением с близкими людьми. Также положительно была охарактеризована связь между уровнем самоактуализации мужчины и его удовлетворенностью браком. Отсюда можно сделать вывод, что самореализация занимает центральную роль в общей удовлетворенности своей жизнью у мужской пола.

Несмотря на привилегированность в плане самоактуализации у мужчин, исследователи приходят к выводу о том, что мужская гендерная роль также чрезвычайно стереотипирована и не лишена недостатков, причем весьма значительных. В число этих недостатков входит норма, отдающая приоритет достижению экономического успеха, что нередко происходит в ущерб личной удовлетворенности и близости с семьей. Эта норма означает, что ценность мужчины определяется величиной его заработка и успешностью на работе. Так как для миллионов мужчин значительный экономический успех недостижим, они могут компенсировать несостоятельность в этой

сфере, преувеличенно выставляя напоказ другие аспекты мужской роли — чрезмерную независимость, агрессию, физическую силу и т.п. (так называемая компенсаторная мужественность, ее крайний и деструктивный вариант) [5, с. 26], что, в свою очередь, может выразиться в деструктивных проявлениях и послужить причиной расторжения брака. О самоактуализации мужчины в роли отца и посвящении им своей жизни для воспитания ребенка в нашем обществе не принято говорить, а зачастую такое вообще осуждается.

Тенденции, связанные с увеличением степени свободы, значимости образования и самореализации личности способствуют социально-культурным изменениям современного общества. Усиление социальной дифференциации, повышение социальной напряженности способствуют появлению проблем семьи. И в такой ситуации именно семья является для личности консолидирующим центром. Семья для человека остается сферой удовлетворения потребностей в общении и эмоциональном контакте, признании и самореализации. Поэтому с развитием и трансформацией семьи сохраняется социальная и личностная значимость семейных ценностей. Изменение ценностных ориентаций семьи в современном социуме, во-первых, определяется общемировыми тенденциями, связанными с переходом от одного цивилизационного типа к другому. Во-вторых, преобразование ценностных ориентаций семьи связано с глубокими и качественными изменениями основных социальных институтов и общественной организации в целом.

В условиях кардинальной реформы всей социально-профессиональной сферы и частичного подрыва авторитета традиционных моральных установок в сфере гендерных отношений существенной корректировке подвергается не только статусно-ролевое распределение мужчин и женщин, но и вся система кодов гендерной идентификации. Сейчас формируется новый гендерный менталитет российского общества, и этот процесс во многом определяет жизнеспособность и статус последнего в современном мире [2, с. 156].

Самоактуализация женщин в профессиональной сфере неразрывно связана с процессом их эмансипации (отказом от различного рода социальных зависимостей). Российскому человеку привычна патриархальная модель семьи, отличающаяся главенством мужчин, сосредоточением в их руках всех благ и ослаблением экономической роли женщин. Такая модель имеет

как свои плюсы, так и минусы. Из плюсов можно выделить её экономическую устойчивость, неподверженность разводам и высокий уровень рождаемости. Однако за всеми этими, на первый взгляд, положительными показателями во многих случаях будет скрываться домашнее насилие (физическое и сексуальное), жесткий авторитаризм и ограничения в личностном и профессиональном саморазвитии в связи с семейными обязанностями и ограничениями со стороны мужа. В такой семье интересы отдельных ее членов остаются неудовлетворенными, что ведет к серьезным проблемам, ярко выраженным в настоящее время. Наиболее благоприятные условия для самоактуализации могут быть возвращены в среде, где отношения между мужчиной и женщиной построены не на принципе господства и подчинения, а на отношении личностной взаимодополняемости в обществе и семье.

Ещё один барьер в самоактуализации женщин заключается в том, что работающая женщина постоянно сталкивается с явлением «стеклянного потолка», т.е. преградами на пути карьерного роста. До сих пор существует ряд профессий, на которые женщины просто от рождения не могут претендовать. Стереотип о том, что женщина не может быть хорошим руководителем, очень распространен, причем как среди мужчин, так и среди самих женщин. Это следствие неадекватной самооценки, сформированной во всех институтах социализации.

Однако, если сравнивать положение дел сейчас и лет 30 назад, то можем констатировать, что современная женщина более эмансипирована, все активнее вовлекается в производственную и общественно-политическую жизнь, изменяются ее статус и роль, что приводит к разрушению гендерных ролей в семье. Изменение положения женщин в обществе оказало влияние на распределение власти в семье. Современное российское общество стало эмансипированным обществом с высокой долей женщин с окончанным средним специальным и высшим образованием, занятых в сфере управления, предпринимательства, интеллектуального труда. К тому же в условиях нестабильного кризисного общества мужчине бывает трудно реализовать себя, сохранить роль добытчика. В связи с этим меняется тип лидерства в семье. Все чаще наряду с патриархальной встречаются семьи с партнерскими отношениями.

Новые позиции, занимаемые женщинами в современном мире, осуждаются рядом исследователей как

несоответствующие их «первичной» биологической роли. Однако самоактуализация женщины не сводится к одной лишь профессиональной сфере. Сам Маслоу упоминал, что самоактуализация никак не состоит в противоречии занятию «домашней», «семейной» деятельностью. Наоборот, он неоднократно повторял в своих трудах, что самоактуализация выражается и в воспитании детей, и в ведении хозяйства и т.п. В этом смысле домохозяйка имеет те же возможности для самоактуализации, что и, например, композитор. Первостепенной является цель того или иного индивида, независимо от пола, ведущая цель его совершенствования и степень ее удовлетворенности.

Из ранее проведенных исследований по этой теме можно увидеть, что самоактуализация женщин главным образом положительно влияет на благополучие семейной жизни. Удовлетворение наивысших потребностей по Маслоу выступает как положительный фактор для внутреннего климата семьи, снимает напряженность между супругами и уменьшает возможную конфликтность. Возникающие же недовольства супругов по поводу ориентации женщин на профессиональную деятельность и стремления к личностному росту в различных сферах, не касающихся семейной жизни, говорит о личностной незрелости первых, и требуют более детального анализа истинных причин. При этом самоактуализация женщины в профессиональной сфере возможна путем создания равных возможностей для самоактуализации (не в плане равной социальной нагрузки), путем гармонизации социальных ролей женщин.

В настоящее время вопрос о том, на основе чего происходит самоактуализация личности в условиях семьи, вызывает большой интерес в обществе, однако отсутствие целостного подхода к психологическому анализу данной проблемы, связанное с различиями в интерпретации основных терминов и отсутствием четких определений и критериев, дает основание сделать вывод, что роль семейной деятельности в самоактуализации личности современной супружеской пары требует дальнейшего изучения. В этой связи необходимо рассмотреть самоактуализацию как процесс, который имеет свои особенности проявления во взаимопонимании в семье, также нужно заботиться о создании таких условий семейной деятельности, которые позволяли бы каждому отдельно взятому индивиду проявить свои способности, т.е. самоактуализироваться.

Библиографический список

- 1.
 2. Бокуть Е. Л., Губина Е.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Психология. М.: изд-во «Перо», 2018. 678 с.
 3. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры /под общей редакцией О. И. Ключко. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. 404 с.
 4. Комарова О.Н. Социальное здоровье как жизненный потенциал личности // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи. Материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2014. С. 41-48.
- Максимова О. Б. Эмансипация женщин в России и на Западе как фактор формирования гендерного порядка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. - 2017 г. С. 24-30.

М.Г. Головизнина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.Н. Комарова
доцент, кандидат психологических наук

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Наше общество последние десятилетия развивается очень стремительно. Новые технологии, которые прочно вошли в нашу жизнь и не стоят на месте, очень быстрый темп самой жизни, резкие скачки прогресса – это реалии каждого дня любого человека. Все это приводит к тому, что увеличивается количество людей, которые самостоятельно не справляются с ежедневно накапливающимися проблемами и вынуждены обращаться за помощью к психологу для их решения. В то же время сами проблемы, с которыми люди обращаются за помощью к специалистам, становятся труднее и глубже.

В связи с этим подготовка будущих психологов также претерпевает серьезные изменения как с содержательной стороны, так и в плане организации новых форм освоения будущей профессиональной деятельности. Опыт работы со студентами показывает, что ни аудиторные теоретические, ни практические занятия не дают в полной мере тех результатов, которые

ожидаются от студентов на выходе из университета. Формирование личности будущего профессионала никогда не было и не будет строго регламентированным процессом. Достичь вершин профессионального мастерства может только тот человек, который сам готов к проявлению себя как субъекта своей жизненной стратегии, избранной сферы труда, социально-ценностных отношений и гармоничного развития собственной личности [1, с. 387]. Среди всех прочих качеств особое значение, на наш взгляд, имеет интерес к личности другого человека – социальный интерес

Студенты, обучающиеся на факультете психологии, очень часто имеют ориентацию, направленную на решение своих личных проблем. Потребность в интересе и внимании к себе может повлечь за собой неприятие и достаточно критическое отношение к другим людям, которые обращаются к данному специалисту. Может появиться высокая требовательность и очень суровое суждение, а в гипертрофированных случаях даже может присутствовать осуждение других людей, увеличенная безапелляционность, жесткость, непримиримость, неспособность понять другого человека. Это становится основой для проявления отчуждения и непримиримости специалиста-психолога по отношению к другим людям.

Понятие «социальный интерес» может характеризоваться с различных точек зрения. Социальный интерес – деятельность, в результате которой у человека появляется чувство полноценности и вовлеченности в жизнедеятельность общества.

Кроме того, социальный интерес можно рассматривать как связь отдельного человека с присущими обществу ценностями и установками, с жизнедеятельностью общества в целом, сочувствие обществу, взаимодействие с другими членами общественной жизни, которое имеет целью не извлечение личных выгод, а достижение общественного блага.

Основоположником понятия «социальный интерес» считается А. Адлер, который считал, что люди в значительной степени мотивированы социальными побуждениями. А именно, людей побуждает к тем или иным действиям врожденный социальный инстинкт, который заставляет их отказываться от эгоистичных целей ради целей сообщества. Суть этого взгляда, нашедшего свое выражение в концепции социального интереса, состоит в том, что люди подчиняют свои личные потребности делу социальной пользы. Адлер считал, что

предпосылки социального интереса являются врожденными. Однако, подобно другим врожденным склонностям, социальный интерес не возникает автоматически, а требует, чтобы его осознанно развивали [5, с.174-176].

В психологической литературе социальный интерес характеризуется как доброжелательность, сопереживание другим людям, стремление к взаимодействию с ними. Если социальный интерес является достаточно высоким, то психолог в своей работе стремится к рассмотрению ситуации с точки зрения клиента, его восприятия окружающей действительности, отношения к самому себе.

Психологическая энциклопедия предлагает определение социального интереса как врожденной способности человека соотносить себя с другими членами общества, разделять их убеждения и чувства [3, с.132].

Ежедневная работа психолога-консультанта заключается в установлении межличностных отношений с клиентом. Клиенту, в первую очередь, необходимо искреннее и природное желание специалиста выйти на контакт с ним. Важнейшим условием возникновения психологического контакта между клиентом и психологом является условие присутствия, то есть способность консультанта выразить невербальную причастность к разговору.

Такое открытое выражение своих чувств и природность поведения психолога служит исходной моделью для клиента, который может также открыто и спонтанно представить себя. Наилучшим образом содействует самораскрытию клиента абсолютное положительное отношение и сопереживание психолога. Абсолютное положительное отношение подразумевает принятие жизненного опыта клиента без какой-либо критики, а также проявление теплоты и заботы со стороны специалиста. С другой стороны, сопереживание дает клиенту уникальный опыт эмоционального отклика и общее осознание того, как он в данный момент переживает свою жизненную ситуацию.

По нашему мнению, социальный интерес является важнейшим показателем социального здоровья личности. Социальное здоровье – это гармония взаимоотношений человека с другими людьми, социумом, обществом, культурой, которая способствует не только эффективному развитию и самоактуализации личности, но и тому благотворному влиянию, которое активная личность оказывает на других людей, социум, общество

и культуру в целом. Социальное здоровье рассматривается как оптимальное сочетание гармоний – внутренней гармонии сознания и самосознания, личностных смыслов, деятельности и общения личности, гармонии человека с социумом, способствующее позитивному развитию личности и общества [2, с. 14].

Целью нашей работы явилось изучение социального интереса будущих психологов. В исследовании приняли участие 41 студент 1-3 курсов направления «Психология» московских вузов. Среди них 5 мужчин и 36 женщин в возрасте от 17 до 23 лет.

Была использована «Шкала социального интереса» Дж. Кренделла.

В первоначальном тесте присутствовало 48, а в конечном варианте теста – 15 пар разных качеств, желаемых человеком. Каждая пара чувств была объединена таким образом, чтобы максимально выровнять общее присутствие каждого из двух признаков и одновременно минимизировать контраст этих черт по отношению к социальным интересам. Все качества объединяются каждый раз в разных комбинациях, но некоторые из них могут встречаться несколько раз.

В шкале также установлено 9 буферных вопросов, ответы на них не влияют на результат теста. В каждой паре качеств при прохождении теста выбирается то, которое испытуемый хотел бы иметь у себя в большей мере, чем другое. При выборе, испытуемому предлагается предварительно ответить на вопрос: «Какое из предложенных качеств мне подходит больше всего в качестве собственного?».

Все качества объединены в пару так, что одно качество отражает персональные стремления испытуемого, а второе качество – имеет социальную ориентированность.

По итогам тестирования может быть продемонстрирован следующий уровень социального интереса: 0-2 балла – низкий; 3-5 баллов – ниже среднего, 6-8 баллов – средний, 9-11 баллов – выше среднего, 12-15 баллов – высокий.

Проанализируем полученные результаты (рис. 1).

Низкий уровень социального интереса характерен для 29,26% опрошенных (12 человек), средний уровень продемонстрировали 46,34% (19 человек), социальный интерес с показателями выше среднего и высокий диагностирован у 24,39 % (10 человек).



Рисунок 1.

Необходимо отметить, что молодые люди и девушки демонстрируют различные показатели социального интереса (для девушек данный показатель составил 6,8, а для молодых людей – 7 баллов). Однако, указанное отличие не является достоверно значимым.

Мы решили проследить, как меняется уровень социального интереса в процессе профессионального обучения. Было замечено, что средний показатель социального интереса повышается одновременно с повышением курса обучения (рис. 2). Так, для первого курса средний показатель социального интереса составляет 5,5 баллов, для второго курса – 7 баллов, для третьего – 8,5 баллов.



Рисунок 2.

При этом рост среднего показателя у лиц мужского пола несколько выше, чем у лиц женского пола (рис. 3). У молодых людей среднее значение на первом курсе – 4 балла, на третьем – 11,5 баллов, у девушек уровень социального интереса на первом курсе – 6,6 баллов, а на третьем – 7,6.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было обнаружено, что недостаточно развитым качеством в структуре личности студентов-психологов можно считать социальное чувство.

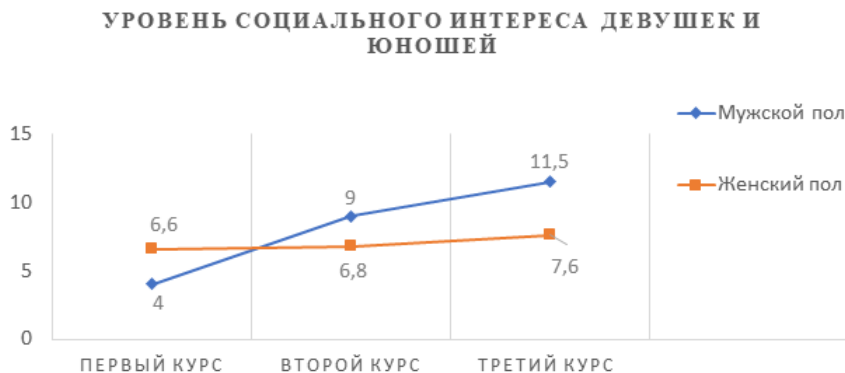


Рисунок 3.

Можно сделать предположение, что испытуемые с низким или ниже среднего показателями социального интереса поглощены собственными интересами и самообороной, и находятся в постоянной борьбе за личное преимущество, а это может повлечь дальнейший непрофессионализм. Также испытуемые, лишенные социального интереса, могут быть подвержены неврозам.

Для формирования у будущих психологов социальной направленности необходимо развитие следующих структурных элементов:

- когнитивный элемент – предполагает развитие таких качеств, наличие которых позволит анализировать психологические особенности других людей;
- эмоционально-регулятивный – заключается в наличии способности сопереживать, анализировать и контролировать собственное состояние;

– мотивационно-ценностный – осознание и принятие сформировавшихся ценностей взаимодействия, стремление оказать поддержку обратившимся за психологической помощью группам [4, с.486-490].

Следовательно, социальный интерес представляет собой индивидуальную характеристику человека, заключающуюся в возможности уделять внимание потребностям других людей, их чувствам, что создает все необходимые условия, в которых данные чувства получают свое развитие. Присущий психологу социальный интерес заключается в возможности сосредоточиться на потребностях и чувствах клиента, создавая, тем самым, условия для их развития и самореализации.

Социальный интерес необходимо отграничивать от эмпатии, которая представляет собой сопереживание и внедрение во внутренний мир другого человека. Социальный интерес – это направленность человека, его жизненная позиция, готовность взаимодействовать с другими членами общества.

Оказание психологической помощи будет являться особенно эффективным в том случае, если психолог будет проявлять интерес к проблемам обратившегося к нему человека. Для того чтобы клиенту был обеспечен надлежащий уровень психологического комфорта, необходимый для принятия верного самостоятельного решения, психолог должен продемонстрировать индивидуальный подход к каждому клиенту, в рамках которого обеспечивается направленность на обновление внутренних ресурсов и личный рост клиента.

Библиографический список

1. Бокуть Е.Л., Губина Е.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Психология. М.: изд-во «Перо», 2018. 678 с.
2. Комарова О.Н. Социальное здоровье молодежи. М.: ОнтоПринт, 2017. 107 с.
3. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
4. Тулитбаева Г.Ф. Проблема формирования социального интереса в психологии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 486–490. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/64398.htm>.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2020. 606 с.

В.П. Грязнова, А.В. Горбачева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.Н. Комарова
доцент, кандидат психологических наук

СКЛОННОСТЬ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В современном мире происходят постоянные изменения социально-экономического и политического характера, которые не могут не отражаться на психологическом состоянии личности. Мы все чаще оказываемся в новых для нас ситуациях и выбираем определенную модель социального взаимодействия.

В психологической науке проблема социальной адаптации рассматривается в контексте влияния на здоровье личности. В настоящее время наблюдается значительный рост экспериментальных и прикладных исследований здоровья как отдельных индивидуумов, так и общества в целом. Это свидетельствует о выделении и становлении психологии здоровья как особой области знания. Рассматриваются соматическое, психическое, психологическое и социальное здоровье. Социальное здоровье характеризует присущую личности внутреннюю реальность, которая необходима для регуляции взаимодействия с изменяющимися условиями существования. Социальное здоровье – это умение жить в ладу с самим собой и окружающим миром; это личностно необходимый компонент, обеспечивающий соответствующую личную представленность человека в обществе [4, с.13]. Существует синергичная взаимосвязь здоровья общества и социального здоровья личности. Состояние социальной среды, социально-экономические и политические катаклизмы ведут к росту правонарушений, проявлению девиантного поведения, а также к возрастанию виктимизации общества [3, с.45]. Виктимное поведение представляет собой поведение, отклоняющееся от норм безопасного поведения и реализующееся во множестве социальных, психических и моральных проявлений. [2, с.9]

Виктимология – социально-психологическая область знания, изучающая различные категории людей – жертв неблагоприятных условий социализации. Предметом социально-психологической виктимологии является изучение детей и взрослых,

оказавшихся в сложных жизненных ситуациях и требующих специальной социальной и психологической помощи. Таким образом, виктимология – это развивающееся комплексное учение о лицах, находящихся в кризисном состоянии и мерах помощи таким жертвам.

К базовым понятиям виктимологии (как общей, так и криминальной) относятся *виктимность* и *виктимизация*.

Виктимность, или виктимогенность – приобретенные человеком физические, психические и социальные черты и признаки, которые могут сделать его предрасположенным к превращению в жертву (преступления, несчастного случая, деструктивного культа и т.д.).

Виктимизация – процесс приобретения виктимности.

Л.В. Франк рассматривает две формы виктимности:

1) «Потенциальная виктимность», которая включает в себя потенциальную или актуальную способность лица индивидуально или коллективно становиться жертвой социально-опасного проявления;

2) «Реализованная виктимность», которая является реализованной преступным актом личной способностью стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления [5, с.22].

Разработана классификация уровней проявления виктимного поведения личности, а также описаны следующие модели виктимного поведения личности активное, пассивное, агрессивное и некритичное виктимное поведение.

Данные модели описывают многообразие реакций на стрессовую ситуацию индивида, а также варианты оценки опасности жизненных ситуаций.

Целью нашей работы является исследование склонности к виктимному поведению у студентов.

Студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Так, по мнению М.К. Тутушкиной, студент высшего учебного заведения находится на заключительном этапе формирования самосознания и характеризуется неадекватной самооценкой, неприятием ответственности за свои действия, то есть недостаточной социальной зрелостью, которая может привести к тому, что своим поведением студент не всегда следует правилам, принятым в обществе. [6, с.4-5]. Вследствие этого данный период находится в зоне риска процесса виктимизации.

В исследовании приняли участие студенты в возрасте 17–22 лет, из которых 15 человек женского пола и 15 человек мужского пола. Из них 1 человек 17 лет, 8 человек – 18, 14 человек – 19, 3 человека – 20, 3 человека – 21 и 1 человек в возрасте 22 лет.

Мы использовали методику О.О. Андронниковой «Склонность к виктимному поведению» [1, 266–276].

Шкала реализованной виктимности демонстрирует уже сформированную склонность к виктимному поведению, которая находит отражение в реальности и проявляется в большом количестве небезопасных ситуаций, которые провоцирует в отношении себя индивид.

Шкала склонности к агрессивному виктимному поведению отражает склонность индивида попадать в неприятные и опасные для здоровья и даже жизни ситуации в результате проявления им агрессии в адрес окружающих, что является провокацией их агрессивного поведения на себя.

Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению выявляет склонность индивида провоцировать ситуацию жертвенности своей просьбой или обращением к другому или готовность совершать рискованные, необдуманные действия, опасные для здоровья или жизни. При этом индивид, как правило, не предвидит на осознаваемом уровне негативных последствий собственных действий или не придает им значения.

Шкала склонности к гиперсоциальному виктимному поведению отражает жертвенное поведение, которое одобряется обществом, является социально желательным. Это то поведение, которое ориентировано на решение благих задач, связано с принесением индивидом себя в жертву ради высших идеалов. Проявляя нетерпимость к поведению, нарушающему общественный порядок, он ставит себя «под удар».

Шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению подразумевает невозможность сопротивления внешнему давлению, нежелание проявлять самостоятельность, зависимость от получения помощи от других, беспомощность и уступчивость.

Шкала склонности к некритичному поведению демонстрирует неосмотрительность индивида, его неумение предвидеть отрицательные последствия ситуаций, легкомысленность и неразборчивость. Совершая неосмотрительные поступки, он не замечает опасности и попадает в такие жизненные ситуации, которые причиняют ему вред.

Проанализируем полученные результаты.

По шкале агрессивного виктимного поведения у 53% девушек и 47% юношей показатели находятся в спектре ниже нормы; для них характерны снижение мотивации, достижения, спонтанности. Возможна высокая обидчивость. Хороший самоконтроль, стремление придерживаться принятых норм и правил. Стабильность в сохранении установок, интересов и целей. По критерию выше нормы юноши не проявляют склонности вовсе, и лишь 7% девушек склонны попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения. Такие люди легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают, доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы.

По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению девушки (47%) чаще проявляют повышенную заботу о собственной безопасности и характеризуются повышенной тревожностью, мнительностью, подверженности страхам, нежели юноши (33%). По критерию выше нормы небольшой одинаковый процент проявляют и девушки, и юноши (13%), для которых характерны поведение двух видов: провоцирующее, если для причинения вреда привлекается другое лицо, и самопричиняющее, которое характеризуется склонностью к риску, необдуманному поведению, часто опасному для себя и окружающих.

Рассматривая шкалу склонности к гиперсоциальному поведению, заметим, что девушки чаще (33%) проявляют пассивность и равнодушие к тем явлениям, которые происходят вокруг. Юноши (20% и девушки 6,7%) почти в 3 раза чаще демонстрируют положительное поведение в ситуациях конфликта, чаще нетерпимы к поведению, нарушающему общественный порядок.

По шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению достаточно высокий процент наблюдается как у юношей (40%), так и у девушек (53%) по критерию ниже нормы. Это характеризуется склонностью к независимости и обособленности, что может быть результатом внутренней ранимости, приводящей к повышенному желанию обособиться от окружающих.

По критерию выше нормы юноши не имеют склонности к данной модели поведения, и только 6,7% девушек могут иметь установку на беспомощность, низкую самооценку, быть склонными к зависимому поведению, уступчивости, оправданию чужой агрессии.

По шкале склонности к некритичному поведению сохраняется высокий процент, как и в модели пассивного виктимного поведения: у юношей (40%), у девушек (47%) - по критерию ниже нормы, что характеризуется такими качествами как вдумчивость и стремление предугадывать возможные последствия своих поступков, которые иногда приводят к пассивности, страхам. Вследствие этого самореализация значительно затруднена. Это приводит к социальной пассивности, приводящей к неудовлетворенности своими достижениями.

По критерию выше нормы юноши не проявляют склонности, у девушек склонны около 13%, наравне с моделью активного виктимного поведения, и примерно в два раза чаще моделей агрессивного, инициативного и пассивного виктимного поведения. К данной группе относят лица, демонстрирующие неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации.

По шкале реализованной виктимности оценивается уровень присутствия поведенческих реакций. Никто из испытуемых не попадает в область выше нормы, из чего следует, что ни один из них не обладают стремлением к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера. Однако подавляющее большинство как девушек (73,3%), так и юношей (93,3%) попадают в спектр ниже нормы, что можно объяснить тем, что испытуемые нечасто попадают в критические ситуации, либо уже успели выработать защитный способ поведения, позволяющий избегать опасных ситуаций. Однако внутренняя готовность к виктимному способу поведения присутствует. При ощущении внутреннего напряжения, испытуемый стремится избегать ситуации конфликта. Также остается небольшой процент испытуемых, находящихся в спектре нормы, однако это можно интерпретировать как более выраженное проявление лидирующей модели виктимного поведения.

Обобщая результаты «юноши – девушки» (рис.1), можно сказать, что юноши не склонны поддаваться эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражать, быть нетерпеливыми и вспыльчивыми, иметь установку на беспомощность, низкую самооценку, быть склонными к зависимому поведению, уступчивости, оправданию чужой агрессии; демонстрировать неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации.

Стоит обратить внимание на шкалу склонности к гиперсоциальному поведению, где юноши и девушки склонны к противоположным паттернам проявления данной модели поведения.

Юноши больше склоняются к ярко выраженному положительному ответу касательно вопросов морали в обществе, а также касательно ситуаций, затрагивающих нарушения общественного порядка, с целью разрешения конфликтных ситуаций. Девушки же проявляют в данном вопросе равнодушие и пассивность.

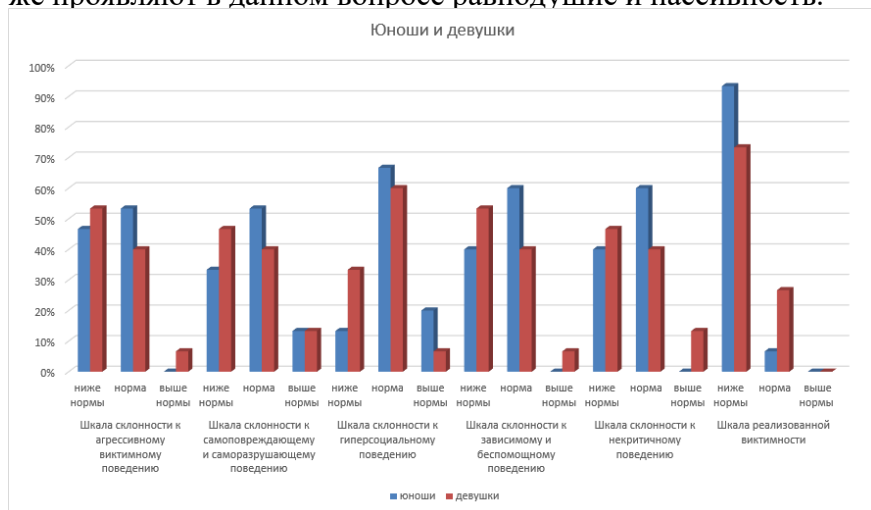


Рисунок 1. Сравнительные результаты юношей и девушек по шкалам виктимного поведения.

Также обратим внимание на шкалу реализованной виктимности. Следует оценить не только критерий ниже нормы, но и критерий нормы, который говорит об уровне реализации модели виктимного поведения. Большой процент девушек находится в спектре критерия «норма», что может говорить о более частом и более выраженном проявлении моделей виктимного поведения (рис.2).

Таким образом, по результатам исследования студентов на склонность к виктимному поведению можно сделать вывод о том, что большинство стремится избегать конфликтных ситуаций, о чем говорит показатель испытуемых по шкале реализованной виктимности, не превышающий 6 баллов (пределы нормы). Методика О. О. Андронниковой «Склонность к виктимному поведению» позволяет измерить предрасположенность к реализации отдельных форм виктимного поведения и является узконаправленной, что не позволяет объяснить причины возникновения тех или иных форм. Исследование было проведено

с целью изучения моделей виктимного поведения, но для более глубокого анализа необходимо использовать данную методику в комплексе с другими психодиагностическими тестами, которые бы позволили выявить связи с личностными, нравственными характеристиками и некоторыми социальными аспектами.

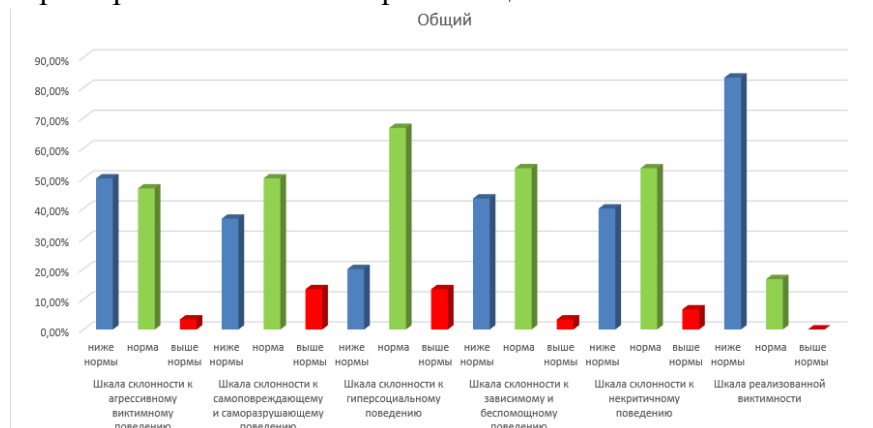


Рисунок 2. Общие результаты по шкалам.

Библиографический список

1. Андронникова О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению // Психология безопасности / А.И. Донцов. М.: Юрайт, 2021. 276 с.
2. Биктагирова Г.Ф., Валеева Р.А., Дроздикова-Зарипова А.Р., Калацкая Н.Н., Костюнина Н.Ю. Профилактика и коррекция виктимного поведения студенческой молодежи в Глобальной сети Интернет: теория, практика. - Казань: Издательство «Отечество», 2019. 320 с.
3. Комарова О.Н. Социальное здоровье как жизненный потенциал личности // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи. Материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2014. С. 41-48.
4. Комарова О.Н. Социальное здоровье молодежи. М.: ОнтоПринт, 2017. 107 с.
5. Франк Л.В. Виктимология и виктимность, Душанбе, 1972. - 113 с.
6. Черкасова, Т.В. Социальные конфликты в молодежной среде: дис. канд. социол. наук. Уфа, 1997. 171 с.

СЕКЦИЯ: ВАРИАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.Г. Бердзнишвили

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Н.Н. Рудь

преподаватель, кандидат педагогических наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБЪЕКТАХ ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дифференцированное обучение направлено, на всестороннее развитие ребенка. «Окружающий мир» – является одним из основополагающих предметов. Именно с помощью «окружающего мира» ребенок узнает первые фундаментальные представления о природе. Но как происходит развитие представлений о живой и неживой природе у детей с задержкой психического развития?

Интеллектуальное развитие младших школьников наступает тогда, когда происходит активная работа психических процессов мозга и наступает ситуация, в которой нужны новые знания. Нейротипичные дети уже в начальной школе различают понятия живой и неживой природы. Различают времена года, понимают их различия, знают их месяцы и последовательность. Тем временем дети с ЗПР путаются в понятиях «осень» или «зима», затрудняются ответить последовательность месяцев и говорить об их отличительных свойствах. Даже если дать изображение осени, дети с ЗПР могут спутать их с весной. Но в большинстве случаев при большом количестве различий между временами года, сумеют определить время года. При вопросе «Какое время года» дети зачастую отвечают время года, к которому относится месяц. Школьникам с ЗПР затруднительно ответить, какой день был вчера, какой будет следующий месяц, год... И связано это с работой психических процессов у ребенка с ЗПР, особенно мышления.

Для школьников с данной категорией характерен еще и небольшой запас видовых понятий, что точно видно при сравнении с детьми нормой. В основном дети с ЗПР могут

обозначить не более 6 предметов к одной родовой категории. Скудный багаж знаний об объектах живой и неживой природы являются причиной того, что обучающиеся с ЗПР часто не могут вспомнить название точного объекта природы. Описывают части его признаков. Ребенок может перечислить всех известных ему животных (олень, тигр, лев), только малознакомых представителей данной категории (носорог, гиппопотам), будет их распознавать только по наличию рога или других видовых особенностей. При этом обучающийся может описать признаки животного (цвет, размер), только не скажет, как он называется.

Перспективой в усвоении материала и формирования представлений об объектах живой и неживой природы у младших школьников с задержкой психического развития Т.А. Власова выделяет работу по закреплению знаний.

Необходимо также предусмотреть дозированность при предъявлении учебного материала, поэтапность в формировании умственных действий и обязательное применение упражнений на закрепление, повторение пройденного материала, как это отмечено в трудах дефектологов Лапшина В.А. и Пузанова Б.П..

Но работая, над усвоением понятий младшими школьниками с ЗПР на уроках окружающего мира мы можем столкнуться и с иной ситуацией, когда дети с ЗПР перечисляют разные названия растений, но показать изображения не могут, так как не узнают изученных ранее растения. Можно наблюдать, что при названии какого-либо дерева ребенок не может определить, по каким отличительным признакам он его определил. Пример: определение клёна по листьям.

При этом обучающиеся с ЗПР зачастую используют обобщающие слова, например, словом «жук» они могут отмечать стрекозу, муравья и т.д. Когда присутствует понятие о каком-либо общем слове, дети с ЗПР допускают ошибки в его применении. Одно выражение означать все понятия и обозначать одно и то же. Так, слово «космос» может означать планету, звезду, метеориты, созвездия.

Чтобы детям было интереснее изучать и вникать в предмет, мы поговорим о дифференцированных заданиях.

Дифференцированные задания должны включать в себя:

- программное содержание учебного материала по предмету, учебные действия, необходимые для выполнения;
- степень сложности учебного материала (базовый уровень, повышенный уровень сложности);

- характер деятельности, необходимый для их выполнения;
- показатели обучения (узнаванием, различением, запоминанием, пониманием учебного материала, использованием знаний, умений в практической деятельности и в новых учебных ситуациях), уровнем развития общих учебных умений у учащихся¹ ;

При дифференциации в обучении можно использовать следующие задания:

Задания с наличием образца выполнения. Так ребенок будет понимать и видеть то, что от него требуется. Наглядность воспринимается намного лучше.

Задания с выполнением половины или некоторой части задания. Детям предлагается задание, с готовым решением отдельных его частей. Следует давать в готовом виде те части решения, которые представляют трудности для детей. Задания с выполнением могут быть различных видов.

Задания со вспомогательными вопросами. Самое важное в этих заданиях, помочь ребенку вспомнить те знания, которые необходимы для выполнения задания.

Задания с соответствующими указаниями, инструкциями. То, что будет активизировать внимание ребенка на определенных моментах в задании, которые помогут его выполнить.

Задания с выбором решения. Это задания, где предлагается учебная задача и варианты ее решения, из которых следует выбрать верный вариант.

Для того чтобы определить, какой вариант заданий будет наиболее полно усвоен обучающимися с ЗПР необходимо было проанализировать предложенные темы живой и неживой природы в разных классах в современных учебно-методических комплексах (Таблица 1).

В-первую очередь, на предмет понятности и точности формулировки для обучающихся как с ЗПР, так и для детей без нарушений. Далее, анализ велся на предмет возможности получения дополнительной информации к заданным определениям; в-третьих, была рассмотрена возможность использования при подготовке к дифференцированным заданиям данных учебных пособий.

В учебнике УМК «Школа России» по окружающему миру автор А.А. Плешаков более обобщенно и просто предлагает формулировки определений, для формирования представлений

о живой и неживой природе, но они не всегда выступают корректными в определениях термина изучаемого объекта. Некоторые понятия учителю приходится до формулировать и дополнять.

Тогда как в учебнике по окружающему миру УМК «Школа 2100» (авторы А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.С. Раутиан, С.В. Тырин), предлагаемые термины очень развернутые и полные. Также к изучаемым темам предлагается наличие дополнительной информации, которая представляет определенный интерес и развивает кругозор детей, но для детей с задержкой психического развития будет трудна для осмысления, для них представляется более важным доведение основной мысли и отличительной черты изучаемых предметов и явлений. Использование таких ученых пособий возможно для учителя, но для младших школьников с задержкой психического развития будет затруднительно.

От учителя, работающего с такой категорией детей, будет требоваться не только правильно организованная проверка знаний, позволяющая оценить полученные знания обучающихся и увидеть непосредственно процесс формирования природоведческих представлений и понятий всего класса, продвижение на пути к усвоению учебного материала.

Необходимо помнить, что сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы с включенными дифференцированными заданиями позволяет выявить различия в знаниях обучающихся. Поэтому для эффективности усвоения можно еще использовать и такие формы работы на уроках, как: работа по группам (столам, рядам, командам), работа в режиме диалога (постоянные пары, динамические пары), внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на уроке, учет знаний по системе «зачет-незачет». Все это позволяет учителю повысить интерес учащихся к уроку, проверять знания программного материала у большой группы учащихся, индивидуально подойти к каждому ученику в классе.

Изучение окружающего мира играет большую значимость в процессе обучения детей с ЗПР и освоения ими образовательной программы. Таким детям необходимо больше времени на усвоение материала и к тому же нужно обязательно продумать его представление им. Именно поэтому требуется специальное дополнительное педагогическое воздействие в виде дифферен-

цированных заданий. Использование технологии уровневой дифференциации при проверке знаний на уроках окружающего мира позволит активно использовать «зону ближайшего развития» каждого обучающегося, давая возможность быть каждому ученику состоятельным в получении знаний.

Таблица 1

Сравнительный анализ УМК Школа «2100» и «Школа России» учебник окружающим мир разделы «живой и неживой природы»

Класс	Понятие	Общее	Различие	Кол-во ч
1 класс	<p><i>Школа 2100</i> (Вахрушев А.А., Раутиан А.С.) Неживая природа Пример: Дождь – капли воды, падающие из облаков на землю. Живая природа: Пример: Растение – живой организм (чаще всего зеленый), который может улавливать солнечный свет, насыщать воздух кислородом и создавать сложные вещества, необходимые для своего питания и питания животных</p> <p><i>Школа России</i> (Плешаков А.А.) Неживая природа Пример: Дождь идет потому, что тяжелые капельки воды, из которых состоят тучи, падают на землю. Живая природа: Пример: Растение – живое. Оно растет, развивается, приносит потомство. Каждое растение когда-нибудь умирает. Но многие растения живут очень долго. Растениям для жизни необходимо вода, воздух, свет и тепло.</p>	<p>Понятие неживой природы (дождь): Есть родственное понятие и отличное.</p> <p>Понятие живой природы (растение): есть родственное и видовое отличие. Полно раскрыто в обоих УМК.</p>	<p>Понятие неживой природы (дождь): у Школы России есть дополнение, которое может отвлечь детей от сути термина.</p> <p>Понятие живой природы (растение): более полное представление о растении изложено в УМК 2100, больше видовых отличий. Немного неудачно изложено в УМК Школа России. Есть видовые отличия, которые есть у многих живых организмов.</p>	<p>1 ч</p> <p>1 ч</p>

2 класс	<p><i>Школа 2100</i> Неживая природа Пример: Погода – состояние атмосферы (температура, осадки) ветер в определенное время в определенном месте Живая природа: Пример: Животных называют «едоками». Это их основная роль в экосистеме. Животные, которые питаются растениями и не съедают их целиком.</p> <p><i>Школа России</i> Неживая природа Пример: Погода-это сочетание температуры воздуха, облачности, осадков, ветра. Живая природа Пример: Среди животных есть насекомые, рыбы, птицы, звери, земноводные, пресмыкающиеся.</p>	<p>Неживая природа (погода): Есть родственное и видовое отличие в каждом из терминов. Очень ясно и понятно изложены понятия.</p> <p>Понятие живой природы (животные): общего нет</p>	<p>Неживая природа (погода): В УМК «Школа 2100» более научно и точно изложено понятие, в УМК «Школа России» более абстрактно.</p> <p>Понятие живой природы (животные): в УМК «Школа России» нет родственного и видового понятие, дана классификация царства «Животные» В УМК «Школа 2100» нет родственного понятия и видового.</p>	<p>Школа 2100 (4 ч)</p> <p>Школа России (1ч)</p>
3 класс	<p><i>Школа 2100</i> Неживая природа Пример: Почва – верхний плодородный слой земли. Это поверхностный слой литосферы, разрушенный при взаимодействии с гидросферой и атмосферой и преобразованный живыми организмами. Живая природа Пример: Птицы – теплокровные позвоночные животные, покрытые перьями (утка, орел, воробей и др). верхние конечности видоизменены в органы полета – крылья.</p> <p><i>Школа России</i> Неживая природа</p>	<p>Неживая природа (почва): Есть родственное и видовое отличие. Определения первым предложением идентичны друг другу.</p> <p>Живая природа (птицы): Есть родственное и видовое отличие. Они схожи между собой одной сутью.</p>	<p>Неживая природа (почва): В УМК «Школа 2100» более подробное определения. Их 2. Первое короткое, второе более точное. В УМК «Школа России» кратко, не совсем точно, но понятно.</p> <p>Живая природа (птицы): В УМК «Школа 2100» более точно изложено определение.</p>	<p>1 ч</p> <p>1 ч</p> <p>1ч</p>

	Пример: Почва – это верхний плодородный слой земли. Живая природа Пример: Птицы – животное, тело которых покрыто перьями.		В УМК «Школа России», раскрыто просто и понятно, но не совсем точно.	1 ч
4 класс	<i>Школа 2100</i> Неживая природа Пример: Планета -небесное тело, которое обращается вокруг звезды и светит отраженным светом. <i>Школа России</i> Неживая природа Пример: Большинство планет можно увидеть с Земли невооруженным глазом. Они кажутся яркими звездами. Но надо помнить, что планеты, в отличие от звезд, не испускают собственного света. Они лишь отражают свет Солнца.	Схожи их видовые признаки.	В УМК «Школа 2100» более точно изложено определение, четко видно родственное и видовое понятие. В УМК «Школа России» родственного понятия нет, есть видовое отличие.	1 ч 1ч

Библиографический список

1. Сборник заданий с использованием технологии дифференцированного обучения направленных на развитие познавательных УУД обучающихся с ЗПР в условиях инклюзивного образования / сост. К.О. Зырянова. Камышлов: ГАПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2020.

2. Вахрушев, А.А., Данилов, Д.Д., Раутиан, А.С., Тырин, С.В. «Окружающий мир» («Я и мир вокруг»). Учебник в 2-х ч., 1 класс (авторы А.А. Вахрушев и др.), «Окружающий мир» («Наша планета Земля»). Учебник в 2-х ч., 2 класс (авторы А.А. Вахрушев и др.), «Окружающий мир» («Обитатели Земли», «Мое Отечество»). Учебник в 2-х ч., 3 класс (авторы А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов и др.), «Окружающий мир» («Человек и природа», «Человек и человечество») Учебник в 2-х ч., 4 класс (авторы А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов и др.).// Учебники,- Москва: Просвещение/Бином, -2021- 80с.- ISBN: 978-5-09-086138-0. <http://www.school2100.ru/>

3. Лапшин, В.А., Пузанов, Б.П. Основы дефектологии: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. – Москва: Просвещение, 1991.- 143с.

4. Плешаков, А.А.. Окружающий мир. 1 класс. Учеб, для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков.— 2-е изд. — Москва: Просвещение, 2019. —95 с.: ил. — (Школа России). — ISBN 978-5-09-024655-2. <http://school-russia.prosv.ru>

5. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 3 класс./учебник. Комплект в 2-х частях. УМК Перспектива ФГОС.- Москва: Просвещение -2017,-144с. - ISBN: 987-5-09-030208-1

В.М. Большесольская, Д.Д. Максимова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Н.В. Балакина
преподаватель

ПОДДЕРЖКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЁНКА В ВАРИАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Модернизация образования предполагает повышение доступности образования и создание вариативных программ, направленных на обучение детей с особыми образовательными потребностями. Актуальная проблема современного образования, это формирование достойной жизненной перспективы для каждого ребёнка. Необходимость организации психолого-педагогической поддержки обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, реализации индивидуальной образовательной траектории, взаимодействия с родителями предполагает применение индивидуального и лично-отно-ориентированного подхода. Процесс обучения становится наиболее эффективным, когда учитываются потенциальные возможности каждого ребёнка.

О.С. Газман трактовал понятие «педагогическая поддержка» как систему педагогической деятельности, раскрывающую личностный потенциал человека, включающую помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей.

Проблема индивидуальной поддержки рассматривается в трудах психологов, таких как Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, И.С. Кон, А.Ф. Лазурский.

Для поддержки индивидуальности детей с особыми образовательными потребностями необходимы специальные образовательные условия, которые реализует вариативная образовательная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Варианты педагогического взаимодействия, предполагающие взаимное восприятие, совместную деятельность и эмоциональный отзыв составляют основу вариативной образовательной среды.

Вариативность пространственной среды включает:

- создание в кабинете начальной школы различных пространств (дидактическая, игровая, коррекционно-развивающая зоны), а также использование разнообразного оборудования, обеспечивающего удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся (видео-увеличитель, акустические системы и т.д.)

- обновление дидактического и игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих физическую и когнитивную активность детей.

Осуществление практической деятельности в первом коррекционном классе ГБОУ г. Москвы «Школа № 1095» способствовало изучению аспектов реализации поддержки ребенка в вариативной образовательной среде. В данном классе образовательная деятельность осуществляется по программам:

- адаптированная основная образовательная программа начального общего образования с расстройствами аутистического спектра вариант 8.3, 8.4;

- специальная индивидуальная программа развития (СИПР) вариант 9.2.

Учитывая сложный состав обучающихся, программы по всем учебным дисциплинам дополнены разноуровневыми требованиями. Например, ребята данного класса обучаются по третьему варианту АООП НОО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, который предусматривает отсутствие цензового уровня образования и направлен на развитие жизненных компетенций и базовых социальных навыков. Некоторые ребята обучаются по четвёртому варианту ФГОС

НОО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, который предусматривает, что ребенок получает образование, уровень которого определяется, прежде всего, его индивидуальными возможностями. В четвертом варианте стандарта обязательной и единственно возможной является специальная индивидуальная программа развития (СИПР). Педагоги определяют причину и особенности трудностей и оказывают помощь, обеспечивающую возможность социализации в обществе.

На всех обучающихся в данном классе составлен индивидуальный образовательный маршрут, который разработан учителем совместно с узкими специалистами (дефектологом, социальным педагогом, логопедом и т.д.)

Ознакомившись с процессом обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии в школе, совместно с классным руководителем, учителем-логопедом, педагогом-психологом мы выявили ряд трудностей, которые испытывает ребенок с ограниченными возможностями здоровья при прохождении обучения:

- социальная дезадаптация;
- нарушение саморегуляции поведения;
- низкая работоспособность (быстрое утомление);
- неумение концентрировать внимание;
- несформированность речевых процессов и моторики.

Учитывая проблемы, которые испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения, определили требования к уроку в коррекционном классе:

- замедленность темпа обучения, который определяют особенности развития психических процессов;
- выполнение повторения пройденного материала на всех этапах урока;
- основной акцент на практический опыт ребёнка, что обусловлено спецификой мышления ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;
- подбор заданий с возрастающей сложностью, что связано с быстрой потерей интереса при выполнении работы;
- применение здоровьесберегающих технологий и создание комфортной психологической атмосферы.

Анализ индивидуального образовательного маршрута для обучающихся данного класса позволил определить аспекты осуществления индивидуальной поддержки. В маршруте отра-

жается деятельность узких специалистов в соответствии с рекомендациями центральной психолого-медико-педагогической комиссии, отражены ресурсы ребёнка, поставлены задачи коррекционной работы в каждом направлении развития, отмечены необходимые специальные условия.

Индивидуальный образовательный маршрут определяет траекторию учебной деятельности ребенка, которая основывается на развитии сохранных анализаторов и компенсаторных функций. В течение учебного года специалистами, педагогами вносятся изменения в индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с динамикой развития ребенка.

На основе анализа маршрута можно сделать вывод, что индивидуальная поддержка осуществляется, в процессе обучения учитываются личностные особенности каждого ребенка.

Формирование оптимальных условий воспитания и образования для детей с проблемами в развитии и поведении предполагает целенаправленное комплексное психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся в условиях специальной (коррекционной) школы.

Таким образом, для детей предоставляется специальная организация пространства (индивидуальные парты, парты для групповой и парной работы, зонирование). Наличие в кабинете начальной школы места для релаксации и уединения, что особенно актуально для детей с расстройством аутистического спектра. Обучение детей осуществляется с включением зрительных, тактильных, слуховых анализаторов с использованием различных дидактических материалов. В процессе внеурочной деятельности организуется работа с конструкторами и робототехникой.

Необходимо отметить, что в данной школе существует сенсорная комната, в которой с ребятами работают узкие специалисты: логопед, тьютор и социальный педагог. Оборудование сенсорной комнаты включает: напольные маты, подушки, мягкие кресла, сухой бассейн, тактильные дорожки, панели для стимуляции моторики.

В процессе практики мы взаимодействовали со специалистами и определили особенности коррекционной деятельности. Учитель-логопед в школе проводит систематические занятия с обучающимися. Поступая в первый класс, ребята проходят логопедическое обследование и посещают логопедические занятия,

что отражается в индивидуальном образовательном маршруте. Количество занятий определяется уровнем речевых нарушений, но, как правило, это два-три раза в неделю. Данный специалист на своих занятиях использует множество наглядного материала, компьютерные технологии, а также аудио и видео материалы. Занятия могут быть как индивидуальные, так и групповые. Логопед тесно взаимодействует с учителем и включает в коррекционные занятия этап по закреплению пройденного на уроке материала.

В теоретической части нашего исследования мы рассмотрели содержание педагогической поддержки и значение в формировании индивидуальности ребёнка.

Практическая значимость нашего проекта состоит в разработке рекомендаций, которые могут использовать учителя, логопеды, психологи в своей профессиональной деятельности.

В организации учебного процесса необходимо:

- учитывать особые образовательные потребности при нарушениях различной нозологии;
- использовать вербальное поощрение;
- ориентироваться более на резервные возможности, динамику развития ребёнка;
- создавать «ситуацию успеха»;
- предоставить обучающимся возможность уединиться, самостоятельно выполнять работу, когда это необходимо;
- компетентно реагировать на особенности и незначительные нарушения поведения, разрабатывать меры педагогического воздействия в случае непреднамеренных нарушений.

Библиографический список

1. Газман О.С., Вейте Р. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / Российский гуманитарный научный фонд. 1995. С.25-32

2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Инноватор, 1996. Вып.6.: Забота-поддержка-консультирование. С.10-37;

3. Косенко Л.Л. Педагогическая поддержка как актуальная современная парадигма / Молодой ученый. 2017. № 51 (185). С. 282-285. — URL: <https://moluch.ru/archive/185/47305> (дата обращения: 02.11.2021).

А.С. Гречихина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Е.С. Колокольчикова
преподаватель

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Достаточная степень сформированности основных психических познавательных процессов считается необходимым условием для освоения младшими школьниками программного содержания в начальной школе. Одно из основных положений при этом занимает внимание. Являясь особым состоянием психики, оно окрашивает все познавательные процессы.

Именно уровень развития внимания выступает в качестве одного из показателей успешности любого вида деятельности. Поэтому условиями, определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте, будут хорошо развитые свойства произвольного внимания, а также его организованность.

Благодаря умению активно сосредоточиться на чем-то одном, значимом в настоящий момент, при этом отбросив все ненужное; а также умению регулировать собственное поведение, т.е. произвольному вниманию, психические процессы становятся полноценными. Сам же ребенок получает возможность действительно видеть, слышать, воспринимать окружающее и окружающих.

Произвольное внимание проявляется в том момент, когда мы ставим перед собой задачу и разрабатываем программу её реализации. Особенно оно значимо для обучения, ведь произвольное внимание не является врожденным, оно формируется постепенно. И сумев выработать привычку произвольно управлять своей познавательной деятельностью, её направленностью, концентрацией, ребёнок будет легче решать поставленные перед ним задачи, испытывать меньше стресса или дискомфорта в связи с необходимостью сконцентрироваться.

Это важно, если говорить о детях с особыми образовательными потребностями, в особенности, о детях с задержкой психического развития. Внимание влияет на деятельность такого ребенка, в большей степени на учебную, которая не так давно

начала формироваться после игровой. Из-за несформированности, недостатка внимания, неумения управлять им, ребенок испытывает трудности в обучении. Чтобы предотвратить эти трудности, нужно своевременно развивать внимание у детей с ЗПР. Но необходимо узнать, кто же это, дети с задержкой психического развития и каким образом развивать такую психическую функцию, учитывая особенности внимания, которыми они обладают.

Дети с ЗПР – это дети, для которых свойственно нарушение темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от допустимых возрастных норм. Одна из самых распространённых детских аномалий – задержка психического развития. По статистике, около 50% всех неуспевающих школьников имеют данный диагноз.

Существенной особенностью познавательной деятельности при ЗПР является недостаточный уровень развития внимания и произвольности.

Зачастую внимание младших школьников с ЗПР в той или иной степени нарушено, отмечают исследователи. Их внимание характеризуется следующим образом: оно слабоустойчиво, его трудно привлечь и удержать в течение длительного времени. Известно, что при использовании ярких предметов и картинок можно задействовать внимание таких детей, но через некоторое время его концентрация снизится.

Благодаря исследованиям специалистов в этой области можно отметить следующие **особенности** внимания у детей с ЗПР:

1. Неустойчивость внимания.

Продуктивность такого ребенка снижена, у него также возникают трудности в самоконтроле при выполнении заданий. Он может работать продуктивно лишь не более 15 минут, далее ему необходим отдых в течение 7 минут, чтобы накопить силы. Отдых позволяет ребенку снять напряжение и отвлекаться от данной деятельности.

2. Сниженная концентрация внимания.

Она характеризуется быстрой утомляемостью и неспособностью сосредоточить свое внимание на объекте деятельности и программе ее выполнения.

Ребенок, который испытывает трудности с длительным сосредоточением внимания, часто отвлекается на шум и другие

раздражители. Он становится гиперактивным, плохо управляемым и даже импульсивным.

Немаловажно, что эта особенность указывает на наличие органических факторов соматогенного (характеризуется раздражительностью, сохранным интеллектом, отсутствие самоконтроля) или церебрально-органического (наблюдается слабость, эмоционально-волевая незрелость, низкая мотивация) происхождения.

3. Снижение объёма внимания.

Характеризуется преобладанием пассивного внимания над активным, повышенной отвлекаемостью, ослаблением наблюдательности, неустойчивостью внимания и затруднением восприятия ситуации в целом.

Объём информации, благодаря которому можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, ребенок удерживать не может.

4. Сниженная избирательность внимания.

Неспособность отбирать значимые стимулы и игнорировать второстепенные – главные черты этой особенности.

Из-за посторонних раздражителей ребенок не может настраивать свое внимание на конкретные вещи. Поэтому этот психический процесс характеризуется медленной переключаемостью, а сам младший школьник затрудняется выделять цель деятельности и определять условия ее реализации, так как его окружает большое количество несущественных деталей.

5. Сниженное распределение внимания.

Одновременное выполнение нескольких действий является непосильным для такого школьника. Он может сосредоточиться только на ситуационно значимом объекте, «поле внимания» такого ребенка значительно сужено.

6. «Прилипание внимания».

Наблюдаются нарушение переключения внимания с одного объекта на другой. Это часто может выражаться повторением одних и тех же слов (персеверация).

В этом случае школьнику трудно переключаться с одного способа деятельности на другой, так как гибкость реагирования на изменяющиеся ситуации у него значительно снижена.

7. Повышенная отвлекаемость.

Неспособность длительно сосредоточиться на одном объекте, постоянная переключаемость внимания (даже на незначительные изменения), чрезмерная подвижность, отвлечение

внимания на посторонние раздражители и детали – вот, что характерно для ребенка с этой особенностью.

Данные особенности приводят к тому, что требования дисциплины для младших школьников с ЗПР представляют трудности. Помимо этого, они неусидчивы, часто не справляются с заданиями из-за неспособности придерживаться инструкции (при правильном ее понимании): не выполняют задание до конца, не работают по плану (дети не могут выстроить операции в заданном порядке правильно), не могут проконтролировать свою работу (при этом они верно оценивают свои ошибки); их поведение определяется непосредственным побуждением. Таким образом, нарушения отмечаются в составляющей контроля (его слабость, повышенная импульсивность) и программировании деятельности.

Как уже было отмечено ранее, внимание – это важный компонент познавательной деятельности, благодаря которому человек отбирает нужную информацию, сохраняет надлежащий контроль над своим поведением, наиболее точно и полно воспринимает окружающее, становится успешнее.

Поэтому важно своевременно исследовать основные свойства внимания, чтобы в дальнейшем правильно выстроить коррекционно-развивающую работу по совершенствованию свойств внимания у младших школьников с ЗПР.

Существует множество традиционных приемов развития внимания младших школьников, такие как: упражнение «Запомни движение», «Графический диктант», «Найди и вычеркни» и другие. Сейчас же мы можем применять ИКТ-технологии для подготовки заданий в форме более интересной для современных детей – на электронных платформах, т.е. создавая упражнения, похожие на электронные игры, что, не только привлекает современных детей, но и заставляет их проявлять усилия воли, произвольное внимание и сосредоточивание.

Ниже представлены задания, разработанные на платформе **Learning Apps**.

1. «Найдислова»<https://learningapps.org/watch?v=p8eiod10k21> (рис. 1)

Здесь написан ряд слов. В каждом из данных слов нужно отыскать другое, «спрятавшееся» в нем, слово.

Например, смех, волк, столб, коса, полк, зубр, удочка, мель, набор, укол, дорога.

Задание можно усложнить, подбирать более длинные и сложные слова.

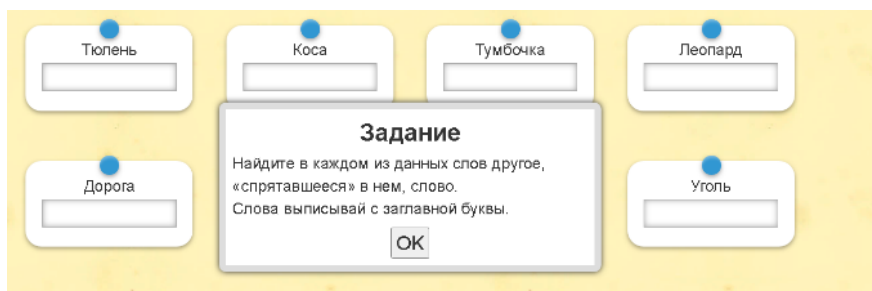


Рисунок 1. Игра «Найди слова»

2. **«Цветные слова»** <https://learningapps.org/watch?v=pihj5m5hc21> (рис.2)

Перед вами цветные слова. Необходимо распределить слова на несколько групп по цвету, которым они написаны (раскрашены). Главное, выполнить задание как можно быстрее и правильнее.

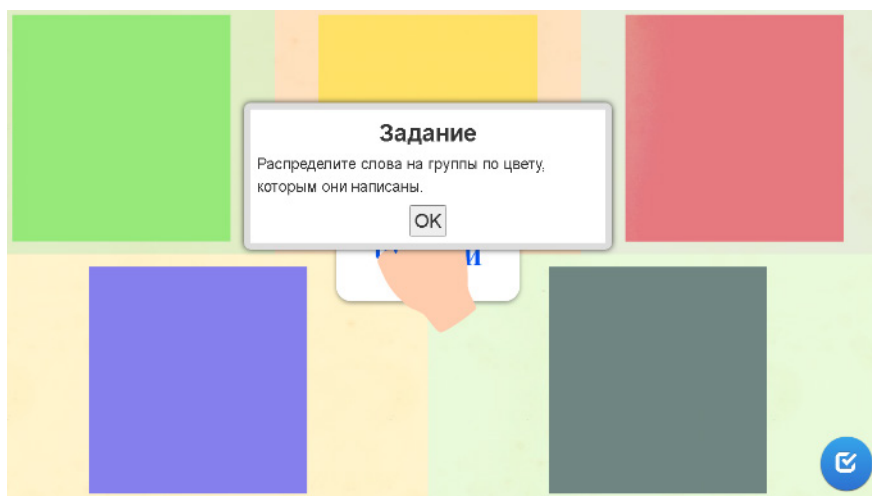


Рисунок 2. Игра «Цветные слова».

3. **«Волшебные ниточки»** <https://learningapps.org/watch?v=pmw1d221j21> (рис.3)

В парке вышли гулять собаки с их хозяевами. Но пока каждый из них разговаривал друг с другом, собаки запутались. Помогите найти, какому хозяину принадлежит каждый из питомцев.

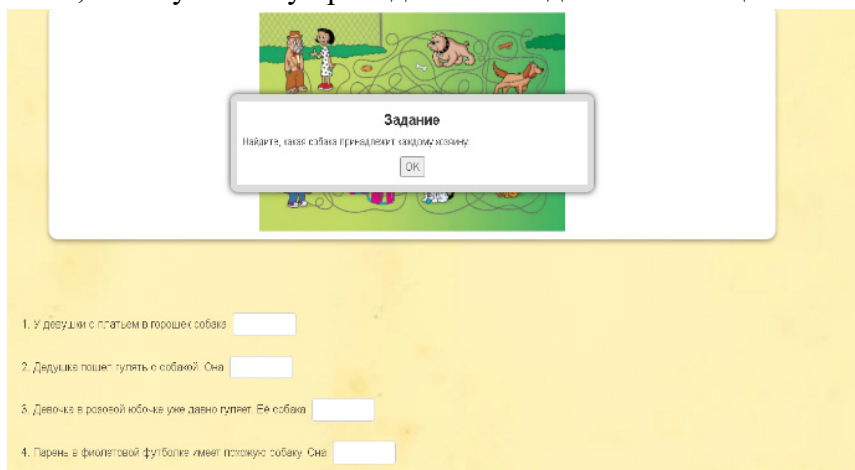


Рисунок 3. Игра «Волшебные ниточки»

4. «Найди тень» <https://learningapps.org/watch?v=pvuwkczuc21> (рис. 4)

Перед вами несколько объектов. Нужно найти к каждому объекту правильную тень, сравнивая их между собой.



Рисунок 4. Игра «Найди тень»

Кроме платформы Learning Apps существуют и другие.

Вторая, не менее интересная платформа для разработки развивающих заданий – **Wordwall.net**

1. Найди слова 2 вариант. <https://wordwall.net/resource/24350650/найди-слова2> (рис. 5)

Необходимо найти из перечня слов внизу то, которое находится сейчас на «дорожке».

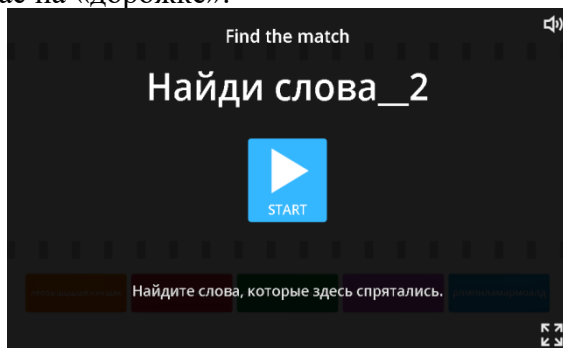


Рисунок 5. Игра «Найди слова 2»

2. «Найди небесные тела» <https://wordwall.net/resource/24351133/игры-для-совершенствования-внимания/внимание> (рис. 6)

В этом задании нужно найти все небесные тела, которые спрятаны в таблице. В конце будет установлено время, за которое были найдены все слова.

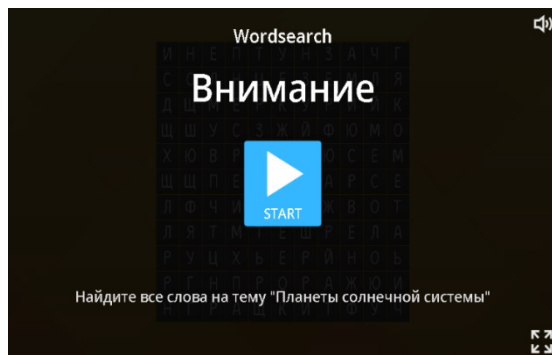


Рисунок 6. Игра «Найди слова на тему»

И последняя платформа - **eTreniki.**

1. «Распредели слова» <https://etreniki.ru/14Y9F69Z17> (рис. 7)

Необходимо распределить все блоки (слова) по заданным категориям. Для этого при помощи мыши или клавиатуры нужно менять направление бамбуковых палочек, чтобы блок попадал в нужную категорию.

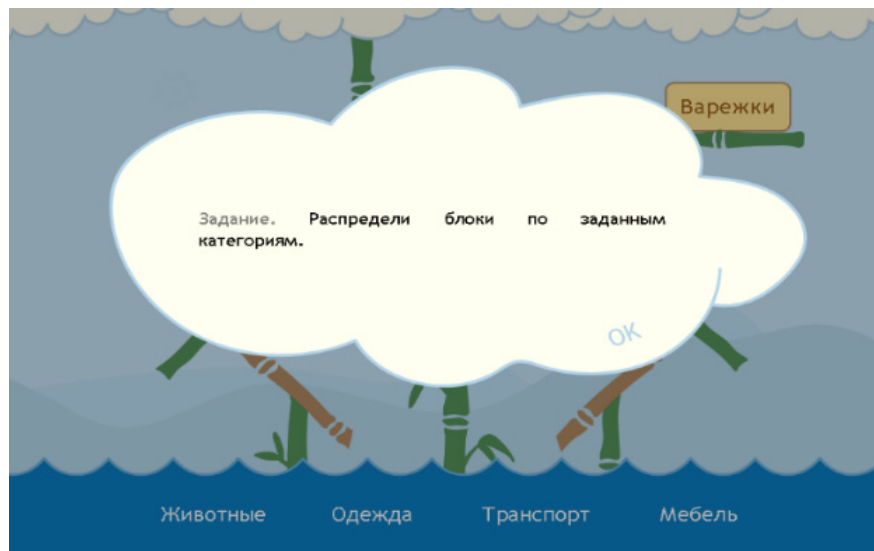


Рисунок 7. Игра «Распредели слова»

2. «Разгадай слова» <https://etreniki.ru/Q93VF8DWZ2> (рис. 8)

Игра является подобием анаграмм. Необходимо перемещать буквы так, чтобы получилось верное слово.

Все эти платформы максимально удобны для создания развивающих заданий, выполнение которых для детей будет только в радость и не составит особых усилий, а задания, которые были подобраны выше, в той или иной степени способствуют совершенствованию произвольного внимания. А как мы уже узнали, уровень развития произвольного внимания у большинства младших школьников с ЗПР достаточно низкий. Поэтому благодаря регулярному развитию произвольного внимания и своевременной коррекции посредством игр и упражнений, ребенок научится сосредоточенно работать в течение определенного времени, а его деятельность станет более направленной.

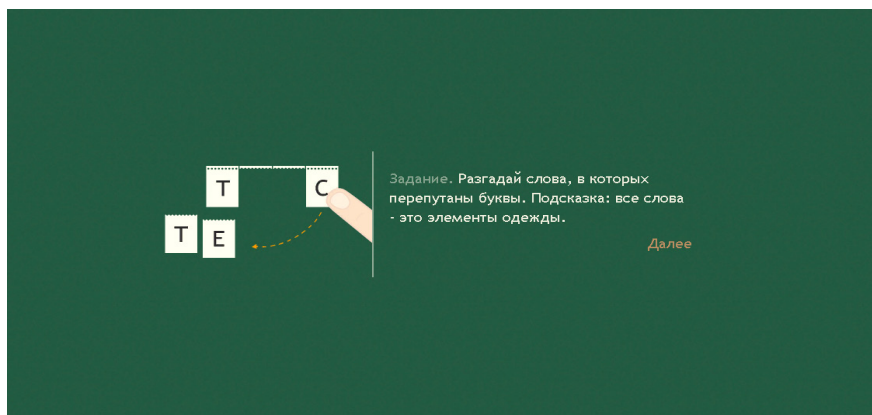


Рисунок 8. Игра «Разгадай слова»

Библиографический список

1. Агафонова, А.А. Особенности внимания младших школьников с ЗПР / А.А. Агафонова // Инфоурок. – 2019. – № ДБ-622580. – С. 1–8
2. Быкова, И.С., Краснощекова, И. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие. – Оренбург: Оренбургская государственная медицинская академия, 2013. – 162 с.
3. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 154 с.
4. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
5. Соколова, Ю.А. Память, логика, внимание / Ю.А. Соколова. – М.: РИПОЛ классик, 2011. – 32 с.
6. Чаркина, Н.В. Конспекты коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста: учебное пособие / Н.В. Чаркина. – М.: Человек, 2014. – 323 с.
7. Эггардт, А.Н. Особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития / А.Н. Эггардт // Молодой ученый. – 2020. – № 51 (341). – С. 400–403.

А.С. Никулочкина
г. Балашиха
ГАОУ ВО МГПУ
Научный руководитель: Э.А. Федорова
преподаватель

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ ШЕРСТЯНОЙ АКВАРЕЛИ

«Эмоции — это душевные движения»
(психолог К.Ланге).

Эмоции – это душевные переживания, которые происходят внутри каждого человека и которые живут с нами всю нашу жизнь, эмоции невозможно предать словами, а их нужно уметь пережить душой, очень важно с одной стороны уметь показывать их окружающим людям, а с другой стороны уметь их скрывать от окружающих. Они могут быть как позитивные вызванные радостными моментами жизни, так и испытание негативных эмоций-злость, агрессия, расстройство человека в различных жизненных ситуациях. Эмоции человека всегда непредсказуемы, мы испытываем их постоянно, чем мы бы были не заняты в момент жизненной рутины.

Аффективное пролификация детей младшего школьного возраста с ЗПР преобладает тому же процессу, что и у младших школьников с нормально развивающейся психикой и устойчивой эмоциональной сферой. На ряду с этим преобладают определенное развития эмоций, в связи с этим, дети с ЗПР гораздо зависимы от влияния окружающей среды. В общем аффективная сфера младших школьников с ЗПР устанавливается способностями и качествами, преобладающими незрелостью эмоционально-волевой сферы. Они безразличны и пассивны к оценке учителя в их адрес, у них наблюдается частая обидчивость, чувствительность, сентиментальность низкая самооценка, а иногда и наоборот очень завышенная, импульсивность и аффективность, депрессивное состояние.

Для всех младших школьников с задержкой психического развития характерны нередкие проявления беспокойства и тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности,

скованности, пассивность, неуверенность в себе. По мнению К.С. Лебединской нарушения эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития встречаются чаще, чем у психически здоровых. Автор отмечает причины этих расстройств: частые стрессы, разочарования и конфликты, как следствие интеллектуальной недостаточности, дефицит критичности. Хочется отметить, что у детей с ЗПР отмечается частичное нарушение познавательной деятельности, а не полное нарушение. Такие дети способны сотрудничать со взрослыми.

Но несмотря на все у детей с задержкой психического развития присутствуют эмоции в игровой деятельности, поэтому важно продумывать уроки и внеурочные занятия опираясь на это. С одной стороны, они хотят и нуждаются в получении красочных и ярких эмоциях, а тем временем им важна игровая деятельность, а также упражнения с использованием игровых элементов, для того чтобы научиться справляться и управлять своими эмоциями.

Изучив эмоциональную сферу младших школьников с задержкой психического развития, можно сделать вывод, о том, что эти дети способны различать эмоции, но не всегда регулировать свои эмоции. Чтобы научить их узнавать у других, и регулировать у себя различные эмоциональные состояния, мы решили изучить возможности использования техники шерстяной акварели. Выбор данной техники представляется нам интересным поскольку она достаточно широко не используется в коррекционной работе и может быть полезна учителям начальных классов, студентам и родителям.

Шерстяная акварель – это особый вид рисования шерстью, при котором получается картина, имеющая структуру с эффектом акварельных красок. Поэтому данный вид творчества младшим школьникам с задержкой психического развития будет по душе.

В данной технике дети с лёгкостью смогут регулировать свои эмоции ведь техника очень проста в применении и доступна для каждого ребенка. Она воздействует увлечению желания ребенка узнавать что-то новое, проводить различные эксперименты, работать самостоятельно без помощи взрослых ведь шерсть -мягкая и не предоставляет никаких опасностей при работе, что особенно актуально для детей с ЗПР, так как отсутствие стремления, мотива к обучению-одна из главных проблем в обучении. Шерсть помогает развить у детей способность

думать и мыслить благодаря воздействию тактильного восприятия на базе развития ручного интеллекта. При работе в технике шерстяная акварель активно начинают свою работу клетки головного мозга, данное явление происходит за счет помощи пальцев рук и их нервных окончаний. Во время работы с шерстью у детей мгновенно развиваются все познавательные функции, а конкретно такие, как внимание, память, воображение, восприятие, мышление и моторика, которая должна развиваться обязательно у детей с ЗПР. Улучшается игровая деятельность, а конкретно предметно-игровая, что в дальнейшем дает возможность развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребенка. Ну и несомненно шерсть она, как «мягкое пушистое облачко», которое способно освобождать детей от отрицательной энергии, что особенно нужно и значимо при работе с младшими школьниками с ЗПР.

Таким образом, шерстяная акварель может дать положительный результат в развитии эмоционально-волевой сферы младшего школьника с ЗПР. Ведь в процессе работы создается благоприятная атмосфера и уютная рабочая обстановка, дети могут дать всю волю своим эмоциям и расположить их у себя на рисунке. Хочется отметить, что на сегодня общество – привлекает что-то необычное, теплое, настоящее, заполненное любовью. Все это помогает компенсировать предметы, созданные с душой и своими руками.

Сегодня шерстяная акварель – популярный вид рукоделия. Занятие заключается в том, что мы создаем изделия из шерсти. Любое валяние (мокрое или сухое) позволяет развивать детскую моторику, воспитывать художественный вкус, развитие творческих сторон личности. Так же рукотворное изделие всегда оригинально и неповторимо.

Шерсть для валяния тонкая (непряденные волокна тонкой мериносовой шерсти, подходят для изготовления мягких, шелковистых на ощупь изделий: шарфов, одежды, она очень удобна для работы, так как волокна быстро переплетаются). Подходит для поверхностной отделки изделий, для украшений и декорирования. Грубая шерсть для валяния (используется для изготовления основы, на которую потом накладывают более тонкие волокна, декор). С натуральной шерстью приятно работать, она тёплая, живая, мягкая и яркая. Поэтому данная шерсть пользуется популярностью при работе в данной технике. Существует две основные техники – сухое и мокрое

валяние. При выборе техники мы опираемся на то, какое изделие мы хотим сделать. В некоторых случаях необходимо использовать смешанную технику, соединяющую две основные. Техника мокрого валяния основана на свойстве натуральных волокон «сжаться» в теплой воде. В данной технике выполняют плоские и крупные изделия: украшения, цветы, сумки, одежду, головные уборы, ковры, картины, палантины и многое другое. Мокрое валяние призвано называть так, потому что для сваливания волокон шерсти используется – мыльный раствор. Для мокрого валяния требуется лишь только: шерсть, горячая вода, мыло и руки. На подстилку выкладывают шерсть. Сначала кладется основной, базовый слой, затем фон, а сверху – рисунок. Шерсть нужно укладывать перпендикулярно друг другу, внахлест, чтобы не было просветов. Толщина слоя шерсти на всех участках должна быть одинакова. Далее с помощью рук, затем и скалки, горячего мыльного раствора уваливаем шерсть до образования полотна. Мокрое валяние – простая техника, которая позволяет создать отличные вещи из войлока. Сухое валяние – уплотнение комочков шерсти с помощью специальных игл. Сухое валяние происходит благодаря специальной иглы называют также фелтингом. В данной технике делают небольшие изделия – игрушки, украшения, различные объёмные детали, а также декорируют одежду, создают рельеф. Шерсть плотно скручивается и на губке валяется при помощи специальной иглы. Игла втыкается в шерсть и, благодаря специальным насечкам на лезвии иглы, спутывает волокна, постепенно уплотняя их в нужную деталь. Валяние из шерсти – это одна из доступных техник для создания очаровательных, оригинальных и бесценных вещей. Приемы работы с шерстью просты и предоставляют безграничные возможности для творческого самовыражения. Оно развивает детскую моторику, фантазию, рациональное мышление, развивает аккуратность и учит упорству, а также оказывает успокаивающее воздействие на психику ребенка.

Для коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с ЗПР нами разработана технологическая карта внеурочного занятия с использованием техники шерстяная акварель.

Занятие: «Подарок для мамы».

Оборудование: шерсть различных оттенков (белый, жёлтый, светло-зеленый, темно-зеленый, светло-розовый, темно-розо-

вый, голубой, бордовый); нетканая салфетка (флизелин); рамка для фотографии; клей-карандаш; пинцет; ножницы. (рисунок 1)

Примечание: пинцет и ножницы младшие школьники используют только в присутствии взрослых.

1. Подготовка к фону: к основе рамки приклейте салфетку, слегка прихватывая в некоторых местах клеем. Она нужна для того, чтобы шерсть не скользила. Вытягиваем шерсть тонкими прядками и укладываем их в одном направлении, заполните всю поверхность салфетки. Используйте желтую и голубую шерсть. (рисунок 2).

2. Создание стебля и листьев: вытяните длинную темно-зеленую и светло-зеленую прядки, смешайте их в жгуте и положите при помощи пинцета на основу. (рисунок 3). Это будет являться стеблем нашей розы. Обернув гребенную ленту вокруг указательного пальца щипками вытяните из нее несколько коротких прядок темно-зеленой и светло-зеленой шерсти. Смешайте её, сформировав облачко. Вырежьте листок. (рисунок 4).

3. Оформление цветка: наберите темно-розовую шерсть и сформируйте плотный круг. Это основа нашего цветка. (рисунок 5). Из светло-розовой шерсти сформируйте полупрозрачное облачко. Разместите в центре цветка слегка смещая влево. (рисунок 6). Таким же образом покажем тень, размещая темно-бордовую шерсть внизу цветка. Помните, что все элементы укладываются на картину при помощи пинцета. Сформируем из светло-розовой и бордовой шерсти лепестки розы. Для этого небольшие прядки шерсти скрутим с обоих концов, придадим им полукруглую форму и разместим на цветке. (рисунок 7).

4. Завершение работы: накройте изделие стеклом и поместите в рамку. Если из рамы выпирает шерсть, то аккуратно отрежьте ее с помощью ножниц. Результаты работы (рисунок 8).

В процессе работы ребёнка нужно обязательно поддерживать, говоря ему о том, что всё обязательно получится, что не нужно бояться экспериментировать, и делать так, как душе его угодно. Учитель должен обращать особое внимание на младших школьников, у которых возникают трудности в процессе изготовления изделия, и помогать с ними справиться.

Само занятие вызывает положительные эмоции ведь мы изготавливаем подарок для мамы для самого дорого человека в нашей жизни. Изделие сделано из мягкой, эластичной и яркой шерсти. Такой подарок приятно получить, ведь он изготовлен своими руками, что еще больше придает значимость и ценность ему.



Рисунок 1. «Необходимый материал»



Рисунок 2. «Выкладка фона»



Рисунок 3. «Создание стебля»



Рисунок 4. «Создание листка»



Рисунок 5. «Создание цветка»



Рисунок 6. «Размещение света на цветок»



Рисунок 7. «Размещение тени и лепестков цветка»



Рисунок 8. «Результат готовой работы»

Данная техника очень полезна для младших школьников с ЗПР она развивает усидчивость, воображение, эстетический вкус, свое видение на те или иные вещи, и в целом может благотворно сказаться на эмоциональной сфере-снизить значительные перепады настроения. Систематическая работа в техники шерстяная акварель может помочь детям с ЗПР регулировать своим эмоциональным состоянием. Избавить их от лишней раздражительности и научить овладевать своими эмоциями.

Библиографический список

1. Красникова Г. Все о войлоке И фильцевании. Приложение к журналу «Чудесные мгновения» — Москва: Агентство Дистрибьютор Прессы, 2007.
2. Мастюкова Е. М, Переслени Е.И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики // Вопросы психологии. —1989.— № 1.— С. 55—62.
3. Усманова, В.: Особенности эмоциональных проявлений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. <https://infourok.ru/osobennosti-emocionalnih-proyavleniy-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zpr-rabotu-vipolnila-uchitel-nachalnih-klassov-usman-509566.html>
4. Шинковская, К. Войлок. Все способы валяния. – Москва: «АСТ-ПРЕСС», -2011.

С.А. Солнцева
г. Москва
ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Е.В. Ушакова
доцент, кандидат психологических наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ

Аутизм – расстройство психического и психологического развития, при котором наблюдается выраженный дефицит эмоциональных проявлений и сферы общения. В переводе слово «аутизм» обозначает – ушедший в себя человек, или человек внутри себя.

Принято выделять триаду аутизма, которая включает в себя нарушения социального взаимодействия, нарушения коммуникации и ограниченные повторяющиеся модели поведения. Каждая из этих сфер имеет пересечение, так данная теория подразумевает отсутствие границ данного расстройства, что нет какого-то единого сценария развития и проявления спектра. Симптомы аутизма могут встречаться в разных сочетаниях и иметь разную степень выраженности. В зависимости от этого выделяют различные формы аутизма. В целом, классификация расстройств аутистического спектра носит расплывчатый характер, так как границы между некоторыми состояниями довольно условны (В. Довбня, Т. Морозова, А. Козорез, Е. Лебедева и др.)

У детей с аутизмом отмечаются специфические особенности развития социальных отношений: при разговоре со взрослым отводит взгляд и никогда не смотрит в глаза (отсутствующий взгляд); не интересуется общением со сверстниками, предпочитает играть сам и уходит в сторону от детей; гиперчувствителен к воздействиям окружающей среды (свет, звук, температурные изменения, некоторые слова и иногда отдельные предметы, тактильные контакты); трудности коммуникации, так как не всегда может выразить, что он хочет; часто наблюдается нежелательное (девиантное, деструктивное) поведение; пассивен или, наоборот, гиперактивен; не осознает опасности ситуации и ее последствий. Например, сует предметы в розетку, берет острые предметы в руки, пытается перейти дорогу, по которой с высокой скоростью едет автомобиль.

Множество ученых задавались вопросами восприятия мира детьми с аутизмом, особенно важные исследования были проведены Л. Каннером, Г. Аспергером, Г.Е. Сухаревой, которую сейчас называют «первооткрывательницей аутизма». Методы терапии Б.Ф. Скиннера нашли свой отклик у педагогов, которые работали с аутистическим спектром, в своем труде автор писал о том, как следует закладывать и формировать поведение. Его ключевым убеждением было, что корректировать поведенческую деятельность можно через последствия, что в будущем должно сыграть ключевую роль в решении ребенка, должен ли он повторить свое действие. Существует много критиков данной поведенческой теории, так как некоторые воспринимают ее за дрессировку и попытку подавления личности, но У. Хьюард утверждает обратное, так как в основе метода лежит в первую очередь ребенок, его задача, наоборот, стимулировать искренние порывы детей к той или иной деятельности.

Наши отечественные педагоги также не остаются в стороне, так, например, А. Хаустов изучил формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра и разработал специальное пособие, где описал авторскую методику. А.И. Козорез показала, что для этой категории детей картинки, заменяющие определенные понятия, воспринимаются намного лучше, чем слова. Однако, ее исследование также отмечает, что определение значения символов не вызывает у детей особых трудностей, но вот знаковое различие дается им труднее. Ребенок может с легкостью узнать символ «Туалет», но вот знак полового различия они могут определить для себя не сразу, лишь если он находится на контрасте с другим полом. Если же мы обратимся к исследователям поведенческого характера, то тут необходимо отметить работу А.И. Статникова. Игра в «Хорошее поведение», которая подразумевает под собой определенную игровую деятельность по проигрыванию и закреплению определенных поведенческих норм.

Трудности ребенка с РАС в освоении программного материала по разделу “Ознакомление с художественной литературой”. В первую очередь, трудности носят индивидуальный характер, помимо того, что сам аутизм накладывает определенные ограничения и нарушает развитие. Наиболее показательным будет видно на примере рассмотрения восприятия детьми с аутизмом художественной литературы (Переверзева Д.С. Хаустов А. и др.).

Конечно, свой отпечаток наносит ограниченность эмоциональной сферы детей, часто ребенок не может проникнуться сочувствием герою. Так, например, некоторые дети могут заплакать от тяжелой судьбы героя, тогда как ребенок с РАС и не поймет, что произошло что-то грустное. Эмпатия не свойственна таким детям, потому как даже свои эмоции они не всегда могут читать и правильно на них реагировать. Иногда, такие ребята могут давать неадекватную реакцию на событие в их жизни, в их понимание не может быть полутонов, такие дети либо чувствуют комфорт, либо дискомфорт.

Детям тяжело дается понимание текста, часто они не могут разглядеть сути за обилием слов, они с трудом смогут восстановить последовательность и логику событий прочитанного текста.

Как уже выше было сказано, у людей с РАС идет сильное нарушение коммуникативной сферы, что также отражено и в литературе, так как дети не понимают социальных взаимоотношений персонажей и едва ли могут проявить по отношению к ним эмпатию.

Обилие слов и метафор не просто не понятны ребенку, но также и не несут для него как таковой смысловой нагрузки, потому как мораль и основной посыл такие ребята вряд ли смогут выделить. Потому следует давать ребенку значительно переработанный текст: упрощенный, имеющий необходимые уточнения и акценты. Изменение структуры текста и подачи материала значительно упростят процесс восприятия.

Также, детям с РАС довольно трудно дать оценку тексту, что напрямую связано с низким уровнем эмпатии, ведь их эмоциональный опыт очень ограничен и строится больше на контрастах, но менее яркие чувства остаются им непонятны даже в самих себе, потому для дачи осознанной оценки они чаще всего бывают не готовы.

Пересказ вызывает невероятные затруднения у детей с РАС. Это связано напрямую с необходимостью понимания самого текста, его смысла и посыла, его структуры и эмоциональной составляющей. Поэтому они часто уходят к «механическому» цитированию, что часто создает ложную видимость понимания.

И все же, как мы можем помочь ребенку с РАС в его познании так, чтобы обучение было эффективно и не навязчиво?

1. Адаптация и структурирование текста: таким образом, воспитатель сможет дробить большие задачи на несколько

мелких, что будет для такого ребенка более удобным способом действия. А также, значительно поспособствует делу использование пиктограмм со схемами выполнения, которыми воспитатель сможет напоминать ребенку не только о необходимости выполнения задания, но и об алгоритме его выполнения.

2. Сокращение количества не в ущерб качеству. Часто ребенок не может сосредоточиться на занятиях, если ему на выбор предлагается большое количество задач, у таких детей часто отмечается замедленный темп работы, но это не связано со сложностью заданий, это вызвано нарушениями произвольного внимания, трудностями в восприятии информации, а также регулирования собственных действий, они могут действовать значительно медленнее, потому их не стоит грузить объемом, но это вовсе не значит, что задания нужно упростить.

3. Дополнительные доступные для ребенка инструкции. Каждую задачу следует сопровождать краткой инструкцией, которая будет служить ребенку напоминанием, непосредственной словесной помощью.

4. Индивидуальная стимуляция. Не стоит забывать, что у детей имеются увлечение, включение которых в образовательный процесс может стать мотивацией для выполнения заданий или действий.

5. Дополнительная визуализация. Слова редко оказывают достаточное воздействие на ребенка с РАС, потому он чаще обращается к картинкам, пиктограммам и схемам, что значительно структурирует процесс восприятия. Сюда принято включать особую систему общения PECS, созданную для стимулирования речевых навыков у детей с расстройством аутистического спектра. Нередко следует сопровождать занятия визуализацией правил, так мы, можем донести до ребенка правила поведения, как на занятии, так и во время игр. Применение в практике визуальных средств (картинок, схем и пиктограмм) называется Визуальной поддержкой.

Виды и роль визуальной поддержки при работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра. Как и было написано выше, визуальная поддержка представляет собой серию изображений, способствующей лучшему восприятию ребенку определенных закономерностей, как временных, так и носящих познавательный характер. Это значительно упрощает поставленные перед ребенком задачи, так как на предложенных ему материалах он видит некий образец, которому ему

просто необходимо следовать, что благоприятно сказывается на самооценке ребенка.

Визуальная поддержка упрощает и структурирует, проясняя информацию, от чего тревога и чувство неопределенности (беспомощности) отступают.

Варианты адаптированного материала для детей с аутизмом в области «Художественная литература». Технология PECS, при условии отсутствия, речи дала огромный толчок в вопросе социализации детей с РАС, так как она построена на стимуляции у ребенка необходимости просьбы (общения), что напрямую приводит к его удовлетворению своего желания (карточка: стакан воды – хочу пить и т.д.). Подобные изображения значительно упрощают процесс коммуникации, как для детей, так и для взрослых. Визуализация способствует лучшему восприятию и стимулирует произвольное внимание и более того провоцируют развитие спонтанной речи.

Хоть PECS-система активно распространяется, далеко не все решаются использовать ее. Однако уже неоднократно было замечено, что данный вариант работы с детьми является наиболее эффективным и мягким по отношению к ребенку. Потому, кажется разумным и создание специальных серий изображений, которые будут полезны и для образовательной деятельности, особенно для «Художественной литературы», восприятие которой особенно тяжело поддается детям с аутизмом. Было принято решение придумать определенную систему для того, чтобы текст воспринимался ребенком более полноценно. Цель нашего проекта: создать определенную доску для воссоздания ребенком того или иного произведения, помимо определенных фрагментов из сказок туда также было предложено ввести карточки с разными видами мимики (эмоций). Благодаря подобной системе ребенок не только начнет свои шаги в улучшении навыков эмпатии, но и сможет сам структурировать полученную информацию. Такой подход будет полезен не только неговорящим детям, но и тем, кто уже имеет навыки устной речи, так как данные изображения уместны в обоих случаях. Конечно, основан этот подход был на обычной методике знакомства ребенка с ОВЗ с произведением, но для коррекции эмоционального понимания, было решено объединить два этих направления в одном материале.

Данная система основывается на успехах систем альтернативной и дополнительной коммуникаций, дополнительная

визуализация может также стать мотивом деятельности. Если ребенок вполне владеет вербальными навыками, то дополнительная работа с мимикой и карточками, изображающими ее, может не быть приоритетной, тогда мы можем прибегать скорее к интонационным обыгрываниям, при самостоятельном рассказывании или наоборот объяснение разных социальных ситуаций, в которых человек может проявить ту или иную эмоцию. Опираясь на уже имеющийся опыт работы с детьми аутистами, была выверена определенная технология, которая поспособствует детям с расстройством аутистического спектра в знакомстве с художественной литературой, а впоследствии и с раскрытием своего эмоционального потенциала. Основана она, в первую очередь, на методике знакомства с художественной литературой, но для достижения наибольшего симбиоза эмоциональных переживаний и ситуаций, было решено объединить ее с системой эмоций. Таким образом, ребенок с большим успехом сможет освоить довольно трудные для него темы, связывая их единой структурой, единым материалом.

Этапы знакомства с художественной литературой.

Подготовительный этап: мотивационный

Определение у ребенка зоны ближайшего и актуального развития. Знакомство с его индивидуальными особенностями и интересами, так как именно через них мы и будем знакомить ребенка с технологией. Выявить у ребенка любимое произведение у нас не получится, так как его интерес к непонятному заведомо снижен, потому что пытаться добиться реакции от ребенка на чтение мы вряд ли сумеем. Потому предлагается сперва познакомить его с карточками произведений, если у ребенка нет доминантного триггера на цвета, то яркие изображения должны вызвать у него заинтересованность, так как они являются для него новым предметом, с которым он прежде не играл. Если же ребенок дает бурную эмоцию на какие-то цвета, то мы можем предложить ему контурные картинки, нейтральные изображения будут создавать у ребенка ощущение комфорта, что уже может лечь в основу работы. Главная задача данного материала в создании комфортного пространства для детей в осуществлении знакомства с художественной литературой.

На этом этапе педагог должен определить, какой вариант визуальной поддержки необходим и какую поверхность доски использовать в работе: магнитная, тканевая или виртуальная,

его выбор будет зависеть от детей и их реакции на тот или иной предмет, чтобы не вызывать у ребенка негативную реакцию. Следует определить, с какими произведениями он хочет познакомить детей. Очень важна комплексная работа всех специалистов, их совместная работа поможет ребенку с большим успехом овладеть материалом. Мы не можем приступить к знакомству с этой технологией, если у ребенка отсутствуют первичные представления об эмоциях и мимике.

1 Этап: текстовый.

На этой стадии педагог только пытается вовлечь ребенка во взаимодействие с картинками, они их рассматривают, и воспитатель рассказывает ребенку между ними связь, кратко пересказывая произведение. Если ребенок дает позитивную реакцию, то мы можем уже знакомить его с доской. Даем ребенку взаимодействовать с липучками/магнитами/электронной доской.

Если все вышеперечисленное проходит благополучно, то мы можем попробовать провести первое занятие по знакомству ребенка с Художественной литературой. Тут ключевую роль играет педагог, он наглядно демонстрирует верную технологию выкладывания. Начинать знакомство с технологией рекомендуется с уже известных ребенку произведений (например, «Репка», где легко прослеживается логика событий и слова повторяются). Таким образом, мы создаем комфортную для ребенка ситуацию: материал, который не стимулирует триггер, установка на положительный исход (знакомая сказка, с которой он знаком). Во время рассказывания сказки мы выкладываем картинки в хронологическом порядке и акцентируем на этом внимание ребенка, обязательно давая ему словесное поощрение, если он отвечает на наши вопросы. (1-2 занятия)

2 Этап: ознакомительный.

Переход к самостоятельному выкладыванию. Внимательно следите за эмоциональной реакцией ребенка, очень важно, чтобы прежде созданное ощущение комфорта было разрушено первыми трудностями. Обратите внимание на свою мимику, чтобы ее можно было легко соотнести с изображением, при необходимости. На данном этапе мы можем просить ребенка рассказать какой-то кусочек сказки (если он владеет речевыми навыками или любым другим доступным ему способом). Постепенно включая его в рассказывание, мы будем вызывать положительную эмоцию от включенности, так, если

внимание ребенка достаточно устойчиво, мы можем рассказывать сказку игрушкам в случае, если для него это может послужить стимулом деятельности. Таким образом, мы попытаемся вызвать у него привыкание к новой роли (2 занятия).

3 Этап: эмоциональный.

Когда ребенок уже спокойно владеет сюжетом и понимает логику произведения, мы можем вводить новые изображения с эмоциями. После уже знакомой ребенку процедуры самостоятельного рассказывания воспитатель начинает акцентировать внимание ребенка на отдельных сценах и эпизодах. Тут воспитатель выступает слушателем, который задает вопросы, но в случае необходимости, оказывает ребенку помощь в ответе. Разбирая разные социальные ситуации, ребенок должен определить их эмоциональный окрас, благодаря этому он сможет выверить для себя определенную модель реакции и поведения, которую, впоследствии, сможет перенять на себя в жизни. Это позволит ему проложить мостик к дальнейшим взаимоотношениям с другими людьми. (3 занятия).

4 Этап: комплексный.

Когда все стадии пройдены довольно успешно, мы можем начать вводить более сложные произведения. Конечно, не все сказки и рассказы будет достаточно легко донести до ребенка, так как многие тексты, входящие в программу старших дошкольников, содержат в себе большое отвлеченного текста. Ребенку с РАС будет очень тяжело воспринимать текст, содержащий в себе описания, а пересказ подобного произведения будет ему особенно труден, потому, адаптируйте его. Когда ребенок уже достаточно овладел технологией использования материала, мы повторяем все этапы и осуществляем перенос на новые произведения.

Таким образом, мы сможем охватить огромный диапазон разных социальных ситуаций. Если прежде ребенок не мог увидеть в литературных произведениях разных социальных уроков, то теперь они станут для него более очевидными. Благодаря подобному подходу мы сможем решить проблемы эмоционального развития, социального взаимодействия и, конечно, значительно структурируем знания ребенка по теме художественная литература. На основе работы с доской могут быть реализованы разноплановые занятия, организация которых может не ограничиваться группой, но и проводиться в домашних условиях после ознакомления родителей с данным инструментом.

Библиографический список:

1. Asperger, H. Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter // Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten рус. : journal. — 1944. — Vol. 117. — P. 76—136. — doi:10.1007/BF01837709. Перевод: Аутистические психопаты в детском возрасте. Часть 1; (Перевод А. В. Челикова. Научное редактирование А. А. Северного // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2010 (10). № 2. С. 91—117). Аутистические психопаты в детском возрасте. Часть 2. (Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2011 (11). № 1. С. 82—109)
2. Довбня, С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018.
3. Kanner, L. Autistic disturbances of affective contact // The Nervous Child. — 1943. — Т. 2. — С. 217—250.
4. Козорез, А.И. Особенности понимания визуальных знаков детьми с синдромом детского аутизма // Детский аутизм: исследования и практика. С. 196–206.
5. Лебедева, Е. Расстройства аутистического спектра// Аутизм.Энциклопедия.-2017.-с3 https://encyclopedia.autism.help/terms/rasstroistvo_autisticheskogo_spectra
6. Переверзева, Д.С., Горбачевская, Н.Л., Благовещенский, Е.Д. Разработка протокола обследования зрительной когнитивной функции у детей с расстройствами аутистического спектра различной этиологии // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 34-46.
7. Загуменная, О.В., Хаустов, А.В., Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие/ Под общ.ред. А.В.Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 80с.
8. Козорез, А.И. Особенности понимания визуальных знаков детьми с синдромом детского аутизма // Детский аутизм: исследования и практика. С. 196–206.
9. Марлен Дж. Козн, Питер Ф. Герхардт. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018.
10. Статнико,в А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 40–51. doi:10.17759/autdd.2021710205

11. Уильям Хьюард интервью от 2019 года <https://outfund.ru/prikladnoj-analiz-podxodit-vsem/>
12. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PEKS): руководство для педагогов – М.: Теревинф, 2011-416 с. – ISBN 978-5-4212-0026-0
13. Хаустов, А.В., Волосовец, Т.В. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом // Логопедия. – 2005. – №1(7). – С. 70–74.
14. Хилькевич, Е.В., Скиннер Б.Ф. и Всемирный день поведенческого анализа // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 69–70. doi:10.17759/autdd.2021710208

СЕКЦИЯ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С.Д. Малюк

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.А. Корнеева
доцент, кандидат педагогических наук

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КЕЙС-СТАДИ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

На сегодняшний день вопрос модернизации учебного процесса с целью создания благоприятных условий для эффективного освоения обучающимися учебной программы и вместе с тем успешной подготовки к итоговой аттестации заслуживает особого внимания. Прослеживается противоречие между высокими требованиями к результатам освоения предметной области «Иностранный язык» на этапе среднего общего образования, сформулированными государством, и степенью распространенности технологий активного развития умений диалогической речи на иностранном языке в школах. Соответственно, существует потребность в совершенствовании коммуникативных способностей старших школьников с учетом их возрастных и психологических особенностей.

На базе Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школы № 1400» было проведено анкетирование среди одиннадцати учеников десятого профильного филологического класса, нацеленное на определение уровня сформированности коммуникативных навыков. В одном из вопросов обучающимся предлагалось оценить степень уверенности в себе при общении на английском языке по шкале от 1 до 5, где 1 соотносится с абсолютной неуверенностью, а 5 с полной уверенностью в себе. Результаты показали, что более половины респондентов испытывают неуверенность при общении на английском языке, что позже подтвердилось в ходе наблюдений (см. рисунок 1).

Безусловно, сомнения в своих способностях и потенциале успеха могут быть вызваны разными причинами, вплоть до

психологических особенностей школьника, но ключевой из них, на наш взгляд, является недостаток реального общения на английском языке в аудитории. Практическая направленность занятий позволила бы вовлечь обучающихся в процесс обучения и повысить их внутреннюю мотивацию. В связи с этим огромным потенциалом обладают интерактивные технологии обучения иностранному языку, которые решают три задачи: учебно-познавательную, коммуникационно-развивающую и социально-ориентационную [5]. К числу наиболее эффективных интерактивных методов относится кейс-стади.

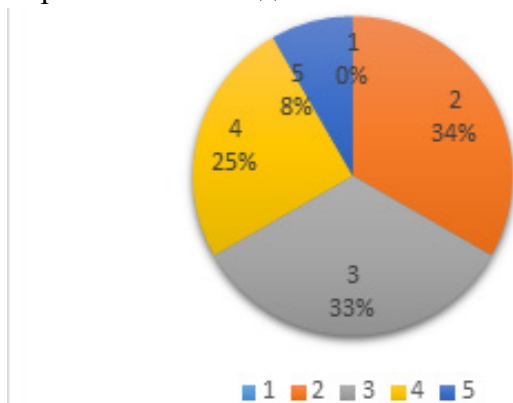


Рисунок 1. Степень уверенности.

В переводе с английского языка «case» значит «случай, обстоятельство, положение дел» или «подходящий пример» [1], а «study» – «исследовать, изучать». Кейс-стади метод основан на реальных проблемах, требующих целесообразного решения в предложенной ситуации. Обучающиеся самостоятельно изучают материал и презентуют решение с последующим коллективным обсуждением темы. Метод направлен не столько на освоение конкретных знаний, или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала [6]. Еще Сократ считал, что знание, полученное учеником в готовом виде, не является столь долговечным и ценным, в отличие от того, которое получено им в процессе собственных размышлений [2].

Кейс-стади долгое время использоваться исключительно как средство обучения студентов управленческих специальностей, а также при подготовке медиков, однако постепенно нашел свое применение и в других областях знаний. Изначально

данная технология в основном рассматривалась как средство обучения иностранному языку для специальных целей, а также в бизнес-образовании и преподавании экономических дисциплин на английском языке [4].

Позднее метод начал использоваться и в языковых вузах. М.В. Золотова и Демина О.А. подчеркивают, что кейс-стади способствует эффективному развитию навыков всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма [3]. Очевидный потенциал применения метода кейс-стади в изучении иностранного языка состоит в развитии творческого мышления, умения публично представить свою работу на иностранном языке, формулировать вопросы, вести дискуссию, аргументировать ответы. Работа с кейсом на занятиях по иностранному языку способствует совершенствованию навыков чтения профессиональных источников на иностранном языке и обработки информации по специальности, умению работать в команде и вырабатывать коллективное решение и др. [7].

На уроках иностранного языка работа с обучающим кейсом подразумевает изучение аутентичных материалов, обсуждение поставленных вопросов в малых группах, презентацию своей позиции и дискуссию. Учителю рекомендуется организовывать поэтапную работу над кейсом, поскольку таким образом обучающиеся будут осознавать последовательность действий и решать побочные задачи на пути к достижению главной цели. Так, сначала осуществляется введение в кейс, затем анализ ситуации, следом презентация и обсуждения, а в конце подводятся итоги.

Реализация кейса требует от педагога основательной подготовки. При организации учебного процесса с использованием кейсов важно учитывать два основных аспекта: для кого разрабатываются кейсы, т.е. основные характеристики аудитории, а также чему именно педагог планирует научить эту аудиторию. Без четкого понимания этих двух составляющих невозможно добиться качественных результатов на уроках иностранного языка.

Наше исследование было направлено на определение эффективности кейс-стади метода при обучении десятиклассников умениям диалогической речи. Необходимо было ориентироваться на учебную программу и тематически связать кейс с содержанием УМК “Starlight 10” Барановой К.М., Дули Д., Копыловой В.В., Мильруд Р.П., Эванс В.

На диагностическом этапе был определен уровень владения одиннадцатую десятиклассниками языковой компетенцией в соответствии с Общеввропейской шкалой (CEFR) на основании тестирования (Oxford Quick Placement Test). Тестирование показало, что в основном знания обучающихся соответствуют уровню B1 и B2 (см. рисунок 2). Эти данные позволили сформулировать вывод: обучающиеся готовы участвовать в обсуждении знакомой им темы, излагать и обосновывать свое мнение. Иными словами, материалы разработанного кейса соответствовали уровню подготовки десятиклассников.

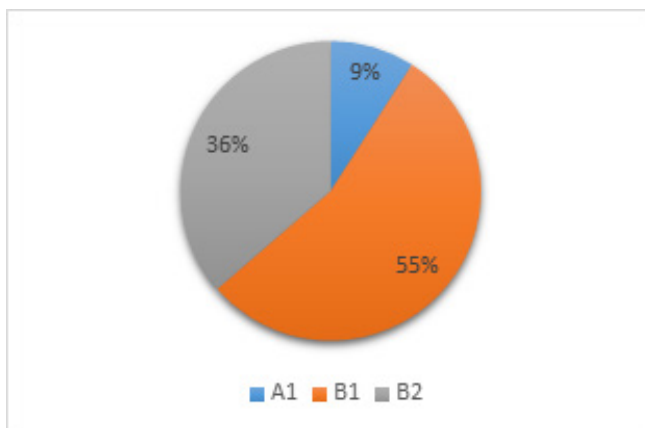


Рисунок 2. Уровень владения языковой компетенцией.

Кейс создавался в рамках темы “Eating in and out”, которая соответствовала КТП десятого профильного филологического класса. Его реализация заняла 120 минут (3 академических часа). Уроки проводились на английском языке, при необходимости информация дублировалась на русском языке. Материалы были предоставлены обучающимся индивидуально и включали инструкцию по работе с кейсом, вопросы по содержанию видеозаписи, фразы для выражения собственного мнения, согласия/несогласия и предположений, меню ресторана и кафе быстрого питания/список цен на еду и карточки с рецептами, текст аутентичной статьи и задания к нему, а также задания на аудирование, материалом для которого послужило интервью с представителями разных стран. Перед обучающимися стояла задача решить, как совместно провести вечер: остаться дома и приготовить пищу самостоятельно или встретиться в кафе.

На первом уроке рассматривался вопрос стоимости питания в Великобритании. В ходе фронтальной работы была сформулирована основная проблема, работа с видеоматериалом способствовала усвоению лингвострановедческих знаний (национальная валюта Великобритании, стоимость питания в стране изучаемого языка). Во время групповой работы обучающиеся ознакомились с иллюстративным материалом (меню или карточками с рецептами и списком цен, в зависимости от группы), после чего поделились своими идеями с классом на иностранном языке.

Второе занятие было посвящено влиянию питания на здоровье. Предварительно обучающиеся прочитали текст статьи, а на уроке совместно с учителем выполняли языковые и речевые упражнения с целью закрепления активной лексики.

На последнем уроке необходимо было провести дискуссию и сформулировать список плюсов и минусов питания дома и вне дома. Накопленные в ходе работы с материалом и его обсуждения знания и идеи стали основой для формирования собственной позиции. Дискуссия прошла в форме дебатов: каждому обучающемуся удалось выразить преимущество своей точки зрения, а член противоположной команды приводил контраргумент.

После проведения занятий был осуществлен контроль усвоения пройденного материала. Было проведено тестирование на знание лексики, а также дана тема “There is nothing better than eating out” для написания мини-эссе.

В завершение опытно-экспериментальной работы обучающиеся приняли участие в анкетировании, нацеленном на получение обратной связи, где были представлены следующие вопросы:

1. Отличались ли занятия с применением данной методики от традиционных уроков? (см. рисунок 3).

2. Считаете ли Вы, что работа с кейсами может быть эффективна при развитии умений диалогической речи на английском языке? (см. рисунок 4).

3. Считаете ли Вы, что работа с кейсами может быть эффективна при подготовке к ЕГЭ по английскому языку? (см. рисунок 5).

4. Что Вам понравилось на занятиях? (выбрать одно или несколько)

- а) работа с аутентичными материалами;
- б) работа в группе;

- в) презентация своей позиции на иностранном языке;
- г) ведение дискуссии на иностранном языке (см. рисунок 6).



Рисунок 3. Сравнение с традиционными уроками

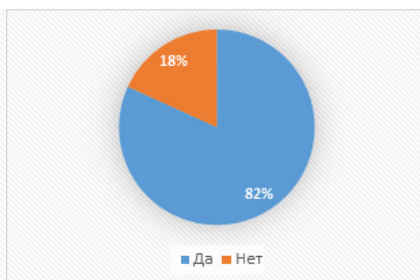


Рисунок 4. Развитие умений диалогической речи

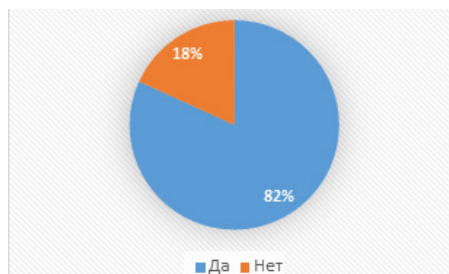


Рисунок 5. Подготовка к ЕГЭ

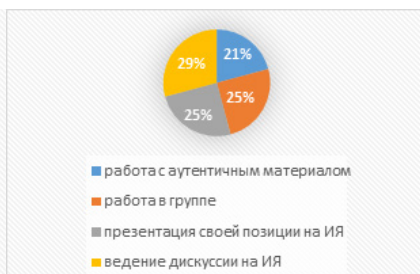


Рисунок 6. Формы работы

Анкетирование показало, что уроки, проведенные с применением кейс-стади, отличались от традиционных уроков в данном классе. Большинство обучающихся рассматривают данную технологию обучения как эффективный метод совершенствования умений диалогической речи, а также отмечают его потенциал при подготовке к Единому государственному экзамену. Наибольший интерес и вовлеченность у старшеклассников вызвал этап дискуссии, поскольку каждому из них была предоставлена возможность выразить сформированное в результате изучения аутентичных материалов и групповой работы мнение по интересующему их вопросу.

Таким образом, результаты апробации позволили сделать ряд выводов относительно преимуществ и недостатков использования метода кейсов на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе.

Неоспоримыми преимуществами являются:

1. Работа с аутентичным материалом, которая способствует воссозданию в аудитории языковой среды, активизирует механизм языковой догадки и знакомит старшеклассников с особенностями культуры страны изучаемого языка.

2. Преобладание групповой формы работы, формирующей диалогические умения, способствующей развитию гибких навыков (soft skills) и налаживающей психологический климат в коллективе.

3. Дебаты как форма дискуссии, которая провоцирует учеников генерировать оригинальные идеи и искать способы их выражения на английском языке, что расширяет лингвистический кругозор.

К недостаткам можно отнести следующие:

1. Организации урока в таком формате требует от учителя длительной и тщательной подготовки, что не соотносится с принципами оптимизации учебного процесса.

2. Работа с аутентичными материалами может вызывать значительные трудности у обучающихся и замедлять процесс обучения.

Библиографический список

1. Апресян, Ю.Д. Новый большой англо-русский словарь. В 3 т. // Ю.Д. Апресян и др. М.: Рус. яз., 2000. 832 с.

2. Воронова, М.В. Метод кейс-стади как форма организации обучения иностранному языку. // Вестник ИМСИТ. 2018. № 2(74). С. 42-43.

3. Золотова М.В., Демина О.А. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку/ М.В. Золотова, О.А. Демина // Теория и практика общественного развития. 2015. № 4. С. 133–136.

4. Ольшванг, О.Ю. К вопросу об использовании кейс-метода на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 8. С. 140-143.

5. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе. // Саратов: Издательский центр «Наука». 2009. 52 с.

6. Толкина, Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литера-

туры. // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3(12). С. 71-74.

7. Чудайкина, Г.М. Особенности применения метода case study в преподавании иностранного языка в высшей школе. // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 1(10). С. 66-73.

Д.С. Шевцова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.А. Корнеева
доцент, кандидат педагогических наук

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Изучение иностранного языка неразрывно связано с изучением культуры страны изучаемого языка. Вероятно, в этой связи обучение иностранному языку имеет и воспитательную функцию, поскольку у обучающихся формируется межкультурная коммуникативная компетенция, включающая в том числе такие качества личности как толерантность, терпимость, непредвзятое отношение к другим культурам, развитие национального самосознания, осознание ценности своей культуры. Едва ли такой образовательный результат может быть получен через изучение языка в отрыве от культуры его страны.

Особо значимым аспектом обучения в ракурсе межкультурного подхода состоит в том, что оно предполагает равноправие обеих культур, участвующих в межкультурном общении. Обучающая стратегия межкультурного подхода в образовании может быть представлена следующей схемой (см. Рисунок 1).

Стратегию обучения в логике межкультурного подхода, представленную на схеме, целесообразно дополнить утверждением Языковой Н.В. Стратегия начинается с ознакомления студентов с фактами о другой культуре, поскольку предполагается, что ученики знают достаточно фактов о своей родной культуре, что далеко не всегда соответствует действительности. В таких ситуациях процесс переосмысления фактов родной культуры по сравнению с фактами другой культуры часто подвергается опасности из-за традиционных знаний или даже из-за незнания

таких фактов учащимися. В этой связи, как отмечает Языкова Н.В, целесообразно начать стратегию межкультурного подхода с этапа обновления знаний о родной культуре учащихся до изучения аналогичного факта о другой культуре.



Рисунок 1. Обучающая стратегия межкультурного подхода [5]

В данном аспекте ценность межкультурного подхода состоит в том, что во время изучения иностранной культуры происходит переосмысление и переоценка фактов культуры родного языка, которые до этого момента не осознавались и являлись чем-то обычным. При межкультурном подходе к обучению иностранному языку, учащийся выходит за рамки изучения отдельных фактов\пластов культуры, а вовлекаются в анализ и понимание “себя”, своей культуры, культуры общения, а также развития навыков 21 века.

В данном исследовании проводился опрос учащихся средней и старшей школы, которые имеют высокую академическую успеваемость (четвертные оценки – 4, 5). Все учащиеся отметили, что являются гражданами и патриотами своей страны. Между тем, опрос показал, что 60% учащихся не сталкивались с изучением\обсуждением каких-либо культурных особенностей

родной страны на уроках иностранного языка. При этом у 100% учащихся сформировано положительное представление о стране изучаемого языка, в то время как 25% учащихся имеют негативное представление о своей родной стране. Последний вопрос опроса был “Хотели бы вы после окончания учебы, уехать жить за границу?” Ответ на него заставляет серьезно задуматься. 50% учащихся хотели бы уехать жить за границу, а 50 не уверены в своем ответе. 0% отвечающих ответило, что хотели бы остаться жить в родной стране.

Исходя из вышеперечисленного, стоит отметить важность использования межкультурного подхода к иноязычному образованию как возможность повышения национального и культурного самосознания, формирования адекватного восприятия обеих культур, с учетом позитивных и негативных явлений.

Необходимо отметить некоторые трудности, с которыми сталкиваются преподаватели английского языка при реализации межкультурного подхода. Во-первых, теоретически и экспериментально обоснованная модель аксиологического содержания межкультурного образования недостаточно разработана, что затрудняет реализацию подхода. Во-вторых, современные учебники по методологии, а также школьные УМК, даже не содержат достаточно информации, посвященной реализации аксиологической составляющей. Хотя ученые и подчеркивают необходимость прививать учащимся определенные ценности, взгляды, мотивы, личные качества, необходимость заботы о здоровье.[5]

Возможности реализации межкультурного подхода в школе.

Для формирования межкультурной компетенции в младшей, а также и в средней школе целесообразно использовать на уроках моделирующие ситуации, которые могут случиться с гостем другой страны во время путешествия. Возможно использовать ролевую игру, конкурсы и викторины. Игры обеспечивают более высокую степень проявления познавательной самостоятельности. Также, помимо сюжетно-ролевых игр можно использовать настольные игры, драматизацию и другие.

В старшей школе эффективно использовать сопоставительную форму работы. В качестве примера приведем образец текста из УМК Spotlight 7. [1, с. 9]

В качестве задания для учащихся предлагаем составить таблицу сходств и различий. Учащиеся сопоставляют какие ТВ программы идут на российском и зарубежном телевидении.

Обсуждают в чем сходства и различия. В качестве домашнего задания можно предложить проанализировать одну категорию на родном телевидении и на иностранном (например reality shows/ news/ cooking shows) и попросить сравнить общее и различие в конкретных передачах. В качестве опоры можно предоставить учащимся лист с критериями для сравнения.

При использовании сопоставительной формы работы учащиеся смогут:

- обогатить знания о русской культуре через британскую культуру;

- расширить словарный запас;
- научиться работать с текстом;
- развить навыки критического мышления;
- научиться проводить сравнительный анализ текста;
- научиться определять актуальность информации.

Рассмотрим следующую возможность формирования межкультурной иноязычной компетенции с помощью идиом. Для примера также используем УМК Spotlight 7. [1, с.91].

1. Актуализировать лексику, вспомнить фразеологизмы о еде на русском языке.

2. Прочитать идиомы на английском и попробовать угадать их смысл.

3. В группах найти по 4 примера идиом Великобритании/ России и проиллюстрировать их.

4. Иллюстрации передаются в другую группу, и учащиеся должны попытаться проанализировать эти иллюстрации идиом и определить откуда идиома из родного языка или из английского.

5. Подвести обсуждение, какие идиомы являются им более понятны\ интересны и др.

6. В качестве дополнительного задания можно попросить учащихся объяснить происхождение идиом, воспользовавшись поиском информации в сети Интернет.

Задание нацелено на развитие навыков критического мышления, формирования межкультурной компетенции, обогатить знания о русской культуре через британскую культуру; увеличить словарный запас студентов; развитие навыка групповой работы,

Еще один способ формирования межкультурной иноязычной компетенции приведем на примере следующего текста. (УМК Spotlight 7, стр. 87, упр. 3). [1, с.87]

1) Учащиеся должны пройти опрос и оценить культуру своего питания.

2) Учащиеся должны проанализировать текст, и выбрать продукты, которые являются типичными для их культуры, для культуры ИЯ и какие продукты встречаются в обеих странах.

3) В группах составить подобный опрос, используя блюда только своей кухни.

4) Пройти опрос учащихся из другой группы и оценить свою культуру питания.

5) Привести рекомендации для улучшения культуры питания и ЗОЖ.

Вышеперечисленные рекомендации нацелены на формирование у учащихся:

- обширных знаний о русской культуре через британскую культуру;

- межкультурной коммуникативной компетенции;
- расширенного словарного запаса;
- навыка работы с аутентичным текстом.

Развитие следующих умений критического мышления:

- сравнивать и анализировать информацию;
- определять актуальность информации;
- проводить опрос и работы в сети интернет;
- повышение осведомленности о важности правильного питания, и ведения ЗОЖ.

В процессе обучения учащиеся развивают навыки сотрудничества, работы в команде, взаимопомощи, что ведет к увеличению общения между ними, а, следовательно, к формированию коммуникативной компетенции.

Применение межкультурного подхода нацелено на подготовку учащихся к межкультурному общению, формирование у них представления о своей родной культуре и умения представлять ее в диалоге культур, при котором признается паритет культур. Хочется отметить, что для этой цели важным является формирование критического мышления у учащихся и уход от чрезмерного идеализирования культуры страны изучаемого языка, то есть от фрагментарного видения.

Библиографический список

1. Ваулина Ю.Е. Английский язык. 7 класс: учебное пособие// Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули.- М:Express Publishing: Просвещение, 2010.

2. Садыкова, Т.Р. Технология развития межкультурной коммуникативной компетенции посредством компаративного анализа зарубежной и русской литературы / Т. Р. Садыкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 23 (261). — С. 601-606.

3. Соловьева, И.С / Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников: на материале сельских школ Республики Саха (Якутия)// 2009

4. Тарева, Е.Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного гуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. – М. НЕОЛИТ, 2017. – С. 17-44.

5. Natalia V. Yazykova /Paradigmatic Basis of Implementing Intercultural Approach to Foreign Language Education// Moscow City University, Moscow

СЕКЦИЯ: НОВЕЙШАЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА ГЛАЗАМИ ЧИТАТЕЛЯ-ПЕРЕВОДЧИКА

П.В. Басова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Ю.В. Красовицкая
доцент, кандидат филологических наук

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА СТИХОТВОРЕНИЙ «TOD IN ÄHREN» ДЕТЛЕВ ФОН ЛИЛИЕНКРОН, «WELTENDE» ЯКОБ ВАН ГОДДИС И «DIE NACHT» ГЕОРГ ТРАКЛЬ

Творчество выражает мировоззрение. Именно созидание раскрывает внутренний мир мыслителя. В своих трудах автор изображает действительность такой, какой она представляется ему через призму собственных принципов, убеждений и, несомненно, жизненного опыта. Однако могут ли мысль и идея перейти при переводе в другой язык, в полной мере сохранив первоизданную глубину? Может ли идти речь о познании авторского мироощущения тогда, когда избранные им слова заменены удобными для перевода? Возможна ли глубина слога там, где не было руки автора?

Основная цель данной работы состоит в том, чтобы посредством сравнительно-сопоставительного анализа проследить лингвостилистические и семантические особенности перевода трех немецких стихотворений на русский язык.

Анализ стихотворения «Tod in Ähren» («Смерть среди колосьев») Детлев фон Лилиенкрон

Перед тем, как приступить к сопоставительному анализу стихотворения «Tod in Ähren» и его перевода, стоит обратиться к архитектонике [3] и художественной интерпретации текста.

Стихотворение «Tod in Ähren» изображает безымянного раненого солдата, чья жизнь завершается на родине, среди колосьев. Здесь не описываются героические поступки. Предметом наблюдений становятся последние минуты жизни бойца: его желание вопреки ужасающей боли, жажде и лихорадке еще раз взглянуть на мирную жизнь родной деревни и попрощаться с ней. Предсмертное желание является отражением духовных ценностей солдата, созвучных с жизненными принципами

автора и отраженных в главной теме стихотворения, теме родины. Немаловажной является и тема войны. Автор ужасается масштабами катастрофы. Ради высшего блага свободы гибнут люди. Но жизнь все же продолжается, ведь колосья по-прежнему золотятся. Они успокаивают умирающего солдата, вселяют в его сердце гордость за родину.

Развитию драматизма способствуют особенности архитектоники стихотворения. Композиционно стихотворение делится на три части согласно строфам. Пейзажная экспозиция в первой строфе представлена описаниями:

Im Weizenfeld, in Korn und Mohn,

Liegt ein Soldat, unaufgefunden,

Повторы служат для усиления эмоционального накала.

Zwei Tage schon, zwei Nächte schon,

Во второй строфе автор прибегает к эпитетам, акцентируя беспомощность героя.

Durstüberquält und fieberwild,

А метафора в совокупности с повтором образует кульминацию стихотворения.

Ein letzter Traum, ein letztes Bild,

Sein brechend Auge schlägt nach oben.

Прямая речь и обращение в третьей строфе служат развязкой. А олицетворение образа родины ярко интонирует главную тему стихотворения.

Ade, ade, du Heimatwelt -

Und beugt das Haupt und ist verschieden.

В переводе О. Василенко наблюдается смена хода повествования. Пейзаж отходит на второй план, уступая место передаче эмоционального и физического состояния героя.

Два дня, две ночи уж лежит,

солдат израненный на поле,

среди колосьев позабыт,

сухие губы сжав от боли.

Композиционно изменена смысловая роль второй строфы. Переводчица обращает внимание на образ родного дома солдата. Это подчеркивает основную мысль автора.

знакомый дом в полях застыл,

жнецы орудуют серпами.

В развязке ярче отражен призыв автора к свободе. Обилие эпитетов в последней строфе оттеняет любовь к природе и родине, которой проникнуто все произведение.

Родимый дом, любимый край,
пусть мир пребудет в вас навеки.

Подводя итоги сопоставительного анализа, можно заключить, что различия в композиции и художественных методах автора и переводчицы примечательны, однако не существенны. Перевод в полной мере передает мысли и идеи автора исходного стихотворения и даже еще отчетливее формирует призыв к миру и трепетному отношению к родине.

Анализ стихотворения «Weltende» («Конец света») Якоб ван Годдис

Стихотворение Jakob'a van Hoddis'a апокалиптично. Об этом говорят поэтика названия и основная тема стихотворения. Лирический герой изображает ужасающие картины природных катаклизмов. Стихии предстают всадниками Апокалипсиса. Ветер свирепствует, срывая с горожан шляпы, ломая крыши домов. Вода рушит мосты и дамбы. Человек кажется слабым и беспомощным. Это подчеркивается метафорой «Die meisten Menschen haben einen Schnupfen» («У большинства людей насморк» в переводе А. Черного). Эта художественная деталь указывает на то, как мелочны истинные заботы человека.

Основной темой стихотворения становится противостояние человека и природы. По сути оно бессмысленно, ведь человек слишком мал, чтобы спорить с сотворившей его природой.

В первой части стихотворения акцент делается на беспомощности человека. Это подчеркивает инверсия:

Dem Bürger fliegt vom spitzen Kopf der Hut,
In allen Lüften hallt es wie Geschrei,

Вставная конструкция в следующей строке так же указывает на то, что человек не может предотвратить стихийное бедствие. Он лишь наблюдатель, читающий газеты:

Und an den Küsten – liest man – steigt die Flut.

Во второй и завершающей части стихотворения градация становится основным художественным средством. Она подготавливает кульминацию:

Der Sturm ist da, die wilden Meere hupfen

Примечателен монорим [4]. Она придает ходу событий размеренность и упорядоченность, но так же и ощущение неизбежности Апокалипсиса.

Der Sturm ist da, die wilden Meere hupfen

An Land, um dicke Dämme zu zerdrücken.

Die meisten Menschen haben einen Schnupfen.

Die Eisenbahnen fallen von den Brücken.

В переводе А. Черного сложно отыскать серьезные смысловые или композиционные расхождения. Существует лишь несколько примечательных особенностей.

В первой строфе переводчик придал шляпе особую форму. Из «Hut» она превратилась в «котелок».

У бюргера сдувает котелок,

Во второй же строфе внимание акцентируется не только на беспомощности, но на безразличии человека ко всему происходящему. Бюргер в котелке становится символом столь опостылевшего экспрессионистам (Якоб ван Годдис являлся ярким представителем этого направления) старого мира. Насморк становится основной трудностью обывателя. Все мировые катаклизмы меркнут перед ней в глазах ничтожного человека.

Столпились люди, насморком страдая.

Таким образом, работа переводчика в очередной раз не только не искажает замысла автора, но напротив – дополняет его.

Анализ стихотворения «Die Nacht» («Ночь») Георг Тракл

Стихотворение «Die Nacht» очень метафорично. Оно представляет нагромождение хаотичных образов, присущих сумеречному времени суток. Мрачность свойственна лирике автора, даже автобиографична. Устрашающие образы для автора глубоко личные, так как они часто сопровождали его в мыслях о суициде. Тяжелое эмоциональное состояние накладывается на творчество, а лирический герой становится основным выразителем духовных исканий автора. [5, с.8] Так, «Страстные твари» и «темные игры» являются проводниками к мыслям о смерти. При этом каждая строка наполнена настроениями безысходности, слабости, безнадежного ожидания.

Одной из основных особенностей стихотворения можно назвать тоническую систему стихосложения [6]. Она позволяет сделать стихотворение более певучим («Dich sing ich wilde Zerklüftung») и сделать его более отрывистым, хаотичным. Образы, словно в бреду, появляются неожиданно. Они бессвязны, но в совокупности передают полет мысли лирического героя, его настроение.

Dich sing ich wilde Zerklüftung,

Im Nachtsturm

Aufgetürmtes Gebirge;

Также стоит выделить неравное количество строк в строфах (в первой – 13, во второй – 14), которое в очередной раз

указывает на не структурированность мыслей и образов. Примечательны обращения лирического героя. Он ведет прямой диалог как с земным, так и с духовным («дикими разломами» и «Богом»). Тем не менее, лирический герой чувствует разрыв между человеком и Богом. Он чувствует некий трепет, переходящий в страх перед Господом. Герой измучен.

Dich sing ich wilde Zerklüftung,

Daß du Gott erjagtest

В темное время суток герой особо остро чувствует неопределенность, «тьму». Он погружен в размышления о жизни и смерти, что передает его духовные колебания. Полуночная дремота, в которой он находится, является пограничным состоянием между сном и бодрствованием, когда реальность искажается и обретает более яркие краски. Вместе с тем многие образы становятся плодом воображения, они абстрактны. Поэтому в их описании основным художественно-выразительным средством становится эпитет.

Überfließend von höllischen Fratzen,

Feurigem Getier,

Градация усиливает напряжение. Это говорит о том, что эмоциональное состояние лирического героя подвижно. Он утасает, и вместе с тем все мрачнее становятся образы, которые он создает.

Flammen, Flüche

Und die dunklen

Spiele der Wollust,

Ужасающие образы, несомненно, метафоричны. Они являются отражением духовного кризиса героя. Обращаясь к ним, он выражает непостижимую внутреннюю борьбу.

Stürmt den Himmel

Ein versteinertes Haupt.

Духовные искания героя перекликаются с религиозностью. Благодаря антитезе можно проследить, как герой соотносит себя с каждым из противоположных образов: обращается к Богу, но при этом окружает себя дьявольским. Он не понимает, почему Господь так далек, в отличие от Дьявола.

Überfließend von höllischen Fratzen

и

Daß du Gott erjagtest

Так, стихотворение отражает смятение слабого в своей вере человека. Оно показывает действительность того, кто блуждает между реальностью и миром фантазий в поисках собственного Я.

Все эти моральные испытания очень точно переданы в переводе А. Николаева. Мотив внутренней борьбы подчеркнут обобщением образов.

Во многом перевод А. Николаева очень точно передает стихотворные образы. Атмосфера и внутреннее состояние героя в переводе отражены четко и ярко. Присутствуют, однако, небольшие расхождения.

В переводе герой обращается к сумрачным образам дважды (в оригинале один раз). Он словно указывает на то, что они его фантазия. Он создал их в себе сам. Они мрачны и устрашающи так же, как и его духовное состояние.

Вас пою я, дикие разломы,

Вас, серо-жуткие башни,

В заключении хотелось бы отметить высокое мастерство переводчиков. Благодаря их искусной работе авторские идеи не теряют глубину и своеобразие, при этом форма и ритм стихотворений также сохраняются. Основные мотивы умело подчеркиваются. Подобная виртуозность работы помогает лучше понять иноязычную культуру.

Библиографический список

1. Чёрный, А. Общество Георга Гейма (Georg Heym Gesellschaft) [Электронный ресурс]./ А.Черный.- Режим доступа: <http://georgheym.org/vek/-2021>.

2. LeMO (Lebendiges Museum Online), Biografie von Georg Trakl [Электронный ресурс]./ LeMO.- Режим доступа: <https://www.dhm.de/lemo/biografie/georg-trakl-19>

3. Построение художественного произведения. Чаще употребляется в том же значении термин «композиция», причем в применении не только к произведению в целом (как А.), но и к отдельным элементам его: композиция образа, сюжета, строфы и т.п. Academic.ru, Словари и энциклопедии на „Академике“ [Электронный ресурс]./ Academic.ru.- Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/397/%D0%90%D1%80%D1%85%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0

4. Стихотворение или часть его, использующее одну рифму. Монорим был широко употребителен в поэзии средневекового Востока и в ряде европейских средневековых поэтических традиций. Academic.ru, Словари и энциклопедии на

„Академике“ [Электронный ресурс]./ Academic.ru.- Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1567405>

5. Тракль Г., Грезящий Гелиан: Избранные стихи / сост., пер. с нем., предисл. и примеч. Н. Болдырева-Северского. – М.: Водолей, 2020. – 296 с.

6. Система стихосложения, в которой ритмичность создаётся упорядоченностью появления ударных слогов среди безударных. Т. с. употребительно преимущественно в языках с сильным динамическим Ударением и редукцией (ослаблением) безударных гласных – русском, немецком, английском и др. Academic.ru, Словари и энциклопедии на „Академике“ [Электронный ресурс]./ Academic.ru.- Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/140354/%D0%A2%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5>

Е.А. Казакова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Ю.В. Красовицкая
доцент, кандидат филологических наук

РАЙНЕР МАРИЯ РИЛЬКЕ «СОНЕТЫ К ОРФЕЮ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме перевода современной художественной литературы, и, в частности анализу перевода сонета из цикла «Сонеты к Орфею» Райнера Марии Рильке. Основное внимание направлено на изучение лексических особенностей перевода.

Перевод бесспорно является средством межкультурного взаимодействия, обеспечивающим налаживание взаимопонимания между представителями разных наций. Поэтому так важно выявление основных проблемных моментов и лексических особенностей перевода с одного языка на другой (в нашем случае с немецкого на русский). Как правило, при сравнении обнаруживается множество несоответствий тексту оригинала. Это объясняется, в первую очередь, отражением в языке своеобразных и неповторимых культурных реалий и присутствием в нем лексики, не имеющей аналога. Анализируя в статье IX сонет из цикла «Сонеты к Орфею» великого австрийского поэта Райнера Марии Рильке, мы обращаем внимание не только на

обозначенные особенности, но и на неугасающую актуальность выбранного материала, ведь творчество Р.М. Рильке оказало немаловажное влияние на поэтику эпохи модернизма, а впоследствии и постмодернизма.

Предметом исследования являются образные средства и лингвистические приёмы, использованные в сонете.

Основной целью выступает анализ выполненного перевода сонета на предмет изменения смысловых единиц языка и выявления семантических трудностей.

Развитие поэзии – это непрерывный процесс, подверженный влиянию множества факторов, таких как, например, исторические события. Каждый из выявляемых этапов имеет свои отличительные черты. Обратимся сначала к историческому аспекту.

Эпоха, пришедшая на смену парадигмам модернизма – Постмодернизм – означала разрыв с ценностной системой Нового времени. Понятие «*die Postmoderne*» (Постмодернизм), впервые возникшее в работе немецкого писателя Рудольфа Панвица в 1917 году, дословно обозначает «после модернизма». Оно восходит к термину «*modern*» (современный), который уже в эпоху средневековья использовался для обозначения всего инновационного, новаторского. Слово уходит корнями в латинский язык, где «*modernus*» – означает «новый». В 18 веке это понятие часто употреблялось для привлечения внимания к художественным оригинальным произведениям, например, трудам Гёте и Шиллера. [2, с. 182]

Понятие «*die Moderne*» (Модернизм) приобрело особую популярность на рубеже веков. Историк литературы Евген Вольфф (1863-1929) в 1886 году преобразовал это понятие из прилагательного в существительное и использовал его в своём выступлении перед литературным объединением натуралистов «*Durch!*», благодаря чему слово вошло в обиход. Немногом ранее в 1883 году немецкий поэт и драматург Арно Хольц, которого спустя почти сто лет назовут отцом немецкого модерна, опубликовал эссе «*Die Dichtung der Jetztzeit*» («Поэзия нашего времени»), в котором неоднократно прибегал к использованию лексемы «*modern*». [2, с. 181]

На рубеже XIX и XX вв. понятие *die Moderne* (Модернизм) начало приобретать уже терминологический характер. Возникла тенденция к изменению формы стиха, началось отхождение от привычной метрической составляющей (ямб, хорей и

др.), образовывались новые слова, делались попытки использования старых понятий в новых контекстах. [2, с. 183]

Арно Хольц в своей книге «Das Buch der Zeit: Lieder eines Modernen» — «Книга времени: песни современного (модерного)» выдвинул тезис: «Modern sei der Poet, modern vom Scheitel bis zur Sohle» («Поэту надлежит быть современным, современным с головы до пят» [2, с. 181]), таким образом предопределив основное направление развития поэтического искусства всего последующего века и даже поэзии наших дней, а именно: стремление авторов идти в ногу со временем, делая свои работы актуальными.

Одним из главных поэтов-модернистов, писавших на немецком языке, заслуженно считается Райнер Мария Рильке. Творчество поэта оставило глубочайший след в литературе не только Австрии, Германии, но и всей Европы. Не одно поколение поэтов испытало его влияние. Рильке смог придать немецкому стиху особую тональность, иное звучание и направленность лирического выражения. Поэт выразил новые смыслы той эпохи, в которой жил, открыл новые состояния человека и всего мира, показал их взаимосвязь и взаимную зависимость.

Высшим поэтическим достижением Рильке считаются поздние тексты «Дуинские элегии» и «Сонеты к Орфею». Сквозь многоплановую символику, сложную образную структуру и особый поэтический язык отчетливо проступает проблематика времени, в которое жил поэт. Рильке с большой художественной убедительностью раскрывает враждебность человеку капиталистического прогресса и противопоставляет ему великое животворящее начало искусства, воплощающееся для него в героическом образе Орфея.

Сам образ героя рассматривается с иного ракурса. Автор уделяет внимание его связи с древнейшими хтоническими силами. Его не интересует основной мотив мифа – сошествие Орфея в Ад и дальнейшая судьба Эвридики. Для Рильке на первое место выходит сам факт пребывания Орфея в подземном мире, его знакомство со смертью. Для поэта путь Орфея в Аид – путь к истокам жизни. Его творчество приобретает особую глубину, основанную на способности видеть в вещах бесконечное и вневременное.

Поэтический язык Рильке богат метафорами и образами. Его гений в выражении многочисленных смыслов небольшим количеством слов. В IX сонете первой части цикла,

обыгрывающем миф о нисхождении Орфея в Аид за Эвридикой, основным стилистическим средством, взрывающим традиционную сонетную форму, является укороченная строка.

Ниже представлен наш собственный перевод сонета.

<p style="text-align: center;">IX</p> <p><i>Nur wer die Leier schon hob Auch unter Schatten, Darf das unendliche Lob Ahnend erstatten.</i></p> <p><i>Nur wer mit Toten vom Mohn Aß, von dem ihren, Wird nicht den leisesten Ton Wieder verlieren.</i></p> <p><i>Mag auch die Spiegung im Teich Oft uns verschwimmen: Wisse das Bild.</i></p> <p><i>Erst in dem Doppelbereich Werden die Stimmen Ewig und mild.</i></p>	<p style="text-align: center;">IX</p> <p>Тот лишь, кто в царстве теней <i>Играл на лире,</i> Хвалу бескрайнюю верней Воспевать в силе.</p> <p>Тот лишь, кто мака вкусил С мёртвыми вместе, <i>Не потеряет мотив</i> Истинной песни.</p> <p>И пусть отраженье в воде Размыто давно: Образ храни.</p> <p>Что в Аиде, что на Земле Голоса звон Вечен, но тих.</p>
--	--

Перевод является эквиритмическим, т.е. сохраняющим стихотворный размер (количество слогов, ударений). Эквиритмичность бывает полной или, как в данном случае, частичной. Под частичной эквиритмичностью понимается сохранение размера и клаузул, а именно сохранения рифмы по типу окончания¹:

1. Мужская рифма;
2. Женская рифма;
3. Дактилическая;
4. Гипердактилическая.

В данном сонете представлена мужская рифма. Кроме того, при частичной эквиритмичности отсутствуют точные словоразделы, а число ударений в строке может не совпадать.

Р.М. Рильке использует эпитеты, которые сохраняются и при переводе: «бескрайнюю хвалу», «голоса звон вечен, но тих», а также образы, характерные для мифологии древней Греции. Например, мак, который издавна считается атрибутом не только бога сна (Гипноса), но и бога смерти (Танатоса). Гипнос

¹ Поэтический словарь. — М.: Советская Энциклопедия. Квятковский А.П., науч. ред. И. Роднянская. 1966.

занимает почётное место у трона властителя Подземного царства – Аида. Здесь же стоит отметить замену авторского «Doppelbereich» (в значении междумирья, а именно мир загробный и мир земной) на Аид и Землю в переводе.

Переводчику также необходимо учитывать такие лингвистические особенности, как субъективное значение модальных глаголов в немецком языке («mag/mögen» в значении лишь небольшой вероятности того, что предполагаемое действительно произойдёт) и повелительное наклонение 2 лица единственного числа (wisse das Bild / образ храни). В русском языке отсутствует настолько точное, почти процентное, разделение вероятности, передача данного аспекта затруднена. По этой причине в переводе используется общее «пусть», указывающее на допущение, но без акцента на том, *насколько* ситуация возможна.

Таким образом, при переводе, иногда ради сохранения ритмической составляющей, теряются тонкости смыслового наполнения, заложенные автором в каждое слово. Однако общая сюжетная картина сохраняется, несмотря на не дословную передачу авторских смыслов.

Библиографический список

1. Кудрявцева, Т.В. Арно Хольц: «революция в лирике» / Т.В. Кудрявцева, под редакцией В.Д. Седельникова — М.: ИМЛИ РАН, 2006 – 172 с.
2. Кудрявцева, Т.В. Новейшая немецкая поэзия (1990-е — 2000-е гг.): основные тенденции и художественные ориентиры / Т.В. Кудрявцева, под редакцией А.С. Бакалова — М.: ИМЛИ РАН, 2005. — 300 с.
3. Мерчалова С.В. Средства образности в лирике символизма (на материале творчества р.м. Рильке) [Электронный ресурс] / Мерчалова С.В. // Учебные материалы. – 2009.
4. Павлова А.В., Светозарова Н.Д. Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода: справочник. – СПб.: Антология, 2012. – 480 с.
5. Павлова Н.С. О собирательности слова у Рильке [Электронный ресурс] / Павлова Н.С. // Новый филологический вестник – 2009.
6. Поэзия. Учебник / Н.М. Азарова, К.М. Корчагин, Д.В. Кузьмин, В.А. Плунгян и др. — М.: ОГИ, 2016 — 886 с.

7. Wolfgang Beutin. Deutsche Literaturgeschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart/von Wolfgang Beutin... – 6., verb. Und erw. Aufl... – Stuttgart; Weimar: Metzler, 2001

А.А. Скребло

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Ю.В. Красовицкая
доцент, кандидат филологических наук

СРЕДСТВА ИЗОБРАЖЕНИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ Б. ШЛИНКА «ЧТЕЦ»

Отголоски Второй мировой войны можно найти в произведениях как российских, так и зарубежных авторов. Анализируя нацистское прошлое, они стараются выстроить диалог между представителями разных поколений и понять его отношение к современной действительности. Этот актуальный аспект рассматривается и в романе немецкого писателя Бернхарда Шлинка «Чтец» (*Der Vorleser*), написанном в конце прошлого столетия. Писатель поднимает проблему коллективной вины за преступления нацизма и задается вопросом о необходимости введения персональной ответственности каждого за те страшные поступки, которые совершили его предки [2, с. 41].

В романе судьбу поколения символизирует история любви Михаэля Берга (*Michael Berg*), 15-летнего мальчика, в будущем начавшего юридическую карьеру и преподавательскую деятельность, к бывшей надзирательнице концлагеря, а во время действия романа трамвайному кондуктору – Ханне Шмитц (*Hanna Schmitz*). В душе Михаэля разгорается сложная нравственная борьба. С одной стороны, он питает ненависть к нацистскому режиму, с другой – осознает чувство любви к женщине, причастной к геноциду [2, с. 42]. Понимая, что возлюбленную он выбрал сам, герой признает свою ответственность за те деяния, которые совершала Ханна в недалеком прошлом. Б. Шлинка неоднократно упоминает в романе исторические факты, что позволяет сделать и без того напряженный сюжет более реалистичным.

Целью данной статьи является проведение анализа художественных и языковых средств, используемых для создания портрета главной героини – Ханны. Особое внимание уделяется

сопоставлению текста романа с переводом, выполненным Александром Тарасовым. Выбор данного варианта перевода объясняется возможностью свободного ознакомления с ним в сети Интернет.

В рамках художественного произведения портретное изображение персонажа может быть передано как эксплицитно, так и имплицитно. Если первый вариант иллюстрирует «выраженный» смысл, второй раскрывается посредством интерпретации самим читателем лексических единиц и синтаксических конструкций в зависимости от контекста и фоновых знаний [7, с. 270]. В исследуемом романе «Чтец» имеют место оба варианта передачи портретного изображения.

Главный герой описывает свою возлюбленную с помощью *соматической лексики*. С точки зрения Н.В. Масалевой, данная лексическая группа служит внешним идентификатором человека, передает его эмоциональное состояние (*фразеологизмы: голову повесил, расправил плечи*) [4, с. 12-13]. Если в первых главах романа соматическая лексика раскрывает преимущественно внешние характеристики героини (*женственное лицо, высокий лоб, бледно-голубые глаза*), во второй она указывает в том числе и на ее психологическое состояние. Так, во время судебного заседания Михаэль отчетливо видел, как напряжены были ее мышцы. При попытке возражать на несправедливые обвинения судьи Ханна «выдвигала плечи вперед», в случае же неудачи она их опускала. Подобный невербальный язык тела позволяет раскрыть образ героини имплицитно, посредством дополнительного осмысления значения используемых выражений

...Ein großflächiges, herbes, frauliches Gesicht... (Большое, строгое, женственное лицо)

...Hohe Stirn, hohe Backenknochen, blaßblaue Augen, volle, ohne Einbuchtung gleichmäßig geschwungene Lippen, kräftiges Kinn... (Высокий лоб, высоко посаженные скулы, бледно-голубые глаза, полные, без впадинки, равномерно изогнутые губы, крепкий подбородок)

...Wenn sie sich ungerecht behandelt, verleumdet, angegriffen fühlte und um eine Erwiderung rang, rollte sie die Schultern nach vorne, und der Nacken schwoll, ließ die Muskelstränge stärker heraus- und hervortreten. Die Erwiderungen mißlangen regelmäßig, und regelmäßig sanken die Schultern herab... (Когда ей казалось, что с ней поступают несправедливо, что на нее клеветают и

открыто на нее нападают, и она пыталась что-то возразить, то она выдвигала плечи вперед, ее шея напрягалась и на ней было отчетливее заметно движение мышц. Ее возражения всегда заканчивались неудачей, после чего ее плечи всегда устало обвисали)

Следует отметить, что испытываемые рассказчиком чувства позволяют говорить о субъектно-объектной стороне речи. В данном случае, Михаэль выступает как субъект действия, он раскрывает читателям свое эмоциональное состояние, возникающее у него при виде героини или при мысли о ней.

...Mein Körper sehnte sich nach Hanna. Aber schlimmer als die körperliche Sehnsucht war das Gefühl der Schuld... (Мое тело тосковало по Ханне. Но хуже телесной тоски было чувство вины)

...Als mein Herz nicht mehr schneller klopfte und mein Gesicht nicht mehr brannte, war die Begegnung zwischen Küche und Flur weit weg... (Когда мое сердце перестало колотиться и мое лицо больше не горело, та встреча между кухней и прихожей была далеко)

А. Тарасов при переводе представленных выше фрагментов обращается к употреблению таких языковых средств, как *олицетворение* (тело тосковало), *эпитеты* (крепкий подбородок; высокий лоб), *фразеологизм* (не оторвать глаз). В немецком языке данное средство относится к фразеологическим единствам с вербальным компонентом (*seine Augen von jemandem nicht lassen können*) [3, с. 98].

При изображении одежды героини широкое применение находят *цветовые характеристики*, которые могут использоваться для интерпретации ее внутреннего состояния. Так, в первых главах Ханна отдает предпочтение одежде синего цвета. Он ассоциируется с небом и морем, символизирует высоту и глубину, что-то неведомое и неопределенное [9, с. 176]. Данное описание особенно подходит для героини, ведь в начале отношений рассказчик не может и представить, какие тайны скрывает его возлюбленная. Он романтизирует ее образ, считает ее кроткой, способной на сопереживание. Об этом свидетельствует употребление таких цветовых характеристик, как «белый» и «голубой».

...Sie trug ein blaues Kleid, dessen weiter Rock im Fahrtwind flatterte... (На ней было синее платье, полы которого развевались по ветру)

...Sie hat ein blau-weiß gestreiftes Kleid an, ein damals so genanntes Hemdblusenkleid... (На ней платье в бело-голубую полоску, которое тогда называли платьем под мужскую рубашку)

...Die blaßblaue, geblünte Kittelschürze... (Бледно-голубой халат с цветочками)

Во второй части романа (а именно во время судебных заседаний) героиня одета то серое платье, то черный костюм.

...Sie trug ein graues Kleid mit kurzen Ärmeln... (На ней было серое платье с короткими рукавами)

...Sie trug ein schwarzes Kostüm und eine weiße Bluse, und der Schnitt des Kostüms und die Krawatte zur Bluse ließen sie aussehen, als trage sie eine Uniform... (На ней был черный костюм и белая блузка, и покрой костюма и галстук к блузке придавали ей такой вид, как будто она была одета в форму)

Одной из возможных интерпретаций серого цвета является горе, печаль [5, с. 107], а черного - несчастье, беда [1, с. 334-335]. В данном примере можно провести параллель между цветом одежды и чувствами обоих героев, которые они переживали в то время.

Созданию образа Ханны способствуют также такие тропы, как *сравнение* и *метафора*. В первом случае можно говорить об образной характеристике героини, которую дает ей Михаэль. Придуманное им ласковое прозвище «*Pferd*» (*лошадь*) воспринимается возлюбленной неоднозначно. Считается, что так могут называть трудолюбивого работающего человека, который много работает. В немецком языке фразеологизмом с данной лексемой является выражение «*arbeiten wie ein Pferd*», в русском возможно проведение аналогии с оборотами «*пахать как лошадь*»; «*ломовая лошадь*». Однако с лошадью нередко сравнивают и людей с грубоватыми чертами лица, крупной нижней челюстью (в этом случае появляется негативная коннотация). Как мы видим, Михаэль вложил в него свой собственный смысл, который в значительной степени отличается от привычного восприятия данного прозвища.

...Glatt und weich fühlte sich ihre Haut an und ihr Körper darunter kraftvoll und verlässlich...Es ließ mich an das Zucken der Haut denken, mit dem Pferde Fliegen zu verscheuchen versuchen... Ich denke bei Pferd nicht an Pferdegebiß oder Pferdeschädel oder ..., sondern an etwas Gutes, Warmes, Weiches, Starkes... (Ее кожа была под моими пальцами гладкой и мягкой, а ее тело –

сильным и надежным...Это вызвало в моем воображении картину о том, как подергивает мышцами лошадь, когда пытается согнать с себя мух...Когда я представляю себе лошадь, я думаю не о лошадиных зубах или о лошадином черепе или ..., а о чем-то добром, теплом, мягком и сильном)

На наш взгляд, в данном фрагменте А. Тарасов, смог уловить ту языковую игру, которую подразумевал Б. Шлинк, и перевел предложения, обращая внимания на художественную целостность. Читателю предоставляется свобода для интерпретации данного фрагмента. Так, в зависимости от восприятия им данного животного, он может принять или сторону Ханны, или рассказчика. *Метафора* используется, например, в представленном ниже фрагменте.

...Ich fragte sie nach ihrer Vergangenheit, und es war, als krame sie, was sie mir antwortete, aus einer verstaubten Truhe hervor... (Я расспрашивал ее о ее прошлом и у меня складывалось впечатление, что то, что она мне отвечает, она вытаскивает из старого, пыльного сундука)

Предложенный А. Тарасовым перевод можно охарактеризовать как буквальный. *Метафорическое сравнение* выдаваемых героиней ответов со «старым, пыльным сундуком» позволяет говорить о ее нежелании вести разговор на эту тему. Читая эти строки, невольно представляешь себе данный предмет интерьера, который никому уже не нужен, но продолжает занимать место в доме. Люди не хотят выбрасывать его, т.к. там хранятся вещи, напоминающие им о прошлом, но в то же время они не изъявляют желания касаться их.

Описывая героиню, автор использует *различные грамматические языковые средства*. Так, доказательством ее тяжелого душевного состояния во время судебного разбирательства, отразившемся даже на ее внешности, могут послужить *краткие страдательные причастия* «напряжена, изнурена».

...Ich erkannte, wie angespannt und erschöpft sie war. Sie hatte Ringe unter den Augen, und in jeder Backe führte eine Falte von oben nach unten, die ich nicht kannte, die noch nicht tief war, sie aber schon wie eine Narbe zeichnete...

(Я увидел, как напряжена и изнурена была Ханна. Под глазами у нее были темные круги, и через каждую ее щеку сверху донизу пролегал по одной незнакомой мне морщине, которые были еще неглубокими, но уже лежали на ней, словно шрамы)

Важной стилистической фигурой, «ответственной» за возрастание эмоционального напряжения, по нашему мнению, является *анафора*. Переход от предложения к предложению сопровождается постепенным повышением интонации, что, в свою очередь, влияет на восприятие информации читателем. Он будто вовлекается в происходящее, его побуждают самостоятельно искать ответы на поставленные вопросы. Данная конструкция находит свое отражение и в представленном варианте перевода.

...Frag sie, dachte ich. Frag sie, ob sie die schwachen und zarten Mädchen gewählt hat, weil sie die Arbeit auf dem Bau ohnehin nicht verkrafteten, weil sie ohnehin mit dem nächsten Transport nach Auschwitz kamen und weil sie ihnen den letzten Monat erträglich machen wollte. Sag's, Hanna. Sag, daß du ihnen den letzten Monat erträglich machen wolltest...

(Ну, задай ей этот вопрос, - пронеслось у меня в голове. - Спроси ее, почему она выбирала слабых и хрупких девочек. Не потому ли, что они все равно бы не выдержали работ на стройке, не потому ли, что их все равно бы отправили следующим эшелонам в Освенцим, не потому ли, что она хотела облегчить им последние недели их жизни? Скажи это, Ханна. Скажи, что ты хотела облегчить им их последние недели...)

В тексте оригинала, как верно подчеркивает Е.В. Нарбут, большинство предложений являются сложноподчиненными. Это отражает склонность автора к рассуждениям [6, с. 281]. Данной специфике придерживается и А. Тарасов, что позволяет говорить о

Проведенный анализ демонстрирует богатство и разнообразие художественных и языковых средств, используемых автором для изображения главных героев. Сравнение с переводом позволяет еще раз подчеркнуть важность соотношения смысловой составляющей со стилистическими приемами. На наш взгляд, А. Тарасову вполне удается достичь этой цели.

Библиографический список

1. Григорьева Т.В. Роль оппозиции белый-чёрный в оценивании мира // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: материалы междунар. науч. конф., г. Волгоград, 18 окт. 2013 г. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2013. С. 332-336

2. Иванова Е.С. Морально-философская проблематика прозы Б. Шлинка (на основе романа «Чтец») // ВГМА им. Н.Н. Бурденко. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. С. 41-43
3. Левченко М.Н. Когерентные характеристики фразеологизмов (на материале немецкого языка) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2021. № 1. С. 94-105
4. Масалева Н.В. Соматизмы в русской языковой картине мира // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. 10.02.01. 2010. С. 1-14
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
6. Нарбут Е.В. Роман Б. Шлинка «Der Vorleser» и его переводы на русский язык // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 4 (820). 2019. С. 277-286
7. Стернин И.А. Выявление скрытых смыслов текста и лингвистическая экспертиза // Понимание в коммуникации. Человек в информационном пространстве // Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. 2012. Т. 2. С. 270-272.
8. Шлинка Б. Чтец / пер. А. Тарасова. URL: lib.ru/INPROZ/SHLINK/vorleser.txt (дата обращения: 09.08.2018)
9. Płomińska Małgorzata. Farben und Sprache. Deutsche und polnische Farbbezeichnungen aus kontrastiver Sicht. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2003. - 209 S.
10. Bernhardt Schlink. Der Vorleser. Diogenes Verlag AG Zürich. 1995. - 207 S.

СЕКЦИЯ: СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ, КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Ю.И. Романина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Н.Ю. Крюкова
начальник отдела

САМОУПРАВЛЕНИЕ И СОУПРАВЛЕНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

«И всякий из нас, кто предполагает, что может руководить другими, должен постоянно и напряженно учиться»

Определенная система студенческого самоуправления университета характеризуется активным вовлечением студентов в такие процессы, как обучение и образование, и позволяет им реализовать свой потенциал в различных направлениях деятельности.

В то же время отсутствие надлежащего уровня управленческой компетенции, необходимого для восприятия социальной ответственности, невыполнение руководящих принципов, гармонизация целей и т.д., позволяют предположить, что в студенческой среде не существует высокой степени самореализации:

В свою очередь, самоуправление, как одна из форм организационно-управленческих отношений, позволяет сгладить вышеуказанные противоречия.

Совместное управление может отразить важную, желаемую и необходимую сегодня форму взаимодействия всех участников образовательного процесса:

Рассматривая софинансирование студентов как тип организационно-управленческих отношений, основанных на включении всех участников системы образования в процесс управления, делегируя их на уровне полномочий, мы представляем в этом процессе социальное значение

Обсуждаемый метод организации студенческой деятельности станет фактором развития системы социальных отношений на основе основных принципов социального партнерства:

При этом важно отметить, что студенческая координация выступает в качестве механизма достижения гармоничного взаимодействия административного управления и самоуправления (индивидуального и коллективного уровня), обеспечивает сохранение равновесия в системе образования в стимулировании обучения, с одной стороны, и противодействие учеников их обучению и личному развитию, с другой стороны:

Таким образом, целью самореализации является прежде всего развитие социальных навыков в сфере управления, создание оптимальных условий для роста творческой самореализации, профессиональной, организационной мастерства, возможное осуществление прав студентов:

Самоуправление содержит ряд традиционных (информационно-аналитических, мотивационно-целевых, планово-прогнозных, организационно-исполнительных, контрольно-диагностических, регулирующих-корректирующих, мобилизационных) функций, а также дополнительные (социализирующие, организационно-практические, пополнение или компенсация, инновационные) функции: В следствии чего, соуправление носит многофункциональный характер и служит целью оптимизации образовательных взаимодействий в учебном заведении.

В процессе соуправления (в отличие от самоуправления) реализация происходит на стыке принципов, влияющих как на эффективность процесса управления, так и на деятельность организации в целом.

Условиями, обеспечивающими эффективность управления организационно-управленческой формой управленческих отношений в вузе, можно считать психологическую атмосферу, направленную студентами; – вовлечение студентов в совершенствование и оптимизацию содержания учебного процесса; – нейтрализация противоречий между формальными и неформальными структурами управления; – сохранение атмосферы доброжелательности и уважения к студенту, стимулирующему

Деятельность обратной связи между участниками образовательного процесса, учет уровня компетентности студентов, задачи, стоящие перед их «зрелостью», приоритет координации как вид социального управления над подчинением.

В то же время, на пути развития управления могут возникнуть препятствия: недостаточный уровень навыков студентов, нежелание руководителя делиться с подчиненными, отсутствие

достаточного времени, так как процедуры принятия совместных решений требуют времени, которое не всегда присутствует, сложность задач, страх подчиненных за неверность, недоверие к своим силам, недостаток информации для принятия правильного решения, отсутствие организационных стимулов для включения в систему участия и т.д.:

Самоуправление и согласование-это процесс совместного формирования организационно-управленческих отношений в учебном заведении, обеспечивающем эффективное осуществление образовательной деятельности, путем присоединения субъекта, стимулирующего выполнение функций управления на основе добровольной делегирования полномочий всеми участниками образовательного процесса, и объекта управления

В образовательном учреждении они определяют не только участие студента в управлении организацией, но и выступают в качестве механизмов социализации, они способствуют формированию студенческой политической культуры и социальных качеств.

Многие авторы выдвигают идею о том, что участие в студенческом самоуправлении у студентов формирует активную гражданскую позицию, а также способствует повышению конкурентоспособности будущего специалиста и развитию лидерских качеств.

Все эти качества важны для любого специалиста, но особую важность этих качеств отмечается для будущих педагогов, поскольку педагог является будущим лидером класса, который должен быть в состоянии направлять своих учеников

Библиографический список

1. Гришина О.С. Студенческое самоуправление в ВУЗе / Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: матер. второй всерос. конф.- Саранск, 2016.

2. Львова С.В. Эффективность студенческого самоуправления / Педагогика и современность-2016. -№1. -С. 93-96

3. Петрова В.О. Студенческое самоуправление, его роль в системе образования и условия эффективного функционирования / Богатство 57 финно-угорских народов: матер. междун. конф. – Йошкар-Ола, -2016.

Е.А. Щербакова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Н.А. Сапилова
заведующая учебной частью

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ С УЧАСТНИКАМИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧЕБНОМ КОРПУСЕ ИНСТИТУТА

Содержание студенческого самоуправления тесно связано со всеми сторонами образовательного процесса внутри учебного корпуса Института среднего профессионального образования имени К.Д. Ушинского: учебной, научно-исследовательской, информационной, творческой, хозяйственной, спортивно-оздоровительной, культурно-массовой, волонтерской, которые отражают структуру студенческого самоуправления. Эти направления имеют свою цель, которая решается путем осуществления студентами определенного алгоритма действий, затрагивающих

Само по себе процесс самоуправления студентов в учебной деятельности заключается в курировании учащихся первых курсов и помощь им в адаптации к новым образовательным условиям и решении сложных ситуаций, возникающих в рамках учебной деятельности. Научно-исследовательская деятельность предполагает привлечение студентов института и их участие в различных научных мероприятиях, проводимых в рамках института, Университета и города. Информационная деятельность имеет своей целью обеспечение студентов информацией о событиях, происходящих в учебном корпусе, в институте, в университете. всех участников воспитательного процесса внутри Института.

Содержание коллективно-массовой и творческой деятельности заключается в организации и проведении праздничных мероприятий, как внутри учебного корпуса, внутри института, а также в общеуниверситетских мероприятиях. Хозяйственная деятельность предполагает организацию и проведение субботников, рейдов по проверке чистоты, качества горячего питания и других хозяйственных вопросов. Спортивно-оздоровительная деятельность заключается в активной пропаганде здорового

образа жизни, привлечении к спортивным мероприятиям как внутри института, так и внутри университета.

Волонтерская деятельность состоит в организации работы, связанной с вовлечением студентов института в различные благотворительные акции, проводимые как внутри института, так и на общеуниверситетском уровне, и на городском уровне.

Вышеизложенное содержание работы студенческого самоуправления позволяют нам назвать условия взаимодействия всех участников воспитательного процесса:

- 1) организация студенческого самоуправления по направлениям, отражающим разнообразные сферы жизни студентов в период обучения;

- 2) представительство в каждом отделе студентов из каждого учебного корпуса и выполнение ими в своем корпусе определенных обязанностей;

- 3) самостоятельная организация студентами студенческой жизни с учетом своих потребностей, интересов и профессиональных задач при поддержке администрации учебного корпуса и руководства института;

- 4) участие преподавателей в студенческом самоуправлении в качестве консультантов или со организаторов.

При этом под эффективностью мы понимаем характеристику результата, достигнутого путем вовлечения всех участников воспитательного процесса в содержание деятельности студенческого самоуправления.

Также мы можем выделить и другие необходимые условия, например, наличие специального помещения для собраний, техническое оснащение представителей студенческого самоуправления, выделение стендов для агитационной работы и многое другое.

Критериями оценки результативности организации студенческого самоуправления в институте и в учебном корпусе в частности, служит уровень сформированности у студентов таких качеств самоуправляемой личности как:

- 1) положительное отношение к деятельности в студенческом самоуправлении;

- 2) организаторские способности;

- 3) готовность к взаимодействию с окружающими людьми.

Рассмотрим пути взаимодействия всех участников воспитательного процесса внутри учебного корпуса института на примере организации серии мероприятий, связанных с празднованием Дня победы:

Представители студенческого самоуправления учебного корпуса обращаются к активу каждой группы с предложением обсудить и описать мероприятия, связанные с празднованием Дня Победы. Результатом этих встреч является примерный перечень мероприятий и список участников (флешмоб, экскурсии, акции, конкурсы, концертные выступления, афиши, тематические выступления, волонтерство, форма фото- и видеотчета и многое другое). Наметив план работы, представители групп и студенческого самоуправления выходят на преподавателей колледжа, чтобы заручиться поддержкой и получают консультацию по воплощению идей в реальные мероприятия, определяется место, дата и время проведения.

С конкретными идеями и фамилиями ответственных, представители студенческого самоуправления и преподаватели выходят на администрацию учебного корпуса для решения организационных вопросов (предоставление оборудования, создание условий для обеспечения мероприятий зрителями, для возможности внедрить данные мероприятия внутри учебного процесса и многое-многое другое).

Но на этом взаимосвязи не заканчиваются. Представители студенческого самоуправления должны обозначить эти мероприятия в календаре мероприятий Совета студенческого актива ИСПО, а администрация учебного корпуса ставит в известность руководство института и оформляет все необходимые документы (приказ на сопровождение, приказ о назначении ответственных или список участников, получение материальной и технической поддержки и т.д.).

Не все мероприятия организуются в такой цепочке соподчинения от студентов корпуса к руководству института, цепочка может быть и обратной: от руководства института к воплощению идеи студентами всех групп учебного корпуса.

Взаимодействие может начинаться абсолютно с каждого равноправного участника воспитательного процесса (студент, преподаватель, администрация, студ. актив или руководство), но охватывает так или иначе каждого. И именно такое сплоченное взаимодействие ведет к яркому и качественному результату, дающему толчок к большому количеству идей и насыщенной студенческой жизни.

Таким образом, самостоятельная организация студентами своей студенческой жизни с учетом своих потребностей, интересов, профессиональных задач при поддержке

административных органов учебного корпуса и института в целом – способствует развитию у студентов самостоятельности, инициативности, ответственности и выступает гарантом развития у них потребительской позиции. Это условие обеспечивает воплощение в жизнь предложенного А.С. Макаренко «закона движения коллектива», согласно которому «непрерывное движение вперед, развитие, прогресс являются первым признаком жизнеспособного действующего коллектива». Процесс организации студенческого самоуправления обеспечивает профессионально-мотивационную готовность студента к будущей профессии, способного к самоуправлению.

Библиографический список

1. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного специалиста: монография /А.В. Пономарев, М.А. Бердников. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. 273 с
2. Студенческое самоуправление: нужно ли тебе это? Выпуск 2 – Москва, 2006. – 19 с. (Авторы: Рожнов О.А., Возжаева Е.И., Платонов А.И., Селин В.П., Фатов И.С., Филиппов А.В).

СЕКЦИЯ: ЭКОНОМИКА И ПРАВО В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

В.Д. Бышева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: С.Б. Кургузов

преподаватель

КОРРУПЦИЯ В СФЕРЕ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

Коррупция многие десятилетия пронизывает все сферы жизни общества, так же и здравоохранение том, что мешает поддерживать здоровье людей на высшем уровне, что наиболее важно для социально-экономической политики каждого государства. Коррупция в здравоохранении – это постоянно развивающееся негативное социально-правовое явление, которое выражается в корыстном использовании медицинскими работниками своего служебного положения в системах здравоохранения для неправомерного получения благ и преимуществ. На данный момент сложно найти сферу деятельности в Российской Федерации, которая не подвержена коррупции.

На основании Федерального закона от 25.12.2008г. №273-ФЗ «О противодействии коррупции» под коррупцией понимается злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами.

Коррупция – специфичное социально-общественное явление, пронизывающее все сферы жизнедеятельности человека. В современной России коррупция процветает и в таком направлении как «инвалидная коррупция».

О проблемах в данной сфере не говорят те, кто занимается назначением групп и те, кто прибегает к их услугам, получая

фальшивую группу инвалидности, которая в свою очередь стала ходовым товаром на теневом рынке.

После того, как правительство объявило о повышении пенсионного возраста, на теневом рынке резко взлетели тарифы за оформление липовой инвалидности. Ценник поднимается до сотен тысяч. Складывается такая тенденция, что статус инвалида получают незаконными способами для получения социальных гарантий, а люди, которые нуждаются в данном статусе не могут его получить годами.

Признанием лица инвалидом и принятием мер социальной защиты, включая реабилитационные процедуры, на основе анализа группы инвалидности занимается медико-социальная экспертиза.

В соответствии со ст. 7 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» медико-социальная экспертиза – это признание лица инвалидом и определение в установленном порядке потребностей освидетельствуемого лица в мерах социальной защиты, включая реабилитацию, на основе оценки ограничений жизнедеятельности, вызванных стойким расстройством функций организма.

Медико-социальная экспертиза является сферой медицины, которая больше всего подвержена коррупции, об этом говорят множество случаев заведения уголовных дел в отношении работников данного учреждения. В этом виноваты не только сотрудники, но и сами пациенты, которые стремятся получить группу инвалидности ради социальных льгот.

Врачи получают невысокую зарплату и подвергаются огромному соблазну получить деньги за подделку документации. Причины порождения коррупции в медико-социальной экспертизе можно разделить на группы:

- Экономическая (резкий рост цен и дифференциация населения по признакам имущества;
- Политическая (малый уровень общественного контроля, а также недостаточная квалификация работников из-за коррупции в медицинских вузах);
- Организационная (недостаток ревизии и контроля, недостаточный регламент деятельности сотрудников медицинской сферы);
- Правовая (пробелы в правовых кодексах, которые помогают злоупотреблять своими должностными полномочиями).

Существует несколько различных предложений о решении данных проблем:

- Сдерживание инфляции, путём экономических реформ так необходимых обществу;
- Создание прозрачной системы общественного контроля, которая могла бы отслеживать и регулировать всю деятельность данной сферы, которая очень подвержена коррупции;
- Реформирование самой системы МСЭ, которая должна работать в первую очередь, на людей, которые нуждаются в социальном обеспечении;
- Ужесточение наказаний за нарушение законодательства в данной сфере и введение повышенной ответственности за правонарушения в данной сфере.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации №273 – ФЗ от 28 декабря 2008 г. (ред.26.05.2021г) «О противодействии коррупции»: // Российская газета. – 2008 – 30 декабря. – №4823.

А.С. Грушина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: С.А. Калязина

преподаватель

СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ЖЕНЩИНАМ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ И РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА. НОВЕЛЛЫ 2021 ГОДА

Пособие по беременности и родам или как его ещё называют декретные выплаты – это один из видов страхового обеспечения женщин в состоянии временной нетрудоспособности. То есть деньги, которые будет получать будущая мама, будучи беременной и соответственно на рождение. В связи с этим ей оплачивают отпуск на этот период. Продолжительность этого отпуска составляет – до родов и после – 70 календарных дней (если близняшки, двойняшки – 84); (если осложненные роды – 86, а при рождении двух или более малышей – 110 дней.)

С 1 июля нынешнего года начался прием заявлений для ежемесячных выплат беременным женщинам. Это новый вид

социальной поддержки, который положен женщинам в трудной финансовой ситуации. С 6-й недели беременности и до родов можно получать по 6300 Р в месяц. Это вместо предыдущих 700 руб., которые раньше платили при постановке на учет в ранние сроки беременности. Как можно заметить, повышение приличное. Но та сумма была положена всем, а новая – для нуждающихся.

Основные условия для назначения пособия следующие. В первую очередь женщина должна быть беременна. Она встала на учет до 12 недель беременности. Среднедушевой доход семьи в расчетном периоде не больше прожиточного минимума в регионе. Соблюдается правило нулевого дохода – то есть доход или уважительная причина, почему не было дохода.

Как можно заметить, в этом списке нет условия о гражданстве. То есть это пособие может получить и иностранка, но при этом необходимо иметь вид на жительство или разрешение на временное проживание в России.

Когда будет приходить пособие:

Условия. Пособие начнет приходить только после 12-й недели беременности. Даже если заявление подано раньше, денег не будет, пока пенсионный фонд России не узнает, что у женщины уже 12-я неделя беременности.

Что касается сроков – Если все в порядке, деньги будут поступать до 25 числа следующего месяца. Например, при назначении пособия с 20 июля деньги придут до 25 августа. И так до самих родов.

По способу – выплаты беременным женщинам будут приходить только на банковский счет. То есть почтой или на карту мужа его получить нельзя. Так же подойдет счет на имя самой женщины, к которому выпущена карта «Мир» или не привязано никаких карт.

Точные цифры пособия по беременности и родам в 2021 году:

- самая высокая выплата составит за весь срок 340 795 руб., если родится один ребенок;

- 472 244 руб., если родились двойня или более детей.

Такую сумму смогут иметь женщины с доходом от 73 тыс. рублей в месяц. Пособие выплачивается в 100% размере средней зарплаты, которую получала за последние 24 месяца.

Для работающих женщин - Минимальная сумма составляет 58 878 руб. Максимальная же равна 472 244 руб.

Что же касается неработающих женщин – с ними ситуация похуже.

В России декретный отпуск не оплачивается неработающим женщинам, но его могут получить студентки очного отделения и сотрудницы, уволенные из-за ликвидации организации.

И наконец, единовременная выплата при рождении ребёнка. В таком случае государство возместит родителям часть затрат. Причем эти деньги может получить один из родителей, неважно, кто именно уйдет в отпуск по уходу за ребенком. То есть сидеть с ребёнком может и папа, в наших реалиях это возможно. Данное пособие не зависит от работы и доходов, заплатят всем. Кроме того существуют региональные надбавки.

Например, в Санкт-Петербурге родителям положена детская карта, на которую за рождение первого ребенка начисляют 33 439 руб., за второго, третьего и следующего сумма будет выше на 11 145 руб. Выплату может оформить один из родителей по месту работы. Но при этом, второй родитель должен принести справку, что он еще не получал эту выплату.

Так же, существуют региональные коробки. Это подарочный набор, который выдают родителям или усыновителям при выписке из роддома. В этой коробке находится детская одежда, предметы для кормления, купания и всего необходимого для малыша в первые годы жизни.

В Москве всем дают так называемую «собянинскую коробку» при условии, если дети родились в московских роддомах и свидетельство о рождении они получили соответственно в Москве.

Российское законодательство четко регламентирует сферу правового регулирования пособий женщинам до и при рождении ребенка. Социальная политика в нашем государстве на сегодняшний момент ориентирована на сокращение числа лиц, живущих в бедности, таких, к сожалению, немало, настроена на стимулирование демографического роста населения. Именно поэтому социальная помощь женщинам в период беременности и родов является неотъемлемой частью социального обеспечения и играет важную роль для нашей страны.

Библиографический список

1. Бескорвайная С.А. Журнальная статья «Об уточнениях порядка исчисления пособий гражданам, подлежащих

обязательному социальному страхованию на случай временной нетрудоспособности в связи с материнством» 2021. № 5. С. 18-23.

2. Галаганов В.П. Право социального обеспечения: учебник для студ., сред., проф., учеб. заведений. – 3-е издание. – Гриф Минобразования РФ. – М.: ИЦ «Академия». – 2021г.

3. Журнал «Упрощенка» «Из декрета в декрет, не выходя на работу»

4. Васильева Ю.А. Совершенствование системы социальной защиты женщин в РФ // Известия Иркутской государственной экономической академии – 2021. – № 3.

Г.Д. Порохов

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: С.Н. Мищенко

преподаватель, кандидат философских наук

СОМНЕНИЕ КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ

Введение.

В современной науке, ввиду увеличения информации, как никогда важно отсеивать ложное и находить истинное знание. Данный вопрос рассматривался многими философами, например, Рене Декартом. Как считает автор, метод радикального сомнения Декарта идеально подходит для поиска истинного знания. Данный метод применим к любым наукам, и его использование сможет привести исследователя к наиболее верному результату.

Целью статьи является освещение метода радикального сомнения Рене Декарта, его основ, а также способов его применения в науке.

Так как метод сомнения относится к философии, объектом в данной работе выступает человек и его способность к познанию, а предметом – сам метод сомнения.

Метод сомнения: содержание и основы.

Чтобы достичь истины при помощи данного метода, нужно руководствоваться принципом “сомнение во всём”. Проверке и анализу подлежит любая информация. Исключением не является и то, что принято общественностью или научным сообществом. В своей книге “Рассуждение о методе для хорошего направления разума и отыскания истины в науках” Декарт

писал: “Привычка и пример убеждают нас больше, чем какое бы то ни было точное знание. Но при всем том большинство голосов не является доказательством, имеющим какое-нибудь значение для истин, открываемых с некоторым трудом, так как гораздо вероятнее, чтобы истину нашел один человек, чем целый народ”.

Сомневаться мы должны и в наших органах чувств, так как они часто обманывают нас. К примеру, если взять прямую палку в руки, то увидим, что она истинно пряма. Но, как только мы погрузим её в воду, палка будет для нас искривлённой. Сомнению даже стоит подвергать существования мира вокруг нас, так как мы не можем с полной уверенностью сказать, что окружающая нас реальность – действительна.

Также стоит отметить, что при использовании данного метода, мы должны раскладывать проблему (трудность) на столько частей, сколько требуется, а также составлять перечни и обзоры столь всеобъемлющими, чтобы быть уверенным, что ничего не пропущено. Важен также и порядок расположения мыслей, а именно – от простых, познаваемых легко, постепенно восходить к сложным.

Чувственный опыт не может быть проводником достоверного знания, ведь природе человека свойственно сталкиваться с иллюзиями, а воспринимаемый нами мир, может оказаться сном. Человеческие рассуждения также не являются достоверными, так как всем людям свойственно ошибаться; кроме того, рассуждение есть выводение заключений из некой начальной мысли, а значит, не будучи уверенными в достоверности данной мысли, мы не можем и рассчитывать на достоверность заключений. Достоверное знание можно получить лишь путем сомнения, как писал Декарт: “...достичь уверенности и, отбросив зыбучие наносы и пески, найти твердую почву”.

“Твёрдой почвой” данного метода является интеллектуальная интуиция. Данное понятие следует понимать как твёрдое и отчётливое представление, рождённое здоровым умом, нечто настолько простое и отчётливое, что не вызывает никаких сомнений, является. Это можно назвать “Светом нашего разума”, фонариком, с помощью которого мы постигаем феномены, стремимся постигнуть ноумены и приблизиться к трансцендентному.

Пример такого представления, является фундаментальное высказывание самого Рене Декарта: “*Cogito ergo sum*”, что в

переводе с латыни означает “Мыслю, следовательно, существую”. Данное философское утверждение, Декарт вывел, используя сомнение. Ход его мысли шёл следующим путём.

1. Я можем усомниться во всём, кроме факта самого сомнения, ибо самим фактом сомнения я подтверждаю, что сомневаюсь.

2. Сомнение – акт мысли, следовательно, я мыслю.

3. Но мы не могли бы мыслить, если бы не существовали. Я мыслю, следовательно, существую.

4. Моё существование – неоспоримая истина.

5. Но если моя уверенность в собственном существовании основывается на факте мышления, значит, я являюсь мыслящим существом.

Из данной неоспоримой логической цепочки мы выводим, что невозможно усомниться в факте сомнения, что мы существуем, и что мы мыслящи существа. Также, отсюда следует то, что мышление является как основой бытия, так и познания, а так как мышление – работа разума – только разум и может лежать в основе бытия.

Применения метода радикального сомнения.

Из сути данного метода, изложенной выше, можно вывести и обобщить правила, которых стоит придерживаться для нахождения истинного знания:

1. Никогда не принимать за истинное ничего, что не является таковым очевидностью, то есть, тщательно избегать поспешности и предубеждения и включать в свои суждения только то, что представляется уму столь ясно и отчетливо, что никоим образом не сможет дать повод к сомнению

2. Делить каждую проблему на столько частей, сколько требуется для её разрешения.

3. Идти в своих рассуждениях от простого к сложному.

4. Систематично собирать всю информацию о проблеме, чтобы быть полностью уверенным, что ничего не упущено.

Стоит помнить, что сомнение Декарта – это инструмент для поиска истины, а не сомнение ради сомнения. Это более глубокий анализ происходящего. С его помощью мы фильтруем знания и опыт и отсеиваем ложное после тщательной проверки. Только сомнение может позволить получить верные знания о мире.

Также, если сомнение – инструмент, то он, как и подобает всякому инструменту, однажды перестанет быть нужным.

Достигнув несомненного знания, человек отложит сомнение в сторону. Это показывает то, что сомнение в методе является средством, а не целью.

Так как сомнение является лишь нашим инструментом в познании вещей, мы можем приложить его к абсолютно любым наукам. Усомниться можно во всем и всегда. Как писал Лорд Бертран Рассел: “Важно время от времени ставить знак вопроса на вещах, которые тебе давно кажутся несомненными”.

Заключение.

Поиск достоверного, неоспоримого и очевидного знания – цель науки. Сомнение Рене Декарта же является идеальным инструментом для достижения данной цели. Руководствуясь данным методом, мы выводим математически точное, логически обоснованное и очевидно верное утверждение, на котором можем строить собственные исследования, развивать науку и расширять пределы нашего познания.

О.А. Сяткина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: С.Н. Мищенко
преподаватель, кандидат философских наук

ПРИМЕНЕНИЕ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА В ПОСТРОЕНИИ СВОЕЙ КАРЬЕРЫ

В современном мире, с каждым новым годом обучения, у студентов разнообразных направлений растет количество задач, которые стоят перед ними. Однако, к огромному сожалению, тайм-менеджменту не обучают ни в школах, ни в колледжах, ни даже институтах. Двадцать первый век представляет успешного человека не личностью, которая способна успевать лишь в одном деле, а как личность, которая способна успевать в самых разнообразных сферах одновременно. Умение выполнять сразу много дел, при этом на высоком уровне приобретает не сразу, по прошествии некоторого времени, но при этом любым человеком, который поставит себе эту цель. Крайне быстрый темп жизни и ограниченные рамки за основу не дают достигать поставленных желаемых целей. По карьерной лестнице продвигаются лишь те, кто умеет правильно распоряжаться своим временем. Таким образом, чтобы не потеряться в постоянных

бесконечных потоках информации, нужно обучаться планированию рабочего дня, а также уметь верно расставлять приоритеты. Это умение и отличает успешных работников, бизнесменов от прочих и является одним из важнейших требований современных работодателей. В данной статье рассматривается применение тайм-менеджмента в построении успешной карьеры.

Ключевые слова: карьера, достижение целей, самоорганизация, пунктуальность, эффективное распределение времени.

Time-management – комплекс методик, направленных на выработку навыков по эффективной организации личного времени. Предусмотренные им инструменты помогают успевать справляться с множеством дел в короткие сроки, избавиться от хронической усталости, давления временных ограничений и вечных стрессов. При правильном применении рекомендуемых техник существенно улучшается результативность труда, находится время на отдых.

Студент, владеющий методиками тайм-менеджмента:

- постоянно развивается в разных сферах деятельности;
- правильно распоряжается собственным временем;
- продуктивно работает в любых, даже самых нестандартных ситуациях;
- четко выделяет цели в порядке приоритетности;
- справляется с делами в минимальные сроки;
- менее других подвержен стресс-факторам;

Планирование помогает преодолеть основные барьеры, затрудняющие своевременное выполнение задач:

- прокрастинация – желание отложить важные дела и мероприятия на «завтра», уклонение от текущих обязанностей;
- перфекционизм – постоянная неудовлетворенность результатами.

Наука управления временем состоит из системы принципов. Данные положения служат фундаментом любого инструмента, применяемого в рамках time-management:

- **Планирование действий.** Дела нужно планировать всегда, независимо от ситуации: на ближайший день, неделю, месяц, при этом оставляя резервный запас времени.

- **Формулировка конкретных целей.** Применяйте правило «декомпозиции целей»: ставьте самые глобальные задачи, разделяйте их на более конкретизированные, локальные дела, переходя от общего к частному.

- **Фиксирование плана.** Применяйте действенные инструменты для наглядного отображения планов.

- **Расстановка приоритетов.** Ранжируйте дела по степени их важности.

- **Фокусирование на главном.** Концентрируйте внимание на глобальных целях. Главный практический навык тайм-менеджмента – не отвлекаться на постороннее.

- **Анализ опыта.** Оставайтесь осознанными, наблюдайте за изменениями в собственной жизни со стороны.

- **Планирование отдыха.** Полноценный отдых – один из элементов эффективного управления временем.

К эффективным методам планирования относятся: **Матрица Эйзенхауэра**

Матрица Эйзенхауэра – самая известная концепция тайм-менеджмента для выделения своих приоритетов. Основное предназначение методики – грамотное распределение дел по категориям срочности и важности.

Срочные	Делегируй = 15%	Делай = 20%
	Забей = 1%	Планируй и контролируй = 65%
Не Срочные	Не важные	Важные

Как видно из рисунка метод состоит из четырех квадрантов. Принцип их простой: срочно и важно, несрочно и неважно, срочно и неважно, несрочно и важно. Идея возникла у тридцать четвертого президента США распределять дела по важности.

ABCDE

Данный метод также предполагает разделение дел по уровню важности.

«А». Важные, приоритетные дела.

«В». Важные дела, не предусматривающие столь серьезных последствий.

«С». Желательные мероприятия без неприятных последствий в случае невыполнения.

«D». Задачи, которые можно делегировать коллегам, подчиненным.

«Е». Занятия, от которых стоит отказаться.

Этот метод широко программирует оптимистический подход к решению трудных задач, поскольку основан на рационально-эмоциональной поведенческой терапии американского психолога Альберта Эллиса и разработан профессором Мартином Селигманом. **Диаграмма Ганта.**

Один из крайне оптимальных способов наглядной фиксации планов – это диаграмма Ганта. Метод представляет собой визуальное отображение дел в виде календаря с указанием сроков, продолжительности и порядка выполнения. Используя такую диаграмму, можно составлять планы на текущий день, год, месяц или несколько лет вперед, контролировать этапы реализации. Однотипные действия группируются в один пункт, объемные – разбиваются на последовательные.

Под функциями менеджмента следует понимать обособленные направления управления предприятиями.

Процесс управления – это общая сумма всех функций, а именно:

- планирования;
- организации;
- мотивации;
- контроля.

Планирование является основой принятий каких-либо, самых разнообразных решений, что, в свою очередь, способствует развитию, например, компании. Так как функция планирования является наиболее важной функцией в менеджменте, то она неразрывно связана с другими, не менее важными функциями. Особенно тесно планирование связано с прогнозированием, ценообразованием, стимулированием и мотивацией. На практике можно наблюдать, что те компании, которые активно развивают отделы прогнозирования и планирования, в целом, функционируют намного успешнее, чем компании, которые этим не занимаются.

В менеджменте существуют разнообразные виды планирования:

- **Общее планирование.** Данный вид охватывает все производство в целом.
- **Частное планирование.** Данный вид охватывает лишь определенный отдел в компании.
- **Долгосрочное планирование.** Данный вид осуществляется на срок более пяти лет.

- **Среднесрочное планирование.** Данный вид осуществляется на срок от одного года до пяти лет. В основе среднесрочного планирования лежат различные программы.

- **Краткосрочное планирование.** Данный вид осуществляется на любой срок до года.

В основе планирования лежит три самых главных вопроса: «Где?», «Куда?», «Как?». Нужно разобрать их смысл подробнее.

Планирование – это достаточно сложный, но при этом, очень важный процесс.

На современном этапе трудовая деятельность представляет собой объективную жизненную необходимость.

Главная причина такой ситуации – в том, что большинство современных людей только в процессе работы могут получить денежные ресурсы, в виде заработной платы, для обеспечения себя и своей семьи.

Принимая во внимание важность данного вопроса, к вопросу построения профессиональной карьеры нельзя относиться безынициативно, с пассивностью, предоставив другим, совершенно посторонним людям решать вопросы своего продвижения по службе и карьерной лестнице. Необходимо решительно взять вопрос построения карьеры в свои руки. Одним из инструментов построения карьеры и является персональный менеджмент. Под персональным карьерным менеджментом обычно понимают совокупность технологий целеполагания, планирования, ресурсного обеспечения и практической реализации карьерных планов. Персональный менеджмент в управлении карьерой не требует от человека единовременного понимания собственных карьерных целей, которые ему предстоит достигнуть в течение всей своей жизни. Нормальной и даже желательной является ситуация, при которой индивидуальные, личностные карьерные цели корректируются, либо изменяются по мере изменения ситуации на рынке труда, изменений в самооценке собственных сильных и слабых сторон, накопления профессионального опыта.

Вторым шагом в системе персонального менеджмента в области управления карьерой следует считать умение анализировать рынок труда. Построение персональной карьеры должно учитывать реальную возможность устроиться на работу по избранной профессии. При этом следует учитывать нестабильную, крайне непостоянную ситуацию на современном рынке труда.

При выдвижении карьерных целей совершенно недостаточным будет абстрактно определить свою цель «Я ставлю своей целью найти работу, которая будет высоко оплачиваться» .

Верно и конкретно сформулированная цель в управлении карьерой создает возможность для правильного понимания действий по ее достижению. Примером неверной формулировки карьерной цели может быть «Я хочу устроиться на работу по специальности маркетолог».

Работник, предлагающий свою рабочую силу на современном рынке труда, должен иметь долгосрочный план профессионального и служебного роста, профессионального и личностного саморазвития.

Процесс планирования карьеры дает возможность выявить свои сильные стороны, определить интересы и профессиональные возможности, которыми сможете в дальнейшем воспользоваться и преуспеть как специалист. Кроме того, планирование профессиональной карьеры необходимо, чтобы лучше разобраться в себе, в своих желаниях и стремлениях. А правильно составленный карьерный план поможет вам контролировать свою профессиональную деятельность и не даст забыть о мечте.

Перед тем, как приступить к поиску работы, вам необходимо поставить перед собой долгосрочные, но при этом достижимые цели, которые отражают видение того, чем вы хотите заниматься через десять, пятнадцать и двадцать лет.

Затем между этапами развития своей карьеры установите краткосрочные цели, которые станут последовательными шагами к достижению той самой долгосрочной цели.

Вы можете записать свои карьерные цели в виде списка с описанием каждой из них. При этом каждая ваша краткосрочная и долгосрочная цель должна быть «умной» и обладать такими свойствами:

1. Карьерная цель должна быть крайне конкретной и точной, чтобы из описания было понятно, что именно она означает для вас.

2. У цели должна быть количественная оценка.

3. Цель должна быть реальной и достижимой.

4. Цель должна вас привести к какому-то конкретному результату.

5. Карьерная цель должна иметь временные рамки.

Планирование карьеры состоит всего из шести шагов, которые можно будет использовать повторно на каждом из этапов своего профессионального роста:

1. Самоанализ и самооценка.
2. Карьерные предпочтения и ожидания.
3. Карьерные эксперименты.
4. Принятие решения и выбор карьерного пути.
5. Завершение планирования карьеры: составление карьерного плана.
6. Выбор подходящего варианта для реализации своей стратегии построения карьеры.

Сейчас, не для кого не станет секретом тот факт, какую огромную роль в жизни человека и его карьере играет высшее образование. Безусловно, работодатели отдают свое предпочтение людям, которые продолжили обучение в высших учебных заведениях после выхода из стен колледжей или школ. Планирование продолжать получать высшее образование по своей специальности является краткосрочной целью для достижения итоговой, карьерной цели.

Мною было проведено исследование среди студентов ЭПСО д31-ш19, Эконом, 6ДОд41-18, 15ДОд41-18, 14ДО41-18, 14СДОд42-18, 14СДОд31-19. Всем им был задан один и тот же вопрос: «Планируете ли вы продолжить обучение после выпуска из колледжа?».

Планируют ли студенты получить высшее образование?



Рисунок 1.

Исходя из ответов студентов, пятьдесят процентов ответили, что собираются продолжать обучение и поступать в институты по направлению ПСО, желая повысить свою востребованность

у работодателей. Тридцать процентов студентов ответили, что не планируют получать высшее образование по направлению ПСО, не планируют в целом получать высшее образование и по иным специальностям. Оставшиеся двадцать процентов еще не решили, как будут действовать в дальнейшем.

Исходя из этих данных, можно сказать, что большинство ребят поставили себе краткосрочной целью повысить не только уровень знаний по своему направлению, но и стать востребованнее для потенциальных работодателей. Немало важную роль в этом сыграл ИСПО и преподаватели, работающие в нем. Институт среднего профессионального образования позволяет получить необходимую базу профессиональных знаний, а также настраивает студентов на дальнейшее продолжении учебы для достижения итоговой, карьерной цели. Автор обратил внимание и на высокий процент неопределившихся ребят. Применение тайм-менеджмента также поможет им расставить приоритеты, выбрать дальнейший жизненный путь, поставить цели и наметить пути их достижения.

В заключении, хотелось бы дать рекомендации не только студентам, но и всем читающим.

Конкретно формулируйте свой желаемый результат, чётко ставьте цели и задачи. Расставляйте приоритеты. Выполняйте первыми самые важные и срочные дела. Для этого, автор лично, использую Матрица Эйзенхауэра. Каждый вечер не забываю составлять план на следующий день. Лучше, заведите для этого ежедневник и записывайте туда все, что нужно сделать завтра, послезавтра, на неделю и так далее. Не рассеивайте свое внимание. Выполняйте дела планомерно и последовательно, четко концентрируясь на них. Высыпайтесь. Очень важный пункт для того, чтобы иметь возможность качественно выполнять первые три. Рационализируйте использование времени. Например, вместо того чтобы просто “смотреть” в окно, пока еду на учебу, прослушиваю аудиокнижку. Ставьте дедлайны. Очень полезно обозначить для себя крайний срок выполнения задачи и придерживаться его. Четко разделите сферы своей жизни (учеба и работа, друзья и личная жизнь, забота о себе и удовольствия) и выделите время на каждую из этих сфер. Планируйте свой отдых. Поставьте себе карьерную цель и краткосрочные цели, чтобы ее достигнуть. Развивайтесь, становитесь многофункциональными в разных сферах и тогда, вы однозначно добьетесь своих целей.

Библиографический список

1. Гений, А. Высокоэффективный тайм-менеджмент по Матрице Эйзенхауэра / А. Гений. - М.: АСТ, 2018. - 928 с.
2. Гений, А. Высокоэффективный тайм-менеджмент по Матрице Эйзенхауэра / А. Гений. - М.: АСТ, 2016. - 320 с.
3. Гончарова, С. Тайм-менеджмент для мам. 7 заповедей организованной мамы. Книга-тренинг / С. Гончарова. - М.: Эксмо, 2016. - 62 с.
4. Дональд, Р. Не делай это. Тайм-менеджмент для творческих людей / Р. Дональд. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. - 352 с.
5. Кеннеди, Д. Жесткий тайм-менеджмент: Возьмите свою жизнь под контроль. / Д. Кеннеди. - М.: Альпина Паблишер, 2016. - 199 с.
6. Кеннеди, Д. Жесткий тайм-менеджмент: Возьмите свою жизнь под контроль. / Д. Кеннеди. - М.: Альпина Паблишер, 2015. - 199 с.
7. Лимончелли, Т. Тайм-менеджмент для системных администраторов / Т. Лимончелли. - М.: Символ, 2015. - 240 с.
8. <https://edumart.kz/ru/article/kak-stat-optimistom-po-metodu-abcde>

СЕКЦИЯ: OPENPSYCHOLOGY ИЛИ ПЕРВЫЕ ШАГИ В ЭМПИРИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Ю.Е. Жукова

г. Самара

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.Ю. Горохова

доцент, кандидат психологических наук

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С НАЛИЧИЕМ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

Актуальность темы подросткового и юношеского суицида в настоящее время не теряет своей остроты. Число суицидальных случаев периодически резко возрастает. К их причинам относятся семейное и социальное неблагополучие подростков, влияние специфических субкультурных групп в социальных сетях, членами которых становятся незрелые в личностном и несформированные в эмоциональном плане подростки. Однако при всех негативных социальных условиях есть подростки с особой жизнестойкостью, которые могут противостоять деструктивному влиянию.

Подростковый возраст, весьма сложный и трудный из всех возрастов, так как представляет собой особый процесс становления личности. Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослой самостоятельной жизни. В этом возрасте все стороны развития подвергаются качественной перестройке, в организме подростков происходят серьезные гормональные и физиологические изменения, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования гетерохронен и противоречив, и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. Именно в этот период происходит оформление основных индивидуально-психологических качеств.

Нас интересуют те индивидуально-психологические особенности, которые могут так или иначе влиять на формирование суицидальных намерений подростков. Однако мы решили

обратиться не к тем личностным особенностям, которые логично связаны с суицидальными рисками, такими, как тревожность, депрессивность, эмоциональная нестабильность, а с теми, которые могут объяснить вхождение в определенные группы и выбор определенного поведения. Такими индивидуально-психологическими особенностями мы посчитали склонность к риску, мотивацию достижения, самооценку и невротический стиль деятельности.

Таким образом, целью исследования стало определение выявить индивидуально-психологических особенностей подростков, связанных с наличием суицидального риска. Объектом исследования являются индивидуально-психологические особенности подростков, предметом – взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей подростков со склонностью к суицидальному риску. Гипотезой исследования стало предположение о том, что определенные индивидуально-психологические особенности подростков могут определять наличие суицидального риска. В качестве диагностического инструментария мы выбрали опросник для выявления суицидального риска Т.Н. Разуваевой, опросник определения склонности к риску Г. Шуберта, опросник на выявлении мотивации к успеху и боязнь неудач А. Реана, опросник, направленный на определение самооценки У. Джеймса., методику определения невротического стиля деятельности М.Ю. Гороховой, А.В. Цымбаловой. В качестве метода матстатистики мы использовали корреляционный анализ Ч. Спирмена.

Основными определениями, используемыми в работе, являются следующие:

Индивидуальные (индивидуально-психологические) различия – это особенности психических явлений (процессов, состояний и свойств), отличающих людей друг от друга.

Все люди разные. Индивидуально-психологические особенности личности определяют уникальность каждого человека. Изучению уникальности людей посвящены многие исследования в области дифференциальной психологии. Достижения этой науки объясняют, почему одни стремятся быть руководителями, другие комфортнее чувствуют себя в роли исполнителей; почему один тяготеет шумными компаниями, а для другого одиночество кажется невыносимым.

Склонность к риску – это личностные качества индивида, связанные с такими чертами характера, как независимость, склонность доминировать, импульсивность, желание достичь успеха,

независимость, а также способность человека принимать нестандартные (рискованные) решения, не бояться потерять существующие материальные (духовные) блага ради чего-то большего[3].

Мотивация избегания неудачи – выработанный в психике механизм избегания ошибок, неудач любыми путями и средствами. Для личности с преобладанием мотивации избегания неудач главное -не допустить ошибки, избежать неудачи, даже ценой сильной трансформации первоначальной, главной цели, её полного или частичного не достижения.

Мотивация достижения (успеха) – одна из разновидностей мотивации, связанная с потребностью индивида добиваться успехов в деятельности[1].

Самооценка – представление человека о важности своей личности, деятельности среди других людей и оценивание себя и собственных качеств, и чувств, достоинств и недостатков, выражение их открыто или даже закрыто[2].

Самооценка – это в психологии определение скорее субъективной точки зрения на себя, нежели объективной. «Взгляд изнутри» на собственную личность, который образуется из переживаний, оценок своих способностей, наблюдений над собой. Бывает, что человек осознаёт неадекватность самооценки, но не в силах справиться с проблемой самостоятельно. Помехой тому, может быть, чрезмерная эмоциональность, влияние окружения, темперамент.

Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых для осуществления цели. Индивидуальный стиль деятельности – это устойчивая система приемов, способов, методов деятельности, обусловленная индивидуально-специфическими качествами человека и являющаяся средством эффективного приспособления к объективным обстоятельствам. Он позволяет людям с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, характера добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами.

Невротические стили – это способы деятельности, характерные для разных невротических состояний. Однако в нормотипичном проявлении эти способы связаны с определенными акцентуациями характеров. Д.Шапиро обозначает четыре основных невротических стиля: обсессивно-компульсивный (невроз навязчивых состояний), параноидальный, истерический и импульсивный[5].

Суицидальный риск – это (суицидальные мысли, приготовления к суициду, суицидальные поступки) это «отключение» базового биологического инстинкта – инстинкта выживания. (Корсаков С.С.) С психологической и психиатрической точек зрения, все моменты связанные с суицидом являются последним криком о помощи, который человек пытается донести до окружающих, так как иного способа сказать о своем внутреннем неблагополучии не может увидеть.

Рассматривая именно категорию подростков в отношении суицидального риска, мы будем придерживаться определения Эбелинга Э.О. Суицидальный риск – это вероятность возникновения суицидальных побуждений, суицидального поведения и осуществления суицида[6].

Разуваева Т.Н. рассматривает суицидальный риск как многокомпонентное комплексное образование, включающее в себя следующие личностные особенности: демонстративность, аффективность, уникальность, несостоятельность, социальный пессимизм, слом культурных барьеров, максимализм, временную перспективу и, собственно, антисуицидальный фактор, отражающий инстинкт самосохранения и выживания.

Эмпирическое исследование проводилось на базе факультета педагогики и психологии СФ МГПУ. Выборку составили 28 обучающихся в возрасте 17-18 лет 1 и 2 курсов.

Предвидя вопрос о возрастном периоде испытуемых, отметим, что мы опираемся на периодизацию Л.С. Выготского, где пубертатный возраст протекает до 17 лет. Согласно терминологии Фонда Организации Объединенных Наций в области народонаселения (ЮНФПА), подростки – лица в возрасте 10-19 лет (ранний подростковый возраст – 10-14 лет; поздний подростковый возраст – 15-19 лет).

Сначала дадим психологический портрет выборки на основании анализа средних значений.

По опроснику выявления суицидального риска А. Разуваевой получены следующие результаты (табл. 1)

Таблица 1

Средние показатели суицидального риска обучающихся факультета педагогики и психологии

Демонстр	Аффект	Уникальн	Несост	Соц.	Слом культ	Максимал	Врем	Антисуицид.
3	4,2	3	3,5	3,9	3	3,2	3	6

По всем составляющим суицидального риска значения можно отнести к средним, а антисуицидальный фактор, напротив, высокий.

По методике определения невротического стиля деятельности (М.Ю.Горохова, А.В. Цымбалова) представлены следующие результаты (табл.2)

Таблица 2

Средние показатели невротических стилей деятельности обучающихся факультета педагогики и психологии

Обсессивно-комп. СД	Параноид.СД	Истер.СД	Имп.СД
14,4	19,3	16,4	11,9

Невротические проявления имеются в умеренно выраженной степени, однако несколько в большей степени проявляются черты, характеризующие параноидный стиль деятельности: мнительность, подозрительность, антагонизм. Это свидетельствует о том, что эмоциональная сфера молодых людей еще не стабильна.

По опросникам диагностики склонности к риску, мотивации достижения и самооценки у молодых людей преимущественно высокая самооценка (*средний балл- 29,44*), уровень склонности к риску низкий (*средний балл -4,86*), мотивация успеха и боязни неудач чуть ниже среднего значения (*средний балл - 13,1*).

В качестве основного метода математической статистики мы выбрали корреляционный анализ Ч.Спирмена [4] (см. табл. 3 и 4).

Таблица 3

Значимые корреляции между компонентами суицидального риска и невротическими стилями деятельности

КСР / НСД	Дем - ть	Аф -ть	Ун-ть	Нес-ть	Соц. пес-м	Слом КБ	Макс- м	Вр.	Ан- тис. ф-р
ОКС	0,492**	0,460*	0,516**	-	-	0,530**	-	-	-
ПС	0,622**	0,532**	0,617**	-	0,364*	0,554**	-	-	-
ИстС	0,497**	0,646**	0,551**	0,379*	-	-	-	-	-
ИмпС	0,388*	0,456*	0,420*	0,480**	-	-	-	-	-

Положительные значимые корреляции (при $p < 0,01$ и $0,05$) обнаружены между показателями обсессивно-компульсивного стиля деятельности и таких показателей суицидального риска,

как демонстративность, аффективность, уникальность и слом культурных барьеров. Это означает, что чем больше проявлений обсессивно-компульсивного стиля в поведении, тем выше проявления демонстративности, уникальности, аффективности и слом культурных барьеров выше. Данному стилю свойственны навязчивость мыслей и действий. Демонстративность же как компонент суицида по Разуваевой Т.Н. проявляется в желании привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания; уникальность – в переживании неповторимости именно своей жизни; аффективность – в неадекватном эмоциональном реагировании, исчезновения интеллектуального контроля; слом культурных барьеров – в поиске культурных ценностей инормативов, оправдывающих суицидальное поведение или делающих его привлекательным. Мы рассматриваем обсессивность и компульсивность в данном контексте как навязчивость и повторяемость мыслей и действий, способных привлечь внимание к себе именно в аспекте помощи и поддержки и т.п.

Аналогично можно проинтерпретировать достоверно значимые корреляции между показателями параноидного стиля деятельности и таких показателей суицидального риска, как демонстративность, аффективность, уникальность, социальный пессимизм и слом культурных барьеров (при $p < 0,01$ и $0,05$). Настороженность, мнительность, подозрительность коррелируют с показателями враждебности, чужеродности окружающего мир, несоответствии его представлениям самого испытуемого. При этом желание привлечения внимания, помощи и поддержки, аффективная импульсивность сохраняются.

Таблица 4

Значимые корреляционные связи между мотивацией, риском, самооценкой и компонентами суицидального риска

КСР/ ИПО	Дем -ть	Аф -ть	Ун -ть	Нес -ть	Соц. пес-м	Слом КБ	Макс- м	Вр.	Ан- тис. ф-р
Склонность к рisku	-	-	-	-	-	-	-0,430*	-	-
Мотивация успеха и боязни неудач	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Самооценка	-	-	-	-	-	-	0,415*	-	-

Показатели проявлений импульсивного и истерического стилей деятельности коррелируют с показателями демонстративности, уникальности, аффективности и несостоятельности

(при $p < 0,01$ и $0,05$). Несостоятельность – отрицательная концепция собственной личности, представление о своей некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира, также она может быть связана с представлениями о физической, интеллектуальной, моральной и прочей несостоятельностью. Противоречивость внутренних тенденций находит выход в проявлениях истерического стиля, для которого характерна бурная эмоциональность, впечатлительность, «проживание в своем мире». Интересно, что с социальным пессимизмом и особенно со сломом культурных барьеров не обнаружено.

Интересна отрицательная корреляционная зависимость между показателями максимализма и склонностью к риску (при $p < 0,05$), что означает, что чем максимализм выше, тем склонность к риску меньше. Это можно объяснить тем, что при максимализме прослеживается аффективная фиксация на неудачах. В этой связи логично, что максималист будет избегать неудач и соответственно риска.

Обнаружена положительная корреляционная взаимосвязь (при $p < 0,05$), между показателями самооценки и максимализма, что означает, что при высокой самооценке подростку не свойственна гибкость взглядов и убеждений. В аспекте суицидального риска это можно объяснить как невозможность рассмотрения ситуации с различных точек зрения, неумение находить альтернативный выход.

Антисуицидальный фактор не коррелирует ни с одной представленной нами индивидуально-психологической особенностью, что означает, что он может присутствовать при любых индивидуально-психологических особенностях.

Выводы:

1. Гипотеза о том, что определенные индивидуально-психологические особенности подростков могут определять наличие суицидального риска, в частностях подтверждена.

2. Проявления невротических стилей деятельности (обсессивно-компульсивного, параноидного, истерического и импульсивного) могут способствовать появлению суицидального риска, т.к. связаны со многими его компонентами: демонстративностью, аффективностью, несостоятельностью, уникальностью, сломом культурных барьеров.

3. Выраженная склонность к риску как индивидуально-психологическая особенность не способствует появлению суицидального риска.

4. Высокая самооценка связана с одним из компонентов суицидального риска – максимализма.

5. Антисуицидальный фактор как внутренняя установка может присутствовать при любых индивидуально-психологических особенностях личности.

Таким образом, мы делаем вывод, что основным стержневым качеством личности подростка будет являться антисуицидальный фактор, который в перспективе необходимо тщательно исследовать.

Библиографический список

1. Головин С.Ю. Мотивация достижения // Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Харвест (рус.), 1998.

2. Кондрашихина О.А. Дифференциальная психология: Учеб. пос. — К.: Центр учебной литературы, 2009. — 232 с.

3. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учеб. пособ. для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2003.

4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — СПб.: ОО «Речь», 2002. — 350 с.

5. Шапиро Д. Невротические стили. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2016. - 224 с.

6. Эбелинг Э.О. — Специфика суицидального риска в среде подростков Алтайского края // Социодинамика. – 2017. – № 10. – С. 37 - 44.

А.С. Михайлова

г. Самара

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Т.А. Ахрямкина
доцент, кандидат психологических наук

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, СФОРМИРОВАННЫЙ НА ОСНОВЕ ИХ ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

Дети понимают окружающий мир и его краски несколько иначе, чем взрослые. Поскольку выбор цвета основан на бессознательных процессах, он указывает на текущее состояние обследуемого. Результаты цветовой диагностики М. Люшера позволяют произвести индивидуальную оценку и дать рекомендации

о том, как можно избежать психологического стресса и физиологических симптомов, к которым он приводит [1]. Полученные данные о текущем психологическом состоянии детей помогут более качественно выстроить тренировочный процесс, уточнить особенности восприятия информации и процесса запоминания, подобрать игры направленные на развитие не только физических, но и коммуникативных способностей.

Эмпирическое исследование психологических особенностей старших дошкольников с учетом их цветовых предпочтений проводилось на базе танцевальной студии «Силуэт». Выборку составили 9 девочек в возрасте 5-7 лет, ученики танцевальной студии. Дети занимаются эстрадными танцами и гимнастикой более 12 месяцев. Исследование проводилось в привычных для девочек условиях. Использовалась проективная методика: «Цветовой тест» М. Люшера.

Исходя из результатов проведенного исследования, была сформирована цветовая палитра предпочитаемых и отвергаемых цветов (рис. 1).

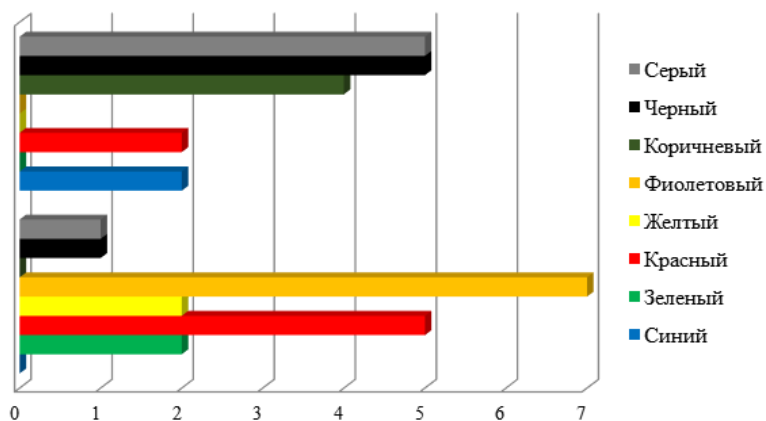


Рисунок 1. Предпочтения детей в цветовой палитре

Самым предпочитаемым цветом стал фиолетовый, этот цвет не является основным, но входит в палитру смешенных цветов. Известно, что при отсутствии внутренних психологических конфликтов основные цвета (синий, зеленый, красный и желтый) должны занимать первые пять позиций, однако

фиолетовому цвету позволяется занимать любое место в цветовой палитре. Лидирующее положение фиолетового цвета, он был выбран 40% детей, в результатах исследования обосновывается возрастными особенностями детей. Данный цвет демонстрирует такие черты характера, как фантазийность, эмоциональность, индивидуализм, эгоизм, а также свободу выбора и спонтанность принятия решений. У таких детей хорошо развита интуиция, и именно она преобладает над рассуждением и мышлением [2].

На втором месте предпочитаемых цветов находится красный цвет, его выбрали порядка 25% девочек. Красный цвет подразумевает под собой непреодолимое желание достичь высоких результатов или добиться успеха, данный цвет – страсть ко всему, в чем присутствует интересная активность. Детям, выбравшим красный цвет в числе первых, характерны такие черты характера, как лидерство, творчество, энергичность, нетерпеливость и активное участие в любом виде деятельности [2].

Далее, за ведущими цветами находятся сразу 2 цвета: желтый и зеленый, набравшие каждый по 10% выбора. Оба цвета представляют группу основных цветов и характеризуют детей с высокой коммуникативностью, активным взаимодействием со взрослыми и сверстниками. Ребенку, выбравшему желтый или зеленый цвет в числе первых, будут важны отношение взрослых к поступкам ребенка, похвала, слова поддержки и даже интонация собеседника во время общения.

Характеристика отвергаемых цветов в цветовом тесте М.Люшера также имеет важное значение. По результатам исследования наиболее отвергаемыми цветами являются: серый и черный, по 30% каждый.

Положение черного цвета в конце цветовой ленты выражает естественное желание детей не отказываться от каких-либо благ в процессе достижения результата, а также сохранять контроль над своими действиями и решениями [3].

Серый цвет в интерпретации цветового теста считается «бесцветным». Дети, поставившие серый цвет на 8 место стремятся прикоснуться ко всему, что происходит вокруг них. Они готовы зажигаться любым делом, не желая никому ничего уступать. Одной из важнейшей особенности таких детей является то, что они стремятся использовать любую возможность, чтобы добиться своей цели.

Каждый основной цвет на приоритетных позициях символизирует определенный вид потребностей:

- Синий — потребность в удовлетворении, спокойствии, устойчивой положительной привязанности;
- Зеленый — потребность в самоутверждении;
- Красный — потребность активно действовать и добиваться успеха;
- Желтый — потребность в перспективе, надеждах на лучшее, мечтах.

Если основные цвета находятся в 1-й – 5-й позициях, считается, что эти потребности в известной мере удовлетворяются, воспринимаются как удовлетворяемые; если они в 6-й – 8-й позициях, имеет место какой-либо конфликт, тревожность, неудовлетворенность из-за неблагоприятных обстоятельств. Отвергаемый цвет может рассматриваться как источник стресса [4].

У большей части детей в первой части цветовой палитры находятся 3 и более основных цвета, что указывает на отсутствие внутреннего психологического конфликта, а, следовательно, на устойчивое эмоциональное состояние и преодоленный этап адаптации к новым условиям социального окружения.

Одним из важнейших показателей цветового теста М.Люшера является показатель уровня тревожности. Показатели интенсивности тревожности характеризуются позицией, занимаемой основными цветами. Если основной цвет на 6-м месте, фактор, вызывающий тревогу, считается относительно слабым; если цвет в 7-й позиции, фактор, вызывающий тревогу – средний; если основной цвет в 8-й позиции – сильный [4].

При наличии источника стресса, тревоги (выражаемого каким-либо основным цветом, помещенным на 6-ю и 8-ю позиции) цвет, поставленный в 1-ю позицию, рассматривается как показатель компенсации, это может быть мотив, настроение или особенности поведения ребенка, выражаемое в характеристике цвета. Считается явлением более или менее нормальным, когда компенсация проходит за счет одного из основных цветов, такую компенсацию будут называть благоприятной. Примером благоприятной компенсации можно считать такое сочетание цветов на первых позициях, как черный+красный, коричневый+желтый, серый+зеленый. Если серый, коричневый или черный цвета идут, друг за другом, то компенсация считается неблагоприятной, что говорит о затрудненном выходе из стрессовых ситуаций [4].

В результате исследования выяснилось, что у большей части детей (55%) низкий показатель тревожности, однако у остальных детей тревожность присутствует, а также имеет место неблагоприятная компенсация. Такой результат указывает на неудовлетворенность ряда потребностей, связанных не только с состоянием в момент обследования, но и общим состоянием организма. Таким детям нужно будет больше времени для смены видов деятельности, к примеру, с активных физических упражнений на работу с равновесием, координацией или балансом.

Также в результате исследования выяснилось, что большинство детей, занимающихся в данной группе имеет ряд одинаковых характеристик личности, которые помогли сформировать психологический портрет старшего дошкольника:

- Ведущие черты характера: фантазийность, инициативность, энергичность, лидерство и творчество.
- Высокая стрессоустойчивость, настойчивость в достижении цели.
- Средний уровень тревожности, преимущественно с благоприятной компенсацией.
- Направленность «вовне», зависимость от средовых и социальных факторов.
- Высокий уровень социализации, потребность в эмоциональном общении, быстрая адаптация к новым условиям.

Получившийся психологический портрет позволил наиболее качественно выстроить тренировочный процесс, а также поспособствовал разработке тренировочной программы для подготовки детей к выступлению на конкурсах.

Библиографический список

1. Базыма Б.А. Цвет и психика. Монография // Харьков, 2001г.
2. Браем Г. Психология цвета // М.: Астрель, 2000г.
3. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ характера. Христоматия по психологии и типологии характеров // Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1997г.
4. Собчик Л.Н. Метод цветовых выборов – модификация восьмицветового теста Люшера. Практическое руководство // СПб.: Речь, 2007г.

СЕКЦИЯ: РОССИЯ И КИТАЙ: ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

А.Р. Ахмедова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.А. Смолова

старший преподаватель, кандидат педагогических наук

ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ ЛОКАЛИЗАЦИИ КИТАЙСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ «GENSHIN IMPACT»)

В современном мире, где высокие технологии занимают важное место в жизни человека, компьютерные игры заняли особую нишу, выступая как в качестве развлекательной компьютерной программы, предназначенной для организации свободного времени человека, так и в качестве социокультурного объекта, стоящего в одном ряду с фильмами и книгами. В настоящее время доходы от игровой индустрии исчисляются миллионами долларов (США). К примеру, китайская компания miHoYo Co. Ltd заработала два миллиарда долларов за год с момента выпуска своей игры, ставшей феноменом на рынке [3]. В связи с культурной ценностью компьютерных игр и экономическим фактором, их перевод, а точнее, локализация, на языки стран, в которых продукт будет реализовываться, крайне важна.

Локализация представляет собой комплексный процесс перевода компьютерной игры с учетом юридических и культурных особенностей страны-покупателя. Команда локализаторов должна перевести видеоигру таким образом, чтобы ее культурные компоненты, характерные для страны-производителя, были в достаточной мере понятны в стране-покупателе. Локализация также включает в себя коррекцию переведенных материалов таким образом, чтобы конечный продукт с содержащимися внутри текстами, диалогами или внутриигровыми надписями не нарушал законодательства государства, в котором он распространяется, т.е. речь идет об определенной цензуре в процессе перевода-локализации [6]

На данный момент локализация подразделяется на несколько видов, и почти все они одновременно используются в отношении большинства игр:

– коробочная локализация (на сегодняшний день почти исчерпала себя, поскольку распространение видеоигр на физических носителях сходит на нет; заменяется на перевод официальных сайтов игры и ее страниц на онлайн-сервисах, распространяющих цифровые продукты);

– текстовая локализация (перевод диалогов, субтитров и иных материалов в виде текста, встречающихся в процессе игры);

– графическая локализация (перевод надписей на графических объектах и текстурах – газеты, вывески, подписи на картинках и т.д.);

– локализация интерфейса (а именно меню, настроек и иных конфигураций, доступных пользователю);

– локализация с озвучкой (озвучка всех диалогов профессиональными актерами) [2].

В данной статье речь будет идти преимущественно о текстовой локализации, представляющей из себя ключевой элемент понимания игроком сюжета. Восприятие видеоигры человеком во многом зависит от качества перевода. Чем больше неточностей и расхождений локализованный продукт имеет с оригиналом, тем хуже будет опыт, который приобретет пользователь: в лучшем случае, от него ускользнут подробности, насыщающие игровой мир, в худшем – игрок усвоит совершенно иную истину, отличную от той, которую хотели донести до него разработчики, или же вовсе испортит свое впечатление от продукта, поскольку неточный или не полностью раскрывающий смысл сказанного перевод может вынудить его предпринять ряд действий внутри игры, который приведет к неприглядному результату. Такое вполне возможно в большинстве RPG игр, где игрок в буквальном смысле вершит судьбу представленного ему по ту сторону экрана мира. Нередко на прохождение подобной видеоигры уходят десятки часов, поэтому получить нежеланную развязку из-за языковых трудностей локализации весьма неприятно.

Сами по себе языковые трудности локализации имеют много различных причин: сжатые сроки, недостаточное количество предоставленных материалов, не дающих команде переводчиков возможности полно ознакомиться с игрой и ее сутью [1]. Иногда у локализаторов просто нет возможности всесторонне раскрыть смысл оригинала, поскольку они ограничены некими рамками, выставленными самой игрой. Зачастую в таких случаях речь идет о так называемых таймингах в речи

персонажей: переводчик должен максимально четко отразить сказанное (по возможности соблюдая каноничный характер персонажа, вплетаемый в общую канву сюжета), будучи скованным во времени.

Наглядно подобную сложность можно описать примером из игры «Genshin Impact» [5]. Персонаж по имени Чжун Ли во время применения своей самой сильной атаки (ultimate attack), которая длится не более двух секунд, на языке оригинала (китайском) произносит довольно короткую и лаконичную фразу: 《天动万象》. На английский и русский языки данное выражение перевели следующим образом: «I will have order» и «Приказывать буду я». В целом, перевод очень удачный, особенно если учитывать то, насколько кратким он должен быть. Но, несмотря на это, именно данная фраза как нельзя лучше раскрывает сразу несколько языковых трудностей перевода компьютерных игр конкретно с китайского языка – ограниченность во времени и многозначность китайских слов. Прежде всего, стоит отметить, что столь властное выражение персонаж использует не случайно – по сюжету игры он является Гео Архонтом (условно говоря, Богом земли), обладающим невероятной силой. Особенность китайского языка, заключенная в иероглифической письменности, позволяет в большей мере понять характер этого героя. Если разложить китайскую фразу на отдельные составляющие, то можно получить следующую картину: 天 – небо, 动 – двигаться, 万 – десять тысяч, 象 – подражать. Иероглиф 万 также имеет значение «все», в котором и употребляется в данном случае, а 天 в миропонимании китайцев нередко соотносится с Богом, поэтому в конечном варианте фразу возможно перевести следующим образом: когда небо содрогнется, все будет ему подобно. Из сюжета игры мы знаем, что выражение употребляет божество, поэтому логично считать, что под небом он подразумевает себя: «Если я, Бог, шевельнусь, все последует моему примеру». Иными словами, Чжун Ли говорит, что «все подчиняется мне, Богу». Этот перевод хоть и раскрывает величие персонажа с божественной сущностью, но едва ли укладывается в две секунды, в то время как версия официальной локализации справляется с этим «на ура».

Особенность иероглифической письменности в целом представляет большую сложность для локализаторов. Это четко отражено в переводе названия игры «Genshin Impact» – ни для носителей русского языка, ни английского приведенное выше

словосочетание не имеет никакого смысла. Однако при обращении к оригиналу становится ясно, что название видеоигры вполне можно рассмотреть с точки зрения семантики. 原神 (yuan shén) в переводе с китайского языка означает «подлинный бог», поскольку состоит из иероглифов 原 (начало, источник, подлинный), 神 (бог, дух) и отсылает игрока к сюжету игры – изначальными или подлинными богами называют избранных людей, вознесшихся на небеса и получивших «сердце бога» (особую силу в сеттинге игры). Главной же причиной, по которой для большинства игроков название не имеет никакого отношения к самой видеоигре в том, что вместо перевода локализаторы использовали его фонетическую транскрипцию с японского языка – げんしん (геншин). И если для людей, владеющих японским языком, название игры не теряет своего смысла, поскольку записывается теми же иероглифами, что и в китайском языке, и не теряет своего смысла, то для остальных игроков дела обстоят иначе.

Название – далеко не единственная проблема, связанная с наименованиями в игре. К примеру, титул персонажа Тартальи, служащего в организации «Фатуи», с китайского языка (《公子》 – молодой господин) на английский язык перевели как «Childe», и «Чайльд» на русский соответственно. В исходном варианте данный титул, скорее всего, отсылает игроков к положению, которое Тарталья занимает в своей организации: молодой человек входит в число одиннадцати предвестников Фатуи – сильнейших бойцов, представляющих командный состав этой многочисленной организации – и является самым юным из них. Английский перевод данного титула – устаревшее английское слово, которым раньше называли молодых людей дворянского происхождения [4]. В русском языке данный термин также существует с тождественным значением и фигурирует в поэтических произведениях лорда Байрона «Паломничество Чайльд Гарольда» и «Чайльд-Роланд дошел до Темной Башни» Роберта Браунинга, где главным героем является молодой аристократ. Несмотря на то, что итоговый вариант перевода в обоих случаях сохраняет смысл оригинального титула, его нельзя считать полностью удачным. В первую очередь потому, что и английское, вышедшее из обихода «Childe», и русское слово «Чайльд» малоизвестны. Если учесть основной контингент потребителей, где число ученых литературоведов или лингвистов, хорошо знакомых с литературой и устаревшими словами английского

языка едва ли много, можно сделать вывод о том, что тонкость локализации в данном случае останется незамеченной или же вовсе вызовет гнев у игроков, которые вполне вероятно сочтут ее за ошибку.

Впрочем, бывают случаи, когда переводчики действительно допускают ошибку в локализации имени персонажа, чем, порою, могут внести недопонимание в основную сюжетную линию игры. Подобный случай произошел с русской локализацией игры «Genshin Impact». В квесте «Морская пена» игроки попадали в локацию вместе с большим количеством рядовых служащих ранее упомянутой организации «Фатуи», одного из представителей которой на китайском языке зовут 彼得 (bǐdé) – Петр. В английском переводе данный аспект учли и записали его имя как Pyotr, однако именно в русской локализации, которая, по сути, не должна была в данном случае столкнуться с трудностями, допустила грубейшую ошибку, выбрав для персонажа имя Педролино. Если обратиться к лору (истории вселенной) игры, можно узнать, что имена Предвестников Фатуи (о которых также уже говорилось ранее) взяты из итальянской комедии масок «Комедии дель арте», где Педролино выступает в качестве одного из героев. В самой игре «Genshin Impact» персонажа с таким именем еще не показали, однако и без того известно, что он первый из Предвестников Фатуи – важная фигура организации, лично отбиравшая некоторых других Предвестников. Скорее всего, в дальнейшем он появится в сюжетной линии и окажет на ее развитие значимое влияние. Из этого можно заключить, что неправильный перевод простого имени в российской локализации преждевременно ввел в повествование значимого для лора героя, создав у игроков ложное впечатление как о персонаже, так и о происходящем в целом.

На сегодняшний день игровое сообщество «Genshin Impact» также очень близко знакомо с одной из довольно обсуждаемых неточностей перевода в описании биографии различных персонажей в их условном «меню». В свое время неправильный перевод уз, связывающих двух персонажей, вызвал полемику у поклонников игры. Дело в том, что в исходном тексте на китайском языке персонажа по имени Кэйя Олберич описывают как «названного сына» семьи Рагнвиндр (莱良芬德家的义子). Также в оригинале упоминается, что сам Кэйя ранее обращался к единственному сыну клана Рагнвиндр, Дилюку, как к «старшему из названных братьев» (义兄). В английском и русском варианте

локализации названный сын Кэйя превратился в приемного, а к Дилюку стал обращаться как просто к брату:

Оригинал	Английский перевод	Русский перевод
角色详细凯亚：亚尔伯里奇，酒业大亨「莱良芬德」家的义子。他已很久没有称呼迪卢克，莱良芬德为「义兄」了	Kaeya Alberich is an adopted son to the Ragnvidr Family, the renowned wine tycoon. It has been a long time since he last called Diluc Ragnvinder "brother".	Кэйя Олберич – <i>приемный</i> сын клана Рагнвиндр, известных в Мондштате винодельных магнатов. Прошло много времени с тех пор, как он в последний раз называл Дилюка Рагнвиндра « <i>братом</i> ».

В подтверждение того, что Кэйя на самом деле представляет из себя лишь названного сына и брата, служит сюжет самой игры: во-первых, отсутствует какое-либо упоминание о том, что глава семейства запускать процедуру усыновления данного ребенка. Вместо этого встречаются упоминания о том, что он взял его на попечение, когда родной отец Кэйи оставил его возле винокурни семьи Рагнвиндр и сбежал. Во-вторых, после смерти главы семьи все огромное наследство перешло в руки его родного сына, Дилюка, который им впоследствии и распоряжался так, как ему заблагорассудится, в то время как Кэйя, недовольный его решениями по данному вопросу, лишь иронично намекал на свои чувства, но сделать с этим ничего не мог.

Ни российскую, ни английскую версию перевода нельзя назвать полностью неудачной, потому что большую роль в данном случае сыграла культурная адаптация, характерная для локализации, поскольку понятия «sworn brother» и «названный брат» довольно далеки от англо- и русскоязычной лингвокультуры. Однако, как показала практика, просто адаптировать текст оказалось недостаточно. Возможно, переводчикам следовало бы прибегнуть к более развернутому описанию того, кем же приходится данный персонаж семье Рагнвиндр, (поскольку возможность была – в этом случае локализацию текста не ограничивали ни тайминги, ни текстовое поле) дабы посредством компенсации избежать и некорректного влияния на сюжет, и разгоряченных споров со стороны поклонников игры.

При изучении «меню персонажей» в игре можно найти и иные неточности, которые лучше было бы избежать, поскольку они в той или иной мере искажают понимание сюжета или лора игры. К примеру, в меню главного героя ранее уже упомянутого

Дилюка Рагнвиндра, одного из богатейших персонажей игровой вселенной и вместе с тем монополиста винной индустрии, называют богатым трактирщиком, когда в оригинале его обозначают как богатого человека:

Оригинал	Английский перевод	Русский перевод
但那位迪卢克老爷，好像是非常有钱的人。	But master Diluc seems like a really rich man.	Дилюк очень богатый трактирщик.

При переводе слов спутницы главного героя все в том же «меню», локализаторы некорректно отразили суть ее слов. На китайском персонаж по имени Паймон заявляет, что в одном из лучших отелей города «происходят странные проблемы с тех пор, как туда заселились Фатуи». В русской локализации из текста игрок понимает лишь то, что с пребыванием Фатуи дела владельца гостиницы пришли в упадок:

Оригинал	Английский перевод	Русский перевод
不过听歌德老伯说，愚人众搬进去以后，出现了各种奇怪的问题。	Still, I've heard Mr. Goth say that they had all kinds of strange problems ever since the Fatui moved in.	Но я слышала от господина Гёте, что из-за живущих там Фатуи дела у отеля не очень.

Странствовавшие вместе близнецы, протагонист и антагонист игры, превратились просто в брата и сестру, хотя работчики не раз делали акцент на том, что персонажи, именно будучи близнецами, остаются очень непохожими друг на друга: по сюжету они стоят по разные стороны баррикад, при этом данный контраст дополняется тем фактом, что герои отличаются по половому признаку, носят одежду противоположных цветов, и даже длинна волос у них разная.

Оригинал	Английский перевод	Русский перевод
你们是一对旅行中的双子:远渡重天，曾经跨越诸多世界。	You were a pair of traveling twins, passing through countless worlds during your journey.	Вы были братом и сестрой, которых сюда привело путешествие через бесчисленные миры.

К большому сожалению, иногда в локализации игры встречаются трудности, которые едва ли можно оправдать или

адекватно объяснить. Порою такие ситуации в значительной мере влияют на понимание сюжета игроком и создают у него ложное впечатление об игре. В том же «меню» главного героя разработчики объясняют, для чего и по какой причине игроки оказались в игровой вселенной. В русскоязычной локализации причина и два важных для лора игры персонажа отсутствует вовсе, а смысл пребывания игрока в этой вымышленной вселенной передан далеко не так лаконично и стилистически верно, как в исходном варианте:

Оригинал	Английский перевод	Русский перевод
系者正在死去, 创造者尚未到来。但世界不会再度灼烧, 因为你将登上「神」之座。	The keeper is fading away; the creator has not yet come. But the world shall burn no more, for you shall ascend.	Потушите неугасимый огонь! Займите свое место среди богов и спасите мир от гибели!
Хранитель умирает, творец еще не прибыл. Но мир не сожгут вновь, потому что вы займете место [Бога].	Хранитель исчезает, а создатель еще не прибыл. Но мир больше не будет гореть, потому что вы вознесетесь (до небес).	

Таким образом, хотелось бы отметить, что трудности локализации компьютерных игр, составляющих большую долю в нише цифровых технологий и приносящих своим создателям немалый доход, на сегодняшний день представляют из себя большое поле для исследования и оптимизации. К вопросу локализации видеоигр ответственно должны подходить как производители, способные проконтролировать данный процесс, так и сами переводчики. Сама по себе локализация по понятным причинам – явление довольно новое, поэтому методы и требования, которые позволили бы в значительной мере ее улучшить, еще только предстоит разработать практическим путем, изучая как удачные, так неудачные примеры локализации.

Библиографический список

1. Зилев В.М. Локализация компьютерных игр и проблема её качества // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1881-1884.
2. Тюнякин А.И., Белозерова М.О. К вопросу локализации компьютерных игр. Причины ошибок локализации // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. Курск, 2020. С. 81-86.

3. Baggs M. Genshin Impact earns \$2 billion after ‘unheard of’ success in first year // BBC News Services: интернет-портал. URL: <https://www.bbc.com/news/newsbeat-58707297> (дата обращения: 17.11.2021).

4. Collins dictionary: сайт. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary> (дата обращения: 16.11.2021).

5. Genshin Impact: сайт. URL: <https://genshin.mihoyo.com/ru/home> (дата обращения: 16.11.2021).

6. 彭俊程. 电子游戏《全面战争：三国》本地化翻译实践报告：专业硕士学位论文. 青岛大学，青岛，2020.68页.

В.Р. Верещагин

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Руководитель: О.А. Малых

доцент, кандидат педагогических наук

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КОРПУСОВ ТЕКСТОВ И КОНКОРДАНС-ПРОГРАММ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Корпусные исследования в XXI веке стали неотъемлемой частью деятельности лингвистов, а корпусная методология не раз показала свою практическая значимость. В.П. Захаров дает такое определение корпусной лингвистике: «корпусная лингвистика – раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с использованием компьютерных технологий» [3, с. 3]. Корпус текстов – структурированный и размеченный текстовый массив для определенных задач. Современный корпус текстов должен отвечать следующим минимальным требованиям:

1. Репрезентативность – достоверное и необходимо-достаточное представление языка, которое определяется различными стилями, жанрами и периодами.

2. Сбалансированность – равномерное представление всех типов текстов.

3. Размер корпуса может меняться, но эти изменения не должны менять его репрезентативность.

4. Современный корпус текстов должен быть составлен в электронной форме.

5. Обязательное наличие разметки или аннотации (tagging, annotation), которая позволяет осуществлять поиск по метатекстовой информации с помощью компьютера [Там же, с. 6].

Необходимость наличия разметки объясняется тем, что для лингвистических исследований или для применения корпуса в переводческой работе одного лишь текста недостаточно. Текстовый массив должен содержать дополнительную структурную, лингвистическую и экстралингвистическую информацию, которая выражается в виде специальных меток (tags). Лингвистическая разметка имеет следующую структуру:

- **Морфологическая разметка.** Также известная как (POS-tagging) или частеречная разметка. Это первый этап анализа текста, который подразумевает определение и предписание соответствующих тегов на основе грамматических характеристик лексем;

- **Синтаксическая разметка, парсинг** (англ. parsing) выполняется на основе результатов предыдущего этапа и описывает синтаксические связи между лексемами;

- **Семантическая разметка** приписывает семантические категории к словоформе или словосочетанию;

- **Дискурсная разметка.** Разметка в мультимедийный подкорпусе, обозначающая паузы, повторы и т.д.;

- **Просодическая разметка.** Этот тип разметки выделяет ударения и интонацию в мультимедийный подкорпусе;

- **Анафорическая разметка.** Определяет референтность лексем в предложении;

Корпусы представляют собой огромные массивы текстов и их полная ручная разметка может затянуться на долгие годы, но современные технологии значительно упрощают эту работу. Конечно, для анафорической, просодической разметки компьютеры еще не пригодны, и большая часть работы проводится вручную, но что касается первых двух этапов, морфологического и синтаксического, которые представляют собой самую трудоемкую часть анализа, то здесь на помощь специалистам приходят специальные программы – тэггеры (taggers) и парсеры (parsers), которые приписывают каждой лексической единице грамматические характеристики.

В первые термин корпусная лингвистика был введен в 1960-е годы и был сопряжен с созданием первого большого компьютерного корпуса в Университете Брауна, в честь которого и получил свое название – Брауновский корпус (англ. Brown Corpus,

ВС). Он вызвал всеобщий интерес и задал стандартный размер в один миллион словоупотреблений для представительных корпусов текстов и на других языках. По словам создателей корпуса, этого количества достаточно для описания наиболее частотных слов, так как слова и грамматические конструкции могут встречаться по несколько раз на один миллион слов.

Появление первых ЭВМ открыло широкие возможности цифровой обработки текстов, анализа грамматического и лексического состава языка, составления электронных словарей. По мере распространения интернета параллельные многоязычные корпуса нашли свое применение в создании систем, сервисов машинного перевода (Google translate, Яндекс переводчик и т.д.) на основе статистического метода.

Безусловно, этому предшествовал многовековой опыт создания и использования корпусов текстов как для исследования священных текстов, создания словарей или непосредственных лингвистических исследований. Например, «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, или частотный словарь немецкого лингвиста Ф.В. Каединга «Häufigkeitswörterbuch der Deutschen Sprache». К сожалению, из-за своего физического формата хранения работа с такими большими корпусами текстов сопровождалась утомительным механическим поиском примеров, который занимал львиную долю от времени исследования языкового материала. Перенос такого массива текстов в цифровую среду позволил решить эту проблему. Поэтому Брауновский корпус стал поворотным моментом в истории корпусной лингвистики, разделив ее на доцифровой и современный периоды.

1980-й стал годом создания первого русскоязычного корпуса в университете Уппсалы, Швеция. Данный корпус состоял из 600 текстов, где были равномерно представлены тексты 4 жанров с общим объемом в один миллион словоупотреблений. Уппсальский корпус должен был отобразить современный (на тот момент) литературный русский язык. Корпус был записан транслитерацией латинскими буквами. Разметка осуществлялась тегами морфологической аннотации. В своей работе «Корпуса русского языка» Захаров дает такую характеристику Уппсальского корпуса – «Разметка была осуществлена при помощи статистического теггера (TnT). Поиск может производиться как по словоформам, так и по морфологическим тегам. Возможен вывод текста вместе с разметкой. Для ввода поискового выражения и вывода найденного текста можно

выбрать одну из следующих кодировок: кириллицу (KOI8 или Windows-1251) или транслитерацию латинскими буквами. Поиск осуществляется при помощи программы CQP, представляющей собой систему для управления большими корпусами, разработанную Институтом машинной обработки языка Штутгартского университета» [4, с. 23]. В настоящее время он практически не используется в силу своего ограниченного объема и отсутствия современной мета-разметки.

После создания Уппсальского корпуса исследования в данной области приобрели новую силу. В 1985 году началась разработка «Машинного фонда русского языка» по инициативе А.П. Ершова с участием более чем 40 институтов и университетов СССР. Цель столь грандиозной разработки заключалась в создании базы данных текстовых, грамматических и лексикографических источников на электронном носителе для прикладных лингвистических исследований. За шесть лет была разработана компьютерная архитектура для баз данных, куда были внесены современные текстовые файлы разных жанров. К сожалению, с развалом советского союза любые разработки данного проекта были прекращены.

Ключевым моментом для современной корпусной лингвистики в России стало создание Национального Корпуса Русского Языка (НКРЯ), над которым лингвисты ведущих университетов и институтов РАН работают с 2001 года. НКРЯ отвечает всем современным требованиям оформления корпусов текстов, являясь крупным (общий объем НКРЯ в 2021 году достиг 1 миллиарда словоупотреблений), репрезентативным и сбалансированным.

Отличительной чертой НКРЯ является наличие частичной семантической разметки текстов и поиск словоупотреблений по лексико-семантическим признакам. А.И. Бардовская дает ей следующую характеристику: «при такой разметке большинству слов в тексте приписывается один или несколько семантических и словообразовательных признаков, например, «лицо», «вещество», «пространство», «скорость», «движение», «обладание», «свойство человека», «диминутив», «отглагольное имя» и т.п. Используется фасетная классификация, при которой одно слово может попадать в несколько классов. На первом этапе поиск осуществляется по части имеющихся в словаре признаков. В основу семантической разметки положена система классификации русской лексики, принятая в базе данных «Лексикограф», которая разрабатывалась с 1992 г.» [1, с.8].

В НКРЯ входят не только письменные, но и записи устных текстов. Мультимедийный подкорпус включает в себя видео и аудио фрагменты на русском языке, которые также оформлены в виде текстовой расшифровки, и письменного анализа наблюдаемых в видеоряде типов речевого действия (согласие, отказ и т.п.), жестов (кивание, пожимание плечами и т.д.).

В Китае исследования в области корпусной лингвистики активно ведутся множественными ведущими университетами и институтами Китайской Народной Республики, а также в Гонконге, на Тайване и синологами за рубежом вот уже на протяжении нескольких десятков лет. Самый первый электронный корпус китайского языка – «Корпус современного китайского языка», который был создан под эгидой Пекинского университета. Корпус содержал тексты, содержащие 70 миллионов китайских иероглифов. Тексты были созданы в период с 1919 по 1992 годы, причем большинство относилось к периоду после 1977 г. Способ поиска соответствий в данной корпусе строился на расстоянии между иероглифами, что позволяло установить способы употребления данного иероглифа в контексте, но отсутствие аннотирования (что не отвечает современным требованиям составления корпусов текстов) делает работу с этим корпусом весьма трудоемкой задачей.

Поворотным моментом в китайском корпусной лингвистике стало создание корпуса Center for Chinese Linguistics (CLL) при Пекинском университете, который разрабатывается с 2000 года и по сей день. Корпус состоит из собраний текстов различных жанров современного, древнекитайского языков и параллельного китайско-английского корпуса. В своей статье Юэ Фэн утверждает: «Объем «Корпуса современного китайского языка» составляет 600 млн единиц, в том числе 500 млн иероглифов. Языковой материал, который охватывает период с 1919 г. по 1949 г., занимает 1,28 % корпуса <...> Материал после 1949 г. занимает 98,72 % <...> Объем корпуса древнекитайского языка составляет 200 млн единиц, в том числе 163,7 млн иероглифов. Материал охватывает период с династии Чжоу до 1949 г.» [8, с. 166].

В настоящее время корпусная лингвистика начинает активно использоваться не только лингвистами в исследовательских целях в области семантики, грамматики и т.д., но и переводчиками в своей профессиональной деятельности. Точкой отсчета идеи применения корпусов в работе переводчиков можно считать работу Моны Бейкер “Corpus Linguistics and Applications” в 1993 году.

В переводоведении заметную роль играют параллельные корпусы. Такое определение параллельных корпусов дает М.В. Копотев: «параллельный корпус, или корпус переводов (англ. parallel или translation corpus) – это корпус, состоящий из текстов на одном языке вместе с его переводом на другой язык или языки. Такие параллельные пары или ряды текстов называют битекстами (англ. bitext)» [5, с. 175].

Другими словами, параллельный корпус – двуязычный или многоязычный корпус текстов, которые должны быть выровнены относительно друг друга, т.е. отдельные сегменты оригинала должны совпадать с соответствующими сегментами перевода. Такое выравнивание может быть разделено на несколько уровней: по главам, абзацам и предложениям.

Такие корпусы используются для сравнительных исследований языков, а также для идентификации методов и стратегий перевода, оценки его эффективности, использованной лексики и грамматики при сопоставлении текста перевода и оригинала. Параллельные корпусы можно назвать инструментом для выбора стратегий и эквивалентов перевода, которыми руководствовались другие переводчики в аналогичном контексте, что может быть очень полезно для студентов, которые сталкиваются с многочисленными трудностями перевода, например, с полисемией. Важно отметить, что С.В. Гринев-Гриневиц и Э.А. Сорокина разграничивают понятия полисемия и многозначность: «термин «многозначность» соответствует понятию свойство, а термин «полисемия» обозначает явление. С точки зрения философии и логики ставить знак равенства между категориями явления и свойства нельзя» [2, с.53]. Полисемия может проявляться как на уровне одной лексемы, так и на уровне всего предложения. К примеру, лексема 学 в путунхуа может иметь как минимум три значения, которые используются в разных контекстах: 1) 学跳舞 учиться танцевать, 2) 学时髦 следовать (подражать) моде, 3) 上学идти в школу. В своей статье А.В. Скворцов и О.А. Малых утверждают, что «в китайском языке отношения между смыслом словосочетания и его формой не являются тождественными. Можно найти примеры словосочетаний, которые имеют один смысл, но несколько вариантов синтаксического анализа. Можно встретить и противоположные случаи: словосочетание имеет два (или более) смысла, но один вариант разбора» [7, с. 168], а также идентичные по написанию, но разные по смыслу и синтаксическому разбору предложения. К примеру, а) словосочетание

吸血鬼的体恤 имеет один вариант синтаксического разбора, но два варианта перевода: 1) ((吸血鬼)的(体恤)) футболка с изображением вампира, 2) ((吸血鬼)的(体恤)) футболка, принадлежащая вампиру; б) словосочетание 躺在床上 имеет два варианта синтаксического анализа, но один вариант перевода: 1) (躺(在床上))) лежать на кровати, 2) ((躺在)(床上)) лежать на кровати; в) словосочетание 喜欢唱歌儿的姐姐 имеет два варианта синтаксического разбора и два варианта перевода: 1) (喜欢) ((唱歌儿的(姐姐))) любить поющую песни старшую сестру, 2) ((喜欢唱歌儿的(姐姐))) старшая сестра, любившая петь песни.

Преимущество параллельных корпусов перед словарями заключается в том, что они содержат информацию, которую не могут включать в себя классические словари в силу своего формата. Параллельные корпусы предлагают эквиваленты не только на уровне слова, но и конструкций, словосочетаний, а также варианты перевода безэквивалентной лексики в определенном контексте.

Так мы сможем решить еще одну проблему начинающих китаистов – пренебрежение использованием категории топика и комментария при переводе на китайский язык. В.А. Курдюмов дает такое объяснение этой проблеме: «традиционное непонимание значимости категории *топика* и *комментария* (Т&К) как для общелингвистической теории, так и для конкретного описания языков типа китайского можно объяснить по двум причинам: догматизмом «школьной» грамматики, «отягощенной» перечислением огромного количества структур и категории (при этом даже при обучении в вузе студенты считают такую грамматику единственно возможной и рациональной) и неправильным истолкованием природы восточных языков, которые, чаще всего, «подгоняются» под «западные» категории» [6, с. 113]. Работа с параллельными корпусами текстов наглядно покажет не только необходимость, но и удобство применения предикационной концепции в китайском языке.

Вышеупомянутые преимущества параллельных корпусов текстов могут послужить вспомогательным инструментом при обучении иностранным языкам, позволяя изучить живой язык, поскольку примеры могут базироваться не на специально созданных учебных текстах, а на реальных примерах из открытых источников.

Следует также упомянуть роль параллельных корпусов при создании систем машинного перевода. Параллельные корпусы могут послужить ресурсом для автоматического извлечения

терминов и словосочетаний, которые будут наиболее подходящими в процентном соотношении в данном контексте.

Для работы со всеми видами электронных корпусов требовалось создания специального программного обеспечения – конкорданс-программ (англ. *concordance*), которые упорядочивают список искомых слов с определенным минимальным контекстным окружением по типу KWIC (*Key Word In Context*) и выводят найденные сегменты на экран. На основе этих данных можно сделать вывод о функциях искомого слова или словосочетания в конкретном языковом пространстве.

Программы-конкордансы приобрели популярность среди лингвистов благодаря возможности оперативной и эффективной обработки лексического материала.

Стремительное развитие ряда предметных областей ведет изменение или внедрение новых терминов, в результате чего даже самые современные словари не успевают за этими изменениями. Эту проблему помогут решить постоянно пополняющиеся корпусы текстов и конкорданс-программы, с помощью которых можно выявить новые термины, которые еще не внесены в словари, но уже активно используются специалистами данной области. Результат работы конкордансера может послужить входными данными для памяти перевода в составе системы автоматизированного перевода таких программ как Trados, OmegaT или сервиса Smartcat.

В ходе исследования заявленной проблематики были рассмотрены история и тенденции корпусной лингвистики, ее перспективы применения параллельных корпусов и конкорданс программ в таких областях как: лексикография (на базе параллельных корпусов создание онлайн-словарей), лингводидактика (параллельные корпусы могут послужить наиболее релевантным источником примеров и частотности словоупотреблений лексической единицы для обучения языку), переводоведении (выбор стратегий перевода на основе опыта других переводчиков), а также при изучении лексико-грамматического строя языка (появления неологизмов, сочетаемости лексических единиц и грамматических конструкций и т.д.).

Библиографический список

1. Бардовская А.И. Цвето-звуковые метафоры русского языка (данные национального корпуса русского языка) // Современные исследования социальных проблем. 2013. №4. С. 48-73.

2. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А. К вопросу о методах лингвистических исследований // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. №1. С. 23-31.

3. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебно-метод. пособие. – 2-е изд. - СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2005. 48 с.

4. Захаров В.П. Корпуса русского языка // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2015. №6. С. 20-65.

5. Копотев М.В. Введение в корпусную лингвистику: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. – 2-е изд. - М.: Animedia, 2016. 230 с.

6. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. - 2-е, стереот. изд. – М.: Цитадель-трейд: Вече, 2006. 576 с.

7. Скворцов А.В., Малых О.А. Обучение русских студентов анализу синтаксической структуры предложений на современном китайском языке // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 2(46). С. 153-172.

8. Фэн Юэ. Специфика корпусных исследований в современном китайском языкознании // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. № 3(832). С. 159-172.

Д.А. Коробко

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Руководитель: М.Э. Рябова

профессор, кандидат философских наук

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СТРАТЕГИИ В РЕКЛАМЕ: РОССИЯ И КИТАЙ

На протяжении всей жизни с самого детства человека окружает реклама, зритель способен без подготовки описать характерные черты успешной и провальной рекламы. Более детальное изучение рекламных сообщений с привлечением научных материалов демонстрирует, что сила притягательности рекламы кроется глубже, чем кажется. Реклама способна не только быть креативной, лаконичной, запоминаемой, легко

воспроизводимой, воздействующей эмоционально, но и имплицитно содержащей элементы, вызывающие симпатию у потребителей, относящихся к определенной культуре, и приводящие к достижению стратегическим целям рекламы: повысить узнаваемость и объем реализации товара.

Несмотря на глобализацию и взаимопроникновение культур, мгновенный обмен новостями из разных стран и тенденцию к открытости, создатели рекламы все еще вынуждены прибегать к локализации рекламного сообщения или полностью изменять его под нужды общества той культуры, в которой сообщение будет транслироваться.

Современная реклама использует множество коммуникативных стратегий, чтобы стимулировать продажи товара, но в особенности ценностно-коммуникативную стратегию. За счет интеграции товара в атмосферную рекламную сцену, максимально приближенной к реалиям, покупатель чувствует потребность воссоздать ее и в своей жизни, и это желание обладать увиденным миром связывается с рекламируемым товаром. Следует согласиться с М.Э. Рябовой, что «рекламируемый продукт, порождая определенный сюжет со знакомыми житейскими ситуациями, чувствами, эмоционально быстрее увлекает потенциального покупателя» [2, с.142].

Различия в русском и китайском рекламном сообщении на первый взгляд небольшие, но в действительности это не так.

В китайской и русской культуре ценности схожи, это семья, друзья, здоровье, праздник, любовь к Родине и так далее, но в процессе создания рекламы они облачаются в различные формы и могут иметь свою направленность. Например, если ценностью являются дети, то в России будет больше рекламных роликов, которые демонстрируют комфорт и безопасность маленьких детей, а в Китае – больше тех, что будут содержать тему образования более старших.

Для начала отметим отличия в подходах китайских, западных и русских создателей рекламы к графическому и визуальному, невербальному выражению рекламного сообщения, в которых также проявляется заложение ценностей той культурной группы, для которой производится реклама.

Сами китайские исследователи замечают, что в западной рекламе присутствует акцент на визуальной оболочке и динамике изображений. За счет зрительной стимуляции происходит привлечение покупателя к покупке рекламируемого товара.

Визуальное изменение может выражаться в различных сочетаниях ярких цветов, смены композиции, ракурса.

Китайские же создатели рекламы ищут вдохновение в неясных образах, китайских традициях, философии, истории. Огромное влияние оказал даосизм, который лежит в основе китайской культуры. “中庸” (zhōngyōng, золотая середина), “混沌” (hùndùn, хаос) являются фундаментальными понятиями в искусстве, кроме них используется также и “比兴” (bǐxīng, китайский символизм), где 比 (bǐ, сравнивать) выражает желание дизайнера выразить что-то, что затем воплощается в соответствующем предмете, а 兴 (xīng, образный, аллегорический зачин) проявляется в том, что незначительная деталь или предмет вызывают определенное чувство.

В этом отношении русская реклама ближе к китайской, чем к европейской. Г.А. Стеклова также упоминает о равновесии, которое может быть формальным и неформальным [3]. Формальное, иначе – симметричное, используется для придания товару образа стабильности, надежности, достоинства и консерватизма. Неформальное, за счет концентрации на оптическом центре и размещения или затемнения объектов на разном от него удалении, способно придать рекламе яркий, образный и атмосферный вид. Пропорциональность является ядром концепции создания русской рекламы.

Т.С. Челмодеева поддерживает мысль о важной роли композиции, цитируя свою более раннюю работу, она упоминает о соотношении ширины, размера площади объектов и величины промежутка между ними [4].

Все это позволяет нам сделать вывод о схожести в графическом отношении между китайской и русской рекламами.

В то же время можно выделить и зону культурного несовпадения (термин Н.В. Данилевской и Вань Нин) в области композиции. Для китайской рекламы характерен прием 留白 (liúbái, оставление пустого пространства), когда используется контраст между темным и светлым, между концентрацией элементов и пустотой. Часто применяется совместно с элементами китайской каллиграфии, что не распространено в России.

Главным отличием китайской и западной реклам является отношение их создателей к концепции коллективности и индивидуальности. Западная реклама выделяет одну фигуру, часто прибегает к изображению крупным планом, в то время как в Китае используется изображение нескольких фигур, либо,

если фигура одна, она расположена в соответствии с концепцией 和 (hé, гармония). В русской рекламе чаще наблюдается демонстрация одного человека в коллективе, в этом отношении русская реклама близка к китайской, но присутствует немало реклам, где герой на протяжении ролика один.

В отношении визуальных концепций Китай остается консервативен, как из-за контроля самих предприятий над рекламным отделом (аналогично тому, как правительство осуществляет надзор за кинопродукцией), так и из-за самого общества, которого отвергает непривычные ему картины и образы. Русская реклама более свободна в выборе образов и сцен, она руководствуется ожиданиями целевой аудитории и корректирует картину в соответствии с ними.

Отличительной чертой китайской рекламы является проведение интерактивного общения между потребителем и рекламодателя. В связи с доступностью мобильных устройств и интернета, китайский пользователь свободно может не только перейти на сайт рекламируемого продукта (как может сделать и россиянин), но и подписаться на новости, акции и дальнейшее взаимодействие на сервисах Weibo и Wechat, в то время как в России это возможно на платформе Instagram или в виде новостных рассылок на почту. Главное различие в том, что русский пользователь обычно избегает рекламных сообщений, считая их спамом, в то время как китайский видит от них выгоду и пользу.

Основываясь на проведенном исследовании, мы выявили и дополнительные различия в невербальном выражении культурных или ценностных элементах: это продолжительность рекламы (китайская реклама занимает в среднем от тридцати секунд), реализация историчности (в русской рекламе – в связи с патриотическими чувствами, в китайской, помимо этого, зафиксирована связь с авторитетами), использование различных прецедентных персонажей (в русской рекламе – богатыри, русские орнаменты, герои и злодеи русских сказок, произведений и мультфильмов, в китайской – персонажи из китайских сказок, произведений, исторических героев, новогодних картин няньхуа и т.д.), что объясняется различным культурным фоном.

Приведем здесь сравнение шести видеороликов (трех русских и трех китайских), рекламирующих напитки, для наглядного отображения культурных особенностей в связи с использованием ценностно-ориентированных стратегий.

Стоит отметить, что в приведенных парах будут реализовываться одни ценности: семья, дружба, отдых и спорт, любовь к своей стране и культурному наследию, но исполнение и содержание будут отличаться в связи с целевой аудиторией.

Первая рассматриваемая пара – реклама Майского чая и чая Сяо Гуаньча. Их объединяет погружение рекламируемого товара в ту среду, в которой его ранее не было, из-за чего искусственно создается ассоциация между чаем и, в русской рекламе – образом жизни восемнадцатого века в России, в китайской – китайским праздником драконьих лодок и традиционным блюдом цзунцзы.

В русской рекламе изысканность чая связывается с русскими традициями, историей и поэзией, через слова великого русского поэта выражается мысль о достоинствах чая «Майский», таким образом, связывая современные ценности русского человека со вкладом в их поддержание Майским чаем, хотя, разумеется, в то время пили английские чаи, а А.С. Пушкин предпочитал кофе, и эту роль Майскому чаю навязали аудиторией сами создатели рекламы.

В китайской рекламе чай показан во вкусовой гармонии с традиционным национальным блюдом цзунцзы, тем самым усиливая роль чая, ценностью является теперь не только праздник и традиции, но и сам чай становится важным атрибутом праздника.

Слоганы рекламы интенционно различаются: «*Майский чай. Нам есть чем гордиться, нам есть, что любить*» и «*有些遇见, 注定是经典*» («*Некоторым встречам предопределено стать классикой*»), русский слоган обращает зрителя к истории страны, китайский – к дополнению наслаждения с помощью чая.

Второй рассматриваемой парой является реклама кваса «Русский вкус» и чая «Пиншань». В обоих видеороликах демонстрируется связь напитка с культурой и историей страны, ценностями являются здоровый дух и крепкое тело. Однако если в русской рекламе обнаруживается имплицитная связь между физической силой и защитой Родины и близких, между квасом и приданием защитникам духовных и физических сил, героями сначала являются богатыри, а затем боксеры (слоган «*Богатыри ушли, а герои остались*»), то в китайской рекламе речь идет о кунфу, спокойствии, гармонии тела и духа, человека и природы, чай не является проводником к этому состоянию,

но является частью состояния гармонии. Слоганом китайской рекламы является «*Китайское кунфу – знаменитый чай «Пиншань»*» («中国功夫, 坪山名茶»), звучащий голос, сопровождающий смену кадров, сообщает, что «чай – тоже кунфу», имплицитно подразумевая, что чай – это тоже искусство, и его роль та же, что и у кунфу («茶也是一种功夫»). Отметим, что если в русской рекламе идет смена изображений от нескольких людей к двум, а затем к одному, то в китайской акцент смещается с одного человека на группу друзей, а затем на того же человека, при этом говорится о том, что можно наслаждаться чаем как в одиночестве, так и в компании друзей, разделяя наслаждение (分享 fēnxiǎng делиться), присутствуют черты коллективистского подхода к потреблению товара.

В последнюю очередь мы решили обратиться к рекламе международной компании Соса-Сола, посвященной новогодней тематике (в России – Новый год, в Китае – китайский новый год Чуньцзе), чтобы выявить наиболее характерные особенности отражения следующих ценностей: праздник, сплоченность, семья, любовь, дети, так как эта компания не является отечественной ни для одной из рассматриваемых сторон и, соответственно, должна была культурно адаптироваться для реализации напитка.

Если в русской рекламе слоган звучит как «*Окружите близких волшебством*», то в китайской – «*Приведи меня домой, чтобы мы весело отпраздновали Новый год*» («带我回家, 欢欢喜喜过春节»). В России Новый год обычно традиционно празднуется в окружении родных и близких, поэтому в слогане имплицитно выражено, что семья уже собралась к тому времени, как надо «окружить их волшебством», остается лишь открыть бутылку кока-колы и всем вместе весело отпраздновать. В Китае же Новый год – это единственный день в году, когда вся семья может вновь собраться под одной крышей, так как дети часто уезжают учиться или работать в другие города и страны, и лишь в дни праздника у всех официальные выходные, а вся страна приходит в движение, так как люди мигрируют с одного конца страны в другой. Поэтому этот слоган будет казаться странным в России и вполне обычным, отражающим действительность, в Китае. К тому же, в китайском ролике мы можем заметить пару нарисованных детей, которые как будто сошли с новогодних картинок няньхуа (年画 niánhuà, новогодние (лубочные) картинки, няньхуа), а также традиционное

блюдо цзяоцзы (пельмени, которые обычно лепят перед праздником всей семьей) и удивление мужчины, когда в парижском ресторане, где ему пришлось праздновать в одиночестве, рядом с блюдом положили вилку (тогда как его нужно есть палочками). В русской рекламе видны елки на улице, снег, огни, дома тоже стоит елка, накрыт стол. В китайской рекламе проявляется также присущая Китаю ценность – 孝顺 (xiàoshùn, сыновья (дочерняя) почтительность), когда дети должны проявлять уважение к старшим, заботиться о родителях, в том числе навещая их в обязательном порядке на праздник Чуньцзе.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

При исследовании рекламного сообщения необходимо обращать внимание как на вербальные, так и на невербальные компоненты, такие как композиция, присутствующие предметы в кадре, действия и внешний вид актеров. Из вербальных компонентов в первую очередь должен анализироваться слоган, звучащий текст сообщения, завершающая рифма, в китайском – созвучие, игру слов и явление омонимии (например, название чая Пиншань 坪山名茶 звучит похоже на «попробуйте знаменитый чай» – 品尝名茶).

Несмотря на то, что русская и китайская культуры разделяют общие ценности, их выражение в рекламе связано с определенными реалиями, историей и традициями, присущими конкретным культурам. В китайской рекламе есть тенденция к участию нескольких человек в кадре, тогда как русская реклама может содержать как нескольких героев, так и одного героя.

Библиографический список

1. Данилевская Н.В., Вань Нин. Универсальное и национальное в текстах русской и китайской автомобильной рекламы // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. №2. С. 240-253. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalnoe-i-natsionalnoe-v-tekstah-russkoy-i-kitayskoy-avtomobilnoy-reklamy> (дата обращения: 24.11.2021).

2. Рябова М.Э. Специфические характеристики рекламного звучащего текста в конце перевода // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2019. № 1. С. 139-146.

3. Стеклова Г.А. Информационные структурные элементы в печатной рекламе // Царскосельские чтения. 2013. №XVII. С.

144-145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-strukturnye-elementy-v-pechatnoy-reklame> (дата обращения: 24.11.2021).

4. Челмодеева Т.С. Основные принципы композиции в дизайне рекламы // Вестник культурологии. 2010. №4. С. 196-197. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/t-s-chelmodeeva-osnovnye-printsipy-kompozitsii-v-dizayne-reklamy> (дата обращения: 24.11.2021).

5. 杨明刚, 朱韦茜, 韩宜男 // 国内广告类期刊封面图像中的视觉思维研究 // 华东理工大学, 上海. 2017. 25-23 页.

Источники

1. Реклама «Coca-Cola» в Китае <https://www.youtube.com/watch?v=5Ith7KvAESI>

2. Реклама «Coca-Cola» в России https://www.youtube.com/watch?v=l5239jBo_1E

3. Реклама чая «Майский» <https://www.youtube.com/watch?v=6mdLIUhMXTI>

4. Реклама кваса «Русский вкус» <https://www.youtube.com/watch?v=v8Iwmhknwqw>

5. Реклама чая «Сяо Гуаньча» (小罐茶) <https://www.youtube.com/watch?v=OqLkaQOW2WA>

6. Реклама чая «Пиншань» (坪山) https://www.youtube.com/watch?v=4muN_SqkYeY

В.А. Королева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Руководитель: М.А. Смолова

старший преподаватель, кандидат педагогических наук

ОТРАЖЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ КИТАЙСКОЙ НАЦИИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СПИСКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ПРЕДСТАВЛЕННОГО НА САЙТЕ GAOKAOQ.COM)

Язык – источник, из которого мы получаем представления о жизни общества, частью которого являемся. Язык приобщает нас к национальной культуре и нравственности, знакомит с особенностями национального мышления и характера. Ценности – ключевой аспект культуры и менталитета нации, предающийся

из поколения в поколение и лежащий в основе национальной картины мира. На бытовом уровне потенциальными носителями ценностных установок являются фразеологизмы, которые в силу своей устойчивости и воспроизводимости превосходно справляются с задачей закрепления, сохранения и передачи ценностей. В Советском энциклопедическом словаре понятие «ценность» определяется как «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества в целом, определяемая не их (собственно) свойствами, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов, потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях» [6, с. 1481]. В рамках данной статьи мы сосредоточимся на таком положительном аспекте понятия «ценность», который лежит в основе нравственного воспитания, и рассмотрим основные китайские ценности сквозь призму фразеологизмов китайского языка, представленных в списке рекомендуемых для изучения при подготовке к китайскому итоговому экзамену по окончании школы «гаокао» [9].

В Китае система ценностей начинает оформляться в 6 веке до н. э. с распространением и укреплением позиций конфуцианства, которое прежде всего является учением о нравственности. Конфуцианская этика опирается на такие понятия, как «взаимность», «золотая середина» и «человеколюбие», составляющие в целом правильный путь (Дао), по которому должен следовать всякий, кто желает жить счастливо, т.е. в согласии с самим собой, с другими людьми и с Небом [1, с. 5]. В эпоху династии Хань конфуцианство становится официальной идеологией, а конфуцианские нормы и ценности общепризнанными. В императорском Китае конфуцианство играло роль основной религии и принципа организации государства свыше двух тысяч лет в почти неизменном виде, вплоть до начала 20 века, когда конфуцианство было отеснено на задний план «тремя народными принципами», выдвинутыми Сунь Ятсеном [2, с. 75]. Строительство всестороннего социализма потребовало обновления и расширения системы ценностей. Так, во второй половине 20 века на первый план выходят ценности социалистической идеологии, которые трансформировались и видоизменялись вплоть до закрепления на 18-м Национальном съезде Коммунистической партии Китая в 2012 году [3, с. 197]. К таким ценностям

можно отнести демократию, справедливость, благовоспитанность, верховенство закона и справедливость [7, с. 24].

В 2014 г. газетой «Жэньминь жибао» было обнародовано 12 базовых ценностей современного Китая, которые известны как «двадцать четыре иероглифа». Данный список включил следующие ценности: 富强 (богатство и могущество), 民主 (демократия), 文明 (культура), 和谐 (гармония), 自由 (свобода), 平等 (равенство), 公正 (справедливость), 法治 (верховенство права), 爱国 (патриотизм), 敬业 (преданность работе), 诚信 (добросовестность), 友善 (дружелюбие) [8]. В данной работе мы попробуем определить полноту отражения вышеперечисленных ценностей в той части китайской фразеологии, которую должен усвоить каждый школьник в Китае для успешного прохождения единого итогового экзамена «гаокао».

«Гаокао» представляет собой единый общенациональный вступительный экзамен в институты высшей школы, который был введен в КНР в 1952 г. Он построен по модели «3+3» и включает в себя два компонента. Комплексный экзамен (первый компонент «гаокао») включает экзаменационные задания по трем обязательным дисциплинам (китайский язык, математика и английский язык). Второй компонент – это тестирование «комплексных учебных результатов» по трем предметам гуманитарного цикла (политика, история и география) или по трем предметам естественнонаучного цикла (физика, химия и биология), выбор зависит от предпочтений и избранного профиля обучения абитуриента в ВУЗе [4, с. 310]. Gaokaoq.com – это основанная в 2015 году консультационная платформа по вопросам поступления в вуз, которые предлагает помощь в планировании подготовки к «гаокао», регулярно обновляет пробные экзаменационные материалы в соответствии с ежегодными поправками и предлагает специальные программы помощи при поступлении. На этом сайте выложено большое количество материалов, которые китайцы активно используют при подготовке к «гаокао». Среди них выбранный для анализа список фразеологизмов, обязательных к изучению для сдачи экзамена по китайскому языку.

Анализ пробных экзаменационных материалов за 2018-2021 годы показывает, что в «гаокао» входят такие фразеологические категории, как идиомы чэньюй и пословицы суюй; наиболее часто встречающейся в заданиях категорией являются идиомы чэньюй. Остальные категории фразеологизмов

китайского языка хотя и включают в некоторые списки фразеологизмов, рекомендованных к изучению при подготовке к «гаокао», однако в сам экзамен они, как правило, не входят.

В нашей работе анализу на аксиологическую маркированность подверглись 283 фразеологических единицы (категории чэньюй), включенные в список обязательных к изучению для сдачи «гаокао» фразеологизмов. Выделение аксиологически маркированных фразеологизмов производилось по следующим критериям: фразеологизм является образным переосмыслением аксиогенной ситуации и отражает ценностно значимые для носителей языка представления; фразеологизм содержит оценочное суждение этического, эстетического, эмоционального, интеллектуального, социального, утилитарного или физиологического типа [5, с. 12]. Следуя указанным критериям, из 283 фразеологических единиц, входящих в подборку, 21 фразеологизм был выделен как аксиологически маркированный. Ниже представлены результаты анализа по выделению аксиологически маркированных единиц из списка фразеологизмов с сайта gaokaoy.com и репрезентированные в выделенных фразеологизмах ценности (таблица 1).

Таблица 1.

Ценности, отраженные во фразеологизмах подборки с сайта gaokaoy.com

Аксиологически маркированные фразеологизмы	Перевод на русский язык	Ценность
慷慨解囊	Щедро оказывать денежную помощь	Достаток; великодушие
相得益彰	Сочетаться; гармонировать	Гармония
威武不屈, 富贵不淫	Не подчиняться насилию и быть неподкупным	Справедливость
励精图治	Отдавать все свои силы и разум во имя благоденствия страны	Патриотизм
当仁不让	Не отказываться от ответственности; делать то, что нужно	Добропорядочность
细大不捐	Серьезно подходить ко всякому делу	Добропорядочность
一言九鼎	Держать слово	Добропорядочность

义无反顾	Долг обязывает идти до конца	Добропорядочность
鼎力相助	Великодушная помощь	Великодушие
相濡以沫	Делиться последним куском хлеба; во всем помогать друг другу	Дружелюбие
琳琅满目	Прекрасные самоцветы ласкают взор	Красота
美轮美奂	Великолепный	Красота
如花似锦	Подобный цветку в парче	Красота
长命富贵	Долгих лет и достатка (пожелание)	Долголетие; достаток
短小精悍	Сжатый, но содержательный	Краткость
高山仰止	Глубоко почитать	Уважение
相敬如宾	Уважать друг друга	Уважение
高山流水	Понимать друг друга; задушевные друзья	Дружба
苦心孤诣	Не жалеть усилий; вложить все силы	Трудолюбие
巧夺天工	Мастерство человека превосходящее творение природы	Мастерство

Интерпретация результатов анализа ценностей, отраженных во фразеологизмах списка с сайта gaokaoq.com, позволяет заключить, что среди выделенных 14 ценностных установок были репрезентированы 5 социалистических ценностей, что составляет меньше половины от общего количества базовых ценностей, обнародованных газетой «Жэньминь жибао», и 8 других ценностей китайского народа.

Соотношение частоты упоминания отраженных ценностей представлено на гистограмме ниже (см. рис. 1)

Таким образом, в выбранном для анализа списке фразеологизмов нашли отражение менее половины социалистических ценностей, обнародованных газетой «Жэньминь жибао» (гармония, справедливость, патриотизм, добропорядочность, честность, дружелюбие), среди которых добропорядочность лидирует по частоте встречаемости, также были репрезентированы другие ценности китайской нации во главе со второй по частоте

встречаемости после добропорядочности красотой, которая является универсальной ценностью современного общества. Вышеуказанное позволяет сделать вывод о том, что в подборке фразеологизмов, рекомендованных к изучению при подготовке к «гаокао», отразились не только социалистические ценности, закрепленные Коммунистической партией Китая, но и такие ценности китайской нации как достаток, великодушие, красота, долголетие, уважение, дружба, трудолюбие и мастерство, которые в сумме превышают общее количество социалистических ценностей.

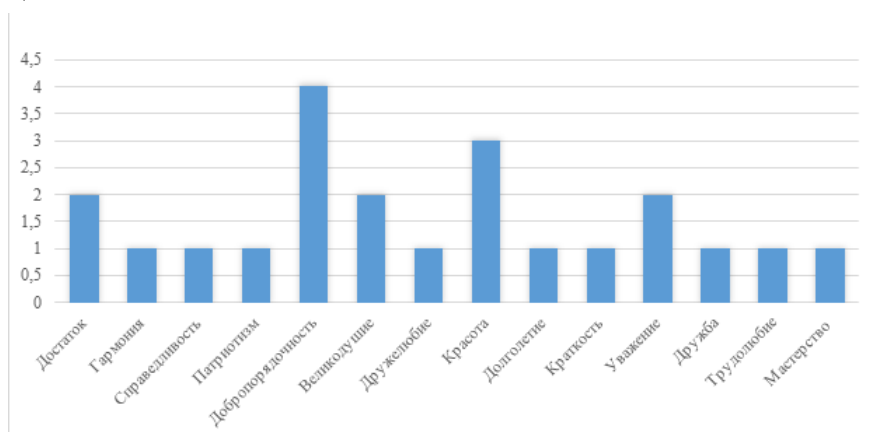


Рисунок 1. Частота встречаемости ценностей, отраженных в подборке фразеологизмов с сайта gaokaoq.com

Библиографический список

1. Абдраимова Н. Б., Асанова А. Б. Культ конфуцианства // Вестник КазНУ. Серия востоковедения. 2013. №1(62). С. 3–6.
2. Гараджа В. И. Религиоведение: учеб. пособие. 2-е изд., доп. М.: Аспект Пресс, 1995. 351 с.
3. Дубкова О. В. К проблеме определения базовых ценностей в картине мира китайцев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. № 3(832). С. 193–203.
4. Кузнецова В. В., Машкина О.А. Реформирование системы вступительных экзаменов в вузы КНР: традиции и инновации // Государственное управление. Электронный вестник. 2018. № 71. С. 307–328.

5. Лызлов А. И. Аксиологическая динамика английской фразеологической системы: автореф. дис. ... докт.филол.наук: 10.02.04. М., 2021. 44 с.

6. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохорова. М: Советская энциклопедия. 4-е изд., испр. и доп. – 1989. – 1633 с.

7. Pieke, F. Knowing China: A Twenty-First Century Guide // Cambridge: Cambridge University Press. – 2016. – 232 p.

8. 邓国峰. 当代中国的核心价值观 // 人民日报出版社. 2018. 136页.

9. 高考成语熟语必备资料——高考易错成语汇编 [Электронный ресурс] – 2016. – URL: <https://wenku.baidu.com/view/1af2f027f90f76c661371afe.html> (дата обращения: 01.12.2021).

В.В. Харченко

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Руководитель: О.А. Малых

доцент, кандидат педагогических наук

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аудиовизуальный перевод (далее – АВП) – это перевод вербального компонента видео с обязательной синхронизацией вербальных и невербальных компонентов. Такого рода синхронизация отличает АВП от устного и письменного переводов, которые фокусируется на передаче содержания и формы текста. Кроме того, при аудиовизуальном переводе необходимо учитывать несколько информационных каналов [4, с.34]:

1. вербальный аудиоканал (монологи, диалоги, песни);
2. невербальный аудиоканал (музыка, звуковые эффекты);
3. вербальный и визуальный каналы (субтитры, надписи);
4. невербальный визуальный канал (изображение или картинка на экране).

АВП включает в себя несколько видов перевода, среди которых основными считаются закадровое озвучивание, дублирование и субтитрирование.

Закадровое озвучивание – вид АВП, при котором оригинальная звуковая дорожка сохраняется, и ей сопутствует более

громкий голос за кадром, озвучивающий текст на языке перевода.

Субтитрование – создание текста на экране. Данный вид АВП первым применялся при переводе фильмов на иностранный язык.

Дублирование – создание новой звуковой дорожки на языке перевода, которая заменяет дорожку с оригинальным текстом.

При АВП с китайского на русский язык к основным трудностям можно отнести следующие [5, с.144]:

1. *Темп речи.* Речь на китайском языке быстрее, чем на русском, поэтому переводчику необходимо отбирать информацию и оставлять самое важное.

2. *Объем текста.* Все реплики при переводе на русский язык увеличиваются в объеме. Это не только основная трудность при дублировании и озвучивании для попадания «в губы», но и сложность для создания субтитров. Текст с китайскими иероглифами имеет меньшее количество знаков, чем субтитры с этой же информацией на русском. Для субтитров есть определенные международные стандарты относительно количества знаков и строк. Соответственно возникает проблема размещения в кадре субтитров на русском, так как они должны отвечать пространственно-временным критериям (длина не должна превышать двух строчек, в строке субтитра не более 40 символов).

3. *Перевод прямой речи и шуток.* При АВП необходимо учитывать культурный уровень говорящего, его возраст, контекстуальное значение фраз, чтобы точно передать характер и образ героя. «Создание правдивой картины, которая раскрывала бы авторский замысел в отношении героев произведения, их психологическую характеристику», – сложная задача для переводчика [1, с.307]. Кроме того, не всегда просто перевести комичную ситуацию, сохранив смысл. Например, в основе многих шуток лежит полисемия, которая проявляется в многозначности лексических единиц, но не так легко перевести её так, чтобы сохранить основу шутки и рассмешить зрителя. Поэтому при работе с лексической полисемией переводчику приходится обращаться к словарям, где большое количество вариантов перевода «вызывают ситуацию неопределённости выбора» и «приводят к замешательству переводчика» [2, с.59].

4. *Разговорный стиль.* Аудиовизуальный текст представляет собой диалог, то есть в основе АВП лежит разговорный

стиль, которого необходимо придерживаться на протяжении всего перевода. К лексическим особенностям разговорного стиля китайского языка можно отнести употребление общедно-бытовой и эмоционально-экспрессивной лексики, вводных слов, использование удвоений (家家, 左左右右), фразовых частиц (嘛, 啊), звукоподражательных лексем (叮叮) и ненормированное использование дополнительных лексических единиц с уточняющим значением (那个, 那么) [3, с.305]. Однако, не все перечисленные особенности характерны разговорному стилю русского языка, где используется разговорно-просторечная и жаргонная лексика, возрастает роль суффиксов субъективной оценки, глаголы преобладают над существительными, а доля частиц и междометий увеличивается.

5. *Изменение адресата.* Китайские фильмы и сериалы создаются на основе самобытной культуры. При переводе необходимо обращать внимание на то, что при восприятии иностранной культуры новый адресат (в данном случае русский зритель) не способен понять некоторые ее реалии, поэтому необходимо учитывать другую культурную и историческую среду.

6. *Доступность произношения.* При АВП не должно быть труднопроизносимых звуков и слов, так как при озвучивании переведенный текст не будет совпадать с оригинальным по тональности.

Несмотря на все перечисленные трудности, АВП должен быть информативен и доступен реципиенту перевода. При подготовке текста как к субтитрованию, так и к дубляжу и закадровому озвучиванию, переводчик на первом этапе избавляется от избыточной информации, не влияющей на смысл высказывания, затем используя различные переводческие трансформации, оформляет текст. Ввиду всех перечисленных трудностей в основе перевода с китайского на русский язык будет лежать компрессия (сокращение некоторой части текста без существенного ущерба для его содержания), то есть переводчик будет использовать те трансформации, которые могут уменьшить текст в объеме.

В качестве примера лексико-грамматических трансформаций при переводе аудиовизуальных текстов с китайского на русский язык возьмем реплику из сериала «扫黑风暴» («Уголовное преследование»), представленную в таблице №1, чтобы понять, что приходится делать переводчику при АВП:

Таблица №1.

Пример №1 лексико-грамматических трансформаций при переводе реплики из сериала «扫黑风暴»

Оригинал	Дословный перевод	АВП
知道不知道咱们在这倒腾什么呢？油。你在这给我点明火？你是咋想的？你着急投胎啊？	Ты знаешь, чем мы тут промышляем? Бензин. Ты хочешь сжечь меня в открытом огне? Ты что придумал? Торопишься перейти в следующее воплощение?	Ты знаешь, что мы здесь делаем? Тут бензин. Хочешь меня подорвать? Ты что задумал? Хочешь умереть?

Таблица №2.

Пример №2 лексико-грамматических трансформаций при переводе реплики из сериала «扫黑风暴»

Оригинал	Дословный перевод	АВП
警察同志, 当时我只是轻轻的打了他几下, 那下重手的是杨冬啊。	Товарищ полицейский, я его тогда несколько раз легонько ударил. Это Яндун бил его со всей силы.	Послушайте, я его тогда ударил совсем слегка. Это Яндун бил его со всей силы.
你们可得调查清楚啊。再说了, 我我只是奉命行事。	Вам нужно всё тщательно проверить. К тому же, я-я просто выполнял заказ.	Вам нужно всё проверить. К тому же, я просто выполнял заказ.
是我老板, 交代我们, 让我们给那个, 麦自立点颜色看看的。	Это мой босс, передал нам (дело), заставил нас проучить как следует этого – Майцзыли.	Это всё мой босс, он заставил нас тогда пойти к Майцзыли.

При АВП реплика сокращена, но суть текста оригинала передана, фраза построена так, чтобы при озвучивании можно попасть в темп речи актера, а при создании субтитров реплика соответствовала международным стандартам. Рассмотрим наиболее интересные лексико-грамматические трансформации отрывка:

1. *добавление*: переводчик использует невербальный канал информации (в кадре показывают бензовоз), поэтому при АВП добавляется «тут», которое указывает на место, о котором повествует говорящий;

2. *опущение*: «你», «在这» не переводятся для компрессии, при АВП часто опускаются подлежащие, наречия, определения и вводные слова, чтобы уменьшить объем реплики, иногда

информацию о них можно получить из других информационных каналов;

3. *генерализация*: «投胎» (перейти в следующее воплощение, реинкарнироваться) переводится как «умереть», во-первых, из-за компрессии; во-вторых, из-за изменения адресата, так как «投胎» связано с буддизмом и не совсем понятно русскоговорящему зрителю.

Рассмотрим еще один пример из сериала, представленный в таблице №2: подозреваемый оправдывается перед полицейским, для удобства сравнения реплика поделена на три части.

В данном отрывке интерес представляют следующие трансформации:

1. *компенсация*: в русском языке не так развита система обращений к людям по профессии, как в китайском, поэтому «警察同志» в данном контексте можно заменить на глагол «послушайте», который выступает вводным словом при обращении к полицейскому;

2. *опущение*: при переводе дополнение кратности «几下» не несет информативного значения, из контекста понятно, что человека сильно избили, а значит ударили несколько раз; «清楚» также опускается при АВП, т.к. и без него перевод остается информативным;

3. *целостное преобразование*: в последней части реплики, представленной в таблице №2, используется эмоционально-экспрессивная лексика, синонимичные глаголы, уточняющая лексическая единица «那个», что характерно разговорному стилю китайского языка, однако при АВП переводчику необходимо придерживаться разговорного стиля русского языка, нейтральное «заставил пойти к» не только соответствует разговорному стилю языка перевода, но и заметно сокращает текст для озвучивания, а «проучить как следует» угадывается из контекста диалога.

Таким образом, при работе с аудиовизуальным текстом на китайском языке переводчик сталкивается со многими трудностями, что приводит к использованию большого количества лексических и грамматических трансформаций.

Перевод аудиовизуальных текстов с китайского на русский язык особенно востребован в последние годы в связи с мировым распространением китайских фильмов, сериалов и телепередач. Поэтому возрастает необходимость качественного анализа и перевода аудиовизуальных текстов. Тем не менее, научные

работы и исследования в данной области немногочисленны. АВП имеет большой потенциал, следовательно, необходимо проводить дальнейшие исследования по обозначенной проблематике, чтобы повысить качество перевода. Кроме того, знание особенностей АВП является важным аспектом при подготовке будущих переводчиков, поэтому в образовательной среде ему необходимо уделять особое внимание. Что соответствует требованиям социального заказа современному лингвообразовательному процессу – «работать на опережение и готовить специалистов для профессиональной деятельности в новом информационном пространстве» [6, с.114].

Библиографический список

1. 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.
2. Гринев-Гриневиц, С. В. Полисемия в общеупотребительной и в специальной лексике / С. В. Гринев-Гриневиц, Э. А. Сорокина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 4. – С. 51-64.
3. Калинин, О. И. Курс лекций по стилистике китайского языка. Учебное пособие / О. И. Калинин, Л. А. Радус. – М. : Издательский дом ВКН, 2017. – 344 с.
4. Козуляев, А. В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу : английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Козуляев Алексей Владимирович; Рос. ун-т дружбы народов. – Москва, 2019. – 234 с.
5. Костров, К. Е. Аудиовизуальный перевод: проблемы качества / К. Е. Костров // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых. – 2015. – № 13. – С. 142-146.
6. Сулейманова, О. А. К вопросу об оптимизации модели подготовки современного переводчика / О. А. Сулейманова, Н. Н. Беклемешева, Т. Ю. Голубева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – № 1(37). – С. 114-122.

Е.М. Черногорова
г. Москва
ГАОУ ВО МГПУ
Руководитель: М.А. Смолова
старший преподаватель, кандидат педагогических наук

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛИЗАЦИИ КИТАЙСКИХ ВИДЕОИГР (НА ПРИМЕРЕ GENSIN IMPACT)

На протяжении многих веков лингвисты и переводчики сталкивались с проблемой перевода художественных текстов. Как миссионеры, стремившиеся к религиозной экспансии, сталкивались с трудностями перевода и адаптации религиозных текстов, так и современные переводчики находятся в поисках оптимальных вариантов передачи смысла текстов. В настоящее время уже существует множество научных работ по проблеме художественного перевода (Миронова Н.Н., Модестов В.С., Томахин Г.Д., Щичко В.Ф. и мн.др.).

С развитием технологий стали доступны не только печатные тексты, но и множество мультимедийных продуктов: телевизионные ролики, кино, телесериалы, мультфильмы, аудиозаписи и компьютерные игры. Перевод аудиовизуального контента отличается от художественного текста задачами и методами работы, для обозначения данного вида перевода существует термин «аудиовизуальный перевод». Согласно А.В. Козуляеву [2], аудиовизуальные произведения полисемантчны, а аудиовизуальный перевод требует знания различных стратегий семантического анализа и синтеза. Процесс аудиовизуального перевода осложняется тем, что в аудиовизуальном произведении существует несколько потоков информации: речь, текст и изображение, каждый из которых может содержать контекстуальные отсылки; также перевод каждого отрезка должен укладываться во временные рамки оригинальной речи (тексты на русском и английском языках почти всегда длиннее китайских текстов). Аудиовизуальный перевод включает в себя разные виды дубляжа и субтитрирование. Некоторые принципы аудиовизуального перевода лежат в основе игровой локализации, однако эти принципы не передают всей сути трансформаций, через которые проходят игровые тексты и наименования.

Под термином «локализация» в контексте лингвистических исследований подразумевается «лингвистическая локализация». Лингвистическая локализация – это лингвистическая адаптация контента для целевого региона, его языков и культурных особенностей, для осуществления которой требуется понимание терминологии и культурно-лингвистических особенностей целевого региона [7]. Игровая локализация, как и непосредственно игровая индустрия, всё ещё находится в стадии развития. По мнению В.Г. Якуниной, она относится к перспективной сфере услуг под названием «лингвоиндустрия», которая сформировалась на стыке «нескольких областей знания: лингвистики, экономики, перевода и маркетинга» [5, с. 16]. Д.К. Саяхова отмечает, что при осуществлении игровой локализации производится работа над множеством элементов внутри-игровых текстов – это названия игр, лингвокультурные реалии, выдуманные слова и выражения (слова-фантомы), специализированные термины, метафоры и лакуны [3].

Локализация видеоигр, будучи сравнительно новой сферой исследований, не имеет единого стандарта и разработанного подхода к локализации, что ведёт к неудовлетворительному качеству перевода и проблемам с продвижением видеоигр на мировом рынке. Данной работой мы постараемся отчасти заполнить данную лакуну и рассмотрим один из аспектов локализации игр на китайском языке – особенности лингвокультурных реалий и слов-фантомов на примере китайской видеоигры Genshin Impact [6], которая имеет 13 языков локализации и 4 языка озвучки. Сравнение проведено между текстом оригинала на китайском языке, английской и русской локализациями.

Игра Genshin Impact содержит множество отсылок к китайской культуре, поскольку компания разработчиков miHoYo Co., Ltd. расположена в Китае. Именно Китай является прототипом одного из регионов игрового мира под названием Ли Юэ (璃月). Материалом для анализа послужил фрагмент игры, связанный с фестивалем, который ежегодно проводится в Ли Юэ, – Праздником морских фонарей (海灯节). В таблице 1 представлено описание фестиваля на трёх языках.

Начнем с анализа английской локализации. Основной интерес представляют наименования – выдуманные названия праздников и праздничных атрибутов. 海灯节 (Lantern Rite, Праздник морских фонарей) – это праздник, вдохновлённый китайским

Праздником фонарей (元宵节) 15-го числа 1-го месяца по китайскому лунному календарю. Данное внутриигровое событие было приурочено к периоду празднования Китайского Нового года (春节), заключительным торжеством которого и считается Праздник фонарей. В английском языке уже есть устоявшийся перевод морфемы 节 относительно китайских праздников: 元宵节 Lantern Festival, 春节 Spring Festival, 中秋节 Mid-Autumn Festival. В то время как выбранное слово «rite» имеет значение «ритуал», «церемония», «обряд» и часто употребляется в религиозном контексте: abandon a rite – предать забвению обряд; accept the Christian faith through the rite of baptism – принять христианскую веру через обряд крещения. Морфема 海 в английском переводе опущена. Таким образом, более уместным был бы устоявшийся перевод Lantern Festival. Возможно, название было изменено, чтобы Праздник фонарей в реальности и Праздник морских фонарей в Genshin Impact не имели одинакового названия.

Таблица 1.

Описание Праздника морских фонарей на китайском, английском и русском языках

Текст оригинала	Английская локализация	Русская локализация
<p>每年第一个月圆之夜，就是璃月的「海灯节」。在夜里，人们会放出「雪灯」和「明雪灯」，升上夜空。「雪灯」中编入了天然浮空的「浮生石」，挂上书写心愿或绘制图画的心愿签放飞，祈愿历史上曾护佑璃月的英雄魂魄寻灯归来，一聚团圆。</p>	<p>On the day of the first full moon each year, the people of Liyue celebrate <u>Lantern Rite</u>. At night-time, everyone in Liyue releases <u>Xiao Lanterns</u> and the <u>Mingxiao Lantern</u> into the bright night sky. Each Xiao Lantern contains a piece of Plastrite that makes it float, and people hang wish sticks from them, which carry their hearts' desires in written or painted form. The lanterns slowly fly away, carrying the hope that the light they emit might guide the souls of Liyue's faithful protectors home, that they might return and be reunited with their people once more.</p>	<p>Каждый год в день первого полнолуния в Ли Юэ отмечают <u>Праздник морских фонарей</u>. Ночью жители города запускают в небо множество <u>небесных фонарей</u> и <u>один большой лунный фонарь</u>. Внутри каждого фонаря находится кусочек плаустрита и самые сокровенные желания, написанные на специальных палочках. Фонари медленно уплывают вдаль, освещая путь душам верных защитников Ли Юэ.</p>

В русской локализации тоже допущена ошибка, которая проявляется в слове «морских». Тематика праздника не связана с морем, поэтому данная характеристика не соответствует сущности торжества. Морфема 海 может быть переведена как «множество», хотя её постановка перед 灯 и создаёт впечатление, что 海 выступает в роли определения «морские». Такой перевод названия вызывает недопонимание происходящего у игроков, так как праздничные фонари собираются в городе и коллективно запускаются в небо, а в названиях фонарей больше не упоминается морская тематика. Названия «Праздник множества фонарей» или «Праздник фонарей» были бы более уместны.

В тексте упомянуты такие виды фонарей как 霄灯 (Xiao Lanterns, небесные фонари) и 明霄灯 (the Mingxiao Lantern, большой лунный фонарь). Использование фонетической транскрипции [1], особенно в наименованиях, характерно для английской локализации Genshin Impact (например, титул одного из женских персонажей региона Ли Юэ: 天权凝光 Tianquan Ningguang Воля Небес Нин Гуан). Подобный приём, хотя и упрощает перевод и сохраняет простоту наименования, стирает значение названий для игроков, не владеющих языком оригинала, и не обеспечивает полного погружения в событие. В этом и состоит одно из отличий локализации и аудиовизуального перевода от художественного перевода: в художественном тексте допускаются сноски, при остальных вариантах перевода сноски невозможны. В случае локализации это обусловлено механикой видеоигр. Более того, система романизации «пиньинь», которая используется при транскрипции, зачастую неправильно произносится многими носителями английского языка (в том числе актёрами озвучки в игре) в силу различий между фонетическими системами английского и китайского языков. К тому же, одним из важных событий данного внутриигрового фестиваля было появление нового персонажа по имени Сяо (Xiao, 魈). Иероглифы 魈 и 霄 являются омофонами (xiāo), вероятно, подобная параллель в китайском языке была сделана намеренно, однако для китайских игроков не составляет труда различить эти иероглифы. Для англоязычных пользователей имя персонажа Xiao (魈, Сяо) и наименования Xiao lanterns (霄灯, небесные фонари), Xiao Market (霄市, Ночной рынок) создают неверное представление о том, что все эти атрибуты праздника названы по имени персонажа.

Что касается русской локализации, она точно передаёт характеристики праздничных фонарей. В наименовании 明霄灯 морфема 明 переводится как «светлый» или «свет», 霄 – «небо», название данного фонаря можно было бы перевести как «фонарь, освещающий небо» или «фонарь небесного света». Однако свет, отражающийся от Луны, тоже освещает небо, а фонарь больших размеров на фоне остальных может иметь некоторое сходство с Луной. Также название «большой лунный фонарь» указывает на его размер, поэтому не создаётся путаницы между небольшими бумажными фонарями (игроки собирают их самостоятельно и хранят в инвентаре) и фонарём, в строительстве которого принимают участие все горожане перед праздником (он фигурирует в сюжетных квестах игры).

Выше была рассмотрена адаптация китайских реалий и терминов в английском и русском языках, однако имеется и противоположная проблема – описание реалий других культур в исходном китайском тексте и их последующий перевод на другие языки. Диалоги с одним из неигровых персонажей по имени Вахид содержат значительное количество отсылок к таким реалиям.

– Вахид – торговец из региона под названием «Сумеру», данный регион вдохновлён культурой Персидской империи.

– Удобрение с названием «Анаитское благословение» и название магазина удобрений «Сявуши Бакшеш». В оригинале «Анаитское благословение» записано как «丰沃之惠» – оно обезличено и переводится как «милость плодородия». В английском переводе – «Anahitian Blessing». Название отсылает к иранской богине Анахите. Это имя божества воды, плодородия, медицины и мудрости в индоиранской космологии.

– Название магазина Вахида в оригинале звучит как «葱茏之愿» и дословно обозначает «буйное желание». Описание 葱茏 употребляется относительно зелени: яркая, буйная, пышная. В английской и русской локализациях используется название «Syavushi Bakshesh» и «Сявуши Бакшеш» соответственно. При согласовании терминов с русскими источниками отредактированное русское название будет звучать как «Сиявуш Бакшиш». Сиявуш – в иранской мифологии сын легендарного царя Ирана и отец не менее легендарного героя сказаний. Он упоминается в «Авесте» – собрании священных текстов зороастрийцев, а также в «Шахнаме» – выдающемся памятнике персидской литературы. Согласно культурологическим исследованиям Дж.

Фрезера [4], в образе героя Сиявуша есть черты умирающего и воскресающего божества, которому поклонялись в Средней Азии до её исламизации. Анахита, персидская богиня плодородия, также связана с теорией о «умирающем и воскресающем боге». Бакшиш (от *bakhshīdan* — давать) — чаевые, пожертвование, а также жертвование божеству. Таким образом, «Сиявуш Бакшиш» может означать «подношение Сиявушу».

Подводя итог, отметим, что переводческие решения в каждом конкретном случае зависят от контекста фразы и задач, стоящих перед переводчиком. Учитывая культурные и лингвистические различия между восточными и западными культурами, в игровой локализации часто приходится опускать те или иные значения ради лаконичных наименований и реплик. Стоит упомянуть, что при локализации видеоигр культурные отсылки могут сохраняться или опускаться в зависимости от того, считаются ли они целевой аудиторией. Также важно учитывать уместность тех или иных наименований в текстах. Поскольку подобного рода отсылки обычно не являются ключевыми в понимании сюжета или истории персонажей, они могут быть заменены на более простые для восприятия названия, чтобы не перегружать текст незнакомыми для большинства игроков реалиями. В некоторых случаях локализаторы видеоигр позволяют себе самостоятельно создавать отсылки, опираясь на культурный код той или иной аудитории.

Итак, локализация видеоигр включает в себя множество различных аспектов: технические вопросы вариативности в программном коде игры, выявление разного рода параллелей и отсылок на культурные реалии и иные знакомые игрокам медиапродукты, адаптация игрового интерфейса, работа со словами-фантомами и лакунами и многие другие. Это перспективная область, которой ещё только предстоит сформировать общий стандарт для локализации и повысить качество адаптированных медиапродуктов.

Библиографический список

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). — М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Козуляев А.В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и

особенности обучения данному виду перевода // XVII Царско-сельские чтения : Материалы международной научной конференции 23–24 апреля 2013 г. Том I, Санкт-Петербург / Под общей редакцией профессора В. Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. С. 374–381.

3. Саяхова Д.К. Языковая локализация видеоигр: лингво-культурологический и когнитивно-прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Уфа, 2021. 28 с.

4. Фрэзер Дж. Золотая ветвь: исследование магии и религии. М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2020. 973 с.

5. Якунина В. Г., Шевченко Е.В. Лингвоиндустрия: локализация и перевод // Наука без границ. 2017. № 6(11). С. 16–20.

6. Genshin Impact // miHoYo Co., Ltd. 2020. URL: <https://genshin.mihoyo.com/ru/> [Дата обращения: 12.10.2021].

7. Visnevsky F. Translation and Localization – What’s the Difference // Purpose of Translation and Localization. 2015. URL: <https://www.adverbium.com/en/blog/translation-and-localization-what%E2%80%99s-the-difference> [Дата обращения : 12.10.2021].

СЕКЦИЯ: СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

И.В. Золотарева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Г.Р. Шашкина,
доцент, кандидат педагогических наук

ПРИМЕНЕНИЕ ВИДЕО-СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ФОНОПЕДОВ

Нарушения голоса – одна из важных и распространённых проблем среди населения, в особенности, среди лиц, чья деятельность связана с голосовой функцией и речью. Данная проблема требует комплексных решений. Для восстановления голосовой функции после её нарушений или утраты недостаточно лишь только медицинское обследование и посещения врача. В любом случае, для успешного восстановления голоса необходимо прохождение специальной работы у логопеда-фонопедов и, в некоторых случаях, у психолога. В связи с этим возрастает спрос на кадровое оснащение учреждений специалистами в области фонопедии. [5]

Качественная подготовка будущих логопедов (фонопедов) заключается в совокупности освоения теоретических и практических знаний в области изучаемых наук. Доктор педагогических наук, профессор, руководитель Учебно-научной лаборатории инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью А.А. Дмитриев в работах научно-практических конференций часто упоминает, что хорошо освоенная теория – залог успешной практической деятельности. Для полноценного восприятия теоретической подготовки недостаточно только текстовых средств информации. Для более успешного усвоения теоретических знаний часто требуется наглядный материал. Обычно, наглядный материал представлен в учебно-методических пособиях для студентов вузов в виде схем, картинок и различных изображений. Статичная картинка не может полноценно отразить функционирование того или иного процесса. [1]

Нарушения голоса – дисциплина, в задачи которой входят изучение не только фонопедии как раздела логопедии, но и

смежных наук – анатомии, физиологии, медицины, психологии и других. Теоретический материал в области фонопедии на русском языке доступен для изучения, в его разработке, подготовке и публикации участвовали такие отечественные ученые как Д.К. Вильсон, Л.Б. Дмитриев, Е.В. Лаврова, И.А. Михалевская, В.П. Морозов, О.С. Орлова, С.Л. Таптапова, Д.В. Уклонская и др. [2] Теоретические основы в рамках описываемой дисциплины сложны для понимания. Для целостного восприятия и успешного закрепления знаний требуется практические визуальные опоры.

По учебным планам вузов по профилю подготовки «Логопедия» направления «Специальное (дефектологическое) образование» дисциплина «Нарушения голоса» приходится на 5-6 семестр. Это обусловлено тем, что именно к 3 курсу у студентов формируются базовые знания в области смежных наук, необходимые для дальнейшего изучения курса.

В ходе освоения дисциплины будущие фонопеды должны освоить профессиональные компетенции (универсальные – УК, общепрофессиональные – ОПК и профессиональные – ПК), согласно актуальному варианту ФГОС ВО. Во многих высших учебных заведениях по изучаемой дисциплине предполагается освоение УК-1, ОПК-1, ПК-1.1, ПК-1.2. Содержание этих компетенций заключается в обучении проведения работы с информацией (анализировать, синтезировать и систематизировать); в обучении применения в дальнейшей профессиональной деятельности психолого-педагогических технологий, нахождения индивидуального подхода в обучении и развитии лиц с нарушениями голоса; в обучении студентов составления плана и определения содержания образовательного процесса (в индивидуальной и групповой работе с учетом особых потребностей обучающихся); в обучении проведения коррекционно-образовательной работы с включением восстановительных и реабилитационных технологий. [6]

В содержание каждой компетенции включаются показатели «знать», «уметь» и «владеть». Универсальная компетенция (УК-1) объединяет формирование знаний об информации и проведение операций с ней, о методиках и планировании действий для решения задач, о методах анализа нелинейных ситуаций, о технологиях планирования содержания работы; умений выбирать необходимую информацию для планирования работы и решения проблемных задач, анализировать и систематизировать варианты коррекционной работы, определять этапы работы

и предполагать результаты; владеть методиками определения стратегии, устанавливать цели и задачи, применять системный подход. Компетенция ОПК-1 предполагает, что при её освоении студент получит знания о нормативно-правовом обеспечении образования, о правилах профессиональной педагогической этики, об эффективности осуществления и совершенствования деятельности; сможет применять их в работе. Компетенция ПК-1.1 объединяет возможности освоения и применения образовательных программ, дифференцирование данных программ, умение подобрать нужную программу для определенных решений образовательных и коррекционных задач при психолого-педагогическом, социальном сопровождении лиц с ОВЗ, их реабилитации и адаптации. ПК-1.2 предполагает формирование теоретической базы, умения ориентироваться в диагностическом материале, методиках и методах работы, планирование и корректировку коррекционно-образовательного процесса, включение в профессиональную деятельность современных технологий и инновационных ресурсов. [6]

Для студентов очного отделения, обычно, изучаемая дисциплина включает лекции в объёме 12 часов и лабораторные занятия в объёме 24 часа. На лабораторных занятиях по рабочей программе студентам даются задания по подготовке рефератов, презентаций, конспектов. Заключает лабораторные занятия прохождение итогового теста перед экзаменом. [3] Каждый год для актуализации курсов преподавателем составляется фонд оценочных средств, где указываются формы текущего контроля и описана тематика заданий. Возможна замена тем рефератов или презентаций, добавление заданий, изменение видов заданий. Изначально дисциплина не предполагает включение в учебный процесс видео-сопровождения, в литературе программы не указаны ссылки на интернет-источники с видео-материалами. Но с учетом ежегодного обновления фонда оценочных средств по «Нарушениям голоса» возникает необходимость актуализировать программу, учитывать современные тенденции развития образования.

В период с сентября 2021 года по декабрь 2021 года проведено исследование по изучению эффективности включения видео-сопровождения на лабораторных занятиях в рамках дисциплины «Нарушения голоса». В исследовании приняли участие 30 студентов 3 курса профиля «Логопедия». На лабораторные занятия обучающиеся были разделены на 2 группы. Перед

началом лабораторных занятий студентам был дан итоговый тест для понимания уровня подготовки. Тест включал задания по 4 блокам: анатомо-физиологическое строение голосового аппарата, развитие голоса в онтогенезе, нарушения голоса, восстановительная работа по нарушениям голоса. По итогам прохождения тестовых заданий группы продемонстрировали низкие результаты (в начале обучения по курсу).

План работы по дисциплине предполагал поэтапное выполнение заданий: подготовка рефератов, подготовка презентаций, написание конспектов и выполнение итогового теста. Первой группе студентов при подготовке рефератов по указанным темам давалось задание найти видео-фрагменты среди предложенных видео-каналов в сети «Интернет». Второй группе давалось задание подготовить реферат на требуемые темы с помощью анализа литературных источников (классическим способом, без нахождения видео-фрагментов).

В ходе представления студентами рефератов у первой группы появлялось меньше вопросов после просмотра видео-фрагментов, чем у второй группы (без видео-сопровождения). После прочтения рефератов двум группам снова давался итоговый тест. Первая группа усвоила материал лучше, чем вторая, так как имели наглядное представление об анатомо-физиологических особенностях голосового аппарата, его нарушениях и о восстановительной работе при нарушениях голоса. После проверки теста были отмечены достаточно высокие результаты подготовки.

В условиях мировой цифровизации, в том числе и образовательной сферы, любым специалистам (фониатрам, психологам, логопедам, учителям и др.) легко делиться своим практическим опытом в общедоступной сети «Интернет». Обучающее практико-ориентированное видео-сопровождение таких сложных курсов как «Нарушения голоса» позволяет полностью погрузиться в процесс обучения, визуализировать все методы и подходы в работе с лицами с нарушениями голоса. [4]

Видео-фрагменты были подобраны студентами из предлагаемых им каналов. Видео содержали теоретические объяснения с практической демонстрацией: проведение ларингоскопии и ларингостробоскопии, отличие данных обследований между собой; изучение строения и физиологии голосового аппарата при проведении данных исследований; поиск и предложения современных решений по восстановительной работе голосовой функции после удаления гортани (блок уроков по пищеводному

голосу, установка голосовых или титановых протезов, применение вспомогательных внешних технических средств после удаления гортани); восстановление голосовой функции при функциональных нарушениях голоса с помощью психотерапевтических техник; рекомендации по развитию голоса; рекомендации по охране голоса лиц голосо-речевых профессий. После просмотра каждого видео-ролика проводилось небольшое обсуждение, дискуссия. Уточнялись особенности содержания видео-фрагмента. Наибольший интерес у студентов вызвали видео-ролики по выработке пищеводного голоса.

После сдачи рефератов всем студентам была предложена подготовка презентаций с включением в слайды видео-фрагментов. После выполнения всех заданий повторно давался итоговый тест. По результатам проверки теста все студенты получили высокие баллы.

Подход по включению в подготовку заданий видео-сопровождения показал свою эффективность. Одной из задач такого подхода явилось включение в работу как слуховой, так и зрительной информации. Также, можно отметить, что длительное чтение теоретического материала утомляет, внимание рассеивается и сложный для понимания текст усваивается достаточно плохо.

Видео-фрагменты, своевременно включенные в рефераты и презентации, визуально закрепляющие теоретический материал на примерах специалистов-практиков, привлекали и концентрировали внимание студентов на проблеме изучаемого вопроса. Обучающие видео-материалы позволяют не только закрепить полученные знания, но и являются превентивными мероприятиями по охране голоса будущих педагогов.

Библиографический список

1. Гордеева Е.А. «Использование открытых образовательных ресурсов как актуальное направление развития практической подготовки будущих учителей-логопедов» Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*, no. 2 (36), 2021, pp. 94-99;

2. Золотарева И.В. Формирование профессиональной готовности голоса будущих учителей-логопедов // Актуальные вопросы проектирования психолого-педагогических технологий с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями: сборник статей по итогам научно-практической конференции с международным участием. - 2019. - С. 112-116;

3. Золотарева, И.В. Современные подходы к оценке голосовых качеств будущих логопедов / И. В. Золотарева // Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции : Материалы научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 90-летию со дня образования МГОУ и 25-летию создания факультета специальной педагогики и психологии, Мытищи, 17 ноября 2020 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2021. – С. 83-88;

4. Рудин. Л.Б. Этиопатогенетическая система профилактики дисфоний у лиц голосо-речевых профессий: на примере вокалистов: автореф. дисс. ... док. мед. наук. - М.: Граница, 2017. - 52 с;

5. Шилова Е.А. Головлева А.Г. Логопедическая работа по устранению профессиональных нарушений голоса / Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международной научно- образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. - С. 232-235;

6. Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city / N. Kiseleva, N. Serebryakova, G. Shashkina, M. Skivitskaya // Education and City: Education and Quality of Living in the City : The Third Annual International Symposium, Moscow, 24–26 августа 2020 года. – Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. – P. 4004. – DOI 10.1051/shsconf/20219804004.

М.Е. Меднова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: И.Ю. Левченко
профессор, доктор психологических наук

ВОПРОСЫ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР

В настоящее время, в специальной педагогике принято более внимательно изучать и анализировать сложную структуру дефекта, для того чтобы выявить и систематизировать особенности, которые присущи детям разным категориям. Понимание

особенностей развития детей с ТМНР является неким «фундаментом» для основы разработки педагогической помощи детям данной категории. В данной статье обозначены два вопроса диагностики развития детей с ТМНР. Первым вопросом является неопределенность терминологии.

Теоретической основой проблемы множественных нарушений является положения о сложной структуре Л.С. Выготского.

Среди детей с недостатками в развитии выделяется особая группа, характеризующаяся наличием у ребенка более одного первичного дефекта.

В работах многих исследователей особенности развития таких детей обозначены как «сложный дефект». В данном понятии центральное место в структуре занимают два и более нарушений у ребенка, которые являются первичными.

Для определения данного понятия используются различные термины, среди них: «комплексные нарушения», «сложное нарушение», «тяжелое множественное нарушение», «сложная структура нарушения». Терминологическая неясность также вкладывалась в такое понятие, как «дети со сложной структурой дефекта».

Т.А. Басилова в своих работах подчеркивает, что в настоящее время не установлена единая терминология. Подобные нарушения могут быть указаны в специальной литературе как сложные, комплексные, множественные [1].

Терминологическая неопределенность возникает и тогда, когда незначительные нарушения рассматриваются как осложняющие компоненты. В этом случае рационально называть данное нарушение осложненным. М.В. Жигорева, считает, что нельзя отождествлять такие понятия как «сложная структура дефекта» и «сложный дефект».

В.И. Лубовский указывает на то, что те нарушения, которые были вызваны несколькими поражениями, принято называть сложным дефектом.

В работах Е.М. Мастюковой имеет место как определение «сложный дефект», так и «осложненный». Термин «сложный дефект» подразумевает несколько расстройств, которые определяют структуру всего нарушения. Осложнённым называют такое нарушение, при котором существуют несколько первичных расстройств, но одно из которых является основными и определяет структуру дефекта.

В.Н. Чулков относит к сложным нарушениям развития два или более психофизических нарушений у одного ребенка.

Т.А. Басилова, считает, что сложное нарушение – это нарушение нескольких систем организма у ребенка (преимущественно первичного характера), которые ведут за собой целый комплекс вторичных расстройств [1].

Комплексные сложные нарушения – это несколько нарушений первичного характера, каждое из которых отдельно определяет структуру нарушенного развития. Таким образом, к комплексным нарушениям развития авторы относят детей субъкатегориям, например: дети с нарушениями зрения и слуха, дети с нарушениями слуха и интеллектуальной недостаточностью и так далее [5].

Сейчас используется в качестве, может быть синонимического понятия такое, как «множественное нарушение в развитии». Первое использование термина «тяжелые множественные нарушения развития» появилось в «Законо об образовании» (2012 г.). Но в данном законе отсутствовала расшифровка. Данное определение заменило, ранее использовавшиеся «сложное нарушение», «комплексное нарушение», «сложный дефект».

Стоит отметить, что неопределённость в применении терминологии на этапе развития образования, для детей с нарушениями в развитии, может повлечь за собой ряд вопросов и проблем, которые касаются не только диагностики развития ребенка, но и определения коррекционно-развивающего маршрута ребенка [10].

Ко второму вопросу относится трудности диагностики развития детей данной категории.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показал, что существует ряд отечественных методик, в которых отражены разные подходы к психодиагностике развития детей с ТМНР. Остановимся подробнее на некоторых отечественных диагностических подходах к оценке уровня развития детей с ТМНР, которые являются, по нашему мнению, наиболее актуальными.

М.В. Жигорева и И.Ю. Левченко предлагают подход, который позволяет осуществлять уровневую диагностику психического развития детей со сложными нарушениями [5].

В данной методике выделены три направления исследования развития детей с ТМНР:

1. Социальное развитие.
2. Психическое развитие
3. Логопедическое обследование.

Проводится качественный и количественный анализ полученных результатов.

В зависимости от результатов, полученных в ходе обследования развития ребенка выделяют три уровня психического развития детей с ТМНР (низкий, средний, выше среднего).

Данная методика может успешно применена педагогами для обследования развития детей с ТМНР как дошкольного, так школьного возрастов. Но задания, которые включены в диагностическую программу не учитывают специфические особенности детей с сенсорными нарушениями (например, задания на исследование конструктивного праксиса, пространственных представлений). Стоит отметить, что в методику также не включены рекомендации для исследования коммуникации детей, использующих средства альтернативной и дополнительной коммуникации.

В методике, представленной И.В. Верещага, И.В. Моисевой, А.М. Пайковой несколько другой подход к данной проблеме. Методика проведения исследования развития включает практические рекомендации обследования детей с сенсорными нарушениями.

Авторами представлена базовая и расширенная версии методики, в зависимости от конкретизации степени нарушений. Узкая версия диагностики содержит общие вопросы обследования. Также в нее включена оценка функциональных возможностей зрения и слуха.

В расширенной версии методики к общим вопросам исследования добавляют такие показатели как: предметно-игровая деятельность, осязательное восприятие, навыки ориентировки и мобильности, навыки социализации. В обеих версиях методики нужно выбрать наиболее подходящие критерии по предполагаемым компонентам. Результаты исследования по данной методике позволяют педагогам выстроить для родителей коррекционный маршрут [2].

Авторский коллектив центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области разработал свой подход к диагностике развития детей с нарушениями. Используя данную методику, специалисты могут составить специальную индивидуальную программу развития [3]. Из этого следует, что данная диагностика может быть рекомендована специальным педагогам для исследования развития детей школьного возраста с умеренной и глубокой умственной отсталостью.

Данную методику характеризует более глубокое исследование доступных средств коммуникации: от взгляда до письменной речи.

Коллектив авторов под редакцией И. Ю. Левченко и О. Г. Приходько предложили более расширенную версию методики изучения развития детей с сочетанными нарушениями (методика представлена в пособии «Технология психолого–педагогического сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии на разных уровнях образования»). Данная методика характеризуется комплексностью и позволяет обследовать детей с максимально различной вариативностью и тяжестью нарушений [13].

Педагоги Уральского государственного педагогического университета И.А. Филатова, Е.В. Каракулова представили иной подход к данной проблеме. Свою диагностическую программу авторы рекомендуют использовать для детей со множественными нарушениями, включающими расстройства аутистического спектра. В процессе диагностики развития детей с ТМНР авторы предлагают использовать следующие умения: моторные, познавательные, коммуникативные, бытовые, трудовые, социальные, досуговые, регуляторные. Для каждый из перечисленных умений, авторами выделены соответствующие им критерии усвоения [9]. Результаты, полученные в ходе диагностики, отражаются в таблице.

В пособии «Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (под редакцией С.В. Гайдукевич) подробно описана методика диагностики коммуникативных способностей детей с ТМНР. Программа включает начальную и детальную диагностику. В начальной диагностике включены блоки, в ходе обследования которых специалисты могут узнать о когнитивных и моторных возможностях, формах общения, заинтересованности в коммуникации. Более детальная диагностика включает следующие вопросы: доступная для ребенка система коммуникации, языковые аспекты, понимание речи, сенсорные аспекты [11]. В данной версии специалисты указывают определенные критерии оценки.

Диагностическая карта О.В. Шоховой предполагает участие различных специалистов в исследовании уровня развития ребенка с комплексными нарушениями. Диагностическая методика состоит из 12 блоков [12]. Каждый блок обследуют определенные специалисты. Данная диагностическая карта может

быть использована специалистами при обследовании познавательной деятельности и речи у детей с комплексными нарушениями, включающими нарушения опорно-двигательной сферы.

Выводы.

Многие исследователи подчеркивают важность изучения уровня сформированности двигательных, моторных познавательных, коммуникативных, бытовых и социальных навыков детей с ТМНР. Ребенок с ТМНР чрезвычайно сложное явление. Для того, чтобы эффективно провести обследование развития ребенка данной категории мало одной какой-то конкретной диагностики. Контингент детей со сложными нарушениями очень своеобразен, так как можно выделить множество сложных нарушений развития. Т.В. Розанова выделила более двадцати вариантов сочетания разнообразных нарушений [4]. Многие из которых в настоящее время недостаточно изучены. Поэтому для наиболее объективной и эффективной диагностики развития детей со сложными нарушениями, специалистам приходится модифицировать известные методики и составлять свою диагностику обследования, учитывая специфические особенности конкретного ребенка со сложными нарушениями. В настоящее время, вопрос о универсальной расширенной методике, которая будет учитывать разную тяжесть и степень нарушений у детей является значимым в психодиагностике развития детей с ТМНР. Не теряет актуальности также создание новых подходов и средств диагностики данной категории детей.

Библиографический список

1. Баилова Т.А. Психология детей со сложными нарушениями развития // Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 374–389.
2. Верещага И.В. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха: Пособие / Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М. – Москва: Теревинф, 2017. – 134 с.
3. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психологопедагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР):

методическое пособие / Елисеева Е.Н., Рудакова Е.А., Истомина О.В. [Электронный ресурс] URL:http://xn--h1adfofdl.xn--plai/images/dm/DM_MR_PPO_2.pdf (дата обращения — 25.11.2021).

4. Клинико-психологическое исследование детей со сложным дефектом / под ред. М.С. Певзнер, Т.В. Розановой. М.: АПН СССР. 1980. 80 с.

5. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. — М.: Национальный книжный центр, 2016–208 с.

6. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская [и др.] ; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — М.: Академия, 2003.

7. Левченко И.Ю. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: проблемы организации обучения. / Левченко И.Ю. //Коррекционная педагогика: теория и практика. —2016. — № 2 (68). — С. 3-8.

8. Левченко И.Ю. Один из подходов к психолого-педагогической помощи с тяжелыми двигательными нарушениями./ Левченко И.Ю., Симонова Т.Н // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — 2012. —№ 7-2. — С. 47-51.

9. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра [Текст]: методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. И.А. Филатова, Е.В. Каракулова. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – 287 с

10. Меднова М.Е. Современные представления о детях с тяжелыми множественными нарушениями в развитии./Меднова М.Е.// Школьный логопед. — 2021 — №1(77). — С. 4-9.

11. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. 2-е изд. - Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. - 144 с.: ил

12. Психодиагностические и коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / авт.-сост. О.В. Шохова. – Москва: Спутник+, 2012. - 132 с.

13. Технология психолого–педагогического сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии на разных уровнях образования. /под ред. И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько –ГАОУ ВО МПГУ. – 213 с.

А.П. Надточий
Г. Москва
ГАОУ ВО МГПУ
Научный руководитель: Т.Н. Волковская
профессор, доктор педагогических наук

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО ОЦЕНКЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Обучение детей со сложными нарушениями развития является одним из вызовов современной российской системы образования. Одной из трудностей детей, данной категории является отсутствие вербальных средств коммуникации или значительное их ограничение, которое вынуждает создавать новые индивидуальные программы развития. Важнейшим разделом коррекционно-педагогической работы является формирование или развитие коммуникативных возможностей детей со сложными нарушениями развития. Необходимость работы над этим направлением подтверждается множеством научных работ, посвященных вопросам коммуникации у детей со сложными нарушениями развития (Т.А. Баилова, М. Беркович, Т.А. Бондарь, О.В. Воронова, С.Е. Гайдукевич, Е.П. Гончарова, Н.Ф. Дементьева, М.В. Жигорева, Т.Н. Исаева, А.Р. Маллер, И.А. Соколянский, И.А. Смирнова, А.В. Хаустов, А.М. Царев, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.) Можно отметить, что не смотря на большой интерес к данной теме, постоянным проведением конференции и семинаров на данную тему, вопрос коммуникации и средств коммуникации, используемых детьми со сложными нарушениями развития остается открытым. [3,6,12]

Создание и апробирование научно обоснованной, удобной в использовании для любого специалиста, работающего с ребенком с тяжелыми нарушениями развития, диагностической программы по оценке коммуникативных возможностей безречевых детей является одной из основных задач нашей исследовательской работы.

Коммуникация – представляет собой общение в процессе совместной деятельности, обмен информацией, чувствами. Без коммуникаций невозможно представить эффективные

взаимоотношения между людьми. У детей со сложными нарушениями развития часто отсутствуют вербальные средства коммуникации или отмечается их значительное ограничение. Для коммуникации они могут использовать мимику, движения тела, звуки, крик, агрессивные действия и т.д.

В научной литературе встречаются различные термины, описывающие особенности взаимодействия с другими людьми, которые используются как сами по себе, так и как составные части друг друга. Коммуникативные способности включают в себя способность понимать и влиять на собеседника, способность самовыражаться. Коммуникативная компетентность включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для успешного протекания коммуникативных процессов. Коммуникативные умения включают в себя такие умения как: отстаивать свою точку зрения, вести дискуссию, умение находить компромисс. [5]

В нашей работе нам необходимо изучить более узкие начальные возможности коммуникации. Момент зарождения коммуникации у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями, например безречевое школьника с умственной отсталостью и аутизмом в процессе коммуникации со специалистами. Наиболее подходящими нам оказались понятия коммуникативный потенциал и коммуникативные возможности. Коммуникативный потенциал – сложный комплекс коммуникативных возможностей человека, который детерминруется индивидуальными коммуникативными особенностями. Потенциал – это предел скрытых возможностей, которые могут быть активированы определенным вмешательством для достижения определённой цели. Обобщив данные научной литературы, мы определяем коммуникативные возможности как индивидуальную особенность человека, характеризующую возможность к коммуникации в данный момент, включающую в себя уровень возможного взаимодействия с другими людьми, способность воспринимать и посылать собственные коммуникативные сигналы. [8,12]

Изучив различные классификации вербальных и невербальных средств коммуникации (А.А. Бодалёв, В.А. Лабунская, Бгажнокова И.М. Лисиной, Жигарева М. и др.) мы составили адаптированную классификацию средств коммуникации, которые могут использовать лица со сложными нарушениями развития.

Таблица 1

Классификация средств коммуникации

Невербальные средства	Экстралингвистические средства	Кашель/смех/плач/крик/вздох
	Паралингвистические средства	Интонация темп тембр высота громкость Вокализации/лепет
	Кинесические средства	жесты мимика пантомимика Поза, движения тела, Стук
	Окулесические средства	Направление взгляда, объект взгляда, траектория и направление движения глаз, длительность визуального контакта.
	тактильные средства	Прикосновение, рукопожатие, поглаживание, похлопывание, поцелуй
Невербальные (альтернативные) средства	Жестовый язык	Система жестов, макатон
	Графические или предметные символы	Предметы, фотографии, изображения, пиктограммы, (ресс, блисс)
	Вспомогательные технические средства	Планшеты, коммуникаторы
Вербальные средства	Речь (устная и письменная)	Звукоподражания, слова, словосочетания, фразы

Данная классификация стала составной частью, разработанной нами диагностической программы по оценке коммуникативных возможностей детей со сложными нарушениями, не владеющих речью.

В настоящее время по-прежнему остается актуальным вопрос об оценке коммуникативных возможностей детей данной категории. Из-за сложных нарушений они часто зависят от других почти во всех аспектах повседневной жизни. Удовлетворение жизненных потребностей, выражение желаний, управление жизнью и развитие навыков во многом зависят от отношений с другими людьми (родителями, учителями или специалистами сопровождения). Специалисты, работающие с детьми, должны знать каковы эти потребности и способности ребенка, и в данном случае оценка его коммуникативных возможностей имеет решающее значение. Зачастую в российских диагностических программах встречаются задания, предполагающие ответ в

вербальной форме, присутствуют многосложные инструкции, рассчитанные на детей, понимающих обращенную речь. Это вызвало необходимость разработки диагностического инструментария по оценке коммуникативных возможностей у детей со сложными нарушениями.

Диагностическая программа представляет собой стандартизированное наблюдение за ребенком в естественных для него условиях в течении нескольких дней. Не требует дополнительного стимульного материала и подготовки специалиста, проводящего наблюдение. Данные фиксируются в протокол, который включает в себя перечень параметров с качественным описанием критериями присвоения баллов по каждому из них.

1 блок «Потребность в общении». В данном блоке оцениваются такие параметры, как: потребность в общении, избирательность, условия для поддержания контакта. Особенности контакта со взрослыми, со сверстниками и группой людей.

2 блок «Понимание коммуникативных сигналов». Изучает такие параметры, как: реакция на собственное имя, понимание бытовой инструкции, понимание названий предметов и названий действий, понимание различных эмоций, выраженных посредством голоса.

3 блок «Способность использовать коммуникативные сигналы». Изучает 20 параметров, выбранных нами при изучении литературы по формированию коммуникации в онтогенезе, формированию социальных навыков, навыков взаимодействия. Это такие параметры как: привлечение внимания, приветствие, обозначение узнавания/не узнавания людей, обозначение желания продолжить контакт, прощание, обозначение и обращение к окружающим людям, обозначение и выражение интереса к предмету, обозначение действий, жизненных нужд, просьб к окружающим, обозначение эмоции злой, радостный, грустный. Обозначение выбора, выражение протеста, демонстрация привязанности, обозначение просьбы в получении информации, описание случившихся событий. [2,3,8,15]

4 блок «Социально-коммуникативные способности». Изучает базовые способности, необходимые для коммуникации. В данном блоке мы оцениваем узнает ли ребенок близких ему людей, умеет ли просить и принимать помощь. Может ли задать вопрос и с помощью каких средств коммуникации. Может ли совершать совместные действия со взрослым и

участвовать в совместной деятельности. Может ли дожидаться своей очереди. Каким образом ребенок делает и обозначает выбор. Умеет ли он отказываться, подражать, привлекать к своей деятельности. Может ли участвовать в групповых играх, руководимых взрослым и совершать совместные действия с детьми. Может ли играть в игры, требующие взаимодействия (например, там, где надо играть по очереди). Может играть рядом с детьми и время от времени вступает с ними в контакт. Может изменять поведение для конкретной ситуации. И может какие коммуникативные сигналы использует во время собственной деятельности.

Итогом диагностической программы является количественная оценка, позволяющая отнести ребенка к одной из 4-х уровней сформированности коммуникативных возможностей и качественное описание каждого из уровней. В данное время программа апробируется. Она позволяет оценить используемые ребенком коммуникативные средства: какие средства в каком объеме и при каких обстоятельствах использует ребенок. Данная информация дает возможность оценить необходимость использования дополнительной и альтернативной коммуникации, позволяет составить коррекционно-образовательную программу по развитию коммуникативных возможностей детей со сложными нарушениями развития.

Коммуникация для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития является необходимой для успешной социализации. Важно научить детей вступать в контакт, поддерживать и завершать его, используя невербальные и вербальные средства, соблюдать общепринятые правила коммуникации; научить использовать любые средства коммуникации: жесты, направление взгляда, использование предметов или карточек, голосовых или речеподражательных реакций для выражения своих потребностей.

Библиографический список

1. Баилова, Т.А., Александрова, Н.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей. – М.: Просвещение, 2008.
2. Беркович М. Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. – СПб.: Скифия, 2017

3. Волковская, Т.Н. Теоретические аспекты проблемы коммуникативной дезадаптации детей с недостатками речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – №4. – С. 8–12.

4. Волковская, Т.Н., Левченко, И.Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития Дефектология. 2020. № 3. С. 17-21.

5. Груздев, АА. Причины и способы развития системы социальной коммуникации: дис. канд. филос. наук: 09.00.11/ Андрей Александрович Груздев; Красноярск, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Красноярск, 2014. – 134 л.

6. Емельянова, И.А. Особенности коммуникативного развития умственно отсталых младших школьников / И.А. Емельянова // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения : сб. материалов IV всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. С. С. Чернова. — Новосибирск: ЦРНС — Издательство СИБПРИНТ, 2009. - Ч. 1. — 77 — 82 с.

7. Жигорева, М.В., Левченко, И.Ю. В помощь дефектологу дошкольной образовательной организации: методические подходы к проектированию адаптированной основной образовательной программы для детей раннего возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 4. – С. 23-28

8. Жигорева М.В. Инновационный подход к психологическому сопровождению детей со сложными нарушениями развития //Ж-л «Детская и подростковая реабилитация». Научно-практический журнал, 2015 № 1 (24). С. 35-41.

9. Левченко И.Ю., Волковская Т.Н., Надточий А.П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями / Детская и подростковая реабилитация. 2019. № 1 (37). с. 13-19

10. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении/СПб.: Питер, 2009, 320с.

11. Надточий, А.П., Волковская, Т.Н. Изучение невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями. В сборнике: Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. 2019. с. 191-197.

12. Рязанова И.Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. 2018. № 5 (47).

13. Царев, А.М. Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) – основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС. [Электронный ресурс]: <http://clp.pskov.ru/downloads/2016/03/Статья-СИПР1-Царев-А.М-2016.pdf>

14. Bozic, N., & Murdoch, H. Learning through interaction: Technology and children with multiple disabilities. London, England: David Fulton Publishers, 1996

15. Smith, V. K., & Prelock, P. A. A case management model for school-age children with multiple needs: Language, Speech, and Hearing Services in Schools Vol 33(2) Apr 2002, 124-129.

А.В. Творогова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Л.Б. Баряева
профессор, доктор педагогических наук

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕНСОРНО – ПЕРЦЕПТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Современный этап развития образования детей дошкольного возраста характеризуется поиском модели психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития каждого ребенка, в том числе ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности. Проблема изучения своеобразия сенсорно-перцептивного развития детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития актуализировалась в условиях современной науки и практики.

В первую очередь, этот интерес к теме обусловлен той ролью, что сенсорно-перцептивные функции играют в развитии других психических процессов ребенка. Только в ситуации

полноценного познания окружающего мира можно говорить о создании условий для гармоничного развития личности.

Во-вторых, сенсорно-перцептивное развитие и его успешность находятся в прямой связи с результативностью процесса подготовки к школе и последующего школьного обучения. Средний дошкольный возраст – это тот период, когда выявленные нарушения сенсорно-перцептивного порядка еще можно оперативно скорректировать без негативных последствий, как для общего психического развития, так и для формирования учебных навыков. Особенно востребовано изучение сенсорно-перцептивного развития дошкольников в случае аномального развития, в частности его задержки. В результате исследований было установлено, что у детей дошкольного возраста с ЗПР высшие психические функции не соответствуют нормативным показателям, в том числе относящиеся к ним сенсорно-перцептивные, значимые для дальнейшего, полноценного обучения детей в условиях школьного образования [2, 3, 4].

В исследованиях зарубежных ученых, отмечаются особенности развития детей с ЗПР в соответствии с показателями сенсорно-перцептивного развития, а именно: несформированность зрительных, слуховых, кинестетических и функциональных систем [1,5].

Структурированные занятия, направленные на формирование сенсорно-перцептивного развития, стимулируют ребенка к пониманию и восприятию окружающего мира. Тем самым, в процессе обучения, формируются сенсорно-перцептивные функции, а на базе их – когнитивные функции.

Цель данного исследования, состояла в определении уровня сенсорно-перцептивного развития детей 4-5 лет с задержкой психического развития церебрального генеза. Для получения результата, перед нами были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу;

- 2) изучить и провести анализ особенностей сенсорно-перцептивного развития детей 4-5 лет с задержкой психического развития;

- 3) разработать и апробировать диагностическую методику с учетом особенностей психического и физиологического развития детей данной категории.

Для исследования сенсорно-перцептивных функций у детей средней возрастной группы нами была разработана

диагностическая методика на базе тестов Sensory Integration and Praxis Tests – SIPT с учетом психологического и физиологического особенностей онтогенеза исследуемых категориальных систем [1].

Данная методика состоит из VI блоков, включающих в себя основные функциональные области: социальная сфера, восприятие формы, пространственные характеристики, зрительно-моторная организация, конструирование, различение тактильных, слуховых стимулов, праксис, переработка вестибулярной и проприоцептивной информации.

Обследование детей проходило на базе ГБДОУ детского сада № 83 г. Санкт-Петербурга.

В констатирующем эксперименте участвовали дети с нормативным развитием, которые вошли в контрольную группу (КГ), а также дети с задержкой психического развития (согласно заключениям ЦМПК), которые вошли в экспериментальную группу (ЭГ).

В процессе обследования были нами проанализированы и смоделированы в диаграммы по всем VI блокам основных функциональных областей. Полученные результаты диагностики в Блоке I «Социальная сфера», показали нам, что дети с нормативным развитием во всех трех категориях: коммуникативное развитие, эмоционально-волевая сфера и запас знаний об окружающем преобладают в процентном соотношении по уровню развития в данной области, чем у дети с ЗПР. Среднее значение показателей составило у детей с N= 70,6 %, дети с ЗПР = 29,2%. У детей с ЗПР в коммуникативной сфере преобладает: неустойчивый зрительный контакт, предметно-манипулятивные способы общения.

Полученные результаты диагностики в Блоке II «Восприятие формы и пространственных характеристик, зрительно-моторная координация, конструирование», состоит из пяти категорий: зрительно-пространственные представления, восприятия фигуры/фона, копирование рисунка, конструктивный праксис и визомоторная координация. В процентном соотношении мы получили следующие средние показатели: N=66%, дети с ЗПР= 34%.

Качественный анализ результатов II Блока обследования показал, что у детей с ЗПР значительно снижены показатели в восприятии формы и пространственных характеристик, не требующих участия моторики, выполнение мыслительных

операций с предметами. У детей данной категории возникли определенные трудности в соотношении объёмных геометрических фигур с плоскостными, способности пространственного моделирования путем наложения нескольких фигур одну на другую. Страдает аналитическая стратегия при определении фигур по двум и более признакам. С учетом этого, можно прийти к выводу, что дети с ЗПР испытывают определенные трудности в восприятии форм, пространственной ориентировке, конструировании.

III Блок «Различение тактильных стимулов» диагностической методики включает в себя четыре категории: идентификация пальцев рук, локализация тактильных стимулов, мануальное восприятие, графестезии. С учетом количественных показателей среднее процентное соотношение по двум категориям детей составило: $N=63,25\%$, $ЗПР=36,75\%$. Данные III Блока «Различение тактильных стимулов» указывают на то, что дети с ЗПР имеют сниженную способность к различению тактильных стимулов. Это подразумевает под собой, что переработка тактильной информации из вне, т.е. с периферии имеет искаженную инервативную способность, поступающую в ЦНС.

У детей с задержкой психического развития наблюдались соматотопические ошибки в определении зоны прикосновения, как на левой и правой руках, так и игнорирование в двуручных пробах.

В диагностическом обследовании мы уделили внимание такой модальности, как слуховая, так как она является неотъемлемой частью сенсорно-прецептивного развития детей дошкольного возраста. IV Блок «Различение слуховых стимулов» включает в себя три категории, которые отражают уровень сформированности слухового гнозиса: дифференциация шумовых стимулов, идентификация шумовых стимулов, слуховое восприятие ритмов и ритмических структур. Каждая категориальная система в данной диагностики позволила нам детально обследовать и понять уровень сформированности слухового гнозиса, как у детей с нормотипичным развитием (КГ), так и у детей с задержкой психического развития (ЭГ) с учетом возрастных особенностей. Средние показатели данного блока в процентном соотношении составили: $N=54,7\%$, $ЗПР=45,3\%$. Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что слуховое восприятие, как в первой группе детей с нормативным развитием, так и в группе детей с ЗПР, не имеют выраженных отличительных

особенностей. В некоторых случаях в процессе обследования у детей с задержкой психического развития, наблюдалось небольшое отличие от нормы в усвоении инструкции.

V Блок «Праксис» включает в себя пять категорий: билатеральная моторная координация, динамический праксис, постуральный праксис, оральный праксис, праксис по речевой инструкции. Данные перечисленные категории позволили нам досконально исследовать уровень развития праксиса у детей с нормотипичным развитием и у детей с ЗПР. Праксис является одним из информативных показателей в сенсорно-перцептивном развитии детей. Биллатеральная моторная организация направлена на исследование способности плавно и согласованно выполнять двигательные акты руками с учетом заданной программы (схемы), сформированность межполушарного взаимодействия. Обследование динамического праксиса, позволило установить способность воспроизводить серию движений руками и пальцами, в соответствии с показом экспериментатора. Постуральный праксис направлен на определение способности планировать и выполнять позы пальцев. Оральный праксис исследует кинестетическую организацию выполнения движений артикуляционного аппарата.

Исследование праксиса по речевой инструкции, позволяет нам понять, насколько ребенок способен по визуальной и вербальной инструкции экспериментатора, воспроизводить и планировать движения. В результате количественной бальной системы, нами были определены средние показатели в двух группах детей: N=65,2%, ЗПР=34,8%. Обследование праксиса по речевой инструкции показало нам, что большинству детей с ЗПР и нормой не доступно выполнение заданных поз по вербальной инструкции экспериментатора. Наблюдаются пространственные координатные ошибки. В большинстве случаев приходилась непосредственная визуализация и помощь со стороны взрослого.

В VI Блоке «Переработка вестибулярной и проприоцептивной информации» включает в себя обследование двух систем вестибулярной и проприоцептивной у детей с нормотипичным развитием и у детей с ЗПР. Данные системы обследовались нами в комплексе, так как роль вестибулярной и проприоцептивной систем имеют для нашего исследования огромное значение в изучение сенсорно-перцептивного развития у детей среднего дошкольного возраста. В данном блоке предлагалось детям

выполнение статических и динамических упражнений, направленных на определение сформированности таких показателей как: проприоцепции и контроля статического равновесия, удержание равновесия на балансирах, удержание равновесия на одной ноге, вращение вокруг своей оси с удержанием горизонтальной позиции рук, перешагивание через предметы учитывая их размеры. Проанализировав количественные показатели, нами были установлены средние показатели по двум группам в процентном соотношении: N=69%, ЗПР=31%.

Таким образом, в результате полученных данных по обследованию и выявлению уровня сенсорно-перцептивного развития детей с ЗПР, для более детального уточнения, нами была составлена сравнительная таблица (рис.1) в которой проанализированы результаты по всем 6 блокам. В данной сводной таблице выведены средние показатели сенсорно-перцептивного развития детей в процентном соотношении двух категорий: нормативное развитие, задержка психического развития. У детей с нормотипичным развитием уровень сформированности сенсорно-перцептивных функций составил 65%, у детей с ЗПР – 35%.



Рисунок 1.

Итак, в процессе экспериментального исследования получены следующие данные о уровне сенсорно-перцептивного развития детей с ЗПР:

- в коммуникативной сфере преобладает: неустойчивый зрительный контакт, предметно-манипулятивные способы общения;

- в эмоциональном плане наблюдались неустойчивые, резкие колебания настроения. Запас знаний об окружающем не соответствует возрастной норме;

- у детей с ЗПР значительно снижены показатели в восприятии формы и пространственных характеристик, не требующих

участия моторики, выполнение мыслительных операций с предметами.

– дети с ЗПР имеют сниженную способность к различению тактильных стимулов. Это подразумевает под собой, что переработка тактильной информации из вне, т.е. с периферии имеет искаженную инервативную способность, поступающую в ЦНС;

– снижена биллатеральная моторная координация, а именно пространственные координатные ошибки как правой, так и в левой руках. Присутствие синкенезий, помощь выполнения другой рукой, неточное положение пальцев;

– у детей с задержкой психического развития снижена переработка как вестибулярной, так и проприоцептивной информации. Данная категория детей имеет сниженный мышечный тонус, моторно- нескоординированные движения. Застывание в планировании и последовательности выполнения движений (т.е. нарушена последовательность движений, необходимых для точных координат руки или ноги в нужном месте).

Для дальнейшего продолжения научно-исследовательской работы, необходимо разработка коррекционно-развивающей методики, контрольный эксперимент.

Библиографический список

1. Банди А. Сенсорная интеграция: теория и практика/ А. Банди, Ш. Лейн, Э.Мюррей; пер. [с англ.] и науч. ред. Д.В. Ермолаева. – 2-е изд. – М. : Теревинф, 2018. – 768 с.

2. Баряева, Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: монография / Л.Б. Баряева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 319 с.

3. Гулиева, С.А. Особенности психокоррекции личности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С.А. Гулиева // Уральский научный вестник, 2017. – Т. 3, № 6. – С. 85–89.

4. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб. : КАРО, 2008. – 336 с.

5. Isbell, Ch. Sensory integration: a guide for preschool teachers / Ch. Isbell, R. Isbell. – Lewisville, NC. : Gryphon House Books, 2007. – 144 p.

СЕКЦИЯ: СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В АНГЛИСТИКЕ: СОЕДИНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

А.В. Елфимова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: В.С. Машошина
доцент, кандидат филологических наук

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭВФЕМИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Явление эвфемии и особенности возникновения эвфемизмов привлекают внимание множества современных отечественных и зарубежных исследователей. В связи с многообразием различных подходов к изучению данного слоя лексики, на данный момент существует большое количество определений и классификаций эвфемизмов, а также ведутся активные дискуссии о роли эвфемизмов в языке. Большинство исследователей рассматривают эвфемизмы в качестве слов-заместителей единиц, которые в настоящий момент не считаются политкорректными [1, с.210-211]. Актуальность темы данного исследования обусловлена разнообразием неоднозначных аспектов эвфемизации речи и необходимостью дальнейшего изучения теоретических основ эвфемии.

Этимологически термин «эвфемизм» восходит к лексемам греческого происхождения: *euphemos*, *euphemia* («eu» – «хорошо», «phemi» – «говорю»), что означает буквально «хорошо говорю, хорошая речь».

Первое определение термина «эвфемизм» как «хорошей или выгодной интерпретации плохого слова» [11, с. 13] было предложено английским лексикографом Томасом Блаунтом (Thomas Blount) в 1656 году. Несмотря на это, подробное изучение эвфемии началось лишь в XX в., когда была опубликована книга немецкого исследователя Германа Пауля (Hermann Paul), в которой автор выделил эвфемизм в своей схеме семантических изменений в одном ряду с метафорой и метонимией [6, с. 123]. Но даже сейчас, спустя практически век, исследователи не могут прийти к единому мнению о способах образования и принципах классификации эвфемизмов. При этом нельзя не отметить, что в трудах различных ученых прослеживаются

схожие тенденции при попытках определения данного понятия. Общей идеей большинства дефиниций является противопоставление эвфемизма запрещенному или неприличному слову, заменой которого он выступает (Л.П. Крысин 1994, Б.А. Ларин 2010, Е.П. Сеничкина 2006 и др.).

Специфика анализируемого явления позволяет рассматривать его и как лингвистический, и как социальный феномен. В традиционной лингвистике эвфемия может быть рассмотрена в одном ряду с синонимией, в то время как в социолингвистике эвфемизм определяется как лексическая единица, заменяющая слово-табу или же синоним, необходимость которого продиктована этикетом и культурой общения (А.М. Кацев 1988, Р.А. Будагов 2003). Используя эвфемизмы в своей речи, коммуниканты «стремятся не нарушать появляющиеся новые культурные стереотипы, пытаясь избежать прямого обозначения референтов, которые негативно воспринимаются в том или ином сообществе» [2, с. 33].

Выдающийся отечественный лингвист А.А. Реформатский утверждает, что «эвфемизмы – это заменные, разрешенные слова, которые употребляют вместо запрещенных (табуированных)» [7, с. 99]. По мнению Д.Н. Шмелева, «эвфемизм является языковой единицей, которая служит заменой нежелательного, слишком резкого наименования денотата» [10, с. 402]. А.М. Кацев определяет эвфемизмы как «способствующие эффекту смягчения косвенные заменители наименований страшного, постыдного или одиозного, вызываемые к жизни моральными или религиозными мотивами» [3, с. 5].

Таким образом, учитывая самые популярные подходы к определению эвфемизма, можно сделать вывод, что эвфемия – это явление, основной характеристикой которого является подбор наиболее подходящих синонимов, способных заменить неудобные, грубые или табуированные слова, для смягчения эффекта, который может вызвать их значение. Отличительной особенностью эвфемизации является то, что она «всегда связана с оценкой, поскольку на ее основе формируется представление о приемлемости или неприемлемости какого-либо явления и обозначающего его языкового выражения» [9, с. 85].

Еще одним дискуссионным вопросом в изучении эвфемии является классификация эвфемизмов. Ученые типологизируют эвфемизмы, опираясь на различные аспекты эвфемии: языковой, социальный и психологический.

Интересную идею об отсутствии четкой классификации эвфемизмов выделяют американские лингвисты Дж. Нимен (J.S. Neaman) и К. Сильвер (C.G. Silver). По их мнению, систематизация эвфемизмов несет некоторую субъективность: многое зависит от выбранного подхода к изучению эвфемизмов, определения понятия, на которое опирается ученый, выделенного аспекта для классификации. Только учитывая все возможные классификации эвфемизмов, возможно создание наиболее полной картины, описывающей данный пласт языка [15].

Отечественный лингвист Л.П. Крысин в работе «Эвфемизмы в современной русской речи» предлагает тематическую классификацию эвфемизмов и выделяет две обширные сферы их употребления: личную и социальную. К первой категории ученый относит такие темы, как:

- физиологические процессы;
- определение признаков половой принадлежности;
- отношения между полами;
- болезнь и смерть.

К социальной сфере относятся:

- дипломатия;
- репрессивные действия власти;
- государственные и военные тайны;
- деятельность полиции и разведки;
- сферы обслуживания и распространения товара;
- отношения между социальными и национальными группами;
- некоторые виды профессий с целью повысить их престиж [4].

Одна из наиболее распространённых классификаций эвфемизмов, основанных на типе семантического механизма, лежащего в основе образования значения единицы, принадлежит советскому лингвисту А.М. Кацеву. Ученый в своей классификации опирается на различные языковые явления. Первая группа эвфемизмов образована семантическими способами. Среди них выделяются:

а) генерализация значения (использование слов с широкой семантикой, например, “*she, event, this*”);

б) метафоризация значения (например, “*hop off the swig*” вместо “*die*”);

в) метонимизация значения (например, “*get the pink slip*” вместо “*be fired*”);

г) поляризация значения (использование антонимичного слова для замены табу, например, “*hero*” вместо “*coward*”) [3].

Вторая группа эвфемизмов, по мнению А.М. Кацева, отражает изменение формы табуированного слова посредством:

а) проведения звуковой аналогии (например, “*Gad*” вместо “*God*”);

б) добавления негативного префикса (например, “*untrue*” вместо “*lie*”);

в) сокращения (например, “*pro*” вместо “*prostitute*”) [Там же].

К третьей группе относятся заимствования из других языков, среди которых часто встречаются научные термины, пришедшие из латыни (например, “*intoxicated*” вместо “*drunk*”) [Там же].

Используя приведенную выше классификацию, мы провели анализ ряда эвфемизмов, которые отбирались методом сплошной выборки из выпусков журнала *Esquire USA*, вышедших с апреля по ноябрь 2021 года.

В выпуске за апрель-май 2021 г. журналист Чарльз Пирс (Charles P. Pierce) пишет следующее: “But he was challenged by a battalion of other Republicans, which threw him into a runoff primary against Roy Moore, an Alabama judge who got famous advocating for a two-ton block of granite with the Ten Commandments carved into it inside his courthouse building, and doing so in defiance of multiple court rulings, to the point that he was removed from the bench” [16, p. 18]. В данном предложении автор использует эвфемизм “be removed from the bench” что значит “be fired” в отношении судьи. На основании классификации А.М. Кацева можно сказать, что автор статьи применил метафору для уменьшения негативной окраски описываемого контекста.

В высказывании “Considering his résumé, Moore showed a lot of gall running for Senate. But he beat Strange in the primary, and he was odds-on to beat Jones, too, until his history of creeping on teenage girls at a local mall hit the national news. This was considered to be something of a political drawback, even for a Republican in Alabama, so the anticipation at the Jones party fairly crackled” [Ibid.] автор использует словосочетание “political drawback” с достаточно широкой и «уклончивой» семантикой для того, чтобы заменить лексическую единицу “crime”, и, хотя посыл высказывания носит, скорее, ироничный характер,

данное словосочетание может быть отнесено к разряду эвфемизмов, так как заменяет собой лексему с ярко-выраженным отрицательным значением.

В летнем выпуске *Esquire USA* журналист Джек Холмс (Jack Holmes) в контексте “Anti-war types were cast as hopelessly naive, unable to grasp the grim facts of life in the post-9/11 world” [14, p. 16] использует эвфемизм “post-9/11” для обозначения словосочетания “after September 11 terrorist attacks”. Данная тема является очень волнующей и болезненной для американских читателей и всего мирового сообщества, и поэтому автор воспользовался приемом генерализации значения.

Джек Холмс также применяет эвфемии в предложении “That was back in the go-go 1980s, when the U. S. national-security establishment was determined to ensure the Soviets, who had invaded Afghanistan, experienced “their own Vietnam” [Ibid.]. Автор использует выражение “their own Vietnam”, чтобы намеренно смягчить негативную коннотацию в словосочетании “Vietnam War”, прибегая к приему метонимической номинации.

В выпуске *Esquire USA* за октябрь-ноябрь 2021 года журналист Мэтт Галлагер (Matt Gallagher) ссылается на эвфемизм в следующем фрагменте: “We stayed for democracy at one point, human rights at another. To nation-build, if you believed in counterinsurgency, or to “mow the grass” – a euphemism for killing terrorists that admits doing so will produce more – if you favored counterterrorism” [12]. Автор сам дает читателям дефиницию использованного им эвфемизма, словно делая отсылку к высказываниям политиков. Полагаем, что согласно классификации А.М. Кацева, выражение “mow the grass” в значении “kill terrorists” может служить примером метафоризации значения.

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что способы формирования эвфемизмов в английском языке весьма многообразны. В нашей небольшой выборке доминирующими оказались эвфемизмы, созданные с применением приемов метафоризации и генерализации значения, однако, анализ других источников свидетельствует о том, что метонимия и использование терминов, восходящих к латыни, совсем не уступает этим двум способам. Тема эвфемии до сих пор считается актуальной в научных исследованиях из-за неоднозначности существующих подходов к определению данного термина и классификации эвфемизмов. Представленная в данной статье информация не является исчерпывающей, но позволяет

взглянуть на эвфемию с разных сторон, в том числе обратить внимание на то, как современные авторы публицистических текстов применяют эвфемизмы в своих высказываниях.

Библиографический список

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. Учебник и практикум. М.: Юрайт. 2015. 287 с.
2. Баранова К.М., Афанасьева О.В. Эвфемизация речи на современном этапе развития английского языка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 1 (41). С. 32-41.
3. Кацев А.М. Языковое табу и эвфемия. Л.: ЛГПИ, 1988. 80 с.
4. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm> (дата обращения: 15.11.2021).
5. Ларин Б.А. Об эвфемизмах // История русского языка и общее языкознание. М.: Просвещение, 1997. С. 101-114.
6. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. 501 с.
7. Реформатский, А.А. Введение в языковедение: учебник / 5-е издание, исправленное. М.: Аспект Пресс, 2004. 536 с.
8. Сеничкина Е. П. Эвфемизмы русского языка: спецкурс: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2006. 151 с.
9. Чупрына О.Г. Язык. Культура. Текст М.: Флинта, 2020. 104 с.
10. Шмелёв Д. Н. Эвфемизм // Русский язык: энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая рос. энцикл.: Изд. дом «Дрофа», 1997. 703 с.
11. Enright D.J. Fair of Speech: The Uses of Euphemism. Oxford University Press, 1985. 222 p.
12. Gallagher M. Leaving Afghanistan Behind // Esquire, 2021. October-November. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.esquire.com/news-politics/a37871663/leaving-afghanistan-behind/> (дата обращения: 10.11.2021).
13. Holder R.W. A Dictionary of Euphemisms. How Not to Say What You Mean. Oxford University Press Inc., New York, 2003. 501 p.

14. Holmes J. The Forbidden Question // Esquire, 2021. June. P. 16.
15. Neaman J.S. Kind Words: A Thesaurus of Euphemism. New York: Avon Books, 1990. 406 p.
16. Pierce Ch.P. The Joy of Politics // Esquire, 2021. April-May. P. 18.

Д.Ю. Комаров

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Е.В. Суворина
доцент, кандидат филологических наук

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО НЕРАВЕНСТВА В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Спортивная коммуникация и освещение спортивных мероприятий, как часть спортивного дискурса, характеризуются использованием специфической спортивной терминологии, включая языковые компоненты, непосредственно связанные с соревнованиями и тренировками. Термин «спортивный дискурс» понимается как «...вид коммуникативной ситуации между участниками в рамках спортивной деятельности, применяемый к процессу профессионального общения тренеров и спортсменов, спортивному репортажу и освещению спортивных новостей и событий в целом...» [7, с. 5]. Вышеуказанное понятие также определяется в терминах «вербальной и невербальной трансляции спортивной ментальности» и «разновидности национального языка, соотнесенной с такой социокультурной сферой, как спорт» [1, с. 53].

Современная лингвистика использует мультивариативный анализ гендерных аспектов речи, как один из наиболее апробированных методов изучения дискурса. Такой подход широко представлен в зарубежных исследованиях, в частности в исследовании спортивного дискурса с точки зрения гендерных особенностей использования языка в медийном пространстве [2,3,4]. Следуя современному культурному мейнстриму западного общества, лингвисты сформулировали теоретические положения, согласно которым отражение мужского превосходства на спортивной арене трансформируется

в языковые средства описания спортивных событий и персоналий. Исследование гендерных факторов и репрезентаций в спортивном дискурсе становится актуальной лингвистической задачей. Исходя из базовой гипотезы о доминировании мужчин и дискриминации женщин в спорте, лингвистика исследует прямые и обратные связи лингвистических и экстралингвистических факторов в современном спортивном дискурсе.

Согласно современным представлениям западной культуры профессиональный спорт выполняет функцию воспроизведения мужской гегемонии, поддерживая устоявшиеся исторически фреймы расширенных прав и возможностей мужчин и, в то же время, сохраняя положение женщин-спортсменов недооцененным и ограниченным. Женский спорт, как относительно современный феномен, признанный официально лишь в начале XX века, часто тривиализируется и маргинализируется, а самих спортсменок чаще всего стереотипно рассматривают как гипертрофированно маскулинных женщин, отказывая им в честной конкуренции в данном роде деятельности. Такая стереотипизация использует язык, как один из мощнейших механизмов принижения позиций женщин в спорте. Релятивизм гендерных отношений отражается в современном языке, как отражение устоявшихся социальных и культурных фреймов западного общества. Наиболее важными инструментами языка, реализующими указанный выше гендерный релятивизм в спортивном дискурсе, являются: гендерно-окрашенная лексика, использование обращений и использование метафор. Приведем примеры представителей каждой группы.

Гендерно-окрашенная лексика использует понятие мужественности, как стандарт спортивного поведения, независимый от гендера. При анализе шестнадцати телевизионных трансляций соревнований по баскетболу в колледжах было выявлено частое использование мужской терминологии, неуместной в случае соревнований женских команд. “Women athletes were called ‘defensemen,’ and well-coordinated teams possessed a ‘workmanlike’ orientation” [2, с.105]; “Referring to the women’s Wimbledon final as the “Ladies Final,” whereas the men’s is simply “The Final”” [4, с. 176].

Именования играют существенную роль в построении социальной реальности. Присваивая определенным вещам

или событиям имена, в особенности имеющие эмоциональную окраску любого знака, мы, де-факто, фиксируем когнитивные границы значений, программируя тем самым эмпирические спонтанные реакции. Это означает, что обращения следует рассматривать не как безразличный случайный процесс, а как репликатор устоявшихся предубеждений, предрасудков и стереотипов. На практике, в спортивном дискурсе принижение роли женщин осуществляется использованием упрощенных форм обращения, включая такие термины, как «girls», «sweetie», «princess», «doll» и «young ladies».

Согласно результатам исследований западных лингвистов [5,6,8,9] метафоры в спортивном дискурсе отражают сексистскую природу спорта в языке. Например, в работах [8], [9] был проведен контент-анализ соревнований мужчин и женщин по теннису и баскетболу. Согласно опубликованным результатам, комментаторы использовали в два раза больше боевых метафор и метафор силы при обсуждении мужского тенниса, чем для женских соревнований. Для баскетбола это отношение выросло до трех раз. В работах [5,6] вводят два типа метафор: метафоры насилия (*teams “kill,” “murder,” “destroy,” “slaughter,” “bury”*). Например, “Marquette’s Second Half Surge Buries Mountaineers. West Virginia gives up a 12-point halftime lead and falls to Marquette at the Charleston Classic”; “Cristiano Ronaldo: When Portugal star destroyed Sweden to secure World Cup spot” и метафоры, относящиеся к работе машины (*athletes “rev up,” “burn up the track,” “work well,” “produce the goods,” “turn out the results”*); “Jefferson revs up Viking’s offense after pair of quiet games” [6].

Наиболее употребительные в спортивном дискурсе метафоры подчёркивают маскулинную природу спорта и классические представления о мужественности. Одновременно с этим метафоры, ассоциирующиеся с традиционными представлениями о женственности, встречаются значительно реже.

В заключении хотелось бы сказать, что человеческий язык определяет и формирует наши культурные идеи и предположения и придает ценность и структуру миру, в котором мы живем. Язык спорта не только отражает гендерное неравенство, но и фактически способствует его созданию и поддержанию как в самом спорте, так и, в конечном счете, в социальных условиях, которые выходят за рамки спорта. Являясь

компонентом чрезвычайно сложного набора формальных и неформальных практик, социальная семиотика языка спорта подтверждает и увековечивает дискриминационные гендерные отношения и, следовательно, заслуживает постоянного критического внимания.

Библиографический список

1. Марцинкевич, И.П. Функциональные характеристики спортивного дискурса // Мат. Междунар. науч.-практ. конф. «Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков», гуманитарный факультет БГУ, Минск. М-во образования Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т; редкол.: О.И. Уланович (отв. ред.). Минск: Изд. центр БГУ, 2012. С. 50-53.

2. Blinde, E.M., Greendorfer, S.L., and Shankar, R.J. Differential Media Coverage of Men's and Women's Intercollegiate Basketball: Reflections of Gender Ideology. *Journal of Sport and Social Issues*. 1991. 15: 98-114.

3. Campbell D. Jefferson Revs up Vikings Offense after Pair of Quiet Games // *The Seattle Times*. 2021. <https://www.seattletimes.com/sports/jefferson-revs-up-vikings-offense-after-pair-of-quiet-games>

4. Duncan, M.C., and Messner, M.A. The Media Image of Sport and Gender. In *Media Sport*, ed. Wenner, L.A., New York: Routledge. 1998.P. 170-185.

5. Hall C. Marquette's Second Half Surge Buries Mountaineers // *Sports Illustrated*. 2021. <https://www.si.com/college/westvirginia/basketball/marquettes-second-half-surge-buries-mountaineers>

6. Ryan, D. Cristiano Ronaldo: When Portugal Star Destroyed Sweden to Secure World Cup Spot // *GiveMeSport*. 2021. <https://www.givemesport.com/1788659-cristiano-ronaldo-when-portugal-star-destroyed-sweden-to-secure-world-cup-spot>

7. Schirato, T. *Discourse and Critical Theory*. London: Sports Discourse, Bloomsbury Academic, 2013. 224 p.

8. Segrave, J.O. A Matter of Life and Death: Some Thoughts on the Language of Sport. *Journal of Sport and Social Issues*. 1997. 21: 211-220.

9. Segrave, J.O. The Perfect 10: "Sportspeak" in the Language of Sexual Relations. *Sociology of Sport Journal* 11: 95-113.

Д.С. Филоенко
г. Москва
ГАОУ ВО МГПУ
Научный руководитель: М.Н. Николаева
доцент, кандидат филологических наук

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ФИТОНИМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Фразеология, появившаяся во второй половине XX века, продолжает и сегодня привлекать внимание лингвистов. Более того, по мнению ученых, с точки зрения яркости создаваемого описания фразеологические единицы (ФЕ) явно превосходят иные средства выразительности языка: “Phraseological units, or idioms, as they are called by most western scholars, represent what can probably be described as the most picturesque, colourful and expressive part of the language’s vocabulary” [1, с.225]. Эта область науки интенсивно развивается, использует сопоставительный анализ ФЕ разных языков, проводит всестороннее их изучение в рамках одного языка, исследуя тематические, структурные, семантические и функциональные особенности в различных типах дискурса. Вопросы фразеологии также рассматриваются в рамках контактной лингвистики, в частности, проблемы, «связанные с взаимодействием языков при социальном и индивидуальном двуязычии» [7, с. 34].

Фразеология «напоминает целую картинную галерею. В ней представлены неповторимые, порой забавные, но чрезвычайно экспрессивные, насыщенные яркими цветами и красками живописные полотна, своеобразные скетчи, повествующие о национальных традициях, верованиях, народном фольклоре» [2, с. 79].

К фразеологизмам относят «устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением при высоком удельном весе коннотативного аспекта, т. е. его экспрессивно-оценочных, эмотивных, образных и других компонентов» [8, с. 28]. Помимо критериев устойчивости и переосмысленного значения компонентов, «языковая специфика фразеологизмов проявляется в <...> фиксированности их лексико-грамматического состава ...» [10, с.215.]

Объектом исследования в данной статье выступают фитонимические фразеологизмы, а предмет исследования составляют структурные типы таких фразеологизмов.

«Фитонимы – это названия растений, <...> которые не являются производными, в отличие от номинативных единиц других лексических групп, например, антропонимов и топонимов, обозначающих конкретных людей и реальные объекты. Фитонимы как единицы номинации обозначают целый класс растений, обладающий рядом общих свойств» [5, с. 36].

Наличие фитонимического компонента в составе ФЕ способствует реализации некоторых коннотативных значений, например, оценочного. Актуализация оценочной коннотации у фитонимических ФЕ может быть обусловлена как объективными свойствами растения, так и субъективным отношением к растению. На появление оценочной коннотации у фитонимических ФЕ могут влиять культурологические факторы, связанные с религиозно-мифологическим происхождением названия растения, его символическим смыслом в той или иной социальной среде, сходстве с предметами окружающего мира и др. Коннотация эмоциональной окраски, как правило, сопровождается оценочной коннотацией.

Значение ФЕ может реализоваться в рамках определенных лексико-грамматических или синтаксических структур. А.В. Кунин называет семь основных структурных типов фразеологизмов в английском языке [8, с.137].

Первый структурный тип составляют ФЕ, представляющие собой обороты, включающие одну знаменательную и одну служебную лексему или одну знаменательную и две-три служебные лексемы. Примеров фитонимических фразеологизмов этого структурного типа нами не обнаружено.

Второй тип структурных ФЕ представлен подчинительным или сочинительным словосочетанием, например, *as fresh as a daisy* – *цветущий, пышущий здоровьем, свежий как огурчик* [13]. Выражение *as fresh as a daisy* является образным описанием чьей-либо внешности.

Фитоним *apple*, обозначающий съедобный плод, отмечается достаточно часто в англоязычных ФЕ. «Национально-культурный компонент значения «яблочных» фразеологизмов, таких как *apple of discord* (яблоко раздора), *the apple of one's eye* (зеница ока) и др., отражает различные исторические и культурные реалии, моральные принципы и отношения представителей той или иной нации» [11, с. 578]. В основе появления многих ФЕ с фитонимом *apple* находятся библейские или мифологические сюжеты.

В английской лингвокультуре фитоним *apple* связан с обозначением обманчивого успеха. В фразеологизме *Adam's apple* отражен библейский сюжет о том, что «возле города Содомы, расположенного недалеко от Мёртвого моря, росли красивые яблоки, превращавшиеся при первом прикосновении к ним в дым и пепел» [6, с. 17]. Сейчас ФЕ *Adam's apple* утратила внутреннюю форму значения, связанного с библейским сюжетом, но вспомнив библейский сюжет о соблазнении Евой Адама с помощью яблока, можно предположить, что Адам, проглотил один кусок яблока, а второй, вероятно, застрял в горле и образовал бугорок в виде кадыка на шее мужчин, который сейчас может служить своеобразным напоминанием о совершенном грехопадении.

ФЕ с частично предикативной структурой, включающей лексему и придаточное предложение образуют третий структурный тип. Фитонимические фразеологизмы, имеющие этот тип структуры, нам не встретились.

ФЕ четвертого типа представлены придаточными предложениями, например, "*Oaks may fall when reeds stand the storm*" [4, с. 226]. Символический смысл фитонимов находит отражение в пословицах, поговорках и других устойчивых выражениях. В кельтской и англо-саксонских культурно-исторических традициях дуб считается священным деревом. Символизм дуба ярко представлен в истории и литературе британских островов.

Пятый структурный тип составляют номинативно-коммуникативные ФЕ, являющиеся глагольными оборотами со структурой словосочетания или со структурой предложения, в которых встречается глагол в неопределенной форме или в страдательном залоге, например, «*to play gooseberry* (досл. «играть в крыжовник») – быть нежелательным третьим лицом, т.е. третьим лишним в обществе двух влюбленных» [9, с. 279]; или «*to grasp the nettle* (схватить крапиву) означает разрешать проблемы без колебаний, быстро, не раздумывая» [8, с. 282].

Шестой тип включает ФЕ со структурой простого или сложного предложения, например, «*The fairest rose is at last withered* – И прекраснейшая роза увядает. Источником пословицы является поэзия Омара Хайяма» [12, с. 71]. К этому типу можно отнести пословицу «*Great oaks from little acorns grow* (досл. Большие дубы из маленьких желудей вырастают) – Всякий бык теленком был. Данная пословица означает, что все начинается с малого, не следует стесняться своей малозначительности» [12, с. 85].

Седьмой структурный тип ФЕ представлен эквивалентами предложения, например, междометными оборотами, рассматриваемыми как высказывания с характерным эмфатическим акцентированием. Образ невинности и символ чистоты фитонима *daisy* нашёл своё отражение в устойчивом словосочетании: *Upsadaisy! Upsee-daisy! Upsy-daisy!* [6, с. 20; 13].

Таким образом, фитонимические фразеологизмы, как и другие отражают национальный менталитет людей, их культурно-исторический опыт познания мира, их ценности и реалии. Большинство фразеологизмов с фитонимом связаны с антропоморфной характеристикой, они обозначают внешний облик или внутренние качества человека. При этом становится ясно «как говорящий осмысливает наблюдаемое им положение дел, и какие его аспекты или стороны он хочет отразить в своем описании» [3, с.6].

Анализируя фитонимические ФЕ, мы обнаружили, что их фразеологическое значение актуализируется в пяти структурных типах, представленных подчинительным или сочинительным словосочетаниями; придаточным предложением; простым или сложным предложением; номинативно-коммуникативным. Примеров фитонимических фразеологизмов со структурой первого и третьего типа нам не встретилось в выборке языкового материала.

Можем предположить, что английские фразеологизмы с фитонимом не отличаются большой частотностью и разнообразием. Объяснением этому может быть универсальный характер фитонимов, которые относятся к одним и тем же растениям, различающимися только иноязычной формой номинации. Появление переносного значения у фитонима в составе фразеологизма обусловлено субъективными причинами и связано с реализацией коннотативных значений, чаще всего, оценочного.

Библиографический список

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. Учебник и практикум. М.: Юрайт. 2015. 287 с.
2. Афанасьева О.В. Роль фразеологических единиц в создании художественных текстов // Язык и литература в проблематике современных гуманитарных наук: сборник научных

трудов по лингвистике и литературоведению / Московский городской педагогический университет. М.: Принтика, 2021. С. 77–84.

3. Баранова К.М. Разноструктурные средства описания однотипных ситуаций в современном английском языке (на материале конструкций, выражающих идею притяжательности). Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Москва: 1998. 239 с.

4. Васильева Л. Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения. М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. 350 с.

5. Галицына Е.Г. Особенности изучения лексической группы фитонимов (на материале фитонимов древнеанглийского языка) // Молодой ученый. 2015. № 10.5 (90.5). С. 36–37.

6. Заводова Е.А. Изучение английских и русских фитонимических фразеологизмов в школе. Уральский гос. пед. университет, Екатеринбург, 2017. 78 с.

7. Зурабова Л.Р. Проявление интерференции в условиях языкового контакта на примере англицизмов в канадском варианте французского языка // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: межкаф. сб. науч. ст./ Моск. гор. пед. ун-т; науч. ред. К.М. Баранова, О.Г. Чупрына, сост. и отв. ред. О.Я. Федоренко. М.: Диона, 2018. С. 33–37.

8. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Дубна «Феникс +», 2005. 479 с.

9. Локетт Б. Английский язык: вчера, сегодня и завтра. 3-е изд. М. Рус. яз. Медиа, 2008. 689 с.

10. Николаева М.Н. Семантические особенности соматических фразеологизмов тематической группы «рука» в английском языке // Современные вопросы филологии и переводоведения: сб. науч. ст. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. С.213–218.

11. Николаева М.Н., Балабас Н.Н. Феномен «яблочных» фразеологизмов в английском, французском и русском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №12-3 (90), 2018. С.573–579.

12. Райдаут Р., Уиттинг К. Толковый словарь английских пословиц. СПб.: Лань, 1997. 256 с.

13. To Be as Fresh as a Daisy. The Lang.ru URL: <https://thelang.ru/node/280>

СЕКЦИЯ: АНГЛИЙСКАЯ И ИРЛАНДСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЙ

А.И. Маркова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.Г. Меркулова
доцент, доктор филологических наук

ФЕНОМЕН ДУАЛИЗМА В ПЬЕСЕ Т. СТОППАРДА «ИЗОБРЕТЕНИЕ ЛЮБВИ»

В данной статье рассматриваются бинарные оппозиции как проявление феномена дуализма в пьесе Тома Стоппарда «Изобретение любви». Как отмечают ученые, введение в структуру драмы «художественного приема контраста позволяет автору добиться высокой степени выразительности» [2, с.10].

Том Стоппард неоднократно говорил о присутствии дуальности в его творчестве. Так, в письме Р. Докинзу драматург указал: «I suppose I am a dualist by default» [Cit. ex.: 10, p.361]. Изучением аспектов дуализма и отдельных оппозиций в произведениях Стоппарда занимаются как отечественные, так и зарубежные исследователи (В.Е. Беляева, 2007; М.Г. Меркулова, К.М. Баранова, 2019; Н.Н. Томская, М.Н. Николаева, 2015; P. Delaney, 1990; C. Innes, 2006; D.K. Jernigan, 2012; N. Purse, 2016). Несмотря на многолетний интерес к данному феномену, в настоящее время присутствует необходимость подробного исследования дуализма и бинарных оппозиций в отдельных пьесах Стоппарда, что обуславливает *актуальность* нашей работы.

Объектом исследования выступает пьеса «Изобретение любви», а *предметом* – бинарные оппозиции как воплощение дуализма.

Пьеса «Изобретение любви» была опубликована в 1997 году. Для произведения, написанного на «рубеже столетий», характерно «осознание исчерпанности традиционных форм и необходимости поиска нового» [3, с.123]. В основе сюжета пьесы лежит биография Альфреда Эдварда Хаусмана, антиковеда и поэта. Находясь на смертном одре, Хаусман вспоминает эпизоды своей жизни, связанные, в частности, с обучением в Оксфорде и безответной любовью к Мозесу Джексону.

Композиция. Феномен дуализма в пьесе проявляется уже в названии произведения: «изобретение» («invention») соотносится с понятиями «логика», «разум»; в то же время «любовь» («love») ассоциируется с «сердцем», «чувственностью». Нельзя не отметить такой паратекстуальный элемент, как деление пьесы на действия, коих в «Изобретении любви» два, что незамедлительно сообщает читателям и зрителям о двойственности, присущей произведению. Анализируя особенности постановки пьесы на сцене, обратимся к такому явлению, как «doubling of the actors» [8]. За списком действующих лиц следует авторская ремарка: «*The two groups of characters appearing only in Act One or Act Two, respectively, may be played by the same group of actors*» [11, Characters]. Во время премьеры в Королевском национальном театре в 1997 году девять актеров играли разных персонажей в первом и втором действиях соответственно. Интересными с позиции двойственности являются роли Р. Соанса (Патер, Харрис), Д. Карлайла (Джоунт, Стед), Б. Уитроу (Рескин, Лабушер), М. Фицджеральда (Банторн, Уайльд).

Сюжет. Основополагающей для «Изобретения любви» оппозицией является «реальность – иллюзия», в которой можно выделить две суб-оппозиции. Структура оппозиции представлена в таблице 1.

Таблица 1

Структура оппозиции «реальность – иллюзия»

Реальность	Иллюзия
Настоящий мир <ul style="list-style-type: none"> • Реальное настоящее • Реальное прошлое 	Мечта или Сон <ul style="list-style-type: none"> • Иллюзорное настоящее • Иллюзорное прошлое
Античность <ul style="list-style-type: none"> • Представители эстетизма 	Викторианская эпоха <ul style="list-style-type: none"> • Представители викторианского общества

Сюжет «Изобретения любви» разворачивается в воображении главного героя, пожилого Хаусмана, что непосредственно влияет на восприятие читателями места действия. С одной стороны, проявляется суб-оппозиция «настоящий мир – мечта/сон». В «реальном настоящем» Хаусман предположительно на смертном одре, в то время как в «иллюзорном

настоящем» герой находится на берегу реки Стикс. С другой стороны, поскольку действие происходит в сознании одного человека, нельзя однозначно судить об объективности устоев античной или викторианской эпох, которые вспоминает Хаусман. Таким образом, реализуется аспект «реальное прошлое – иллюзорное прошлое».

Следует отметить вторую суб-оппозицию – «античность – викторианская эпоха». Обратим внимание на сравнение устоев двух периодов, в частности, на различие в отношении к однополый любви: если в античности она воспринималась скорее положительно, то в викторианскую эпоху – резко негативно. Данная оппозиция реализуется посредством восприятия представителями эстетизма и викторианского общества античной маскулинности, античной феминности, викторианской маскулинности, викторианской феминности. Эстеты вдохновлялись искусством и культурой античности, в связи с чем принимали и перенимали отношение к некоторым явлениям. Люди, представляющие викторианское общество и соответствующую мораль, хотя и обращались к античным работам, но применяли цензуру так, чтобы античная маскулинность соответствовала викторианской маскулинности, античная феминность – викторианской феминности.

Персонажи. Согласимся с авторами «The Cambridge Companion to Tom Stoppard», отмечающими важный для понимания дуализма в «Изобретении любви» элемент – «концепцию разделенного «Я»» (*«This bifocal vision structurally encapsulates the play's central thematic metaphor: the concept of the divided self»*) [12, p.192]. При анализе персонажей можно выделить три основные оппозиции, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Основные оппозиции персонажей

Housman	АЕН
Housman/АЕН как ученый <ul style="list-style-type: none"> • Классицист • «Разум» • Стремление к поиску правды 	Housman/АЕН как поэт <ul style="list-style-type: none"> • Романтик • «Сердце» • Страсть к Мозесу Джексону
Housman/АЕН <ul style="list-style-type: none"> • «Unlived life» • Ученик 	Уайльд <ul style="list-style-type: none"> • «Lived life» • Учитель

Первой оппозицией выступает «Housman – АЕН», один и тот же персонаж, Альфред Хаусман, в разные периоды его жизни. Housman – молодой студент, проживающий в 1870-е годы. АЕН (Alfred Edward Housman) – пожилой человек, вспоминающий свою жизнь (в «реальном настоящем» он находится в 1936 году) [7].

Вторая оппозиция – «Housman/АЕН как ученый – Housman/АЕН как поэт», где проявляются две ипостаси одного персонажа. Данную дихотомию подчеркивал и сам Стоппард. Так, в интервью 1998 года на вопрос о том, что именно вдохновило драматурга написать произведение о Хаусмане, Стоппард ответил: «*It's the Romantic/classicist contrast, isn't it, it's Arcadia again. I just realized there was something basically dramatic in the man who was two men*» [12, p.192]. Помимо выделенной автором оппозиции «классицист – романтик», обратим внимание на дихотомию «разум – сердце», упомянутую и при анализе названия пьесы. Наконец, в данной оппозиции присутствует противопоставление «стремление к поиску правды – страсть к Мозесу Джексону». Хаусман-антиковед видит главной целью своей работы достижение точного перевода античных текстов. Хаусман-поэт пытается выразить свои истинные чувства к Мозесу.

В качестве третьей оппозиции выделим «Housman/АЕН – Уайльд». Для начала обратимся к таким концепциям, как «lived life» (прожитая, полноценная жизнь) и «unlived life» (непрожитая, неполноценная жизнь). Как замечает Б. Ниедерхофф, для подчеркивания «unlived life» протагониста в произведение вводятся «foil characters», то есть второстепенные персонажи, противопоставленные главному герою [9]. В «Изобретении любви» таким второстепенным персонажем выступает Уайльд. Несмотря на схожесть мужчин (оба обучались в Оксфорде примерно в одно время, оба изучали античное искусство, оба писали), Уайльд не скрывал свои чувства так, как это делал Хаусман. «Трагедия Уайльда, – пишет Ниедерхофф, – это не трагедия непрожитой жизни, но жизни, прожитой в полной мере» («*Wilde's tragedy is not the tragedy of an unlived life, but of a life lived to the full*») [9, p.174]. Жизнь Хаусмана, в свою очередь, можно характеризовать как непрожитую, что позволяет проследить суб-оппозицию «unlived life – lived life».

В данном контексте рассмотрим диалектическую пару «учитель – ученик» [1]. Несмотря на непосредственное

появление Уайльда только в конце второго действия, его жизненный опыт влияет на творчество и самоопределение Хаусмана. Например, в пьесе подразумевается, что стихотворение «Oh Who is That Young Sinner» было написано под влиянием судебного решения по делу 1895 года. В первом действии также присутствует сцена, где Джоуитт принимает Хаусмана за Уайльда: «*If you can rid yourself of your levity and your cynicism, and find another way to dissimulate your Irish provincialism than by making affected remarks about your blue china and going about in plum-coloured velvet breeches, which you don't, and cut your hair - you're not him at all, are you?*» [11, p.22]. Хотя Джоуитт понимает, что обознался, данная ошибка наводит на мысль, что с позиций викторианской морали Хаусман не только похож на Уайльда, но и воспринимается соответственно. В пьесе подчеркивается перцепция ирландского писателя как женственного и женоподобного, в то время как Хаусман скорее позиционируется как маскулинный мужчина. Ошибка Джоуитта позволяет заключить, что викторианское общество считает главного героя феминным.

Лексика. Обратим внимание на проявление дуализма на лексическом уровне в виде «linguistic twinning» [12]. Выделим использование парадоксов в произведении, в частности, от лица Уайльда: «*Truth is quite another thing and is the work of the imagination*» [11, p.93]. Другим примером проявления дуализма на рассматриваемом уровне является включение иностранных языков (в оригинале и с переводом). В пьесе встречаются цитаты на латинском («*I had only to stretch out my hand! – ripae ulterioris amore!*» [11, p.5]) и древнегреческом языках, а также споры по поводу точного перевода античных произведений на современный для Хаусмана английский язык. Прием включения слов из разных иностранных языков, как отмечают исследователи, характерен и для других пьес Т. Стоппарда, например, в пьесе «Травести» встречаются реплики на языке оригинала из немецкого и французского, на русском – в транслитерации и с переводом, используются даже отдельные выражения на древнеанглийском языке [5, с.250–251].

Подводя итог, следует отметить, что феномен дуализма в пьесе «Изобретение любви» проявляется на таких уровнях, как сюжетно-композиционный, образный и лексический. Рассмотренные оппозиции на сюжетно-композиционном уровне также позволяют говорить о присутствии суб-оппозиции

«маскулинность – феминность». Изучение бинарных оппозиций как проявления дуализма в «Изобретении любви» актуализирует комплексные исследования данного феномена в других произведениях Стоппарда.

Библиографический список

1. Беляева В.Е. Принципы поэтики драматургии Тома Стоппарда: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Беляева Вера Евгеньевна; Моск. гос. обл. ун-т. М., 2007. 205 с.
2. Баранова К.М., Федоренко О.Я. Трансформация мотива невинность в американской драме XX в. (на примере пьесы Т. Уильямса «Предназначено на слом») // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. №3(39). С. 8-17.
3. Меркулова М.Г. Новая драма // Новый филологический вестник. 2011. №2 (17). С. 122–126.
4. Меркулова М.Г., Баранова, К.М. Образы Москвы и Санкт-Петербурга в драматической трилогии Т. Стоппарда «Берег Утопии» // Научно-практические материалы II Всемирного конгресса. 2019. С. 133–139.
5. Томская Н.Н., Николаева М.Н. Языковые особенности текста пьесы «Травести» Тома Стоппарда как произведения театра абсурда // Вопросы филологии и переводоведения: сб. науч. ст. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. С.248–253.
6. Delaney P. Tom Stoppard: The Moral Vision of the Major Plays / P. Delaney. London: Palgrave Macmillan, 1990. 214 p.
7. Innes C. Allegories from the Past: Stoppard's Uses of History // Modern Drama. 2006. Vol. 49, No. 2. P. 223–237.
8. Jernigan D.K. Tom Stoppard: Bucking the Postmodern. Jefferson; London: McFarland & Company, 2012. 222 p.
9. Niederhoff B. Unlived Lives in Kazuo Ishiguro's The Remains of the Day and Tom Stoppard's The Invention of Love / B. Niederhoff // Connotations. 2010/2011. Vol. 20, No. 2-3. P. 164–188.
10. Purse N. Tom Stoppard's Plays: Patterns of Plenitude and Parsimony. Leiden: Brill, 2016. 630 p.
11. Stoppard T. The Invention of Love. New York: Grove Press, 1998. 112 p.
12. The Cambridge Companion to Tom Stoppard / Ed. by K.E. Kelly. Cambridge: University Press, 2001. 264 p.

Я.А. Палаткина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.Н. Николаева

доцент, кандидат филологических наук

МЕСТО И РОЛЬ ПАСТОРАЛЬНОЙ ЛИРИКИ В ПОЭЗИИ Ш. ХИНИ

Поэзия неизменно занимала и занимает значительное место в ирландской литературе. По мнению многих исследователей, Ирландия может считаться страной поэтов, так как в течение веков на разных этапах развития ирландская поэзия выполняла фундаментальную функцию для становления литературы и национального самосознания [2]. Одним из ярких представителей ирландской поэзии является Шеймас Джастин Хини, которого по праву называют величайшим поэтом Ирландии со времен Уильяма Батлера Йейтса [5]. Поэзия Шеймаса Хини, современная по мироощущению и выразительности, неразрывно связана с традициями как ирландской, так и английской литературы [3]. Объектом исследования является пасторальная (сельская) лирика в поэзии Ш. Хини. Предмет рассмотрения видится в установлении места и роли пасторальных поэтических произведений в лирике Ш. Хини. Новизна исследования состоит в выявлении ряда особенностей поэтических текстов, посвященных описанию сельской жизни. Цель исследования заключается в изучении пасторальных поэтических текстов Ш. Хини и выявление их особенностей.

Шеймас Джастин Хини (1939–2013) – ирландский поэт, эссеист, писатель, переводчик, преподаватель Оксфордского университета и профессор риторики и поэзии в Гарвардском университете. В октябре 1995 года Шеймас Хини был удостоен Нобелевской премии в области литературы с формулировкой «За лирическую красоту и этическую глубину поэзии, открывающую перед нами удивительные будни и оживающее прошлое» [4]. Шеймас Хини – уникальный феномен в современной литературе, чьи произведения на протяжении десятилетий занимали первые места в списках бестселлеров, в их числе сборники стихотворений *Electric Light* «Электрический свет», *District and Circle* «Пересадка на кольцевую», а также художественный перевод англосаксонской эпической поэмы *Beowulf* «Беовульф» на современный английский язык.

Поэтические произведения Шеймаса Хини вызывают многочисленные отклики как у читателей, так и у критиков. Данный успех обусловлен «выбором в качестве объекта изображения малой родины поэта – сельской местности в Северной Ирландии, ирландской культуры, многострадального ирландского языка» [4, с. 79]. Ш. Хини родился в Дерри, втором по величине после Белфаста городе, расположенном в историческом графстве Ольстер на территории Северной Ирландии, являющейся частью Соединенного Королевства Великобритании. Молодые и зрелые годы Ш. Хини выпали на период этнополитического конфликта в Северной Ирландии, вызванного спором между центральными британскими властями и республиканскими национальными организациями. Формальным окончанием этого конфликта считается 10 апреля 1998 года, день подписания Белфастского соглашения. Британское гражданство и ирландское происхождение Ш. Хини наложили значительный отпечаток на жизнь и творчество поэта.

Несмотря на то, что Ш. Хини родился и прожил большую часть жизни в Северной Ирландии, относящейся к Великобритании, источником чувства его национальной гордости было ирландское, а не британское происхождение. Поэт всегда с большим уважением относился к художественным произведениям своих соотечественников-ирландцев и черпал вдохновение в их творчестве. В своем интервью Шеймас Хини упоминает поэму *The Great Hunger* «Великий голод», написанную ирландским поэтом Патриком Каванахом, которая произвела сильное впечатление на Ш. Хини. Произведения великих представителей ирландской литературы, поэта Уильяма Батлера Йейтса и романиста Джеймса Джойса, также оказали большое влияние на литературную деятельность Ш. Хини. Среди поэтов, современников Хини, подействовавших на выбор им темы сельской жизни, знакомой ему с детства, в качестве одной из ведущих можно назвать английского поэта Теда Хьюза, чье стихотворение *View of a Pig* «Взгляд Свиньи», рассказывающее о сельской сцене забоя и разделки туши свиньи на ферме, произвело огромное впечатление на Ш. Хини. В одном из бесед с журналистами Ш. Хини отметил: «Внезапно, материал моей собственной жизни стал темой современной поэзии» [8, р. 9].

В поэзии Ш. Хини поднимаются проблемы различного характера: ирландский этнополитический конфликт, социальное и политическое неравенство, религиозная дискриминация.

В ней отчетливо выражено «осознание собственной принадлежности к <...> национально-культурной традиции» [6, с. 47]. Поэт раскрывает животрепещущие темы, волнующие Хини как человека и как поэта: жизнь, смерть, творчество, место и роль поэзии, а то «какой путь выбирает тот или иной человек для постижения мира, всецело зависит от его исходных нравственных установок» [1, с.9]. Его поэтические тексты пронизаны мифами и легендами древней Ирландии, в них искусно вплетено ирландское предание о проклятии святым Ронаном Финном кельтского короля Суибне Безумного, который после потери рассудка отправился странствовать по Ирландии. Образ главного героя саги позволяет Шеймасу Хини выразить свой взгляд на прошлое и настоящее Ирландии. Безусловно, поэзия Ш. Хини является выражением национального самосознания соотечественников и восхищения ирландской окружающей средой. Поэтические тексты наполнены описаниями живописной природы Ирландии. Одним из ярких сборников стихотворений является сборник *Death of a Naturalist* «Смерть натуралиста», посвященный описанию ирландской природы и сельской жизни.

В 1960-е годы Шеймас Хини начинал свой творческий путь с «деревенских стихов» в традиции пасторального поэта Патрика Каванаха, который прославился реалистичным изображением повседневной жизни ирландцев. В статье «Шеймас Хини» Хелен Вендлер отмечает, что как старший сын своих родителей Хини должен был унаследовать семейную ферму, поэтому в стихотворении *Digging* «Копаящие» он пытается рассказать, как сложно ему совместить свое призвание как писателя с возлагаемыми на него ожиданиями своей семьи. Его дедушка копал дерн, отец копал картошку, тогда как Шеймас Хини «глубоко копнул пером, глубоко в своей душе и в душе своей нации» [9, р. 93]. Глагол *to dig* «копать» в метафорическом смысле становится неотъемлемой частью творческого процесса поэта. Торфяное болото, неотъемлемая составляющая традиционного ирландского пейзажа, выступает неким символом хранилища памяти в поэзии Ш. Хини [2]. В своих интервью Ш. Хини рассказывал, что он вдохновлялся не только красотами Ирландии, но и обычными, незамысловатыми пейзажами. Так, запах дыма горящего торфа вызывал у поэта сильнейшую ностальгию.

Указанные характеристики поэтических текстов Шеймаса Хини составляют черты жанра пасторальной (сельской)

лирики. Прежде чем перейти к анализу поэтических произведений, приведем определение пасторали, пасторальной лирики. В литературной энциклопедии отмечено, что термин «пастораль» произошел от латинского слова «*pastoralis*», что значит «пастушеский», и обозначает пастушескую поэзию всех времен и народов [10]. Данный жанр романтизирует мирную, простую сельскую жизнь. Помимо этого, в произведениях данного жанра изображают гармоничную любовь на фоне природы. Словесное изображение сельского пейзажа призывает читателя к безмятежному наслаждению жизнью. Родиной пасторали является Италия, основоположником этого жанра лирики стал неаполитанец Саннадзаро, автор прославленного романа «Аркадия», в котором канонизировал итальянскую пастораль в ее идейно-тематических элементах.

Некоторые поэтические тексты Шеймаса Хини соотносятся с сельской темой в русской традиции, например, деревенской прозой в русской литературе 1950–1980-х годов. Для данного направления характерно исследование вопросов нравственности, взаимоотношение человека и природы в изображении современной сельской жизни. Действие художественных произведений настоящего направления разворачивается преимущественно в сельской местности, чем определяется ее своеобразие.

Характерными чертами, присущими текстам сельской лирики Шеймаса Хини, можно считать следующие. Во-первых, в них описываются «<...> патриархальный тип семейных отношений, уходящий корнями в клановую и родовую формы общин, деревенский уклад жизни, основанный на владении и обработке участка земли <...>» [5, с. 81], предметы и объекты аграрного крестьянского быта, обладающие значительной ценностью в фермерском хозяйстве. В частности, водяной насос *water pump* на ферме является рабочим объектом, который выполняет важную для семьи функцию снабжения водой, а также представляет собой символ вдохновения и жизни. Вилы *pitchfork* являются инструментом первой необходимости в местной деревенской жизни. В пасторальной поэзии они представляют собой символ достижения цели в фермерском деле. Хини указывал на положительное влияние этого предмета сельского инвентаря и заявлял, что вилы идеально подходят для выполнения различных видов сельскохозяйственной работы. Важно отметить, что Ш. Хини получал удовольствие от хорошо выполненной фермерской работы, в частности, процесса заготовки сена.

В поэтических текстах Хини помимо описания аграрных механизмов, фермерского инвентаря и их роли в жизни сельского жителя, в них также изображается результат сельскохозяйственной деятельности, например, процесс нарезания репы *turnip* с помощью специального изогнутого металлического лезвия. На страницах произведений Хини дано яркое описание тяжелого сельского труда фермера: вспашка земли и посадка сельскохозяйственных культур, сбивание масла *soft butter*, сбор ежевики *blackberry* и картофеля *potato*. Можно понять, что перечисленные аграрные орудия и фермерская деятельность являются объектами памяти для Шеймаса Хини, который родился и вырос на ферме Моссбон, а в дальнейшем вдохновлялся и пребывал в состоянии творческого подъема в сельском доме в Гленмор-коттедже в графстве Уиклоу, названном Ш. Хини *The place of writing* (в переводе Г. М. Кружкова звучащим как «Имба-писальня»).

Во-вторых, нельзя не отметить непосредственно изображение природы Ирландии. С детства фермерская деятельность являлась неотделимой частью повседневной жизни Ш. Хини, проходившей в тесной связи с ирландской природой. Хини хотел совместить воспоминания детства с изображением ирландской сельской местности в Северной Ирландии. Примерами подобного синтеза в поэтических текстах может служить описание разнообразия и форм существования окружающей среды, флоры и фауны: дождь и солнце *heavy rain and sun*, грязь *mud*, паводок *flood*, небо и земля *sky and ground*, пахотная земля *cropping land*, поля *fields*, глина *clay*, живые изгороди *hedges*, стая лягушек *frogs*, бабочки *butterflies*, стрекозы *dragonflies*. Важно подчеркнуть, что Шеймас Хини использовал ирландские термины видов растений наряду с их английскими названиями, привлекая внимание читателей к изображению природы и к ирландскому языку. Примером является поэтический текст *An Old Refrain* «Старый рефрен», представленный в сборнике *Human Chain* «Цепь человеческая»:

“<...>

In boortree

The elderberry's

Dank indulgence.

In benweed

Ragwort's

Singular unbending

<...>” [11].

В этом фрагменте стихотворения Ш. Хини использует одновременно ирландские диалектные названия растений, употребляемые в местности Средний Ольстер, и их английские синонимы, так дерево бузины обозначено на ирландском как *boortree* (ирл.) и на английском как *the elderberry*, растение крестовник или амброзия полыннолистная в ирландском – это *benweed*, а в английском – *ragwort*. Для достижения лирического эффекта поэт применяет альтернативные двуязычные названия растений, наделяя эти виды деревьев антропоморфными характеристиками.

Суммируя сказанное, отметим, что пасторальная (сельская) лирика играет существенную роль в поэзии Шеймаса Хини и занимает важное место особенно в раннем творчестве поэта. Благодаря происхождению из фермерской семьи между Хини и природой Ирландии установилась тесная и прочная связь. Пасторальная традиция в лирике ирландского поэта является уникальной, так как в ее основе лежит не только описание природы Ирландии, но и сельской повседневной жизни, которая включает в себя физический труд различного характера с использованием специальных аграрных инструментов. Шеймас Хини использует описание фермерской жизни для объяснения собственных мыслей, эмоций и рассуждений.

Библиографический список

1. Баранова К.М., Федоренко О.Я. Трансформация мотива невинность в американской драме XX в. (на примере пьесы Т. Уильямса «Предназначено на слом») // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. №3(39). С. 8-17.
2. Кружков Г.М., Саруханян А.П. и др. Поэзия Ирландии / Г.М. Кружков, А.П. Саруханян и др. М.: Художественная литература, 1988. 479 с.
3. Красавченко Т.Н. 2011.03.033. Раули Р. Патрик Каванах: ирландский пасторальный поэт в городе. ROWLEY R. Patrick Kavanagh: an Irish Pastoral Poet in the City // Journal of escocriticism. Burnaby, 2009. Vol. 1, No 2. P. 92–103 / Т.Н. Красавченко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 7: Литературоведение. Реферативный информационно-аналитический журнал. 2011. № 3. С. 202–207.

4. Николаева М.Н. Поэтический текст как коммуникативно-прагматическое образование (на примере стихотворений Шеймаса Хини) / М.Н. Николаева // Текст, контекст, интертекст: сборник научных статей по материалам Международной научной конференции «XIV Виноградовские чтения»: в 3 томах. М. МГПУ, 2016. С. 76–85.

5. Николаева М.Н. Экспликация языковой картины мира в англоязычных ирландских пословицах с орнитонимом / М.Н. Николаева // Птица как образ, символ, концепт в литературе, культуре и языке: Коллективная монография. М.: Книгодел, МГПУ, 2019. С.75–82.

6. Чупрына О.Г. Язык. Культура. Текст М.: Флинта, 2020. 104 с.

7. Kearney R. Poetry, Language and Identity: A Note on Seamus Heaney // *An Irish Quarterly Review*. 1986. № 300. Pp. 552–563.

8. Randall J., Heaney S. An Interview with Seamus Heaney // *Ploughshares*. 1979. № 3. Pp. 7–22.

9. Vendler H., Heaney S. Poetry: Seamus Heaney // *The Wilson Quarterly*. 1976. № 1. Pp. 93–100.

10. Литературная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/literary_encyclopedia/Пастораль (дата обращения: 08.11.2021).

11. The Poetician [Электронный ресурс]. URL: <http://www.poetician.com/articles/famous-seamus-shaman-or-sham/> (дата обращения: 08.11.2021).

А.И. Сафронова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.А. Ионина
доцент, кандидат филологических наук

ПРОБЛЕМА ЖАНРОВОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ФЭНТЕЗИ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Жанр фэнтези, являясь одним из самых молодых жанров литературы, тем не менее, стал достаточно популярным среди читателей, что породило к произведениям этого жанра большой научный интерес.

Начнем с базового понятия принадлежности произведения к тому или иному жанру и дадим определение данному термину. Согласно словарю литературоведческих терминов под

редакцией Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева, понятие «жанр» произошло от французского «genre» – род, вид [4, с.82]. В современном литературоведении данный термин употребляется в различных значениях. Одни ученые в соответствии с этимологией слова называют так литературные роды: эпос, лирику и драму. Другие под этим термином подразумевают литературные виды, на которые делится род (роман, повесть, рассказ и т. д.).

Необходимо отметить, что, несмотря на длительный период изучения, понятие «жанра» обладает значительной изменчивостью, что также отмечали некоторые исследователи. Например, С.С. Аверинцев объясняет это исторической подвижностью самого объекта изучения [1, с.104]. Исходя из французского происхождения термина «жанр», который может переводиться на русский язык двумя способами, обратимся к французскому словарю литературоведческих терминов, который поясняет, что жанр – это тип литературного произведения.

Традиционные классификации предполагают такие категории, как эпос, драма и лирика, которые также разделяются на подтипы. Переходя от классификации литературы по «форме», необходимо уделить должное внимание классификации литературы по «содержанию». В данном случае следует обратиться к такому понятию, как литературное направление (школа, течение). Литературное направление – исторически складывающееся в ходе литературного процесса художественные общности. Под направлением первоначально понимали общий характер всей национальной литературы или какого-то ее периода, а также цель, к которой ей следует стремиться [6, с.604].

Литературное направление, или иначе «художественный метод», – это совокупность идей, «устойчивый и повторяющиеся в том или ином периоде исторического развития литературы целостный органический связанный круг основных особенностей литературного творчества, выражающийся как в характере отбора явлений действительности, так и в отвечающих ему принципах выбора средств художественного изображения у ряда писателей» [4, с. 213].

Возвращаясь к самому понятию фэнтези, следует подчеркнуть, что чаще всего в научных исследованиях и в читательской среде в сочетании с фэнтези употребляется именно термин жанр. Однако термин «направление», как общность идей, литературных и стилистических приемов, был бы гораздо более правильным в использовании.

Таким образом, уже на самом начальном этапе работы у исследователя могут возникнуть трудности с классификацией произведений и определением основных теоретических аспектов. Поэтому, чтобы избежать неточностей и двусмысленностей, в рамках научного исследования фэнтези определяются как жанр, под которым понимается совокупность идей и характерных черт, которые позволяют объединить различные по своей структуре произведения в рамках общности литературных идей.

Сам жанр фэнтези в литературоведении определяется следующим образом: «Фэнтези – это вид фантастической литературы (или литературы о необычайном), основанной на сюжетном допущении иррационального характера. Это допущение не имеет «логической» мотивации в тексте, предполагая существование фактов и явлений, не поддающихся, в отличие от научной фантастики, рациональному объяснению» [6, с.1161].

Наиболее известными произведениями данного жанра можно назвать «Властелин Колец Дж. Р. Р. Толкина, «Волшебник Земноморья» Урсулы Ле Гуин, «Интервью с Вампиром» Энн Райс, «Цвет Волшебства» Терри Прачетта, «Гибель Богов» Ника Перумова, цикл «Кровь эльфов» Анжея Сапковского, «Игру Престолов» Джорджа Мартина. Интересно отметить, что зачастую произведения являются частью циклов, трилогий или даже тетралогий.

Большинство исследователей сходятся во мнении относительно того, что волшебные элементы в фэнтези, т.н. магия, не имеют рационального объяснения с точки зрения естественнонаучных законов, в отличие от научной фантастики, но «то, какой путь выбирает тот или иной человек для постижения мира, всецело зависит от его исходных нравственных установок» [2, с.9].

Кроме того, если действие происходит в нашем мире, произведение рассказывает историю, которая невозможна в мире, каким мы его воспринимаем; когда действие происходит в другом мире, этот другой мир будет невозможен, хотя истории, происходящие в нем, могут быть возможны в его реалиях» [7].

Однако, сами писатели отмечают, что фэнтези— это текучее, изменчивое явление, не имеющее четких границ. Его миры сближаются с нашим, пересекаются с ним и снова отдаляются; они всегда рядом, но увидеть их помогает лишь воображение [5].

Интересен также вопрос родства фэнтези с направлением волшебной сказки. Один из родоначальников жанра, Дж. Толкин называл свои произведения волшебной сказкой, поэтому

предположим, что волшебная сказка и есть фэнтези [8]. Просто на данном этапе развития жанра у аудитории, особенно читательской, сложились свои стереотипы относительно произведений жанра фэнтези, которые отличны от того смысла, который мы вкладываем в «волшебную сказку». Для нас «волшебная сказка» это детское, несерьезное произведение с каким-то моральным посылом, который будет легко понят основной группой читателей – детьми. Для взрослых такие произведения в большинстве случаев не представляют интерес, в то время как жанр фэнтези популярен именно у взрослой и подростковой читательской аудитории.

Говоря о вопросе классификации жанра фэнтези, необходимо упомянуть его неизбежное разделение на поджанры. Жанровое разнообразие обусловлено, в первую очередь, тем, что сам жанр не находится в строгих рамках, а, учитывая общую фантастическую составляющую, каждый автор творит в своем, особенном стиле. Однако и здесь мы сталкиваемся с трудностями. Одни исследователи разделяют фэнтези на мистическо-философское, метафорическое, «черное» и героическое фэнтези [3, с.101]. Зарубежные исследователи К. Захорски и Р. Боуэр придерживаются разделения фэнтези на «низкое» (low) и высокое (high). Основную разницу они отмечают в т. н. сеттинге, или окружающем мире [9].

Таким образом, теоретическая основа жанра фэнтези не сложилась до конца, и этому имеется рациональное объяснение. Для наиболее точного анализа необходимо видеть полную картину исследуемого явления, а жанр фэнтези продолжает развиваться, появляются такие направления, как юмористическое, темное, городское, и даже эротическое фэнтези.

Эти произведения принадлежат к разным формам, сюжеты не имеют точек пересечения, у них разная читательская аудитория и разное восприятие. Но, тем не менее, все эти произведения относятся именно к жанру фэнтези, поскольку их объединяют характерные черты, перечисленные выше – выдуманный мир или наш мир с событиями, невозможными с точки зрения науки, зачастую присутствие вымышленных или мифологических существ, магия и волшебство в той или иной форме.

Жанр фэнтези, несмотря на трудности в определении и классификации, имеет большой потенциал развития, в том числе и с точки зрения научного исследования. Представляется маловероятным, что жанр в скором времени можно будет

классифицировать по внутренним направлениям, поэтому выходом из ситуации видится принятие общих базовых классификаций, которые, возможно, в будущем будут уточняться и конкретизироваться.

Жанр фэнтези уже давно вышел за рамки литературы, проявляясь в кинематографе, настольных играх, индустрии компьютерных игр, музыки и даже моды, что говорит о том, что фэнтези стало глобальным интернациональным явлением.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Историческая подвижность категории жанры: опыт периодизации//Аверинцев С.С. Историческая поэтика. Итоги и перспективы изучения. М.: Наука, 1986. С.104—116
2. Баранова К.М., Федоренко О.Я. Трансформация мотива невинность в американской драме XX в. (на примере пьесы Т. Уильямса «Предназначено на слом») // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. №3(39). С. 8-17.
3. Ковтун Е. Н. Художественный вымысел в литературе XX века [Электронный ресурс]/ Е.Н. Ковтун. 2008. 484 с. URL: http://www.slavcenteur.ru/Proba/Kovtun/kovtun_vymysel.pdf (дата обращения: 24.11.2020).
4. Тимофеев Л.И., Тураев С. В. Словарь литературоведческих терминов. М.: Просвещение, 1974. 512 с.
5. Толкиен Д. Письма [Электронный ресурс]/ Дж. Толкиен // под ред. Х. Карпентера и К. Толкиена, 1981. URL: https://booksafe.net/read/tolkien-dzhon-dzhon_r_r_tolkien_pisma-181425.html#p261 (дата обращения: 21.05.2021).
6. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. Институт научн. информации по общественным наукам РАН. М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 с.
7. Clute J., Grant J. The Encyclopedia of Fantasy (2nd US edition). New York: St Martin's Griffin, 1999. [Электронный ресурс] URL: <http://www.sf-encyclopedia.com/> (дата обращения: 23.07.21).
8. Tolkien J. "Mythopoeia by J.R.R. Tolkien". 2013/[Электронный ресурс] URL: <https://exlaodicea.wordpress.com/2013/07/31/mythopoeia-by-j-r-r-tolkien/> (дата обращения: 10.08.21).
9. Zahorski K., Boyer R. The Aesthetics of Fantasy Literature and Art edited by Roger C. Schlobin. 1982. URL: <https://philpapers.org/rec/COLTAO-21> (дата обращения: 14.09.21)

**СЕКЦИЯ: КОНКУРС
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ
«АПСАЙКЛИНГ ИНОЯЗЫЧНОГО СЕКТОРА МЭШ»**

Д.Д. Лысяк

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: И.В. Макарова
доцент, старший научный сотрудник

**ПОДГОТОВКА К РАЗДЕЛУ «ПИСЬМО» В ОГЭ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ПРИ ПОМОЩИ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ**

Каждый год ученики 9 класса принимают участие в основном государственном экзамене (ОГЭ), целью которого является проверка и оценка знаний школьников [2, с.193]. ОГЭ по английскому языку является экзаменом по выбору, направленным на проверку всех языковых и речевых навыков. Согласно статистическому анализу, процент выполнения задания повышенной сложности «Письмо» равен 63 [1, с.167]. Такие данные отражают определенную неуверенность в знаниях со стороны учащихся, проблему при написании письма.

Письменная речь, как вид речевой деятельности, направлена на выявление пробелов в формировании орфографических, каллиграфических, композиционных и лексико-грамматических навыков. С каждым годом появляются новые требования к сдаче экзамена. Так, с 2020 года вступили в силу новые требования к написанию личного письма, которое стало «электронным», в разделе «Письмо» в ОГЭ по английскому языку. Для того, чтобы письмо было оценено на высокий балл, ученику необходимо знать структуру формального и неформального письма, фразы-клише, которые помогут улучшить балл и, конечно, не забывать основные правила письменной речи.

Стоит также отметить, что с каждым годом возрастает потребность в подготовке учеников к новым правилам сдачи экзаменов, для отработки которых можно воспользоваться цифровыми ресурсами. Сегодня возможности цифровой образовательной среды практически безграничны, поэтому учитель может использовать любой подходящий ресурс в качестве вспомогательного средства обучения. Но при выборе учебника или

пособия по подготовке к экзамену, стоит обратить внимание, что многие из них представляют обычные учебники с контрольными вопросами по каждой теме [3, с.162]. Следовательно, для того, чтобы разнообразить период подготовки к экзамену учитель должен использовать разные цифровые ресурсы. Проанализировав приложения цифровой образовательной среды МЭШ, а также другие цифровые приложения, нами определены средства, при помощи которых учитель может организовать подготовку к разделу «Письмо» экзамена по английскому языку на уроке или в качестве дополнительного курса.

Первый ресурс – пособие в библиотеке МЭШ. Данная область поиска сегодня не популярна среди пользователей, но с каждым месяцем здесь появляются пособия, при помощи которых учитель может организовать подготовку к каждому разделу экзамена.

Второй ресурс – бесплатный онлайн-офис «Google Docs», в котором учитель может делиться с учениками теоретическим материалом и также создавать дополнительные тренировочные задания. Благодаря функции «совместный доступ» он будет в курсе об изменениях в документе, просмотрев историю создания. Существует возможность оставить комментарий в тексте, а ресурс отправит по почте оповещение о комментарии ученику. При работе с текстом возможно узнать дополнительное значение слова или информацию при помощи кнопки Explore в самом документе. После создания заданий учитель отправляет ссылку и предоставляет ученикам доступ к материалам.

Третий ресурс, направленный на организацию работы не только с теоретическим материалом, но и отработку полученных навыков – онлайн-инструмент «Genially». В этом ресурсе можно создать не только интересные и креативные задания для современных учеников, но также целые интерактивные уроки. Цифровой ресурс включает в себя шаблоны для создания презентаций, викторин, инфографики, таблиц, тестов, игр и видеопрезентаций, которые учитель может использовать на уроке. Также существует возможность опубликовать работы в социальных сетях, и на образовательных платформах Google Classroom или Microsoft Teams.

Весной 2021 г. в рамках выставки МГПУ «Цифровые инструменты современного учителя иностранного языка», на базе инструментов «Genially» и «Google Docs», создан обучающий ресурс, направленный на развитие письменных умений

школьников, при подготовке к разделу «Письмо» в ОГЭ по английскому языку. При помощи данного ресурса ученики знакомятся с правилами написания личного письма, нововведениями, ошибками, которые учащиеся могут совершить, и примерами фраз-клише, которые необходимо использовать при самостоятельном выполнении задания. После изучения правил ученики выполняют небольшие задания на закрепление и приступают к самостоятельному написанию ответного письма. Таким образом, ученики знакомятся не только с теоретической информацией, но и, при интеграции ресурса с Google Docs, занимаются практическим написанием электронного письма.

Повышенный интерес учеников к теоретической информации, представленной в интерактивной форме, а также выполнение письменной части в цифровом ресурсе повышает мотивацию при подготовке к экзамену по английскому языку, экономит время и позволяет работать над заданием посредством совместного доступа не только в классе, но и при дистанционном обучении, не нарушая и не прерывая процесс обучения.

Библиографический список

1. Гераскевич Н.В. Анализ уровня сформированности навыков аргументированной письменной речи на английском языке у обучающихся старших классов в школьном образовании (по результатам ОГЭ и ЕГЭ) // Вестник Сургутского Государственного Педагогического университета. – Сургут, 2018. С.165–171.

2. Жувагина А.В. Особенности организации дистанционной подготовки к ОГЭ по английскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2021. № 2. С.191–197.

3. Макарова И.В. Технологии создания интерактивных мультимедийных обучающих проектов для магистрантов // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования, 2017. С. 162–166.

4. Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранные языки» // Иностранные языки в школе, 2018. С. 2–8.

5. Ягудина М.С. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. С. 393–398.

А.И. Романова
г. Москва
ГАОУ ВО МГПУ
Научный руководитель: И.В. Макарова
доцент, старший научный сотрудник

ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННОГО СТРАНОВЕДЧЕСКОГО КУРСА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

За прошедшие два десятилетия мы наблюдали стремительное развитие электронных ресурсов, модернизация в сфере информационных технологий открыла огромное количество возможностей для образования. Электронные образовательные ресурсы, главным образом, отличаются от традиционных печатных изданий тем, что каждый заинтересованный пользователь, от учеников до преподавателей, может в сжатые сроки получить быстрый и комфортный удаленный доступ к учебной информации, а также вся информация в электронном виде доступна одновременно огромному количеству запрашивающих ее людей. Но этот фактор не является главным преимуществом, ведь даже оцифрованные фрагменты печатных текстов могут быть представлены в общем доступе сети Интернет [6, с. 1].

Мировой опыт в области иноязычной подготовки школьников свидетельствует о том, что применение на уроках современных интерактивных технологий, в частности электронных образовательных ресурсов (далее: ЭОР), содействует повышению эффективности учебного процесса, как в рамках классной, так и внеклассной работы. Цифровые инструменты помогают быстрому поиску нужной информации, просмотру видеофайлов, обеспечивают индивидуальную, групповую связи (учитель-обучающийся-учитель), позволяют свободно оперировать заданиями, осуществлять различные виды контроля. Важным свойством ЭОР является мультимедийность, представляющая собой аудиовизуальное представление фрагментов реального или воображаемого мира, что является инновационным способом подачи учебного материала.

Одной из первостепенных проблем образовательного процесса, препятствующей реализации компетентностно-ориентированного подхода при обучении, является недостаточное

отражение междисциплинарных связей, которые обеспечивают грамотность и осведомленность выпускника. При создании электронного курса учитель должен предусмотреть включение видов деятельности, направленных на самостоятельное извлечение знаний из разнообразных источников, поощряющих инициативные действия по обогащению и расширению ресурсной базы не только в предметной области иностранного языка, но и в контексте других дисциплин – мировой истории, музыки, изобразительного искусства, биологии, физической культуре и др. Электронный индивидуализированный курс, направленный на развитие страноведческой компетенции по иностранному языку, представляет собой одно из успешных средств преодоления этой проблемы. [3, с. 134]. Исключительно личностная ориентированность предопределяет дальнейшее закрепление компетентностного подхода как решающего направления развития отечественного образования. Именно благодаря данному подходу обучающиеся получают возможность приобретения общественно значимых компетенций [4, с. 4].

При выполнении заданий по ЭОР реализуется практико-ориентированный страноведческий компонент коммуникативной компетенции. Контроль усвоения материала формируется посредством тестов с множественным выбором, ответами на вопросы, подбором конкретной информации и т.д. Приведенные выше данные свидетельствуют о приоритете практико-ориентированного страноведческого компонента при формировании страноведческой компетенции в процессе обучения иностранному языку учеников на основном этапе обучения общеобразовательной школы, а также эффективности электронных образовательных ресурсов, обладающих потенциалом, необходимым для межкультурной коммуникации [5, с. 329].

Приступая к разработке электронного индивидуализированного курса, следует, прежде всего, начать с целевого компонента, который предполагает этап формулирования целей обучения для каждого обучающегося. На данном этапе учителю важно сформулировать диагностические учебные цели, которые можно выявить посредством входного тестирования, где учащимся 9 класса общеобразовательной школы будет необходимо пройти предварительную индивидуальную диагностику его интересов. Электронным ресурсом, выбранным нами в качестве цифрового помощника для создания подобного анкетирования, стал iSpring Suite. Данная платформа в категории «Тест»

позволяет составить и оформить опрос с любым видом вопроса, анкетирование может быть объемным и сложным с использованием практически всех, принятых сегодня в LMS форматов формулирования вопросов и ответов на него (см. Рисунок 1) [2, с. 163].

Рисунок 1. Пример вопроса из вводного анкетирования индивидуальной диагностики интересов обучающихся 9 классов, созданного с помощью iSpring Suite

В результате прохождения теста, на основании выбранных ответов, тестируемый выявит наиболее интересующую его область изучения страноведения Великобритании. Далее выделенные цели уточняются до операционального уровня, то есть разработчик итогового теста (в нашем случае это учитель) должен иметь перечень операций – определенных заданий разной сложности, на основании выполнения или невыполнения которых впоследствии можно судить о том, насколько обучающийся достиг поставленной цели.

Безусловно, операциональные цели для каждого обучающегося должны исходить из общей стратегической цели обучения,

сформулированной в образовательном стандарте и целей из рабочей программы по предмету. Осуществление индивидуализации на данном этапе предполагает формулировку учителем операциональных целей, опираясь на индивидуальные потребности обучающегося. Индивидуализация играет огромную роль в повышении мотивации ученика к дистанционному обучению, эффективность которого в данном случае зависит во многом от мастерства педагога, участвующего в этом процессе: самостоятельное приобретение знаний должно носить активный характер и предусматривать их применение обучаемым на практике [1, с. 92]

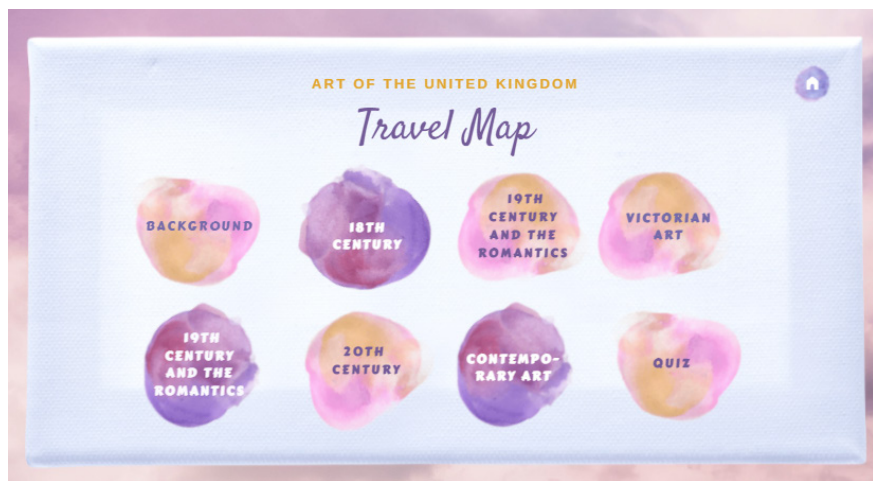


Рисунок 2. Интерактивная страница навигации электронного индивидуализированного курса Being British для обучающихся 9 классов общеобразовательной школы

За основу построения системы учебных целей была взята Таксономия Бенджамина Блума, согласно которой обучающийся будет двигаться к достижению своей цели через поэтапное освоение выбранной им сферы интересов на английском языке. Для разработки непосредственно самого электронного курса Being British был выбран такой ЭОР как Genially (см. Рисунок 2). В качестве примера рассмотрим один из разделов нашего страноведческого цифрового курса «Being British», – Живопись Британии (см. Таблица). В иерархическом порядке – от простейшего к сложнейшему – мы выстроили примерные

формулировки заданий по теме курса согласно каждому из уровней развития познавательных способностей обучающегося 9 класса. Данные положения также будут продемонстрированы обучающемуся по окончании прохождения входного тестирования.

Осуществление постоянного взаимодействия между учителем и учащимися позволит отслеживать достижение поставленных целей каждым обучающимся и при необходимости осуществлять их корректировку.

Таблица 1

Таксономия учебных целей обучающихся 9 классов, выбравших раздел «Живопись»

Уровни познания	Формулировки заданий
Знание (вспомнить и воспроизвести материал)	Знать основные эпохи развития живописи, перечислять названия примеров британских произведений искусства;
Понимание (передать информацию своими словами, объяснить изученное)	Давать определение видам британского искусства, формулировать отличительные черты стиля британских художников, переводить/объяснять безэквивалентные термины;
Применение (использовать информацию в новой ситуации и конкретных условиях)	Рассказать другу по переписке о своих любимых британских художниках;
Анализ (распознавать, выделить частности, соотнести)	Классифицировать имена художников согласно определенной эпохе;
Синтез (комбинировать изученное для получение нового)	Разработать посетителям галереи план осмотра залов, посвященных конкретным эпохам британского искусства, согласно их интересам и предпочтениям; составить виртуальный тур по музеям и галереям Лондона для своих одноклассников
Оценка (переосмысливать изученное, оценивать созданное, доказать и аргументировать точку зрения)	Представить проект в классе, защитить его, аргументированно ответить на вопросы одноклассников, участвовать в дискуссии

Поводя итог вышесказанному, хочется отметить, что высокая результативность деятельности учащихся во многом зависит от этапа целеполагания. Цель является неким вектором образовательной деятельности и должна быть сформулирована как результат деятельности ученика. Цели должны быть не только операциональными, но и иерархичными (в этом случае образовательный результат можно связать с оценкой) и диагностируемыми, то есть проверяемыми. Электронные образовательные ресурсы обладают высоким потенциалом для выстраивания системы целей обучения и развития иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе, одного из её компонентов – страноведческой компетенции.

Библиографический список

1. Герасимова С.А., Макарова И.В. Из опыта использования программных продуктов iSpring для преподавания русского языка как иностранного // Человек в информационном пространстве. 2016. С. 92
2. Макарова И.В. Технологии создания интерактивных мультимедийных обучающих проектов для магистрантов // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. 2017. С. 163
3. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. Электронные ресурсы как основа формирования перспективных профессиональных компетенций // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. С. 134
4. Тарева Е.Г. Языкова Н.В. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки». Иностранные языки в школе. 2018. С.4
5. Хафизова Л.В., Галишникова Е.М., Баклашова Т.А. Формирование лингвострановедческой компетенции у студентов экономического профиля на основе электронных образовательных ресурсов // Казанский педагогический журнал. 2015. С. 329
6. Шевков Н.Р., Турутина Е.Э. Электронные образовательные ресурсы как инструмент формирования образовательного пространства // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. 2014. С. 1

СЕКЦИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ СЕМЕЙ

М.В. Медведева, И.Ю. Ульянова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Л.П. Набатникова

доцент, кандидат психологических наук

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ НА ДИНАМИКУ СУПРУЖЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

«Поведение людей редко определяется их свободной волей или их бессознательными «движениями души», в основном законами функционирования тех систем, к которым они принадлежат – семьей, социальным атомом, государством, культурой и цивилизацией» [1, с.6] – говорит Анна Варга в книге «Введение в системную семейную психотерапию».

Исследования в области науки конфликтологии, изучающие, как внешние факторы стресса влияют на функционирование пары, могут дать прогнозы относительно того, как текущая пандемия повлияет на отношения пар и какие пары в каких контекстах могут подвергаться наибольшему риску неблагоприятных последствий данной ситуации.

Опираясь на теорию и исследования в области супружеских отношений, представлена концептуальная структура, адаптированная на основе модели уязвимости-стресса-адаптации (VSA) [12, с.3], предполагает, что столкновение с внешним стрессом, связанным с COVID-19, может усилить отрицательную динамику супружеского взаимодействия (например, враждебность, отстраненность, отсутствие поддержки), что увеличивает количество конфликтов, подрывает качество отношений в парах. Эти негативные последствия усугубляются более широким существовавшим ранее контекстом, в котором находятся отношения пары (например, материальный уровень, уровень удовлетворенности браком, стратегии конфликтного поведения), и их индивидуальной уязвимостью (например, незащищенность привязанностей, депрессия). Представленная структура определяет основные факторы, которые необходимо устранить, чтобы смягчить потенциальные неблагоприятные последствия возможного кризиса для отношений.

Гозман Л.Я. изучая супружеские отношения, сделал вывод, что развитие пары зависит от преодоления ряда кризисов, экологичное прохождение конфликтных периодов помогают сокращению психологической дистанции. При успешном прохождении трудных жизненных периодов (к ним мы можем отнести времена пандемии) отношения супругов становятся более крепкими.

Примеры из практики

Валентина, 43 г, замужем 10 лет

“Нас обоих в прошлом году уволили. Вся жизнь перевернулась. Мы больше не ездим отдыхать, экономим деньги на еду. Мы перестали разговаривать, смеяться, боимся поодиночке...”

Сергей, 51, второй брак, 3 год совместной жизни

“Когда мы сидели вместе дома, я чуть с ума не сошел. Зачем я женился на этой женщине? Я обалдел от того, что она все время рядом. Все что она не скажет или сделает меня бесит.”

Анна, 39 лет, замужем 12 лет

“Муж заболел коронавирусом. Заразил меня и мою маму. Мама умерла пару месяцев назад. Неужели так трудно было мыть руки и сидеть дома? Сейчас мы стараемся все забыть. Мы или молчим, или ругаемся”

Как показано в этих примерах пары справляющиеся с пандемией коронавируса-19 (COVID-19), сталкиваются с множеством внешних факторов стресса, которые нарушают их нормальное функционирование, хотя точное влияние пандемии COVID-19 на функционирование и стабильность взаимоотношений пар еще не известно.

Недавний опрос (Американская психологическая ассоциация, 2020) показывает, что многие люди испытывают повышенный уровень стресса в результате пандемии, и это связано в первую очередь с проблемами экономики, здоровья и семейных отношений. Эксперты в области психического здоровья также ожидают увеличения числа проблем с психическим здоровьем, включая депрессию, тревожность и самоубийства [10, с.547]. Понимание того, как нынешняя пандемия может повлиять на отношения пар, и конкретно на особенности конфликтов, особенно важно, учитывая, что эти сбои в экономической сфере, занятости и психическом здоровье тесно связаны с развитием и стабильностью супружеских отношений [13, с.33].

Более того, супружеские отношения, в которых партнеры обеспечивают друг другу комфорт, безопасность и поддержку,

являются жизненно важными источниками как эмоционального, так и физического благополучия [11], и поэтому особенно важно, как люди общаются в нынешнем кризисе.

Как пандемия COVID-19 может повлиять на процессы и результаты взаимоотношений?

Структура, адаптированная на основе модели (VSA) [12, с.3] предполагает, что пандемия COVID-19 создает множество внешних факторов стресса, таких как, экономическое напряжение, социальная нестабильность, повышение тревожности о своем здоровье и близких, которые могут помешать процессу адаптации диадических отношений и усилить конфликтное взаимодействие. А это, в свою очередь, может усилить реакцию на внешние факторы стресса, а также снизить качество отношений и стать угрозой их стабильности. Воздействие факторов стресса, связанных с пандемией, может усугубляться существующими внутренними факторами стресса, такими как низкий доход или напряженные отношения в паре на данный момент. Пары, в которых один или оба члена имеют устойчивые психологические проблемы (например, созависимые отношения, депрессия, высокая степень тревожности, низкая степень удовлетворенности браком), с большей вероятностью, будут испытывать большее количество конфликтов с негативной динамикой.

В хорошо функционирующих отношениях люди чувствуют, что их партнеры реагируют на их потребности, т. е. принимают, заботятся об их благополучии, слушают и поддерживают [18]. Такое поведение партнеров демонстрирует, что они принимают во внимание точку зрения своего партнера и конструктивно участвуют в решении проблем [9] связанных с внешними стрессорами, такие как безработица и соответственно внешний стресс, меньше влияет на качество взаимодействия пар. Однако внешний стресс может создать контекст, в котором партнерам труднее реагировать друг на друга, потому что они утомлены или перегружены. В результате, вполне вероятно, что партнеры становятся чрезмерно критичными или более склонными к спорам, конфликтам и обвинениям, окажут меньше поддержки друг другу и со временем станут менее удовлетворены своим супругом и браком [5, с.551].

Один из ключевых способов, которым внешний стресс может подорвать эффективные процессы супружеских отношений — это истощение ресурсов саморегулирования [17, с.107]. Поведение, способствующее экологичным разрешениям

конфликтов, требует определенных усилий и контроля. Однако преодоление внешних факторов стресса также требует усилий и контроля, и поэтому конкурирующие требования внешнего стресса и процессов поддержания отношений могут истощить способность людей реагировать на своих партнеров конструктивными, улучшающими отношения способами.

Повышенное напряжение в сфере материального обеспечения пары связано с увеличением стрессового и конфликтного поведения во время взаимодействий направленных на решение финансовых проблем [16, с.326]. Другие факторы стресса, связанные с пандемией COVID-19, также могут нарушить процессы адаптивных отношений. Например, ограничения в передвижение, длительное вынужденное сидение дома сокращают связи с более широким кругом отношений и поддержки, которые также имеют решающее значение для поддержания психологического и физического здоровья [11], а так же помогают защитить отношения от менее здоровых физиологических реакций и эскалации конфликтов [14, с.962]. В целом, многочисленные факторы стресса, связанные с пандемией COVID-19, усложняют конструктивное поведение (например, отзывчивую поддержку, конструктивное решение проблем, приспособление), которые связаны с хорошо функционирующими супружескими отношениями.

Эффективная поддержка друг друга, предположительно, будет иметь решающее значение для защиты стабильности отношений супружеских пар при одновременном преодолении множества факторов стресса, связанных с пандемией COVID-19. Даже перед лицом значительного внешнего стресса пары, способные оказывать эмпатичную поддержку, проживают такой период более мягко.

Результаты недавнего международного исследования в котором участвовало более 3000 человек, состоящих в супружеских отношениях, показывают, что факторы, вызванные COVID-19 (социальная изоляция, финансовое напряжение, возможность заболеть и потерять близких), сложнее проживаются парами, у которых уже были проблемы в отношениях (например, меньший уровень удовлетворения браком, больший уровень конфликтности, неэффективные стратегии поведения в конфликте), и это среди людей, которые воспринимают своих партнеров как отзывчивых [4]. Дополнительный стресс, вызванный пандемией, может еще больше обременять пары, требуя от них больших усилий и энергии. Увеличивая вероятность

конфликта, который затрудняет им возможность участвовать в эффективном решении проблем, взглянув, на точку зрения друг друга, т.к. остается слишком мало времени для позитивных мыслей, получения удовольствия от совместных путешествий, посещения гостей, театров и т.п.

Сложности в других областях жизни, например, родители несут более высокую нагрузку в связи с неработающими школами, детскими садами, кружками и другими детскими учреждениями. Родители чувствуют себя еще более напряженными, потому что необходимо найти баланс между конкурирующими требованиями работы и семьи. Находясь на карантине, многие родители столкнулись с одновременными требованиями выполнять рабочие обязанности, и следить за тем, чтобы их дети учились онлайн, а также в большем объеме выполнять ежедневные домашние дела (готовка, уборка). Разделение домашних обязанностей и обязанностей по уходу за ребенком может создать дополнительную нагрузку на пары во время кризиса, учитывая, что несправедливое разделение обязанностей связано с более серьезным конфликтом даже при обычных обстоятельствах. Кроме того, родители с уже существующими рисками (например, молодые, с низким доходом, наличие детей до брака) могут быть еще более уязвимыми к трудностям во взаимоотношениях [15, с.279].

Пандемия вызывает особые опасения у пожилых людей, и соответственно у более возрастных супругов. Возраст является фактором риска более серьезных симптомов COVID-19, по общемировой статистике на данный момент 80% смертей от этого заболевания случились среди населения в возрасте 65 лет и старше [8]. В результате пожилые люди могут испытывать более сильный стресс, связанный с пандемией, по ряду причин, включая необходимость проявлять большую осторожность, страх заразиться болезнью, большую вероятность того, что у них или их партнера есть постоянные проблемы со здоровьем и разлучением (из-за социального дистанцирования) с семьей, друзьями. В то же время пожилые люди, состоящие в отношениях, имеют несколько преимуществ, которые могут способствовать устойчивости. Помимо того, что они менее изолированы, чем одинокие, качество отношений обычно выше среди пожилых пар. По сравнению с парами среднего возраста пожилые пары более благосклонно относятся к своим партнерам и демонстрируют более позитивное влияние при обсуждении проблем. Тем не менее,

по-прежнему существует значительная вариативность в качестве отношений пожилых пар, при этом некоторые пожилые пары испытывают значительные разногласия и неудовлетворенность [19, с.962]. Таким образом, хотя возраст является фактором риска прогрессирования COVID-19, степень, в которой пожилые пары эффективно переносят текущий кризис, вероятно, больше зависит от того, эффективно ли они общаются и оказывают друг другу поддержку, а также от наличия или отсутствия других факторы риска (например, низкий доход, состояние здоровья, условия проживания, индивидуальная уязвимость).

Индивидуальные психологические особенности людей формируют их восприятие внешнего стресса и того, как развиваются процессы диадических отношений. Особенности и индивидуальные уязвимости, такие как дисфункциональные привязанности, депрессия, неадаптивные стратегии регулирования эмоций, неэффективные стратегии коммуникации под воздействием стресса пандемии могут серьезно менять ключевые привычные диадические процессы.

Пандемия COVID-19 создала ряд социальных, экономических и личных потрясений во всем мире, с уровнем которых большинство пар ранее не сталкивались, несколько одновременных факторов стресса и значительная неопределённость воздействуют на нас продолжительное время. Хотя еще рано говорить о том, в какой степени текущая пандемия повлияет на уровень и характер супружеских конфликтов, какие адаптивные процессы могут включиться, анализ нынешней ситуации предполагает, что пандемия может усилить вариабельность и амплитуду супружеских конфликтов.

Подобно тому, как психологический стресс людей в ответ на потерю или травму может варьироваться от траекторий хронического разрушения до поддержания относительно стабильного благополучия [7, с.20], функционирование пар в ходе текущего кризиса также может следовать по разным траекториям. Супруги, вступившие в период пандемии с небольшими внутренними ресурсами (например, безработные, недостаточный доход), большая индивидуальная психологическая уязвимость и менее адаптивные диадические процессы (например, менее осознанные способы решения проблем) могут особенно сильно ухудшить качество и стабильность отношений. Напротив, пары, которые вступили в этот период с достаточными ресурсами (например, экономически стабильными), устойчивыми

сильными сторонами (например, высоким уровнем удовлетворения браком, эмоционально здоровым) и более адаптивными диадическими процессами (например, более устойчивая эмпатическая поддержка друг друга), вероятно, смогут использовать внешний стресс для развития более высокого потенциала развития отношений.

Чтобы эффективно справляться со стрессом и конфликтами в отношениях, с которыми пары могут столкнуться в результате COVID-19, потребуется эффективное общение и навыки экологичного разрешения конфликтных ситуаций. Качественные коммуникации — это больше, чем просто быть милее и вести себя менее враждебно. Критика, суждения, отсутствие навыков слушания и решения конфликтов могут повредить отношениям, и поэтому сокращение враждебных обменов, вероятно, поможет парам смягчить воздействия внешнего стресса.

Тем не менее, избегание конфликтов и уход от проблем в равной степени или даже более разрушительно, потому что это лишает пары возможности реагировать на потребности друг друга и вместе адаптироваться к внешнему стрессу. Вместо ухода от конфликта прямое участие в решении проблем, которое побуждает партнеров улучшать ситуацию, как правило, может быть наиболее эффективным, помогая гарантировать, что существующие или новые проблемы не повредят отношениям, а сделают их более близкими людьми.

Библиографический список

1. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию (3-е изд., стереотипное). — М.: Когито-Центр, 2017. — 182 с.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. Монография. М. Изд-во Моск. университета 1987г. 176 с
3. American Psychological Association. (2020, May). Stress in the time of COVID-19. Retrieved
4. Balzarini, R. N., Muise, A., Zoppolat, G., Di Bartolomeo, A., Rodrigues, D. L., Alonso-Ferres, M., Slatcher, R. B. (2020). Love in the time of covid: Perceived partner responsiveness buffers people from lower relationship quality associated with covid-related stressors. PsyArXiv.
5. Bodenmann, G., Ledermann, T., & Bradbury, T. N. (2007). Stress, sex, and satisfaction in marriage. *Personal Relationships*, 14, 551–569

6. Bodenmann, G., Meuwly, N., Germann, J., Nussbeck, F. W., Heinrichs, M., & Bradbury, T. N. (2015). Effects of stress on the social support provided by men and women in intimate relationships
7. Bonanno, G. A. (2004) Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20–28.
8. Centers for Disease Control and Prevention. (2020b, February11). Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Retrieved
9. Collins, N. L., & Feeney, B. C. (2000). A safe haven: An attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1053–1073
10. Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7, 547–560.
11. Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLoS Medicine*, 7, Article e1000316
12. Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, methods, and research. *Psychological Bulletin*, 118, 3–34.
13. Karney, B. R., Bradbury, T. N., & Lavner, J. A. (2018). Supporting healthy relationships in low-income couples: Lessons learned and policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 5, 33–39
14. Keneski, E., Neff, L. A., & Loving, T. J. (2018). The importance of a few good friends: Perceived network support moderates the association between daily marital conflict and diurnal cortisol. *Social Psychological and Personality Science*, 9, 962–971.
15. Lavner, J. A., Williamson, H. C., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2020). Premarital parenthood and newlyweds' marital trajectories. *Journal of Family Psychology*, 34, 279–290.
16. Masarik, A. S., Martin, M. J., Ferrer, E., Lorenz, F. O., Conger, K. J., & Conger, R. D. (2016). Couple resilience to economic pressure over time and across generations. *Journal of Marriage and Family*, 78, 326–345.
17. Neff, L. A., & Karney, B. R. (2017). Acknowledging the elephant in the room: How stressful environmental contexts shape relationship dynamics. *Current Opinion in Psychology*, 13, 107–110.

18. Reis, H. T., Clark, M. S., & Holmes, J. G. (2004). Perceived partner responsiveness as an organizing construct in the study of intimacy and closeness. In D. J. Mashek & A. P. Aron (Eds.), *Handbook of closeness and intimacy* (pp. 201–225). Mahwah, NJ: Erlbaum.

19. Whisman, M. A., Robustelli, B. L., Beach, S. R. H., Snyder, D. K., & Harper, J. M. (2015). Marital discord and depression in middle-aged and older couples. *Journal of Social & Personal Relationships*, 32, 967–973

Я.В. Сунцева, Е.В. Сколубович

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Л.П. Набатникова

доцент, кандидат психологических наук

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ДЕЗАДАПТИРОВАННОЙ СЕМЬИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИ-НЕКОМПЕТЕНТНАЯ СЕМЬЯ

Одной из важных функций семьи является воспитание. Его эффективность подразумевает максимальное вовлечение обоих родителей в этот процесс. В статье 44 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «родители (законные представители) имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [9]. Наибольшее влияние семейная атмосфера оказывает на еще не сформированную личность ребенка, когда складывается отношение ребенка к самому себе и к окружающему миру. Недостаточность и отсутствие семейного воспитания достаточно сложно восполнить во взрослом возрасте [7].

На семью оказывает влияние социально – экономические факторы, современный ритм жизни и высокая занятость ее членов, наблюдается рост числа разводов и неблагополучных, конфликтных семей, присутствуют неблагоприятные тенденции к отстраненности родителей от вопросов воспитания детей, сокращение времени взаимодействия родителя с ребенком и, как следствие, отсутствие фундамента близких отношений

между членами семьи, дефицит теплоты и внимания к детям, что влечет за собой эмоциональное отчуждение ребенка [2]. Эти факторы влияют на атмосферу семьи, ее уровень тревожности.

Фактором социальной дезадаптации семьи выступает недостаточность знаний, воспитательных технологий и воспитательных навыков, недостаток информации о психологических и педагогических особенностях ребенка, отсутствие понимания сущности функциональных воспитательных обязанностей. Перечисленные факторы являются причиной педагогической запущенности подростка, которая проявляется в «устойчивых отклонениях от нормы в нравственном сознании и поведении, обусловленных ошибками в воспитании и отрицательным влиянием среды» [6].

Эти факторы формируют общую психологическую компетентность родителя, отличительным свойством которой можно выделить эффективное, доверительное и теплое взаимодействие со своими детьми [10].

В психологической науке понятие психологической компетентности родителей является достаточно противоречивым, что подтверждается отсутствием единства мнений по этому вопросу, делая акцент на феномен родительства [7], феномен отцовства [3], концепцию материнства [5, 8].

Траектория отклоняющегося поведения подростка часто прослеживается с раннего детства и чаще всего как следствие аномалий семейного воспитания, что приводит к устойчивой недисциплинированности и впоследствии затруднению его социальной адаптации в обществе, нежелании считаться с общественными нормами. Как итог ошибочных и травмирующих воспитательных воздействий родителей, появляется социальная запущенность, часто сопровождающаяся такими социальными отклонениями, как бродяжничество, наркомания, алкоголизм, правонарушения и аморальное поведение [1].

Основной формой оказания помощи такой социально дезадаптированной семье выступает специально организованный процесс – психологическое сопровождение, которое способствует созданию условий для формирования и развития родительской компетентности [9] и открывает перспективы личностного роста для всех участников такого сопровождения.

При разработке программы психологического сопровождения, следует обратить внимание на следующие особенности

семьи, которые могут выступать фактором педагогической некомпетентности:

- недостаток педагогических знаний и навыков у родителей (неконструктивный стиль воспитания);
- высокий уровень конфликтности в детско-родительских отношениях;
- отсутствие и неучастие в воспитании ребенка одного или обоих родителей;
- тенденция подчинения развития личности ребенка собственному представлению о нем в ущерб его индивидуальности;
- непризнание родителями своей педагогической некомпетентности;
- сопротивление к самообразованию;
- низкий материальный уровень и условия проживания;
- слабая способность семьи к анализу того, что происходит;
- наличие постоянных негативных эмоций.

Психологическое сопровождение и психологическая компетентность семьи неразрывно связаны с воспитанием родительства [7] через формирование родительской ответственности, коррекции стиля воспитания. Это объясняется тем, что именно родители оказывают значительное влияние на своих детей через механизмы подражания, идентификации и интериоризации образцов родительского поведения. В семье формируется свой эмоционально- психологический микроклимат и семейные роли.

Поэтому целью психологического сопровождения педагогически-некомпетентной семьи является формирование благоприятных условий для развития ребенка через создание условий для его личностного роста, а также личностного роста каждого члена семьи.

Задачами психологического сопровождения психологически некомпетентной семьи являются:

- повышение психолого-педагогической грамотности родителей;
- формирований умений и навыков принимать решения относительно значимых ситуаций в процессе взаимодействия с ребенком;
- формирование адаптивности семьи, ее способности самостоятельно достигать равновесия в отношениях между ее членами и окружающим миром.

Программа психологического сопровождения предполагает взаимодействие: семьи, самого ребенка, классного коллектива, классного руководителя или куратора группы, педагогов, социального педагога и при необходимости служб социальной поддержки. Такое взаимодействие создает наиболее эффективную атмосферу по достижению положительных результатов в рамках психологического сопровождения.

Программа психологического сопровождения включает 6 направлений:

1. Диагностическое – сбор и анализ информации о семье, ее структуре, повторяющихся ситуаций и стереотипов, семейных мифов, условиях жизни и воспитания ребенка, эмоциональном климате, стиля воспитания через такие методы работы, как: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование [4]. Также можно использовать шкальные, карточные, проективные, ассоциативные, экспрессивные методики, биографический метод, генограмма, составление социальной карты

2. Консультационное – индивидуальное и групповое консультирование.

3. Коррекционное – коррекция детско-родительских отношений и коррекция супружеских отношений.

4. Профилактическое – разработка и проведение различных обучающих программ, тренингов для родителей, классных руководителей, педагогов по возрастным психологическим особенностям подросткового возраста, преодолению трудностей, коммуникативным навыкам. Формы проведения – Родительские клубы, Родительские встречи, недели психологии, психологические марафоны, семинары, круглые столы.

5. Профориентационное – помощь в профессиональном самоопределении, выявлению мотивов выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей.

Программа психологического сопровождения семьи опирается на различные модели и концепции (См. таблицу 1).

В рамках каждой из представленных выше моделей строится методика воспитания родителей, коррекционная работа с семьей. Таким образом, эффективность программы психологического сопровождения заключается в формировании психологической компетенции у родителей, информировании семьи, педагогов об психологических особенностях этапов взросления ребенка, о необходимости и важности воспитательной работы самих родителей как пример поведенческих моделей для ребенка.

В результате такой работы у подростков формируется адекватная самооценка, снижается потребность в самоутверждении посредством отклоняющегося поведения, формируется способность к планированию своего поведения и прогнозу разрешения конфликтных ситуаций, вырабатываются позитивные жизненные цели и мотивация к их достижению, снижается уровень тревожности и агрессии.

Таблица 1

Модели психологического сопровождения семьи

№	Направление	Содержание
1	Модель А. Адлера	Изменение поведения родителей с учетом индивидуальности каждого ее члена. Обучение родителей уважению уникальности и индивидуальности личности ребенка.
2	Учебно-теоретическая модель Б. Ф. Скиннера	Изменение поведения родителей и их детей методом переучивания или научения. Обучение родителей лучше понимать реакции ребенка, а также обучение техникам поведения через положительное, отрицательное подкрепление или его отсутствие для формирования раздражителей
3	Модель чувственной коммуникации Т. Гордона	Обучение диалогичности и открытости в общении, умению выражать свои чувства. Освоение родителями умения активного слушания, открытого выражения чувств, которые доступны для восприятия ребенком; а также использования принципа «оба правы».
4	Модель, основанная на транзактном анализе М. Джеймса, Д. Джонгарда	Обучение членов семьи взаимным компромиссам, уступкам и договорённости. Обучение родителей определять потребности и запросы ребенка, устанавливать с ним адекватные коммуникации
5	Модель групповой терапии Х. Джинота	Обучение родителей переориентации своих установок в зависимости от потребностей ребенка посредством групповых консультаций, терапии и инструктажа. Через обмен опытом и проблемами, возникающими при воспитании детей, происходят позитивные изменения в структуре личности родителей, возникновение объективного взгляда на вопросы воспитания.

Библиографический список

1. Бахадова Е. В. Проблемы социализации детей и подростков с педагогической запущенностью. Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2012. №15 (95). С. 218-232.
2. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. М.: Изд-во МГУ, 2000. 136 с.
3. Кон И.С. Ребенок и общество. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2003. 336 с.
4. Психологические грани семьи: психодиагностика: учеб. пособие для студентов и преподавателей /Е.С. Романова, Л.И. Бершедова, Э.Н. Рычихина, Л.П. Набатникова. М.: Ритм, 2019. 477 с.
5. Самоукина Н. В. Психология материнства // Прикладная психология. 1998. № 6. С. 79-95.
6. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М. А. Галаузовой. М., 2000. 276 с.
7. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
8. Филиппова Г. Г. Психология материнства: концептуальная модель/ Г. Г. Филиппова. М., 1999. 286 с.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 01.12.2021)
10. Холодкова О.Г. Особенности психологической компетентности родителей подростков. // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4. [Электронный ресурс] <http://www.cyberleninka.ru> (дата обращения 07.12.2021)

СЕКЦИЯ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

А.С. Иванова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.С. Павлова
доцент, кандидат педагогических наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Каждый учитель задумывается над тем, как сделать свои уроки не только полезными, но при этом еще и интересными. Существует большое количество методов, которые способствуют достижению данной цели. Один из таких методов – это сторителлинг.

Термин «сторителлинг» возник от английского слова «storytelling» и в переводе означает «рассказывание историй, способ передачи информации и нахождение смыслов через рассказывание историй» [5]. Для учителей иностранного языка (ИЯ) сторителлинг – это способ разнообразить уроки, ввести языковой материал в контексте, отработать лексические единицы и грамматические структуры, а также развить навыки аудирования. Для детей же это красивые картинки, интересные герои, с которыми они давно знакомы или только познакомятся, а также это ожидание игры. И именно эти ожидания мотивируют детей к занятиям по ИЯ. Особенную ценность данный метод обучения приобретает на начальном этапе обучения ИЯ.

Почему же нужно вводить уроки по сторителлингу в программу обучения? Какие возможности дает сторителлинг:

- истории позволяют развить воображение у детей;
- дети часто идентифицируют себя с героями в книгах, и это помогает им лучше понять себя;
- через истории дети понимают, как нужно вести себя в обществе, с другими людьми;
- происходит развитие критического мышления, воображения и памяти;
- развивается языковая и контекстуальная догадка;

- совершенствуются навыки аудирования;
- происходит знакомство с новой лексикой и грамматическими структурами;
- стимулируется эмоциональная реакция детей на персонажей и события в книге [3].

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что благодаря сторителлингу дети знакомятся с другими культурами, традициями и обычаями, что способствует формированию у них социокультурной компетенции. «Безусловно, на начальном этапе обучения невозможно в полной мере воплотить участие школьников в полноценном диалоге культур, но крайне важно сформировать готовность и мотивацию обучающихся к межкультурному иноязычному общению» [2, с. 96].

Для того, чтобы урок по сторителлингу принес пользу для образовательного процесса, нужно подобрать историю или книгу с учетом темы, целей и задач урока. Возникает вопрос: где брать эти истории?

Первое, на что можно обратить внимание – это иллюстрированные книги или *picture books*. Это аутентичные книги со множеством картинок и интересной историей. Преимущество таких книг заключается в том, что текста в них не так много, а иллюстрации в очень точно передают смысл происходящего в истории, поэтому детям не составит труда понять смысл происходящего, даже не зная точного перевода. Также стоит отметить, что во многих книгах есть рифма и повторение одних и тех же структур, что позволяет учащимся лучше запомнить содержание. Помимо вышеперечисленного можно отметить то, что многие книги содержат в себе мораль, а значит способствуют достижению воспитательной цели обучения.

Еще один вариант для уроков – это сторителлинг по историям из учебников. Например, УМК «*Playway to English*» содержит *action stories*, где к каждой истории есть мультфильм, который очень удобно использовать для пересказа. А в УМК «*Superminds*» содержатся *value stories*, которые всегда имеют какую-то мораль. Содержимое историй можно отработать с помощью заданий в рабочей тетради.

Помимо книг и учебников можно использовать народные сказки из родного языка. Любую сказку можно адаптировать под изучаемый в основном УМК материал. Также одним из плюсов является то, что большинство сказок дети уже знают и поэтому им проще воспринимать их на другом языке. Также

в сказках присутствуют рифмы и очень много повторяющихся фраз, что облегчает процесс восприятия материала.

Выбирая историю для занятия важно понимать, что не всю лексику детям нужно заучивать. Нужно отобрать те лексические единицы и грамматические структуры, которые нужны конкретным ученикам и которые соответствуют их уровню знаний и программе. После выбора книги и определения ключевых слов и фраз для пересказа необходимо продумать, какие виды деятельности будут использоваться на каждом этапе работы с книгой, как можно связать книгу с другими областями знания.

По своей структуре урок с применением сторителлинга содержит следующие этапы: Pre-storytelling stage, While-storytelling stage и After-storytelling stage.

На первом этапе важно пробудить интерес, активизировать познавательную деятельность учащихся и познакомиться с новыми лексическими единицами и грамматическими структурами. Запоминать лексику и фразы лучше всего с помощью TPR (Total Physical Response). Например, учитель показывает карточку с новым словом или фразой и делает движение, соответствующее ей. После этого те же движения начинают повторять дети вместе с учителем. На последнем этапе показывать карточки можно в разном порядке. Для отработки лексики и фраз можно использовать listening exercises.

На втором этапе учитель читает историю. Одновременно с учителем дети могут раскладывать карточки с событиями в правильном порядке. Также можно раздать карточки с чем-то, что относится к истории и попросить детей поднимать их в нужный момент – это поможет увлечь ребенка и будет способствовать тому, чтобы дети не отвлекались, а внимательно следили за историей. Можно попросить учащихся повторять слова и фразы, если история читается не в первый раз.

На последнем этапе можно попробовать пересказать историю следующими способами: учитель начинает фразу, а учащиеся ее заканчивают; рассказывая историю, намеренно допустить ошибки, чтобы их исправляли ученики. После истории проводится рефлексия – понравилась ли история, какой герой понравился, что чувствовали, когда слушали сказку. Можно предложить детям сделать проект по книге или крафт.

Чтобы вывести сторителлинг на продуктивный уровень и услышать от учеников пересказ истории, нужно сделать

процесс подготовки к пересказу увлекательным и познавательным, ведь это задание представляет трудность для детей даже на родном языке. Для этого можно использовать следующие упражнения:

- Обсуждения – нужно давать детям больше возможностей говорить (например, обсуждаем обложку книги: *what do you see?*).

- *Barrier game* – игры для развития воображения ребенка (попросить что-то нарисовать по теме занятия, а потом попросить описать на английском языке).

- *Guessing game* – угадать, что лежит в коробке.

- *Building sentences with clues* – с помощью подсказок-картинок/движений/написанных слов дети составляют предложения;

- *Sequence the activities* – расставить события в правильном порядке.

- *What's different? What doesn't belong?* – выделить лишнее слово/фразу/предложение.

- *Memory training/matching activities* – задания на запоминание и соединение слов.

- *Fill in the gaps* – заполнение пропусков в тексте.

- *Reconstruct the story* – воспроизведение истории [4].

Приведем пример занятия по английскому языку по книге «*Pip and Posy: The Christmas tree by Axel Scheffler*» в подготовительной группе (6-7 лет) детского сада.

На первом этапе занятия по данной истории нужно познакомить детей с книгой, ее героями и лексикой, встречающейся в ней. Сначала можно ввести книгу с помощью *Mystery box*: «*Mystery box, mystery box, what's inside of mystery box?*». После этого можно обсудить обложку: какого она цвета, что на ней изображено. Важно обсудить с ребятами героев – узнать их имена, запомнить, как они выглядят. Для этого можно использовать следующую игру: на доску повесить пустую мордочку каждого из животных и предложить детям с закрытыми глазами дополнить мордочку разными частями: уши, глаза, нос, рот. В ходе этого задания важно повторять части лица на английском языке:

- *Look! It's Pip! But something is wrong with him! Why? There aren't enough parts on his face.*

- *Look! What's this? It's a nose. Try to put nose in the right place.*

После знакомства с героями можно переходить к знакомству с новой лексикой. Для этого важно подготовить карточки с изображениями новых слов. Для лучшего запоминания можно придумать действие к каждому изображению (например, chocolate bells – изображаем, будто звоним в колокольчик). В первый раз ребятам нужно только повторить слова. Во второй и последующие разы дети повторяют не только слово, но и движения. Чтобы усложнить этот процесс, можно показывать карточки в разном порядке. Рекомендуется также выполнить задания на аудирование. Например, раздать каждому ребенку лист, на котором есть все изображения и сказать: Listen and number. 1 – *it's a biscuit*. 2 – *it's a candy cane*. или *Colour the biscuit orange*. *Color the candy cane red and white*.

На втором этапе занятия учитель читает саму историю. Очень важно читать историю с выражением, стараться менять голоса для обозначения героев. Также можно подобрать и включить музыку для создания атмосферы. Помимо чтения истории вслух, учитель может предложить учащимся мультфильм, основанный на данной истории. Во время просмотра мультфильма учитель может в любой момент сделать паузу и попросить учащихся сделать предположение о дальнейшем ходе событий. «Разумеется, здесь нельзя обойтись без речевых клише и базового лексического материала» [1, с. 35].

На последнем этапе проводится рефлексия. Можно также сделать Reading passport, в котором будут следующие задания: *Draw your favourite character*. *This book made me: laugh/scared/sad/feel excited*. *Star rating*.

Также после прочтения книги можно начать готовиться к пересказу. Для этого нужно отработать лексику из истории. Для этого подойдут следующие задания:

– Украшение елки с использованием атрибутов из истории. Можно раздать каждому ребенку елочку и украшения и попросить украсить, а потом описать. Также можно сделать общую елку – подготовить одну общую елочку и ребята по очереди будут брать украшения.

– Испечь или сделать украшения для елки. Каждый ребенок получает лист с украшениями, которые ему нужно раскрасить и вырезать. После этого все украшения отправляются на противень и в духовку (и то и то сделано из картона или распечатано), где они «запекаются». Этими же украшениями можно украсить елку или «покормить» героев.

– Поиграть в игру «What's missing?». Для этого понадобятся два изображения елочки. На обе елочки кладется одинаковое количество украшений, а потом с одной елки что-то убирается, а ребятам нужно угадать, что убрали.

– Спеть песни «*Who took the cookie from the cookie jar?*», «*Five gingerbread men lying on a tray*».

– Сделать открытку на английском языке с героями или с украшенной елочкой.

– Выполнить логические задания: «*How many? Count*», «*Match the shadows*», «*Odd one out*», «*Order by size*», «*What goes together?*», «*What's next?*», «*Same or different*».

В качестве домашнего задания можно дать раскраску по истории.

Над историей мы можем работать не один урок, а несколько. Также можно провести уроки по технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning). Например, изучить как растет елка, почему она всегда зеленая, почему именно ее используют для украшения на Новый год и Рождество.

Вариантов, как провести занятие по книге, очень много. Чтобы мотивировать детей к чтению и пересказу историй важно начинать этот процесс с небольших книг. Также можно давать учащимся выбор – какую книгу они хотят прочитать дальше. Очень важно создавать вокруг детей положительную атмосферу чтения.

Таким образом, опыт применения метода сторителлинга на занятиях по ИЯ доказывает его положительное влияние на учащихся и достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Поэтому рекомендуется применять элементы данного метода на разных этапах обучения ИЯ с учетом интересов и потребностей учащихся.

Библиографический список

1. Апарина Ю.И., Межина А.В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №07. – С. 33-37.

2. Будник А.С. Проблема формирования социокультурной коммуникативной компетенции младших школьников при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам

– современные проблемы и решения: Сб. итоговых материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: Издательство «Титул», 2020. – С. 94-96

3. Gail E. Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers. British Council, 2014. – 208 p.

4. Puchta G. Activities for very young learners. Cambridge ELT, 2018. – 236 p.

5. Wright A. Storytelling with children. Oxford: Oxford University Press, 1995. – 217 p.

М.Е. Сарапкина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.С. Павлова
доцент, кандидат педагогических наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН СЕРВИСОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Применение дистанционной формы обучения в современном мире становится все более актуальным. При закрытии школ и резком переходе исключительно в онлайн формат обучения возникает необходимость поиска новых эффективных средств и способов достижения целей и задач образования [1, с. 6]. Использование интерактивных образовательных инструментов в иноязычном образовании дает широкую возможность для повышения эффективности и качества образовательного процесса.

Формирование коммуникативной компетенции является основной задачей изучения иностранного языка. Устное начало обучения создает благоприятные условия для раскрытия коммуникативной функции языка и приближает процесс обучения к условиям реального общения. Ведущим видом речевой деятельности для обучаемых становится аудирование, которое, в свою очередь, стимулирует формирование необходимых механизмов речи на изучаемом языке.

В условиях дистанционного обучения развитие навыка аудирования в начальной школе является одной из наиболее сложных задач иноязычного образования [6, с. 165]. Вместе с

тем, значимость аудирования подчеркивается тем, что на данном этапе иноязычного образования у обучающихся закладываются основы коммуникативной компетенции, обуславливающей дальнейшее развитие и совершенствование иноязычной компетенции [7, с. 166].

Аудирование является незаменимым средством иноязычного образования, поскольку оно дает возможность учащимся не только овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: мелодикой, ритмом, ударением, а также усвоить лексический состав языка и его грамматическую структуру. Также аудирование облегчает процесс овладения говорением, чтением и письмом [3, с. 4].

Применение аутентичных видеоматериалов можно назвать наиболее эффективным методом развития навыка аудирования, поскольку видео наглядно демонстрирует естественное протекание процесса межкультурной коммуникации [2, с. 234].

Прослушивание на основе видео заметно повышает мотивацию, ситуационную осведомленность, повышает степень ясности и, как следствие, более легкое понимание [8, с. 46].

Аутентичные материалы - которые взяты из реальных жизненных ситуаций носителей языка, дают возможность обучающимся привыкнуть и подготовиться к восприятию реального звучания речи в комплексе таких её признаков, как скорость воспроизведения, наличие акцентов, диалектов, сленга и т.д. [5, с. 74].

В сети Интернет существует множество образовательных платформ, которые могут быть эффективно использованы с целью сохранения заинтересованности учащихся начальной школы как при дистанционной, так и при очной форме обучения. Рассмотрим потенциал интернет-сервисов Kahoot!, Learnis, Quizizz и Liveworksheets на предмет возможности их применения при развитии навыка аудирования у младших школьников с помощью аутентичных видеоматериалов.

Ресурс Kahoot! (<https://kahoot.com/>) позволяет проводить опрос непосредственно во время занятий или в качестве домашнего задания, причем учитель имеет возможность установить крайний срок его выполнения. Кроме текста Kahoot! предоставляет возможность встраивать видео контент. Ученики могут отвечать на вопросы, сгенерированные преподавателем при помощи своих смартфонов [9, с. 16].

Бесплатная версия позволяет создавать викторины с выбором одного верного ответа из четырех или с выбором “true”/“false”.

На начальном этапе обучения школьники еще не умеют длительно сосредотачиваться на работе: если текст слишком длинный, то велика вероятность того, что внимание будет рассеиваться и учащиеся не успеют понять содержание текста целиком [4, с. 242]. Сервис Kahoot! позволяет разбить видео на небольшие фрагменты, что даст возможность сохранить заинтересованность учащихся для лучшего понимания видеоматериала.

Интернет-ресурс Quizizz (<https://quizizz.com>) имеет похожую структуру. Сервис русифицирован и работает на любом устройстве с браузером. Загруженную викторину можно назначить в качестве домашнего задания и установить крайний срок для его выполнения.

Образовательная платформа Learnis (<https://www.learnis.ru/>) – это онлайн-пространство, которое позволяет педагогам с помощью четырех сервисов (образовательные веб-квесты «Выберись из комнаты», игра «Твоя викторина», игра с терминами «Объясни мне» и сервис «Интерактивное видео») создать интерактивный урок. Инструменты платформы можно применять для разного формата обучения: от дистанционного до очных занятий и внеурочных мероприятий.

Под интерактивным видео понимается ролик, который разбит на смысловые блоки. После каждого смыслового блока ставится вопрос. Вопросы могут быть трех типов – выбор одного правильного ответа, выбор нескольких ответов, вопрос с открытым ответом.

Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/>) – это образовательный инструмент, который позволяет создавать интерактивные рабочие листы с автоматической проверкой. Учителя загружают традиционные печатные листы (в формате doc, pdf, png или jpg), а затем могут преобразовать их в интерактивные упражнения, используя различные типы, такие как множественный выбор, перетаскивание или соединение стрелок, которые могут включать и видеоматериалы. Так же существует возможность записи аудио учащимся для отработки ритма, интонации или произношения. Отдельные листы можно назначать в качестве домашнего задания с ограниченным сроком выполнения.

Традиционно работа с аудиоматериалом проходит в три этапа: предтекстовый этап, этап собственно слушания и после-текстовый этап.

На **предтекстовом этапе** рекомендуется сообщить учащимся, тему видеоматериала, который им предстоит увидеть или кратко сообщить содержание; показать фотографии или рисунки, связанные с темой видеоматериала; дать список ключевых слов. В сервисах Kahoot! и Quizizz упражнения данного этапа размещаются на демонстрируемых слайдах до воспроизведения видеоматериала. В сервисе Liveworksheets такие упражнения размещаются на рабочем листе перед воспроизводимым видеоматериалом.

На **этапе собственно слушания** в сервисе Kahoot! и Lernis существует возможность дробления видео на фрагменты любой продолжительности, что позволяет сохранять внимание учащихся на начальном этапе обучения (2 класс). В 3 – 4 классах возможна демонстрация видео продолжительностью до 1,5 минут, что позволяют делать платформы Quizizz и Liveworksheets. Сервис Liveworksheets предоставляет обширные возможности для работы с видеоматериалом непосредственно во время просмотра, например такие как: заполнить таблицу или записать ключевые слова в процессе просмотра видеоматериала и др.

Платформа Liveworksheets имеет наибольший потенциал для работы на послетекстовом этапе в качестве домашнего задания. Здесь имеется максимальное разнообразие инструментов для создания упражнений, включая устный или письменный пересказ увиденного материала. Сервисы Kahoot! и Quizizz также дают возможность составления разнообразных упражнений этого этапа работы с текстом.

Данные сервисы могут быть использованы на всех этапах иноязычного образования. На средней ступени изучения иностранного языка они могут успешно применяться в случае усложнения используемого материала в соответствии с программой обучения.

Сеть Интернет предлагает множество сервисов, сайтов, платформ для использования в образовательном процессе. Эти сервисы возможно использовать в той или иной мере как в очном формате, так и при переходе на дистанционную форму обучения. Огромное количество сервисов дает возможность комбинировать средства обучения, поддерживая мотивацию

и вовлеченность обучающихся. Задача педагога отобрать и использовать эти средства в соответствии с конкретными задачами обучения.

Библиографический список

1. Агеева Е.Н. Преимущества геймификации в обучении / Е. Н. Агеева // Научный поиск. – 2019. – № 1.1. – С. 66-67.
2. Будник А.С. Видео как аудиовизуальное средство обучения иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – 1(3). – С. 69-73
3. Елисеева Е.П. Использование ИКТ на уровне средней школы при обучении аудированию в рамках системы дополнительного образования / Е. П. Елисеева // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – № 11. – С. 564-572.
4. Кондратьева К.Ю. Преимущества применения мультфильмов в процессе обучения аудированию на уроках английского языка в начальной школе / К. Ю. Кондратьева, Е. С. Семёнова // Актуальные вопросы межкультурной коммуникации и лингводидактики: Сб. научных статей по материалам XXX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Чувашский гос. пед. Ун-т им. И.Я. Яковлева, 2021. – С. 240-244.
5. Меджитова Д.С. Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов на уроках английского языка на уровне начального общего образования / Д. С. Меджитова // Вызовы XXI века: Материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Набережные Челны: Набережно-челнинский гос. пед. Ун-т, 2021. – С. 73-75.
6. Панарина Г. И. Совершенствование процесса обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных технологий / Г. И. Панарина // Вопросы педагогики. – 2020. – № 10-1. – С. 164-167.
7. Хоботова К.К. Аудирование как необходимый инструмент обучения иностранного языка на начальном этапе обучения в школе / К. К. Хоботова // Школа молодых новаторов: Сб. научных статей 2-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых. – Курск: Юго-Западный гос. ун-т, 2021. – С. 164-167.
8. Юлдашева З.У. Вопросы развития аудирования у учеников начальной школы на уроках русского языка с

использованием ИКТ / З. У. Юлдашева // NovaInfo.Ru. – 2021. – № 121. – С. 45-47. – [Электронный ресурс] – URL: <https://novainfo.ru/article/18246> (дата обращения – 19.11.2021)

9. Cutri R. Kahoot, a new and cheap way to get classroom-response instead of using clickers / Cutri R., Marim L.R., Cordeiro J.R., Gil H.A.C., Guald C.C.T. // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, New Orleans, United States, June 26-29, 2016. – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Kahoot%2C-A-New-and-Cheap-Way-to-Get-Instead-of-Using-Cutri-Marim/03225facd251bfff2d2f87202fc92927c78e6193> (Дата обращения – 19.11.2021)

В.А. Федорцова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.С. Павлова
доцент, кандидат педагогических наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ «MAD GAB» ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Из всех видов речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка (ИЯ) аудирование зачастую является самым сложным для обучающихся. Однако коммуникация становится невозможной без аудирования. Владение ИЯ предполагает не только способность выражать свои мысли, но и способность понимать речь других людей. От точности восприятия информации определяется реакция участников и их дальнейшие действия [4]. В связи с этим формирование и совершенствование навыка аудирования – одна из важнейших целей иноязычного образования [5]. Н.Д. Гальскова определяет аудирование как «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом общении» [3, с.161].

По данным психологии, «среднестатистический человек проводит 70% своего времени в общении. Исследования демонстрируют, что 45% из этого занимает аудирование, в то время как на речь люди тратят 30% своего времени, не говоря уже о чтении и письме, что занимает лишь 16% и 9% соответственно» [7, с 78].

Необходимо отметить, что аудирование требует сосредоточенности и больших усилий как умственных, так и иногда физических. Тем не менее, при всем его огромном значении данного вида речевой деятельности его зачастую оставляют без должного внимания.

В методической литературе выделяют ряд факторов, затрудняющих процесс овладения навыком аудирования.

1) Потеря смысла повествования. Учащиеся пытаются понять каждое слово и теряют ход повествования всего текста, пытаются понять или вспомнить значение предыдущего слова.

2) Лексические трудности. Скудный словарный запас может быть причиной незнания ключевых слов, что безусловно сказывается на понимании смысла.

3) Фонетические трудности. Расхождение в написании и произношении слов может быть причиной не распознавания известных слов. Ученик при прослушивании не узнает слово, которое он знает.

4) Восприятие различных акцентов. Учащиеся могут столкнуться не только с британским или американским акцентом, но и индийским, французским и многими другими.

5) Недостаток выносливости. Учащиеся часто устают от прослушивания.

6) Ментальный блок. Это могут быть, как плохие оценки за задания по аудированию, так и стереотипы и убеждения о том, что человек не может научиться воспринимать иностранный язык на слух.

7) Фоновый шум. При восприятии иностранной речи, ученику может помешать шум, в то время как при общении на родном языке таких трудностей может не возникать.

8) Отсутствие жестов и невербальных знаков. Без визуальных подсказок ученикам гораздо сложнее понимать речь на слух [6].

Таким образом, обучение аудированию выходит далеко за рамки просто понимания прочитанного на слух. При этом исследования показывают, что зачастую на уроках ИЯ используются рутинные задания, направленные на развитие рецептивного вида речевой деятельности, типа «listen and discuss». Как следствие уроки становятся утомительными и предсказуемыми – деятельность обучающихся и педагогов одинаковая, сменяется лишь содержание материала для аудирования. Наблюдается низкий уровень концентрации внимания – учащимся

задания на аудирование кажутся неинтересными и сложными, поэтому они просто отключаются, когда слушают как говорят по-английски. Так, ученики часто жалуются: «Речь слишком быстрая», «Не могу разобрать, что говорят люди» или «Ничего не понятно из-за сильного акцента». Чтобы повысить результаты обучающихся в аудировании учителя часто увеличивают количество заданий. Однако это может только усугубить ситуацию и снизить их мотивацию к изучению ИЯ.

При обучении аудированию на уроках ИЯ рекомендуется «использовать различные интерактивные и музыкальные средства обучения» [1, с. 35]. Так, игра, представляя собой творчество и отдых, не теряет учебно-воспитательной направленности, более того, делает учебный процесс более качественным и содержательным [2]. Примером такой игры является «MAD GAB».

«MAD GAB» – это игра, состоящая из головоломок, содержащих несвязные между собой слова, которые при произнесении образуют слово или фразу. Это своего рода тест, позволяющий человеческому мозгу преобразовывать звуки в значимые слова или фразы. Игра разработана так, что понять значение фразы не удастся, если не произнести её в слух. Например, «*eye won too seethe he sir*» при произнесении превращается в «*I want to see the answer*».

На уроках ИЯ данную игру можно использовать следующим образом: необходимо заранее приготовить двусторонние карточки, где на одной стороне написан несвязный набор слов, который при произнесении очень похож на фразу на другой стороне. Ученики по очереди достают по одной карточке. Первый ученик смотрит на бессмысленный набор слов, но не видит загаданную фразу. Его задача – прочитать в слух совершенно не связные между собой слова и угадать, что же имеется в виду. Остальные обучающиеся могут подсказывать, не намекая на значения фразы. Подсказки должны касаться только области фонетики – скорости произнесения, звуков, интонации, ритма.

Играя в эту игру, учащиеся могут тренировать навыки аудирования, произношение, а также развивать логику. Карточки могут быть совершенно на любую тему. Для учащихся более низкого уровня владения ИЯ, а также для младших школьников можно несколько модифицировать игру, заменив непонятный набор слов транскрипцией. В качестве примера приведем карточки на тему «Christmas» для уроков английского языка на разных этапах обучения.

Карточки «MAD GAB» по теме «Christmas»

Набор слов	Значение	Транскрипция
Sand huck laws	Santa Claus	[,sæntə'klɔ:z]
Miss silt owe	Mistletoe	['mɪsltəu]
Deck or ate shuns	Decorations	[,dekə'reɪʃənz]
Rap pink pay per	Wrapping paper	['ræpɪŋ'peɪpə]
Jean glup elves	Jingle bells	['dʒɪŋɡlbels]
Pay per hearse no flay ache	Paper snowflake	['peɪpə'snəʊfleɪk]
Hope impress hints	Open presents	['əʊpən'preznts]
Had vend gal lender	Advent calendar	['ædvənt'kælɪndə]
Hag peed hall add hays	Happy holidays	['hæpɪ'hɒlədeɪz]
Huck risk musk hard	A Christmas card	[ə'krɪsmæskɑ:d]
May kings no hang Jills	Making snow angels	['meɪkɪŋ'snəʊ'eɪndʒəls]
Lettuce know	Let it snow	['let'ɪt'snəʊ]
The ortho pull	The north pole	['ðə'nɔ:θ'pəʊl]
Hull header twos hand uh	A letter to Santa	[ə'letə tu: 'sæntə]
Then height bee four crisped maws	The night before Christmas	[ðə'naɪtbɪ'fɔ:'krɪsməs]

Мотивация очень важна при обучении аудированию как одному из самых трудных видов речевой деятельности. Используя игру «MAD GAB», которая призвана повысить интерес учащихся к освоению навыков аудирования, можно сделать данный процесс более увлекательным и эффективным для обучающихся разного возраста.

Библиографический список

1. Апарина Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №10. С. 34-38.

2. Белоусова Т.Ф., Третьяков А.А. Языковые игры на уроках английского языка // Таврический научный обозреватель. №5-2. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovyye-igry-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 26.11.2021).

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

4. Генишер Э.З. Обучение аудированию // Вестник ОГУ, 2001. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audirovaniyu> (дата обращения: 26.11.2021).

5. Руденок А.А., Клименко М.В. Особенности использования подкастов при обучении аудированию старших школьников // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования сборник научных статей. Издательство: РИО БГУ; ООО «Новый проект», 2019. С. 309-314.

6. Сергеева П.С. Проблемы обучения аудированию на иностранном языке и пути их решения // Столыпинский вестник. №2. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-audirovaniyu-na-inostrannom-yazyke-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 26.11.2021).

7. Смелкова Н.А. Риторика: учебник / 3. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Лады. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. 448 с.

СЕКЦИЯ: КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

М.Д. Агафонова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.Л. Анисова
доцент, кандидат педагогических наук

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В КИТАЕ

Современное общество подверглось информационно-коммуникативной революции. Если раньше люди писали друг другу письма, зная, что процесс коммуникации будет весьма долгим из-за времени, затрачиваемого на получение письма адресатом, то сейчас достаточно зайти в удобный мессенджер, набрать короткое послание, отправить его, и адресат уже через секунду получит сообщение и будет готов ответить, находясь даже на другом конце страны или даже планеты. Современный человек уже не представляет повседневную жизнь без доступа в Интернет.

Из-за значительных изменений в общественных отношениях, связанных с новым подходом к обработке данных, возникли изменения и в образе жизни общества. Люди получают больше информации из разных источников, быстрее реагируют на нее и уже не готовы писать друг другу развернутые письма. В условиях пандемии и карантина люди стали еще больше общаться в социальных сетях. На смену развернутому слогу пришел Интернет-язык.

В. Матезиус писал: «Как индивидуальная деятельность, речь является художественным произведением. Однако, как только язык используется при общении индивидуумов, он уже становится не индивидуальным, а коллективным творением, выступающим в виде эмпирического факта, и изменяется» [7]. Таким образом, язык объединяет людей в языковые сообщества. В наше время пользователи сети Интернет также являются участниками языкового сообщества, в котором используется определенная лексика и грамматика. В каждой стране существуют свои особенности в Интернет-коммуникации.

В настоящей статье мы раскроем лингвокультурные особенности, присущие Интернет-общению в КНР.

Прежде чем определить термин «Интернет-коммуникация», следует обозначить, что есть «коммуникация». В «Словаре иностранных слов» дается следующее определение: коммуникация – общение, передача и прием информации в человеческом обществе. А. Тойнби пишет, что в латинском варианте (*communicatio*) коммуникация означала участие в каком-либо совместном деле, но преимущественно – в политическом союзе. Таким образом, мы можем сделать вывод, что коммуникация – это процесс обмена информацией между индивидами на объединяющую их тему.

Исследователи не достигли единства в определении термина «Интернет-коммуникация». И даже само явление они называют по-разному: О.В. Лутовинова использует термины «виртуальный дискурс» или «Интернет-дискурс», противопоставляя это явление реальному дискурсу. Исследователь дает следующее определение виртуальному дискурсу: это текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности, т.е. особой модели реальности, возникающей на основе новых информационных технологий при помощи компьютерной и некомпьютерной техники и реализующей такой принцип взаимодействия пребывающих в ней субъектов, как коммуникация образов [5].

Е.Н. Галичкина использует термин «компьютерный дискурс» или «компьютерное общение», подразумевая под этим термином личностно-ориентированное и статусно-ориентированное общение в компьютерных сетях [2].

Британский филолог Дэвид Кристал, является одним из первых ученых, занимавшихся изучением Интернет-коммуникации. Исследователь определяет этот термин как «отображение явлений, свойственных только сети Интернет и встречающихся только в данной среде, которая в свою очередь является электронной, глобальной и интерактивной». Д. Кристал ввел такое понятие, как «нэтспик» (от англ. *Netspeak*). Ученый обращает внимание на тот факт, что глагол «speak» в английском языке означает не только процесс говорения, но и процесс письма. А любое слово, в котором содержится суффикс «speak», имеет рецептивный элемент, включающий также слушание и чтение [9].

Таким образом, мы можем дать следующее определение термину «Интернет-коммуникация»: это индивидуальный или

групповой процесс обмена информацией, происходящий в медиапространстве.

Говоря об особенностях Интернет-коммуникации в КНР, следует сперва отметить отличие в письменности. Система записи, которой пользуются в Китае, является не алфавитной, а идеографической. Каждый иероглиф имеет свое чтение и значение, при этом многие знаки наделены несколькими вариантами прочтения и значения. Отсюда следует первое отличие: чтобы обойти требования цензуры, китайцы подменяют запрещенные слова омонимичными иероглифами. Например, для шифрования слова «свобода» – 自由 *zìyóu*, используется созвучное сочетание иероглифов: 滋油 *zī yóu*.

Вторая отличительная черта также заключается в созвучии. Но если в первом случае речь шла об идентичном звучании двух слогов (не принимая во внимание разную тональность), то теперь мы будем говорить об использовании цифр вместо похожих слогов или даже целых выражений. Например:

- 88 *bābā* заменяет 拜拜 *Bàibài* «пока»;
- 5 *wǔ* заменяет 我 *wǒ* «я»;
- 995 *jiǔ jiǔ wǔ* заменяет 救救我 *jiùjiù wǒ* «спаси меня»;
- 9494 *jiǔ sì jiǔ sì* заменяет 就是就是 *jiùshì jiùshì* «это все»;
- 521 *wǔ èr yī* заменяет 我爱你 *wǒ ài nǐ* «я люблю тебя»;
- 7456 *qī sì wǔ liù* заменяет 气死我了 *qìsǐ wǒ le* «я в ярости»;

Следующая отличительная черта пришла в китайский язык из английского языка. Речь идет о сокращении слогов до первых букв. Набор иероглифов на телефоне может производиться несколькими способами: можно печатать пиньинь и выбирать иероглиф из предложенных, а можно писать иероглиф вручную, вследствие чего встроенная программа распознает его и преобразует в печатный вид. Оба этих способа занимают время. Поэтому задействуется способ сокращения звучания лишь до первых букв. Получается своеобразная аббревиатура. Приведем примеры:

- *nsdd* заменяет 你说的对 *nǐ shuō de duì* «ты прав»;
- *xswl* заменяет 笑死我了 *xiào sǐ wǒ le* «умираю со смеху» (смысл в целом идентичен английскому *lol – laughing out loud* «смеюсь в голос»);
- *plgg* заменяет 漂亮哥哥 *piàoliang gēgē* «красивый парень», *pljj* заменяет 漂亮姐姐 *piàoliang jiějie* «красивая

девушка. Здесь необходимо обратить внимание, что «plgg» используется для описания мужчины с женскими, изящными чертами лица или повадками;

- bdjw заменяет 不懂就问 bù dǒng jiù wèn «позвольте спросить».

Еще одной отличительной чертой является использование первых букв в прочтении цифр, чтобы записать первые буквы в прочтении слогов. Приведем пример:

- 8147 заменяет 不要生气 Bùyào shēngqì «не сердись».

Совместное использование цифр и букв также является отличительной чертой китайского Интернет-языка:

- 3Q sān q обозначает «спасибо» (от англ. Thank you);

- P9 p jiǔ заменяет 啤酒 píjiǔ «пиво».

Многие китайские слогги записываются лишь одной буквой, что помогает в сокращении слов и способствует появлению нового способа быстрой записи и еще одной отличительной черты:

- E化 E huà заменяет 恶化 èhuà, «ухудшение», или значит «компьютеризация». Во втором случае сокращение «E» обозначает английское слово «electronic».

В данной работе было дано определение терминам «коммуникация» и «Интернет-коммуникация». Также были приведены особенности китайской Интернет-коммуникации, которые в основном заключаются в использовании созвучия в записи иероглифов. Среди способов передачи этого созвучия были описаны: использование полной омонимии (за исключением тональности), использование цифр для записи звучания иероглифов, использование первых букв пиньиня для записи выражений, использование первых букв в прочтении цифр для записи первых букв в прочтении слогов, использование одной, созвучной иероглифу, буквы вместо записи иероглифа.

Библиографический список

1. Баяртуева Е.Ж. Неологизмы современного китайского языка в интернет-коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №11-1 (89). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmy-sovremennogo-kitayskogo-yazyka-v-internet-kommunikatsii> (дата обращения: 12.11.2021).

2. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра

компьютерных конференций) : специальность 10.02.19 «теория языка» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Галичкина Елена Николаевна ; Астраханский Государственный Педагогический Университет. – Волгоград, 2001. – 19 с. – Текст : непосредственный.

3. Кадибагомаева З.А., Юсупова П.Д. Лингвокультурологический аспект изучения языковых явлений // Системные технологии. 2015. №15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-aspekt-izucheniya-yazykovyh-yavleniy> (дата обращения: 12.11.2021).

4. Кислов А.В., Колпачкова Е.Н. Влияние интернета на современный китайский язык // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. 2017. №1. С. 72-86 – Текст : непосредственный.

5. Лутовинова, Е.О. Языковая личность в виртуальном дискурсе : специальность 10.02.19 «теория языка» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Лутовинова Ольга Васильевна ; Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – Волгоград, 2013. – 22 с. – Текст : непосредственный.

6. Макарова, П.М. Интернет-коммуникация в лингвистических описаниях / П.М. Макарова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 557. – С. 219-230. – Текст : непосредственный.

7. Матезиус, В. Избранные труды по языкознанию : пер. с чеш., англ. / Закл. ст. Д.В. Сичинавы. Изд-е 2-е – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 232 с. – Текст : непосредственный.

8. Тойнби, А. Постигание истории А. Тойнби. – М. : Айрис Пресс, 1991. – с. 360 – Текст : непосредственный.

9. Якупов П.В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры // Вестник ГУУ. 2016. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-opredelenie-ponyatiya-vidy-kommunikatsii-i-ee-bariery> (дата обращения: 11.11.2021).

10. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – Текст : непосредственный.

11. Yang C. Chinese Internet language: A sociolinguistic analysis of adaptations of the Chinese writing system // Language@Internet. 2007. Vol. 4 (2) // URL: <http://www.languageatinternet.org/articles/2007/1142> (Accessed: 12.11.2021).

Е.Ю. Башкирцева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: В.Ю. Вашкявичус
доцент, кандидат филологических наук

К ВОПРОСУ О КИТАЙСКОМ ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И ОСОБЕННОСТЯХ ЕГО ПЕРЕВОДА

Современная геополитическая ситуация способствует интеграции, расширению международных контактов и обмену в области политики, экономики, вооружения и др. В данных обстоятельствах возрастает необходимость исследования особенностей и закономерностей дипломатического языка, формирующего систему межгосударственных отношений. Язык является инструментом внешней политики и находит выражение в проявлении интересов государства на мировой арене.

1. Дипломатический дискурс в контексте международных отношений

Дипломатический дискурс – это вид институционального дискурса, то есть процесс дипломатической коммуникации с заданными статусными ролями. Современная наука рассматривает его с двух сторон – с точки зрения международных отношений и с позиции лингвистических исследований, – при этом отмечая взаимное влияние дискурса и общества. Язык отображает социальную и дипломатическую реальность и в то же время задает рамки развития внешней политики, содействует реализации политического курса и, в конечном счете, способствует изменению дипломатической ситуации [7, с.24].

Современная политическая линия Китая, направлена на усиление международной дискурсивной силы, то есть положения государства в системе международных отношений. Это стимулирует лингвистические исследования в области структуры дипломатического дискурса, способов преодоления гегемонии западных держав и США на мировой арене, а также стратегий трансляции политических и культурных идей Пекина мировому сообществу. В этой связи возрастает актуальность создания и развития системы дипломатического дискурса с китайской спецификой.

1.1. Структура дипломатического дискурса КНР

Система дипломатического дискурса с китайской спецификой представляет собой трехчастную интегрированную структуру, состоящую из дискурсообразующей, переводческой и коммуникационной систем [8, с.20]. Они находятся в постоянном взаимодействии, совершенствуя систему дипломатического дискурса. Однако степень влияния элементов на структуру различна.

1.1.1. Дискурсообразующая система

Ключевая роль отводится дискурсообразующей системе, то есть системе текстов, составляемых на языке оригинала. Преследуя основную цель – улучшение имиджа Китая на мировой арене – содержание и коннотации текстов, высказываний и документов дипломатического дискурса должны обладать уникальными национальными чертами, освещая вопросы, принципиальные для правительства КНР, с позиций политического мировоззрения Пекина. Главной задачей дискурсообразующей системы является «преодоление преград в понимании», связанное с разницей политического и идеологического строя отдельных государств и государственных образований. Подобное «преодоление» осуществляется посредством употребления выразительных средств языка оригинала близких к языковым привычкам и ценностным представлениям переводящего языка. Таким образом, тексты составляются с учетом адресата сообщения, транслируют официальную политическую линию Китая и содержат информацию, формирующую международный имидж государства.

1.1.2. Переводческая система

Система дипломатического перевода является неотъемлемой частью межкультурной коммуникации. Корпус текстов на языке оригинале становится частью другого культурного пространства только после его трансформации и перевода, при этом перевод должен осуществляться с учетом закономерностей, принципов, стратегий и техник кросс-культурной коммуникации. Основная цель такого рода перевода – создание «политического эквивалента», результатом перевода должен стать текст, который учитывал бы культурные, идеологические, лингвистические и литературные различия между контактирующими культурами [2, с.56]. То есть, с одной стороны – предельно точное отражение контекста, идеологии и коннотаций текста оригинала в переводе, а с другой – использование всех возможных средств переводящего языка для создания

текста, выполняющего равнозначную с оригиналом коммуникативную функцию [6, с.158]. В связи с этим, качество перевода напрямую влияет на степень признания и общественного резонанса, вызванного у целевой аудитории (адресата).

1.1.3. Коммуникационная система

Коммуникационная система является связующим звеном между оригинальным дискурсом и переводом. Полученная в процессе коммуникации обратная связь о восприятии, отношении и поведении целевой аудитории способствует постоянному пересмотру и постепенному совершенствованию как переводческой, так и дискурсообразующей систем.

1.1. Особенности и характеристики дипломатического дискурса китайского языка

Дипломатические высказывания, к которым мы относим в данном контексте как устные, так и письменные источники, обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать при профессиональном переводе. Такого рода высказывания являются инструментом трансляции государственной политики, потому переводчик должен иметь четкое представление о политической и идеологической линиях, проводимых правительством. Только в этом случае возможно осуществить приемлемый перевод с сохранением исходных коннотаций и намерений.

Тесная связь дипломатического дискурса с политической и социальной действительностью обеспечивает *постоянную актуализацию лексики* в зависимости от конкретной ситуации.

Кроме того, ряд лингвистов отмечает, что для китайских дипломатических высказываний характерны отсылки к истории и традиционной культуре, повсеместно использование *идиом* и *метафор* [4, с.91], [5, с.736], [8, с.152]. Дипломатические метафоры с китайской спецификой являются продуктом особой национальной культуры и традиционных дипломатических ценностей. Являясь неотъемлемой частью дискурса, метафоры выполняют прагматическую функцию: завуалированно передают идеи и взгляды государства за счет коннотаций, понятных носителю языка и переводчику, что способствует эмоциональному и интеллектуальному воздействию на адресата, при этом избегая вступления в открытую речевую конфронтацию [8, с.153].

В отличие от художественных текстов, при переводе которых следует уделять внимание красоте языка, сохранению

коннотации и национально-культурной специфики [1, с.85], при переводе дипломатических высказываний необходимо учитывать соответствие текста перевода коммуникативным целям оригинала. Китайские лингвисты связывают с этим одну из ключевых особенностей дипломатического перевода – *политкорректность*. Наряду с усилением позиций КНР на мировой арене, страны западного блока и США продолжают проявлять настороженность, и даже враждебность по отношению к Китаю. Исследователи связывают это со специфичностью и уникальностью политического курса, проводимого Пекином [3, с.135]. В связи с этим необходимо посредством перевода популяризировать и поддерживать международный имидж государства и, по возможности, использовать нейтральную лексику, избегая потенциальной двусмысленности в интерпретации.

1. Особенности перевода дипломатического дискурса

1.1. Роль переводчика в контексте построения международного дипломатического дискурса

Коммуникация, происходящая в контексте дипломатических отношений, имеет своей целью установление или оказание влияния на межгосударственные отношения. Человек, участвующий в данного рода коммуникации, должен обладать высоким уровнем ответственности и иметь ряд навыков и знаний. К таковым можно отнести понимание устройства системы политических отношений, знание дипломатического этикета, гибкость в выражении мыслей и идей.

Осуществление переводческой деятельности в контексте дипломатических отношений накладывает на переводчика еще больший объем ответственности. Ма Цзяньчжун (1845-1900), политический деятель эпохи Цин и создатель первого грамматического справочника китайского языка, приписывал процветание европейских стран высокому качеству работы переводчиков и настаивал на том, что переводческая работа – это первая необходимость сильного процветающего государства [3, с.134].

Переводчик способствует информационному обмену между народами и государствами, устранению недопонимания и предрассудков при межкультурном обмене, вносит вклад в развитие международного сотрудничества, в экономическое развитие и культурный обмен. Неточно выполненный перевод отражается на работе дипломатов и политических деятелей и,

в конечном результате, может оказать негативное влияние на безопасность и стабильность мировой обстановки. В связи с этим, перевод должен осуществляться в соответствии с рядом правил.

1.2. Критерии оценки адекватности дипломатического перевода

Перевод дипломатического дискурса, как и любой другой профессиональный перевод, должен соответствовать культурным и жанровым традициям переводящего языка и быть удобочитаемым для целевой аудитории. Переводчику необходимо уметь проявлять прагматичность и осуществлять перевод в рамках политкорректности и международного этикета.

Основными критерием точности и коммуникативной адекватности дипломатического перевода являются «политическая эквивалентность» и «оценочная эквивалентность» [6, с.159]. Под «политической» подразумевается функциональная равноценность текста перевода тексту оригинала. Так, текст перевода должен выполнять ту же коммуникативную функцию, передавать политическую и идеологическую составляющие таким образом, чтобы адресат перевода получал после прочтения ту же информацию, что и адресат оригинала [9, с.21]. Иными словами, перевод должен осуществляться максимально точно, но с учетом политического, социального и культурного контекста, в которых существуют как исходный язык, так и целевой.

«Оценочная эквивалентность» связана с сохранением коннотаций, заложенных в высказывании на исходном языке. Перевод должен сохранить исходное влияние на аудиторию, передавать то же отношение к ситуации или событию, а также отражать нравственную оценку, данную в исходном языке. В связи с формальностью высказываний дипломатического дискурса настоящий критерий адекватности перевода достигается посредством употребления шаблонных конструкций, устойчивых выражений и словосочетаний переводящего языка.

2. Выводы

Дипломатический дискурс китайского языка – это консервативный, стандартизированный язык, для которого характерны политкорректность и нормативность. Его основной задачей является построение международной коммуникации и укрепление государственного имиджа на мировой арене. При переводе дипломатических высказываний, устных или

письменных, необходимо понимать исходный политический контекст, а также контекст переводящего языка, иметь представление о правилах и закономерностях развития международных отношений, использовать различные стратегии перевода для выполнения наиболее адекватного перевода. Точный и качественный перевод способствует развитию системы дипломатического дискурса и упрощению межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Вашкявичус В.Ю., Павлова О.В. Проблема переводческих решений при передаче имен собственных (на материале китайских художественных текстов) // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 3(39). С. 79-88.

2. Разумовская В.А., Климович Н.В. Манипуляция при переводе интертекстуальных элементов в художественном тексте // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 2(22). С. 55-63.

3. 杜丽娟, 张健 (Ду Лицзюань, Чжан Цзянь). 中国政治话语翻译的“译有所为” // 江西师范大学学报. 2019. 133-139 页.

4. 江治刚, 阳海清 (Цзян Чжиган, Ян Хайцин). 俄罗斯政治语言学视域下外宣文本政治隐喻翻译策略研究 // 翻译学研究. 2020. №28(1). 91-96 页.

5. 张林, 葛亚军 (Чжан Лин, Гэ Яцзюнь). 目的论视域下的外交话语翻译—以《2020年王毅就中国外交政策和对外关系回答中外记者提问》为例 // 现代语言学. 2020. №8(5). 734-741 页.

6. 张庆彬, 王振华 (Чжан Цинбинь, Ван Чжэньхуа). “政治等效”与“评价等效”: 中国外交表态词的评价机制和翻译原则 // 浙江大学学报(人文社会科学版). 2019. №49(5). 157-166 页.

7. 尤泽顺 (Ю Цзэшунь). 外交话语分析框架构建—以涉领土争议话语研究为例 // 山东外语教学. 2019. №40(5). 22-34 页.

8. 杨明星, 赵玉倩 (Ян Минсин, Чжао Юйцянь). “政治等效+”框架下中国特色外交隐喻翻译策略研究 // 浙江大学学报(人文社会科学版). 2020. №1. 151-160 页.

9. 杨明星, 赵玉倩 (Ян Минсин, Чжао Юйцянь). 中国特色大国外交话语体系建设的三维模式—以“和平崛起”为例 // 郑州大学学报. 2021. 19-23 页.

Д.А. Каткова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.В. Павлова
доцент, кандидат филологических наук

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ БУКВЕННЫХ СЛОВ В ЯЗЫКОВУЮ СИСТЕМУ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Активные межъязыковые контакты неизбежно приводят к изменениям внутри языков, в них появляется большое количество неологизмов и иностранных заимствований. Вместе с тем новые веяния в изучении языковых контактов дали толчок к развитию новой методики, которая получила название кросс-культурной. С помощью этой методики делаются попытки изучить заимствования не просто как данность и константу конкретного языка, а как явление, «проходящее» через разные культуры и, соответственно, обогащающееся новыми культурными коннотациями. В этом плане заимствования опять становятся одним из самых интересных объектов лингвистического анализа [1, с. 8]. Буквенные слова, активное изучение которых началось в 90-ых годах XX века – начале XXI века, считаются удобными для использования и лаконичными именно в китайском языке.

Существует более двадцати наименований понятия «буквенное слово». Наиболее распространенным из них является «字母词». Впервые термин был введен Лю Юнцюанем в 1994 году в статье «Разговор о буквенных словах». Под буквенными словами подразумеваются слова, состоящие из китайских иероглифов и букв алфавитов иностранных языков, полностью или частично выраженные латинскими буквами [5, с. 25]. В труде 2002 года «关于汉语字母词的问题» («К вопросу о китайских буквенных словах») Лю Юнцюань установил, что для определения данного понятия более употребимым является использование названия «китайские буквенные слова» «汉语字母词» или «中文字字母词», подчеркивая обязательное использование действующих письменных знаков китайского языка – иероглифов. Другое наименование понятию «外文字字母词» или «西文字字母词» – буквенные слова, написанные при помощи письменных знаков иностранных языков или знаков языков Запада [4, с. 86]. Китайский лингвист Ху Минъян к таким словам относил «X光»

– «рентгеновские лучи», а аббревиатуры ВТО, DNA – к словам, изначально состоящим из слов иностранного языка. Слова, заключающие в себе понятие вне зависимости от метода написания – при помощи китайского иероглифа или первой буквы слога пиньинь – GB - Guo Biao 国标 «государственный стандарт», проводя разграничение между 外文字母词 – словами, записанными буквами иностранного алфавита и 原装的外文缩略语 – изначально установленными аббревиатурами иностранного языка.

Юань Синьмэй, член Всемирной ассоциации преподавания китайского языка в работе «字母词语的名称与界说» («Наименование и формулировка понятия буквенных слов») выделяет 字母词 как вид специальных слов, использующихся в современном китайском языке. Буквы алфавитов европейских языков являются первостепенными словообразовательными компонентами 字母词, а другие словообразовательные компоненты, такие как китайские иероглифы, числа и специальные символы, являются второстепенными компонентами [6].

В работе «基于语料库的汉语字母词自动抽取与分析» («Извлечение и анализ китайских буквенных слов при помощи текстового корпуса») профессор кафедры изучения китайского языка и билингвизма Гонконгского политехнического университета Хуан Чужэнь совместно с доктором философских наук Лю Хунчао представили классификацию китайских буквенных слов, включенных в 研究院语料库, текстовый корпус Академии Синика (Sinica Corpus) Национальной академии наук Тайваня и Chinese Gigaword Corpus, в котором отмечается принадлежность того или иного слова к определенной части речи. Из корпусов было случайным образом отобрано 56833 слова, которые были разделены на две категории: 纯字母组合 – «чистый набор букв», слова, состоящие только из латинских букв и 字母汉字混合, комбинированные слова. Первая категория включает в себя 小于四个字母 и 大于四个字母, то есть сочетания четырех и менее или более букв латинского алфавита в аббревиатуре. Отобранными авторами аббревиатуры разделены на 23 сочетания, в зависимости от расположения буквы в слове. Комбинированные слова включают в себя три типа, при определении положения иероглифа – в начале, середине и конце слова.

На материале буквенно-иероглифических сочетаний и соединений букв с К в составе было выделено тринадцать слов, обладающих различными функциями:

1) разница в произношении: в аббревиатуре по первым буквам пиньиня LKK K имеют произношение, отличное от английского “/’kei/”. LKK, lǎu khok-khok老扣扣/洛可可/老砬砬, – тайваньское сленговое слово, обозначающее неспособного быстро вникнуть в тему разговора пользователя;

2) полисемичность: K 金 – k в значении «карат», K 歌 и KTV происходят от слова «караоке»;

3) участие в словообразовании: K 金 – K毒, K粉, K丸; K – «карат» – 100K, 5K;

4) видоизменение части речи – K过歌 – «спели песню в караоке-зале».

Это позволило ученым вывести гипотезу о том, что буквенные слова, содержащие китайские иероглифы, имеют лингвистические характеристики, аналогичные китайским морфемам [3, с. 12].

Согласно опубликованному Министерством образования Китая «Отчету о состоянии китайского языка за 2005 год», среди сотни наиболее часто употребляемых выражений интернет-лексики, буквенные слова составляли 41%. Доцент Чжэцзянского профессионального колледжа науки и технологий Тунцзи Цзин Жэньдун, проанализировав данные отчета, выделила несколько характерных черт и функций буквенных слов языка сетевого общения:

1) упрощение: одноморфемные китайские иероглифы и односложные слова в виде буквенных слов составляют 68% из 100 наиболее часто употребляемых выражений. К примеру, слово 顶 – «поддерживать», «верхушка», «top (в значении «отлично»)» часто записывается при помощи первой буквы пиньиня D/d;

2) изменение привычки употребления: например, многие пользователи сети привыкли заменять 美眉 сочетанием заглавных букв слогов пиньиня – MM, а 顶顶顶 в значении «круто», «отлично», «высший класс» – DDD;

3) новая форма написания, оживляющая взаимодействие и обеспечивающая более глубокое погружение в процесс общения – 94 – 就是; 39, 3Q, 3X – 感谢;

4) буквенные слова как проводник интернационального общения. Не обладая знаниями английского языка на должном уровне, китайские пользователи могут участвовать в разговоре с иностранцами, используя сокращения слов, представленных в виде соединения двух-трех заглавных букв английских слов

или нескольких букв в составе слова, позволяющих догадаться о его значении – BTW «by the way», LOL – «laugh out loud» – FT – «faint» [2, с. 34].

Основной аспект негативного влияния на китайский язык заключается в создании коммуникативных барьеров. Многозначность буквенных слов вызывает недопонимание между собеседниками: слово ВВ можно интерпретировать как «baby» (ребенок), «bye-bye» (пока), «bao bao» (обнимать). Например, буква Е обозначает Electronic (E书), в выражении E乱情迷 Е заменяет иероглиф 意, как и в E鸣惊人 Е обозначает единицу «—».

Внедрение буквенных слов в китайский язык сопряжено с дополнительными трудностями. Существует неопределенность в их систематизации, обозначении общеупотребительной классификации, установлении стандартного произношения, выражении общедоступного смысла. Несмотря на облегчение межъязыкового общения посредством введения буквенных слов в повседневную речь китайцев, актуальным является решение проблемы в пользу определения возможности замены буквенных слов китайскими синонимами или же логически обоснованного введения буквенных слов в повседневное употребление китайцами, что не приведет к обеднению языка и потере его культурной самобытности.

Библиографический список

1. Богаченко Н.Г. Лексико-фразеологическая составляющая кросскультурной коммуникации: Коллективная монография / Н. Г. Богаченко, О. В. Павлова, Ю. А. Сальникова. – Ульяновск: Издательство «Зебра», 2016. 190 с.
2. 金忍冬. 试论字母词对网络语言的作用 // “中国科技术语”, 2007, 06. – 页31-35.
3. 黄居仁, 刘洪超. 基于语料库的汉语字母词自动抽取与分析; 《云南师范大学学报》 // 哲学社会科学版, 2017. – 共5页.
4. 刘涌泉. 关于汉语字母词的问题. // “语言文字应用”, 2002年第1期. – 页85-90.
5. 刘涌泉. 谈谈字母词 // 语文建设. – 1994. – № 10. – 页25–32.
6. 原新梅. 字母词语的名称与界说. Текст: электронный. // URL: <http://www.huayuqiao.org/articles/yuwenjianshetongxun/8003.htm>

О.С. Никифорова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: С.А. Маннапова

доцент, кандидат филологических наук

ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ СЕМАНТИКИ КЛАССИФИКАТОРОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Как известно, одной из основных функций языка является коммуникативная, заключающаяся в организации общения между людьми в различных сферах. С возникновением товарного обмена и товарно-денежных отношений перед носителем языка встала проблема необходимости обозначения количества товарных единиц. Например, в русском языке появились такие обозначения числа, как *четвертинка (одна четвертинка хлеба)*, *кусок (два куска мяса)*, *стакан (три стакана соли)*, *пуд (четыре пуда муки)*, *килограмм (пять килограммов овса)*, *мешок (шесть мешков сахара)* и др. В китайском языке количественными обозначениями служат 斤 (*полкило: 一斤李 полкило слив*), 公斤 (*килограмм: 一公斤糖 килограмм сахара*), 块 (*кусок: 两块蛋糕 два куска торта*), 杯 (*стакан: 三杯水 три стакана воды*), 袋 (*мешок: 四袋面粉 четыре мешка муки*) и др. Подобные лексические единицы в разных языках получили название счетных слов, или классификаторов, их основной функцией является обозначение количества чего-либо.

Между классификаторами русского и китайского языков есть существенные различия. Во-первых, если в русском языке мы относим данные лексические единицы к классу существительных, то в китайском языке это полноценная лексико-грамматическая группа, характеризующаясь вполне определенной синтаксической позицией. Во-вторых, в русском языке существительные-классификаторы не образуют специальную категорию [1, с.102], т.е. используются не повсеместно. Обычно их употребление связано с указанием на количество неисчисляемых объектов (вода, суп и т.п.) или с указанием мер веса (килограмм, пуд и т.п.). В китайском языке использование классификаторов является обязательным при обозначении количества практически любых предметов (книги, столы, деревья и т.д.). Кроме того, по мнению некоторых китаистов, в классификаторы

китайского языка изначально заложена когнитивная идея, то есть каждое счетное слово является отражением взаимосвязи между образным мышлением носителей китайского языка и идеографическим характером китайской письменности [7, с.2]. Обозначенные различия во многом являются причиной сложности восприятия обсуждаемой лексико-грамматической категории в китайском языке со стороны русскоговорящих студентов, особенно на начальной стадии изучения китайского языка.

Анализ теоретических трудов по лексике и грамматике китайского языка, а также современных учебников по китайскому языку показал, что в российской синологии существует проблема несистематичного, а иногда и не вполне логичного описания значений китайских классификаторов. Например, в «Практическом курсе китайского языка» под редакцией А.Ф. Кондрашевского (Том I; урок 16) дается следующее описание счетного слова 条: «сч. слово для длинных вытянутых объектов: река; дорога; одежда, имеющая в сложенном состоянии вид полоски ткани» [4, с.232]. В «Новом практическом курсе китайского языка» дается три различных описания данного классификатора в разных уроках: 1) Том II; урок 17: «счетное слово для длинных продолговатых предметов, как, например, змея, галстук, река, брюки, улица и т.д.» [11, с.54]; 2) Том II; урок 20: «счетное слово для длинных продолговатых предметов: галстуков, змей, дорог, рек» [11, с.121]; 3) Том II; урок 23: «полоса; счетное слово для рек, змей, брюк» [11, с.186]. В целом авторы учебников относят к сфере классификатора 条 существительные, обозначающие предметы длинной, продолговатой формы. Однако из-за отсутствия системности в описании всех вариаций значения данного классификатора (особенно явно это видно по трем разным описаниям из учебника «Новый практический курс китайского языка»), начинающие изучать китайский язык могут столкнуться с проблемой отнесения отдельных существительных к сфере действия классификатора 条. Например, если следовать логике описания авторов указанных выше учебников, то существительное 桌子 (стол) вполне допустимо употреблять с классификатором 条 (если, например, стол является прямоугольным, т.е. имеет вытянутую продолговатую форму). Однако, как известно, существительное 桌子 относится к другой категории предметов, которая попадает в сферу действия классификатора 张. Подобные отрывочные описания значений классификаторов значительно осложняют изучение данной

категории лексики современного китайского языка: учащиеся зачастую вынуждены заучивать все возможные существительные, которые употребляются с тем или иным счетным словом, поскольку иногда связь между всеми этими существительными неочевидна.

В российской и китайской лингвистике существует несколько подходов к изучению китайских счетных слов. Одной из классических работ данного направления является работа А.А. Драгунова [3], который утверждал, что классификаторы – это полужнаменательные суффиксы. Люй Шусян [10] определил счетные слова как вспомогательные существительные и ввел понятие 副名词. В.И. Горелов [2] предложил относить классификаторы к служебным словам, близким к существительным – единицам измерения. Современный подход был предложен в статье А.А. Шахаевой и Е.А. Красиковой [7], авторы выдвинули идею о рассмотрении сферы употребления классификатора 台 с точки зрения когнитивных механизмов.

Перечисленные научные подходы при своих несомненных достоинствах, по нашему мнению, не обладают полной объяснительной силой. В частности, классические подходы дают описание классификаторов только с точки зрения морфологии, игнорируя семантическую составляющую. Обозначенный современный подход, который основан на когнитивной теории, находится в стадии разработки и представлен статьями, посвященными лишь отдельным счетным словам.

В связи с обозначенными выше проблемами, а также по причине указанных недостатков существующих подходов, возникает необходимость в новом подходе к описанию значений китайских классификаторов, который позволит систематизировать все возможные контексты употребления каждого классификатора и выявить ключевое ядро их семантики, что в свою очередь позволит составить более прозрачные и непротиворечивые учебные описания значений классификаторов. Подобным потенциалом, по нашему мнению, обладает когнитивный подход.

В рамках когнитивной теории понятиями, через призму которых мы предлагаем рассматривать семантику китайских классификаторов, являются «образ-схема» и «активная зона» (Дж. Тейлор, Р. Лангакер). Образ-схема – это обобщенное представление о некотором классе предметов, которое отражает специфику когнитивных механизмов мышления человека.

Фактически образ-схема – это гипероним, а примеры образа-схемы (instances) – это гипонимы [9, с.124]. Так в работе Дж. Тейлора приводится образ-схема слова “animal” (животное), которая иллюстрирует связь между обобщенным образом и некоторыми из его примеров (Рисунок 1).



Рисунок 1. Русскоязычный вариант примера образа-схемы из монографии Дж. Тейлора (с.124)

В работе Дж. Тейлора можно найти еще один вариант образа-схемы [9, с.380]: слово как вещь (thing) подразделяется на объект/существо (object) и вещество/субстанцию (substance) (Рисунок 2). В качестве примера образа-схемы такого типа Дж. Тейлор приводит образ-схему слова “animal” (объект), которое подразумевает в качестве примеров восприятие животного как целостного существа и как вида мяса, употребляемого в пищу (Рисунок 3).

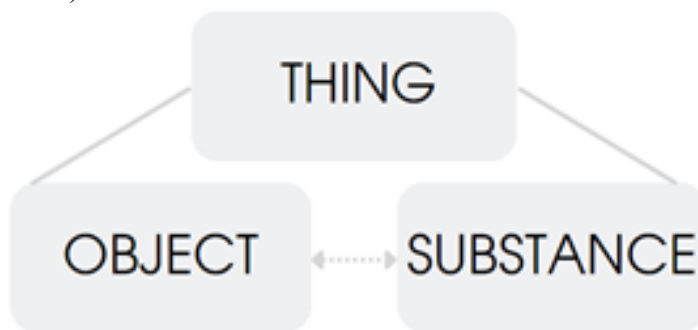


Рисунок 2. Структура образа-схемы из монографии Дж. Тейлора (с.380)

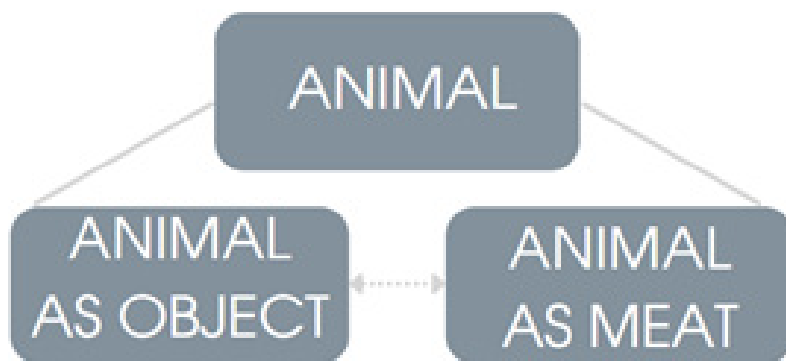


Рисунок 3. Структура образа-схемы из монографии Дж. Тейлора (с.380)

Дж. Тейлор предложил рассматривать счетные слова через понятие образа-схемы [9, с.380]. Если следовать логике автора, то предварительно можно представить образ-схему китайского классификатора 条 следующим образом (см. Рисунок 4).



Рисунок 4. Структура образа-схемы из монографии Дж. Тейлора (с.380)

В данной модели образа-схемы все приведенные слова китайского языка («река», «змея», «галстук») относятся к сфере счетного слова 条 и объединены общим значением «вытянутый по длине». Многоточие указывает на возможность дальнейшего

включения в сферу действия классификатора других существительных. Задача когнитивной лингвистики заключается в том, чтобы выявить все возможные существительные из сферы действия рассматриваемого классификатора, при необходимости распределить их по группам и составить наиболее подробное описание семантики классификатора, то есть максимально полно раскрыть образ-схему.

Стоит отметить, что для развернутого и точного представления сфер употребления некоторых счетных слов китайского языка понятия образ-схемы оказывается недостаточно. Поэтому возникает необходимость обращения к еще одному понятию когнитивной лингвистики – активной зоне. Согласно Р. Лангакеру, активная зона представляет собой «те части траектории, которые непосредственно принимают участие в заданном отношении» [8, с.177]. Некоторые классификаторы китайского языка активизируют не образ целого предмета, а какой-то его части. Например, классификатор 张 используется с такими словами, как стол (桌子), кровать (床) и др. В данных случаях употребления классификатор 张 указывает на поверхность стола и ту часть кровати, на которой лежат, тем самым активируя зону, связанную с семантикой широкой поверхности.

В качестве задач последующей исследовательской работы в обозначенном направлении могут быть следующие:

1. Более подробно изучить учебники китайского языка на предмет проблем в описании значений классификаторов китайского языка.

2. Более подробно изучить когнитивные теории в плане возможностей их использования для анализа семантики классификаторов современного китайского языка.

3. Провести анкетирование носителей китайского языка с целью выявления наиболее употребительных китайских классификаторов.

4. Собрать языковой материал в виде группы существительных, с которыми сочетаются наиболее употребительные классификаторы.

5. Построить на основе анализа языковых примеров образ-схемы наиболее употребительных классификаторов (при необходимости обращаясь для уточнения значений к понятию активной зоны).

Таким образом, когнитивный подход к описанию семантики классификаторов китайского языка обладает определенным

практическим потенциалом. Анализ классификаторов через призму понятий «образ-схема» и «активная зона» позволит сформировать более системные описания значений наиболее употребительных классификаторов, что поможет значительно облегчить процесс усвоения данной категории лексики для изучающих китайский язык.

Библиографический список

1. Гордиевская М.Л. Счетные слова, или классификаторы в русском языке: особенности системы категоризации // Язык, культура, коммуникация: изучение и обучение. Материалы II Международной научно-практической конференции: памяти профессора кафедры английской филологии Ф.А. Литвина, 2017. С. 101-104.
2. Горелов В.И. Грамматика китайского языка: учебник. М.: Просвещение, 1982. 280 с.
3. Драгунов А.А. Исследования по грамматике современного китайского языка. М.: Академия наук СССР, 1952. 231 с.
4. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г. Практический курс китайского языка: в 2 ч. Т.1. Изд. 11-е, испр. М.: Восточная книга, 2010. 770 с.
5. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика: учебник. Изд. 2-е, стереот. М.: Цитадель-трейд: Вече, 2006. 576 с.
6. Симатова С.А., Дондоков Д.Д. Новый подход Юань Юйлиня к выделению частей речи в китайском языке и его практическое применение // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. 2016. № 4. С. 227-238.
7. Шахаева А.А., Красикова Е.А. Когнитивные основания многозначности китайского классификатора 台 // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. № 4. С. 1-9.
8. Langacker R.W. Cognitive grammar. A Basic Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008. 562 p.
9. Taylor J.R. Cognitive Grammar. Oxford: Oxford University Press, 2003. 640 p.
10. 吕叔湘. 汉语语法论文集. 北京: 科学出版社, 1955年. 216 页.
11. 新实用汉语课本. 第2册: 俄文注释本 / 刘珣主编; 张凯等编著. 北京: 北京语言大学出版社, 2006. 296页.

П.С. Перегняк
г. Москва
ГАОУ ВО МГПУ
Научный руководитель: В.Ю. Вашкявичус
доцент, кандидат филологических наук

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ КИТАЙЦЕВ
НА ЛЕКСИЧЕСКОМ И ГРАММАТИЧЕСКОМ УРОВНЯХ
(НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА
«АРСЕНАЛ ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ»)**

Вступление

В данный момент гендерная лингвистика является одной из новейших и перспективнейших областей развития лингвистической науки. Гендерная лингвистика возникла на стыке лингвистики и гендерологии. Данная наука изучает язык, а также речевое поведение индивидуумов с помощью методов, предлагаемых гендерологией [5, с.40-41]. Таким образом, гендерная лингвистика «обращается к структурам языка, признавая их решающую роль в механизмах культурной репрезентации пола, что позволяет освещать области построения и функционирования языка, не исследованные ранее, а также вносит существенный вклад в лингвистику и теорию речевого поведения» [4, с.2].

Термин «гендер» заимствован из английского языка (gender), в котором он использовался исключительно для обозначения грамматической категории рода [8, с.269]. Категория gender представлена именно как грамматическая категория в словаре Фаулера: “Gender, n., is a grammatical term only” [11, с.221]. Начиная с 1960-х годов понятие «гендер» стало более широким, т. к. оно стало трактоваться в том числе и как социопсихологическая категория [7, с.725]. Отечественные исследователи используют определение гендера, предложенное социологом Э. Гидденсом: «Если пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между женщиной и мужчиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как многие различия между женщиной и мужчиной обуславливаются причинами, не являющимися биологическими по своей природе. Если пол индивида

биологически детерминирован, то род (гендер) является культурно и социально заданным» [3, с.153].

В результате активного развития женского движения [6, с.107-108] проблемы гендера всё чаще связываются с проблемами изучения языка. Гендерные исследования и языковые исследования являются междисциплинарными академическими областями. Вслед за формированием постмодернистской философии переосмысляются восприятие и изучение таких общественно-биологических детерминант, как «пол», «этичность» и т.д.: «Это связано с новым толкованием процедур категоризации, отрицанием объективности истины, вниманием к индивидуальному, к личной практике человека, обновлением теорий личности, например, появлением концепции социального конструктивизма. Критическая теория общества и феминистская критика языка, получившие значительную экспансию в западной гносеологии и культурологии, стали катализатором изучения гендера» [15, с.1]. В данный момент, можно говорить о важности изучения гендера и гендерной теории для лингвистической науки. Нельзя не задаться таким вопросом, как, почему и когда женщины и мужчины, говорящие на одном языке, могут использовать его абсолютно по-разному? Почему их языковое поведение может различаться и различается? Могут ли эти различия изменяться, появляться и исчезать с течением времени [9, с.416-423].

Развитие гендерной лингвистики в КНР

Развитие гендерных исследований на территории материкового Китая можно разделить на два основных периода: знакомство китайских лингвистов с западными работами, апроприация европейского и американского опыта. Затем изучение собственных языковых материалов на предмет изучения влияния гендерных особенностей на язык.

В ходе изучения и адаптации науки китайскими лингвистами было выделено значительное количество проблем на совершенно разных уровнях, над которыми они работают и по сей день. При изучении китайского языка ими были выделены звуковые различия, лексические различия, различная стратегия в речевом поведении женщин и мужчин [1, с.50-51]. В рамках данной работы будут рассмотрены особенности в употреблении лексики, а также в речевом поведении и его изменении, в зависимости от половой принадлежности говорящего.

Лексика

В Китае всегда проводилась четкая грань между мужским и женским началами. Мужчина был главой, женщина находилась в его подчинении, мужчины считались правоспособными, они получали образование, занимались общественной деятельностью [2, с.119]. Китайское общество ожидает от женской речи вежливости, ровности тона, отсутствия излишней эмоциональности, а также использования исключительно изысканных и вежливых выражений. Мужчины не связаны подобными социальными предписаниями [9, с.42]

Мужчинам считается позволительным использовать ненормативную и табуированную лексику. Женская речь должна быть вежливой и избавленной от излишних эмоциональных всплесков. Более того, отмечается, что использование ненормативных и табуированных слов могут понижать социальный статус женщины [17, с.219].

Некоторые речевые особенности могут являться речевым гендерным маркером [10, с.339]. В этой связи стоит отметить использование такого местоимения первого лица как *renjia* 人家, которое употребляется почти исключительно женщинами. Важно обратить внимание на то, что женщины, говоря о себе, в разговорной речи и/или неформальной обстановке, довольно часто избегают использования местоимения *wo* 我 «Я, меня» и таким образом, местоимение *renjia* 人家 является одним из самых выдающихся, выражающих гендер местоимений в современном китайском языке. Оно употребляется девушками, которые во время разговора о себе слишком стесняются пользоваться иными местоимениями. В то же время, предполагается, что местоимение *renjia* 人家 используется не только девушками, но также и взрослыми женщинами, поскольку оно несёт в себе социальный маркер феминности, и таким образом не ограничивается возрастом или социальным статусом. Существует вероятность того, что женщины выбирают данное местоимение, для того, чтобы выглядеть более женственно и привлекательно, убедить или заставить других идти на уступки. Поэтому, если мужчина в своей речи использует местоимение *renjia* 人家, он может быть назван *niangniangqiang* 娘娘腔 «женоподобный». Единственная возможная ситуация, в которой мужчина не будет поправлен или осуждён за употребление данного местоимения, это ситуация, в которой он намеренно будет имитировать женскую речь. Таким образом, при более глубоком анализе того,

почему женщины выбирают местоимение *renjia* 人家, можно сделать вывод о том, общество ожидает от женщин того, что их поведение и речь будут непрямыми и вводящими в заблуждение. Данный выбор местоимения также может быть списан на некоторый уровень неопределённости в речи, которая ясно контрастирует со стереотипной мужской речью, которая является ёмкой и прямой. Можно идентифицировать три социальные функции местоимения *renjia* 人家 в качестве гендерно маркированного местоимения. Первая, это интимность, которая позволяет идентифицировать близкие отношения среди говорящих. Например, употребление данного местоимения можно услышать при взаимодействии матери и дочери, лучших подруг, супругов. Вторая, это соблюдение субординации, во время диалога, что обычно, но не всегда, выражается в том, что собеседница является довольно бесправной участницей диалога. Третья социальная функция, это выражение собственной социальной идентичности, так как местоимение *renjia* 人家 является одним из самых ярких гендерных маркеров в современном китайском языке [17, с.219].

Функция модальных частиц состоит в том, чтобы оповещать нас об отношении и/или настроении, которые говорящий или говорящая хотят передать. У модальных частиц отсутствуют грамматические функции. Факт того, что женщины в речи используют модальные частицы чаще мужчин опять же связывается с необходимостью быть более вежливыми. Например, в пекинском диалекте модальная частица *ba* 吧 идентифицируется как частица, которую женщины часто употребляется в последнее время. Данная частица служит для обозначения логических речевых пауз. Существует предположение о том, что добавление *ba* 吧 делает речь менее точной, из-за чего она начинает звучать более тактично, и именно это является причиной популярности употребления данной частицы у женщин. Кроме использования в качестве разделителя в дискурсе, *ba* 吧 также описывается, в качестве модальной частицы, которая используется для смягчения тона речи, делает её менее резкой и менее прямой. Использование модальных частиц для смягчения простого утверждения, вопроса или просьбы, может быть расценено как стратегия, которая нацелена на то, чтобы сделать речь более вежливой. Женщины в очередной попытке соответствовать китайским социальным нормам пользуются ей чаще мужчин. Также отмечается частотное употребление женщинами

таких модальных частиц, как уа 呀, la 啦, уе 耶 и т.д. В отношении восклицаний, ко всему прочему, стоит отметить использование aiyo 哎哟 и aiya 哎呀 [12, с.419], [13, с.49-54], [14, с.71].

1. Анализ материала исследования

Ниже представлены результаты статистического анализа использования модальных частиц, которые были выбраны из серий 1-3 китайского сериала «Арсенал военной академии», оригинальное название 《烈火军校》.

Таблица 1

Частотность использования модальных частиц.

	Мужчины	Женщины
啊	24	22
呀	0	14
啦	0	0
耶	0	0
呗	0	5

Исходя из таблицы 1, можно сделать вывод о том, что модальная частица а 啊 является абсолютно гендерно нейтральной и употребляется мужчинами и женщинами почти с одинаковой частотой. Модальные частицы уа 呀 и bei 呗 употребляются исключительно женщинами, что придаёт им сильную гендерную окраску в речи. Модальные частицы la 啦 и уе 耶 не встречаются. Это может быть связано с их излишней разговорной и/или диалектной окраской. Употребление частицы ba 吧 в качестве разделителя и употребление частицы ma 嘛, в качестве восклицательной частицы также не было обнаружено. Это опять же может говорить об их диалектном и/или разговорном характере. Употребление местоимения renjia 人家, также не было обнаружено. Это в очередной раз подчёркивает то, что нормативный китайский язык не является в значительной степени гендерно окрашенным, и подобные явления в нём опускаются.

2. Грамматика

В китайском языке также могут наблюдаться другие различия, связанные с гендером, такие как комплименты. Например, некоторые гендерно-дифференцированные структуры, в отношении обоих типов комплиментов, которые базируются и на теме, и на гендерной принадлежности собеседников, а также виды ответов на эти комплименты. Что касается, собственно грамматических структур, то основываясь на случаях, представленных далее, где комплименты включают в себя активность (например, рисование), а также, в тех случаях, когда ответы являются прямыми и содержат семантически положительный посыл. В результате, можно увидеть, что мужчины употребляют существительные, намного чаще чем женщины. Например, shou 手, в предложении: Mei xiangdao, ni hai you zhe shou 没想到, 你还有这手 (я не ожидал, что ты на столько талантлив). Женщины, же, в такой же ситуации, предпочитают употребление наречия, и используют, например, busuo 不错, в предложении: Huade zhen busuo 画得真不错. Отмечается, что предпочтение мужчинами существительных составляет 24,1% по сравнению с предпочтениями женщин, которое составляет 10,8%, при этом предпочтение наречий у женщин составляет 24,1%, у мужчин 19.8%. Исходя из данной аналитики, можно сделать вывод о том, на сколько сильно конфуцианская традиция и мировоззрение продолжают влиять на речь современных китайцев и китайок [16, с.246].

3. Заключение

Исходя из проведённого анализа можно сделать вывод, о том, что несмотря на то, что в китайском языке несомненно присутствуют гендерные языковые различия, они в основном наблюдаются в разговорной речи, а также на диалектном уровне. Можно говорить о важности развития такой науки как гендерная лингвистика для китайского языка, поскольку зачастую именно разговорный живой язык является главенствующим при межличностной коммуникации и восприятии индивидуума обществом.

Библиографический список:

1. Ван Минь. Гендерные исследования в китайской лингвистике // Вестник Пермского университета. Сер.: Российская и зарубежная филология. 2016. Вып. 4(36). с. 50-51.

2. Вашкявичус В.Ю., Павлова О.В. Репрезентация гендерных признаков в семантике фразеологических единиц китайского языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №6(129). С. 119-123.
3. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 704.
4. Кирова А.Г. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 8(86). С. 2.
5. Колесниченко Н.Ю. Гендерная лингвистика: истоки и прескриптивное направление // Записки з романо-германської філології. 2019. Вип. 2(43). С. 40-41.
6. Матунова Г.А. Лексическая репрезентация гендерных стереотипов в британской прессе начала XX в. // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2018. №1 (29). С.107-111.
7. Матунова Г.А. Проблема изучения гендера в отечественной лингвистике // Молодой ученый. 2017. №14. С. 725-728.
8. Мочалкина А.А. Проблема изучения гендера в зарубежной и отечественной лингвистике // Young Scientist. 2019 №6 (244). С. 269.
9. Chan M. Gender differences in the Chinese language: a preliminary report // Proceedings of the Ninth North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-9). Los Angeles: GSIL Publications, University of California. Volume 2. Pp 35-52.
10. Chao Y.R. Chinese terms of address. Stanford: Stanford U. Press, 1976. Pp.309-342.
11. Fowler H.W. A Dictionary of Modern English Usage. Second edition. Oxford: Clarendon Press, 1965. 725 p.
12. Hu M.Y. Modal particles and interjections in the Beijing dialect // ZhongguoYuwen. 1981. №5. Pp. 347-350.
13. Hu M.Y. Feminine accent in the Beijing vernacular: a sociolinguistic investigation // Journal of the Chinese Language Teachers Association. 1991a. №26.1. Pp. 49-54.
14. Hu M.Y. The phonetic value of Beijing /w/ initial // Selected Writings in Linguistics. Beijing: China Renmin University Press, 1991b. Pp.244-245.
15. Xia Xiufang. Gender Differences in Using Language // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3. No. 8. Pp. 1485-1489.
16. Ye L. Complimenting in Mandarin Chinese. Pragmatics of Chinese as Native and Target Language, edited by Gabriele Kasper.

Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii. 1995. Pp.207-302.

17. 施玉惠 (Ши Юйхуэй). 從社會逢言學觀點探討中文男女兩性語言的 // 教学研究, 1984. №6. 207-229页.

И.Г. Сидорова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.В. Павлова
доцент, кандидат филологических наук

КЛАССИФИКАЦИЯ ЗВУКОПОДРАЖАНИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПРОБЛЕМА ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Актуальность представленной темы объясняется малоизученностью вопроса о роли и функционировании звукоподражаний в мультипликационных фильмах на китайском языке. Языковым материалом научных работ по теме звукоподражаний в основном являются произведения художественной литературы и стихотворения. Вследствие чего ощущается необходимость расширения базы исследований по интересующему нас вопросу. Фундаментом для написания данной работы послужили статьи китайских авторов, а также языковой материал, отобранный из мультипликационных фильмов на китайском языке.

Рассмотрение выдвинутой темы хотелось бы начать, с определения основного предмета исследования: ономаатопов или звукоподражаний. Итак, звукоподражание – это условная имитация звучаний окружающей действительности фонетическими средствами данного языка. Повышенный интерес к данной лексической единице, активное классифицирование обусловлены высокой мотивированностью звукового состава и постоянным процессом эволюции (т.е. постоянная трансформация, отвечающая изменениям законов фонологической и других систем языка и обуславливающая семантические отличия в разных языках мира) [2, с.36]. В связи с тем, что процесс восприятия внешней действительности в разных культурах различен, то звукоподражания и их классификация также не совпадают.

Китайский лингвист Чжао Айу (赵爱武) разделяет звукоподражательные слова на группы, опираясь на ключи, в составе того или иного ономаатопа. Обоснование подобного разделения

лежит в наличии семантики почти у каждого детерминатива, иными словами, анализируя графический состав иероглифического знака можно отнести его к определенной группе [5, с.101]. Таким образом автором выдвигается следующая классификация:

- Имитации ветра и дождя, потока воды, льда и снега, волн и других природных явлений, в состав которых входит ключи/фонетики со значением воды (水). Например: 冷冷 línglíng、淅淅 sī sī、汨汨 gǔgǔ、活活 guōguō、潺潺 bìbì、簌簌 sùsù、潺潺 chánchán.

- Имитации звуков, издаваемых человеком и другими живыми существами, в состав которых входит ключ со значением 口 (рот). Данный тип, в свою очередь, подразделяется на: звуки щебета/чириканья (啧啧 zézé, 嚤嚤 yīngyīng, 咬咬 yǎoyǎo), звуки жужжания насекомых (唧唧 jījī, 唧唧 jíjé), звуки домашней птицы (喔喔 wòwò, 啄啄 zhuózhuó, 啾啾 shàzhá), звуки зверей (嗷嗷 áoáo, 呦呦 yōuyōu, 呀呀 yāyā), звуки, имитирующие деятельность человека (嗒嗒 chīchī, 咕咕 gūgū, 叭叭 bāobāo).

- Имитации звуков объектов с мотором (лодка, экипаж, шаттл), в состав которых входит ключ 车 (повозка). Например: 辚辚 línlín, 轧轧 gágá, 伊轧 yīgá.

- Имитации звуков трудовой деятельности человека, в состав которых входит детерминатив со значением руки (手). Например: 扑扑 pūpū, 腾腾 téngténg.

Анализируя представленную классификацию, можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев фонетик в составе ономотопа относит его в определенной смысловой категории, а также определяет его произношение. Анализируя графический и фонетический состав иероглифа, можно выяснить какой звук имитирует тот или иной ономотоп. Например: 冬鼓 dōnggǔ (冬 dōng – транслитерация барабанного звука dong dong, 鼓 gǔ – смысловой показатель со значением барабана как предмета) [5, с.103].

Для звукоподражаний китайского языка характерным является разная форма написания семантически близких единиц. Закономерности данной особенности выделить достаточно сложно. «Произвольность» отражается в трех аспектах:

1. Одинаковая форма звукоподражаний. В данном случае семантика полностью совпадает, отличие заключается только в использовании разных иероглифов: 吧哒 bādā / 吧嗒 bādā, 噗通 pūtōng / 扑通 pūtōng. Таким образом в следующих двух

предложениях оноματοпы взаимозаменяемы, то есть независимо от того какой вариант будет использован смысл предложения останется прежним: 吧嗒/吧哒着嘴吃面条是他坏的习惯。 – Он чавкает, когда ест лапшу и это его вредная привычка/他噗通/扑通一声的掉进河。 – Он шлёпнулся в речку.

2. Близкая форма звукоподражаний. В данном случае звукоподражания схожи в произношении, но отличны в написании: 扑同pūtòng/扑洞pūtóng. Таким образом можно сказать, что подобные звукоподражания полностью или частично совпадают фонетически, но написание одной из морфем отлично (в некоторых случаях близкие по форме оноματοпы отличаются только добавлением ключа в состав одной из морфем, например, 扑同/扑洞 в составе морфемы оноματοпа 扑洞 появляется ключ 冫 – вода). При анализе семантики одного из примеров категорических отличий замечено не было: 一个皇帝这里七留七林/七留行。 – Здесь ступила нога императора.

Инверсия иероглифов в составе оноματοпов. Другими словами, порядок иероглифов на письме может меняться: 丁丁当当dīngdīngdāngdāng/当当丁丁, 伊喔yīwō /喔伊. Отметим, что звукоподражания данного типа также могут отличаться по сфере употребления, т.е. являться частями разных дискурсов (устного и письменного). Однако анализ одного из примеров показал, что оноματοпы могут отличаться только порядком написания 铃铛丁丁当当/当当丁丁地响了一阵。 – Колокольчик прозвенел.

В процессе подбора примеров звукоподражаний мы столкнулись с проблемой их перевода, поэтому обратились к классификации звукоподражаний в зависимости от стратегии их перевода, а именно учитывая наличие или отсутствия их переводческого эквивалента в английском языке. Так, автор Шэнь Синь (沈心怡) путем перевода предложений со звукоподражательными словами анализирует их на предмет применения такой стратегии перевода как опущение и выделяет два типа оноματοпов: 保留拟声词 (дословно: сохраняемые оноματοпы) и 删去拟声词 (дословно: удаленные или вычеркнутые оноματοпы). Когда переводчик сталкивается с последним типом, ему приходится прибегнуть к подбору эквивалента, часто не относящемуся к звукоподражанию для сохранения образности исходного текста [4, с.120].

Для иллюстрации каждого типа оноματοпов нами были выбраны примеры из мультипликационных фильмов «象声词

歌» – «Песенка об ониматопах», «谁被吃了» – «Кто кем питается?». Представим ряд примеров, которые относятся к 保留拟定词 (дословно: сохраняемые ониматопы):

1. 马蹄踏踏踏。– Лошадь цокает. Ониматоп 踏踏踏 tàtàtà имитирует звук копыт лошади. В русском дискурсе данное явление отражает глагол «цокать».

2. 锣声咣咣咣。– Гонг бум-бум-бум! Ониматоп 咣咣咣 guāng guāng guāng имитирует звук при ударе. В русском языке подобное явление обозначается междометиями бум! Бах! Трах!.

3. 火车呜呜呜。– Паровозик ту-ту-ту. В данном случае возможен дословный перевод поэтому ониматоп 呜呜呜 wūwūwū.

4. 流水哗哗哗。– Поток воды журчит. Ониматоп 哗哗哗 huāhuāhuā имитирует шум текущей воды. В русском дискурсе существует глагол «журчать», отражающий данное природное явление.

5. 夏天的午后，一只蝉在树上“知知”的叫个不停。– Летом после обеда цикада постоянно жужжала. Ониматоп 知知 zhī zhī zhī имитирует звук, издаваемый насекомыми. В русском дискурсе данная семантика отражена глаголом «жужжать».

6. 突然一只黄雀从空中俯冲下来咬住了螳螂，很快把它吃进了肚子里。“唧唧，唧唧，真好吃！” – «Вдруг чиж опустился с неба и схватил клювом цикаду, и она быстро оказалось у него в животе. «Как же вкусно!» – прошебетал он. Ониматоп 唧唧 jī jī jī имитирует звук, издаваемый птицами. В русском дискурсе подобная семантика передается по средствам использования глагола «щебетать».

7. 这时候，一条毒蛇从河边的草堆里蹿了出来，一口把黄雀吞了下去。“嘶嘶，嘶嘶，真好吃！” – В тот момент из прибрежной травы выползла гадюка, за один глоток проглотила чижа и прошипела: «Как же вкусно!». Дословный перевод ониматопа 嘶嘶 sīsī невозможен. Несмотря на это в русском языке существует глагол «шипеть», отражающий семантику, которую хотел передать автор.

8. 汽车嘟嘟嘟。– Машина рычит. Дословный перевод ониматопа 嘟嘟嘟 dū dū dū, имитирующего звук от выхлопной трубы, невозможен, поэтому данный пример можно отнести к 删去拟声词. На наш взгляд наиболее близким эквивалентом перевода будет являться глагол «рычать».

К следующему типу классификации 删去拟声词 (дословно: удаленные или вычеркнутые ониматопы) мы отнесли следующие примеры:

1. 一只螳螂悄悄的爬了过去。一来口咬住蝉的身体。美美的吃起来：“啧啧，啧啧，真好吃！” – Богомол незаметно подполз и сразу же вцепился зубами в цикаду. Славно начал есть и щелкать языком: «Как же вкусно!». Ономатоп 啧啧 zézé имитирует пришёлкивание языком от восторга. В русском дискурсе нет глагола или звукоподражания, отражающих подобную семантику.

2. 一只猫头鹰“嗖”地从天上而降，紧紧的抓住毒蛇，把它啄成了好几段。“咕咕，咕咕，真好吃！” – Сова со свистом/молниеносно спустилась с неба, и крепко сжала когтями гадюку и расклевала ее на несколько кусочков. «Как же вкусно!» – проворковала она. Ономатоп 嗖 sōu имитирует свист при быстром движении или фыркание от смеха. Однако второй пример 咕咕 gūgū имитирует звуки, издаваемые птицами. В русском языке одним из наиболее подходящих эквивалентов перевода данного явления является глагол «ворковать». Поэтому второй пример можно отнести к 保留拟定词.

Анализируя отобранные выше примеры, можно наблюдать довольно большие расхождения в наборе звукоподражаний. Ономонатопы китайского языка обладают большей конкретизацией значений, детально отражающих окружающую действительность [3, с.480]. Данное явление объясняется в работах Н. И. Ашмарина следующим образом: «...Человек легко произносит только привычные звуки в их привычных сочетаниях, а все звуки и звуковые сочетания, неясные с точки зрения его собственного обычного звукостроа (фонетики), разлагает на ясно артикулируемые элементы» [1, с.77].

В заключении отметим, что в процессе перевода эмпирического материала часто сталкивались с проблемой подбора русских эквивалентов. Данный факт подтверждает суждение о высоком уровне конкретизации китайский звукоподражательных слов, которое обусловлено особенностями фонетического строя, а также существенными отличиями в историческом и культурном аспектах.

Библиографический список

1. Ашмарин Н.И. Подражание в языках Среднего Поволжья / Н.И. Ашмарин. – Текст: электронный // Баку, 1925. – С. 77 – 90.
2. Вашкявичус В.Ю. Экспериментально-теоретическое исследование восприятия и вербализации шумов (на

материале кодифицированных и окказиональных звукоподражаний русского и китайского языков) : специальность 10.02.19 «Теория языка»: диссертация на соискателя ученой степени кандидата филологических наук / Вашкявичус Валентина Юрьевна; Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина. – Бийск, 2011. – 187 с. – Текст : непосредственный.

3. Яо Юйсюань. Семантические особенности русских и китайских звукоподражаний и их отражения в классификациях / Яо Юйсюань. – Текст : непосредственный // Диалог культур – диалог о мире во имя мира: материалы IX Международной студенческой научно-практической конференции / Под ред. ФГБОУ ВО «АмГПУ» - Комсомольск-на-Амуре, 2018 г. – С. 476-482.

4. 沈心怡. 中国儿童文学拟声词的翻译策略 / 沈心怡 – 浙江大学出版社, 2019年. – 247页.

5. 赵爱武. 汉语象声词的语义与标写形式 / 赵爱武 – 哲学与人文科学专辑, 2014年. – 104-108页.

СЕКЦИЯ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И БИЗНЕСЕ

Н.О. Янышева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель М.А. Патрин

преподаватель

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Интеграция детей с ОВЗ в общий образовательный процесс невозможна без определенных условий, которые определяют эффективность их обучения и позволяют осуществить обозначенный процесс органично и с учетом индивидуальных образовательных потребностей и особенностей каждого обучающегося.

Образовательный процесс ориентирован на средний уровень освоения материала, который не всегда соответствует образовательным возможностям обучающихся с ОВЗ, так как не все могут реализовать свои возможности на практике из-за тех или иных ограничений. Рассматривая детей, имеющих трудности в обучении из-за особенностей развития и здоровья, можно сделать вывод, что им необходим индивидуальный подход к организации процесса обучения, с компенсацией тех проблемных аспектов, которые вызывают наибольшие затруднения. Использование индивидуальных образовательных маршрутов способствует развитию личности путем решения учебных задач и последующим повышением познавательного интереса и интереса к предмету. Таким образом данный подход позволит ученику самостоятельно получать и применять знания на практике, что создает ситуации успеха позволяющие обучающимся с ОВЗ работать плодотворно и достигать успеха.

Выше обозначенная ситуация обуславливает главную педагогическую задачу: создать необходимые и оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учения. Одним из вероятных решений обозначенной ситуации является составление разработки и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих все компоненты,

обуславливающие эффективность обучения, что укладывается в реализацию данного проекта.

Основным направлением индивидуализации образовательного процесса путем создания индивидуальных образовательных маршрутов направлена на устранение несоответствий уровня образовательной программы конкретной ступени и реальными возможностями ребенка, основываясь на его особенностях физического, психического и эмоционального развития. Внедрение подобных образовательных проектов может способствовать эффективному решению педагогических задач, направленных на развитие личностных качеств обучающегося: помощь в развитии познавательного интереса, формирование и совершенствование умений получения знаний и их практического применения. Основой любого образовательного процесса является не только формирование базы академических знаний, но и использование их в нестандартных ситуациях. Разработка индивидуальных маршрутов позволит достичь решения этих задач.

Качественное отличие.

Сущность индивидуального образовательного маршрута заключается в следующем:

Индивидуальный образовательный маршрут является средством эффективного усвоения ребенком основной общеобразовательной программы:

- ставятся следующие задачи для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья:
- компенсация предшествующего воспитания и обучения, восполнение и повышение уровня развития ребенка;
- индивидуальная работа по восполнению пробелов в освоенных знаниях, умениях и навыках;
- социально-личностное развитие ребёнка и оказание ему необходимой коррекционно-педагогической поддержки;
- коррекционно-развивающая работа в развитии познавательной деятельности и речи;
- целенаправленная подготовка к восприятию элементов учебного материала.

Современная школа осуществляет работу с учащимися на основе: Одна программа для всех детей, без учета индивидуальных особенностей;

ориентируется на средний уровень успеваемости, не разделяя их на разные способности учеников.

Индивидуализация образовательного процесса может рассматриваться с точки зрения изменения организации педагогического воздействия, учитывая индивидуальные физические, психические, эмоциональные особенности ребенка.

С помощью индивидуальных образовательных маршрутов ребенок сможет пройти программу начальных классов и поднять свой уровень успеваемости в школе с учетом индивидуальной особенности обучающегося. Также при разработке индивидуального образовательного маршрута необходимо учитывать оптимальные условия для всестороннего развития ребенка: физического, эмоционального, социального, речевого, интеллектуального, формирование его личностных качеств; коррекцию его нарушенных функций. Индивидуальный образовательный маршрут является средством эффективного усвоения ребенком основной общеобразовательной программы. Образовательный маршрут — это индивидуальный путь обучения и преодоления трудностей, а после и реализации личностного потенциала ребенка.

Основные задачи:

- Математическое развитие младших школьников.
- Формирование системы начальных математических знаний.
- Воспитание интереса к математике, к умственной деятельности.

При разработке проекта учитывались следующие особенности:

Слабослышащие или, по-другому, тугоухие – это дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития.

Поэтому для правильной организации обучения и воспитания детей с выраженными отклонениями слуха необходима точная и правильная подача информации и требований. Что и было отражено в проделанной работе.

Основными маркерами, которые необходимо учитывать при оценке эффективности обучения являются: уровень формирования познавательной активности и речевых навыков обучающихся. На эти показатели основное влияние могут оказать специальные приемы обучения и методики подачи материала. Правильно подобранные средства способствуют вовлечению детей с ОВЗ в продуктивную деятельность.

Наибольшее коррекционно-компенсаторное влияние на развитие компонентов психической деятельности достигается

за счет предметно-практической работы слабослышащих школьников. В условиях этой деятельности в процессе конструирования макетов, аппликаций, объёмных картин и других видов ручной деятельности учащиеся приобретают определённые трудовые навыки, получают знания о многих природных и общественных явлениях, усваивают навыки счёта, учатся ориентироваться в пространстве, во времени.

Объяснение нового материала, как правило, не строится по учебнику. Для его полноценного усвоения используют предметно-практическую деятельность, наблюдения и краткий рассказ. Учебные задания школьных книг чаще всего предлагаются учащимся после ознакомления с новым содержанием.

Словесные методы (рассказ, объяснение, беседа) в обучении слабослышащих детей ориентированы на учет их возможностей восприятия словесной информации и особенностей речевого развития. При этом особое значение придается уточнению требований к речи учителя, формам и условиям ее предъявления.

На практике апробируется следующий алгоритм создания индивидуального образовательного маршрута:

1. диагностика учащегося, выявление индивидуальных способностей и потребностей: на данном этапе были получены результаты диагностики для понимания уровня возможностей ребенка;

2. постановка целей обучения;

3. определение срока достижения цели: после полного анализа результатов диагностики, можно определить примерный срок достижения поставленных целей;

4. отбор форм обучения: опираясь на цели проекта, можно начинать отбирать формы обучения, подходящие для тугоухих детей;

5. определение этапов в соответствии с классом обучения: на данном этапе происходила корректировка информации под начальные классы обучения детей;

6. коррекция;

7. подведение итогов.

Среди множества условий для построения индивидуального образовательного маршрута главными, по моему мнению, являются:

- Уделить как можно больше времени прохождению программы;

- Уделять меньше часов на подготовку и творческую деятельность;
- Следовать индивидуальным особенностям и предпочтениям обучающегося.

С помощью данного проекта, ребенок сможет пройти программу 4-х классов и поднять свой уровень успеваемости в школе с учетом индивидуальной особенности обучающегося.

Качественные характеристики:

- высокий уровень формирования знаний, умений и навыков;
- показатели личностного развития обучающегося;
- соответствие результатов образовательной деятельности требованиям;
- уровень достижения целей и задач, поставленных образовательной программой школы;
- уровень достижения индивидуальных образовательных программ;

Образовательные результаты были высоки, так как индивидуальный образовательный маршрут был разработан специально для ребенка с ОВЗ, чтобы обеспечить обучающемуся удобный способ получения знаний.

Библиографический список

1. Байдина Юлия Эдуардовна, Труфанова Галина Константиновна особенности речевого развития детей с нарушениями слуха // Science Time. 2016. №5 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevogo-razvitiya-detey-s-narusheniyami-sluha> (дата обращения: 13.12.2021).
2. Богданова, Е.В. Иваненко// Школьные технологии. — 2009. — №1. — С.116–120.
3. Журавлева, К. Обучение по индивидуальным учебным планам: повышение мотивации и возможность учащегося выбирать желаемую нагрузку/ К. Журавлева, Е.Зубарева, И. Нистратова, Е. Секачева // Директор школы. — 2008.
4. Книпень М.Н., Яковлев А.Е. Физическое развитие детей с нарушением слуха // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. — 2016. — С. 17–22.
5. Мищеряков А.И. Познание мира без слуха и зрения // «Природа», 1970, №1. Сканирование и обработка: Вадим Плотников.

СЕКЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ И ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ

Э.В. Арутюнян

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: И.С. Сафуанов
профессор, доктор педагогических наук

ПРОСТЕЙШИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ГАЛУА

На протяжении нескольких столетий математики пытались решить проблему разрешимости уравнений любой степени с одним неизвестным с целыми коэффициентами в радикалах

К середине XVI века итальянские математики открыли методы решения уравнений второй, третьей и четвертой степеней в радикалах. Однако метод решения уравнений выше 4 степени еще около 300 лет никто не мог найти. Так в 1824 году Нильс Хенрик Абель доказал что для уравнений степеней выше не существует общего решения в радикалах. Но это окончательно не решило вопрос о методе решения уравнения вида:

$$a_0 + a_1 x + \dots + a_{n-1} x^{n-1} + a_n x^n = 0, \text{ где } a_0 \dots a_n \in Q$$

в радикалах, ведь в некоторых частных случаях такое решение все-таки можно найти. (Например, уравнение $x^5 - 2 = 0$ - разрешимо в радикалах).

Окончательно же смог решить этот вопрос необыкновенно одаренный юный математик Эварист Галуа. Ему удалось открыть и доказать критерий разрешимости уравнений любой степени.

Определение: Симметрией геометрической фигуры называется взаимно-однозначное преобразование плоскости в себя, сохраняющее расстояние между точками и переводящее фигуру в себя. Симметриями являются, например, повороты $R(n)$ правильного 6-угольника на углы, кратные 60° .

Для композиций (умножения) симметрий выполняются три важных свойства (аксиомы):

1. Среди поворотов имеется нулевой – тождественная симметрия, которая все оставляет на месте.

2. Для любого поворота имеется поворот в противоположном направлении, который в композиции с исходным дает нулевой поворот

3. Операция композиции (умножения) поворотов ассоциативна:

$$[R(m) \circ R(n)] \circ R(p) = R(m) \circ [R(n) \circ R(p)].$$

Но эти свойства будут выполняться не только для симметрий фигуры, они также выполняются, например, для множества всех целых чисел по сложению.

Опираясь на вышеизложенный пример, введем следующее определение группы: Множество G с определенной на нём бинарной алгебраической операцией « \circ » называется группой, если выполняются следующие аксиомы: сочетательный закон для операции, существование нейтрального элемента и существование для любого элемента противоположного или обратного к нему в зависимости от операции (сложение или умножение).

На примере 6-угольника, можно заметить, что его симметрии переставляют местами вершины. Получается, что мы рассматривали перестановку вершин, но ведь точно также можно рассмотреть перестановки элементов любого конечного множества, которые также образуют группу относительно композиции (умножения перестановок). Например, у двухэлементного множества эта группа состоит из двух перестановок, у трёхэлементного – из 6, у четырёхэлементного – из 24, а у 5-элементного – из $5! = 120$ перестановок и вообще у n -элементного – из $n!$ перестановок.

Подмножество группы, само являющееся группой, называется подгруппой. Если она отлична от самой группы, то называется собственной.

Индексом собственной подгруппы H группы G называется частное от деления порядка группы, на порядок подгруппы; обозначается $[G : H]$.

Определение 1. Группой Галуа уравнения n -й степени называется подгруппа в $S(n)$, состоящая из всех перестановок, не меняющих значений никаких принимающих рациональные значения многочленов от корней.

Определение 2. Подгруппа H группы G называется нормальной, если для любого $x \in H$ и любого $y \in G$ выполняется $y^{-1} \circ x \circ y \in H$.

Собственная нормальная подгруппа максимального порядка называется максимальной. Любая подгруппа порождает последовательность (башню) вложенных друг в друга максимальных нормальных подгрупп, заканчивающуюся тривиальной подгруппой, состоящей из единственного (единичного) элемента.

Определение 3. Группа называется разрешимой, если все индексы максимальных нормальных подгрупп в вышеописанной башне просты.

Суть теории Галуа для решения уравнений высших степеней заключается в следующем доказанном им результате:

Критерий Галуа. Уравнение n -й степени разрешимо в радикалах если и только если его группа Галуа разрешима.

Отсюда следует, что все уравнения первой, второй, третьей и четвертой степени разрешимы в радикалах, поскольку соответствующие группы разрешимы, а вот среди уравнений пятой степени встречаются такие, у которых группа Галуа совпадает с группой всех перестановок 5 элементов $S(5)$, которая не является разрешимой.

Перейдём теперь к рассмотрению примеров.

1. Существует уравнение пятой степени, чья группа Галуа есть $S(5)$.

Максимальная нормальная подгруппа группы $S(5)$ есть $A(5)$.

Максимальная нормальная подгруппа группы $A(5)$ тривиальна. Очевидно, индекс $A(5)$ в $S(5)$ равен 2, а индекс одноэлементной группы в $A(5)$ равен 60

Так как 60 не является простым числом, группа $S(5)$ не разрешима.

Такое уравнение не разрешимо, так как не разрешима его группа Галуа.

2. Существует уравнение третьей степени, чья группа Галуа есть $S(3)$.

Максимальная нормальная подгруппа группы $S(3)$ есть $A(3)$

Максимальная нормальная подгруппа группы $A(3)$ тривиальна. Соответствующие индексы равны 2 и 3 — простые числа. Следовательно, $S(3)$ — разрешимая группа.

Уравнение 3-й степени в общем случае разрешимо, так как разрешима его группа Галуа.

Примеры уравнений 3-й степени:

1) $x^3 - x = 0$

Очевидно, оно имеет три корня $x_1=0$, $x_2=1$ и $x_3=-1$. Если мы рассмотрим многочлен $\phi(x_1, x_2, x_3) = x_1 - x_2 - x_3$, то, очевидно, он сохраняет своё значение, равное 0, лишь при тождественной перестановке и перестановке, меняющей местами x_2 и x_3 .

2) $x^3 - 2 = 0$.

Его корни – кубические корни из 2 (один из них действительный, два других комплексные). Можно доказать, что в этом случае любой многочлен от 3 переменных с рациональными коэффициентами, принимающий на корнях рациональное значение, будет симметрическим.

3. Аналогично можно показать, что у группы Галуа уравнения 4-й степени имеется башня нормальных подгрупп с индексами 2, 3, 2 и 2. Так как 2 и 3 – простые числа, $S(4)$ – разрешимая группа.

У уравнения 4-й степени разрешима его группа Галуа.

Пример уравнения 4-й степени:

$$x^4 - 10x^2 + 1 = 0$$

имеет 4 корня

$$x_1 = \sqrt{2} + \sqrt{3}, \quad x_2 = \sqrt{2} - \sqrt{3}, \quad x_3 = -\sqrt{2} + \sqrt{3}, \quad x_4 = -\sqrt{2} - \sqrt{3}.$$

Можно показать, что все принимающие рациональные значения многочлены от этих корней сохраняют своё значение в точности при следующих 4 перестановках (составляющих как раз четверную группу Клейна V_4):

- 1) тождественной e ;
- 2) a , меняющей местами x_1 с x_2 и x_3 с x_4 ;
- 3) b , меняющей местами x_1 с x_3 и x_2 с x_4 ;
- 4) c , меняющей местами x_1 с x_4 и x_2 с x_3 .

Таким образом можно рассмотреть простейшие элементы теории Галуа даже со способными школьниками ([1], [2], [3]), определять уравнения от одной переменной с рациональными коэффициентами, которые разрешимы в радикалах. Конечно, на этом не заканчивается теория Галуа. Она намного сложнее и глубже.

Библиографический список

1. Safuanov, I. Symmetry and elements of Galois theory at school // Beitrage zum Mathematikunterricht 2012. Muenster: WTM-Verlag, 2012, S. 725-728.
2. Артин, Э. Теория Галуа. – М.: МЦНМО, 2004. – 66 с.
3. Постников М.М. Теория Галуа. – М.: URSS, 2020. – 224 с

Е.О. Говорова

г. Королёв

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: С.В. Пчелинцев

профессор, доктор физико-математических наук

О НЕКОТОРЫХ БИНАРНО (-1,1)-БИМОДУЛЯХ НАД ПОЛУПРОСТЫМИ АЛГЕБРАМИ

Понятия бимодуля для произвольного класса алгебр были введены С. Эйленбергом [8]. Наряду с ассоциативными алгебрами и алгебрами Ли теория бипредставлений была развита для других классов алгебр; так для альтернативных алгебр основные результаты получил Р.Д. Шафер [13], для йордановых алгебр – Н. Свартхольм [15] и Н. Джекобсон [10], для алгебр Мальцева – Р. Карлссон [7] и Е.Н. Кузьмин [4]. Для указанных классов алгебр справедливы теоремы о полной приводимости бимодулей над полупростыми конечномерными алгебрами, т.е. бимодуль над полупростой алгеброй является прямой суммой неприводимых, структура которых известна.

А.М. Слинько и И.П. Шестаков [6] изучали правые представления правоальтернативных алгебр. Важные результаты о структуре бимодулей в многообразии бинарно лиевых алгебр принадлежат А.Н. Гришкову [2]. Неприводимые правоальтернативные бимодули над алгеброй $M_2(\Phi)$ матриц 2-го порядка изучали Л.И. Мураками и И.П. Шестаков [11]: было доказано, что над алгеброй $M_2(\Phi)$ существует бесконечно много неизоморфных неприводимых правоальтернативных бимодулей, а также доказано, что не всякий бимодуль $M_2(\Phi)$ над алгеброй вполне приводим. С.В. Пчелинцевым в [5] изучались неприводимые бинарно (-1,1)-бимодули над простыми конечномерными алгебрами. В частности, было доказано, что всякий неприводимый бинарно (-1,1)-бимодуль над алгеброй A альтернативен в каждом из случаев: A – композиционная алгебра; A – конечномерная простая альтернативная алгебра характеристики 0. В [1, 12, 14] изучались неприводимые правоальтернативные бимодули над простыми альтернативными алгебрами.

Целью данной заметки является изучение некоторых бимодулей над полупростыми алгебрами. Основное поле Φ предполагается алгебраически замкнутым.

Введём некоторые понятия необходимые для формулировок и доказательств свойств бимодулей.

Определение 1. *Правым модулем* над ассоциативной алгеброй A называется векторное пространство M над Φ вместе с отображением из $M \times A$ в M , при котором элемент $(x, a), x \in M, a \in \Phi$, переходит в элемент $xa \in M$. Это отображение должно удовлетворять условиям:

$$1) (x \cdot 1 + x \cdot 2)a = x \cdot 1 a + x \cdot 2 a, x(a \cdot 1 + a \cdot 2) = xa \cdot 1 + xa \cdot 2.$$

$$2) \alpha(xa) = (\alpha x)a = x(\alpha a), \alpha \in \Phi.$$

$$3) x(ab) = (xa)b.$$

Аналогичным образом определяется *левый модуль* над алгеброй. В случае, когда множество является одновременно правым и левым модулем, говорят о *бимодуле*.

Для некоторых классов алгебр (ассоциативных, алгебр Ли, альтернативных, йордановых и алгебр Мальцева) справедливы теоремы о полной приводимости бимодулей над полупростыми конечномерными алгебрами, т.е. бимодуль над полупростой алгеброй является прямой суммой неприводимых, структура которых известна.

Наиболее простым примером бимодуля является *регулярный бимодуль*.

Регулярным бимодулем над алгеброй $M_n(\Phi)$ называется бимодуль M с аддитивным базисом $v_{ij} (i, j = 1, \dots, n)$ и действием:

$$v_{ij} e_{pq} = \delta_{jp} v_{iq}, e_{pq} v_{ij} = \delta_{qi} v_{pj}$$

$$\text{где } \delta_{ij} = \begin{cases} 1, i = j \\ 0, i \neq j \end{cases} \text{ — символ Кронекера.}$$

Известно, что всякий унитарный ассоциативный бимодуль над $M_n(\Phi)$ является прямой суммой регулярных бимодулей.

Максимально общим примером бимодуля над алгеброй A является идеал I заданной алгебры.

Определение 2. Алгебра называется *правоальтернативной*, если в ней выполнено тождество: $(a, x, y) + (a, y, x) = 0$, где $(a, x, y) = (ax)y - a(xy)$ — ассоциатор.

Определение 3. Правоальтернативная алгебра называется *бинарно (-1,1)-алгеброй*, если в ней выполнено тождество $[(x, x, y), y] = 0$, где $[x, y] = xy - yx$

— коммутатор;

(-1,1)-алгеброй, если в ней выполнено тождество $(x, y, z) + (y, z, x) + (z, x, y) = 0$;

строго $(-1,1)$ -алгеброй, если в ней выполнено тождество $[[x, y], z] = 0$ – тождество строгости.

Подобным образом можем определить правоальтернативный бимодуль, бинарно $(-1,1)$ -бимодуль, $(-1,1)$ -бимодуль.

Определение 4. – правоальтернативный бимодуль над правоальтернативной алгеброй A , если для всех $m \in M$ и $a_1, a_2 \in A$ выполнены равенства: $(m, a_1, a_2) + (m, a_2, a_1) = 0$, $(a_1, m, a_2) + (a_1, a_2, m) = 0$.

Далее, правоальтернативный A -бимодуль M является бинарно $(-1,1)$ -бимодулем над альтернативной алгеброй A , если для всех $m \in M$ и $a_1, a_2, a_3 \in A$ выполнены равенства: $[\Delta(a_1, a_2, a_3), m] + [\Delta(a_1, a_2, m), a_3] = 0$, $[\Delta(m, a_1, a_2), a_3] + [\Delta(m, a_1, a_3), a_2] = 0$, где $\Delta(p, q, r) = (p, q, r) + (q, p, r)$.

Теорема 1. Всякий строго $(-1,1)$ -бимодуль над конечномерной полупростой ассоциативной и коммутативной алгеброй ассоциативен, значит, вполне приводим.

Доказательство. Пусть A – полупростая конечномерная ассоциативно-коммутативная алгебра над Φ , т.е. $A = \Phi e_1 \oplus \dots \oplus \Phi e_k$, M – бимодуль над A в многообразии строго $(-1,1)$ -алгебр (см. [9]), т.е. расщепляемое нулевое расширение $A \oplus M$ является строго $(-1,1)$ -алгеброй. Кроме того, пусть $e \in M$ и $e^2 = e$, $a \in A$, $x \in M$.

Последовательно проверяется справедливость следующих равенств:

$$(e, e, [a, x]) = 0; (e, e, x) = 0; [(e, a, x), e] = 0; (e, a, x) = 0; (x, e, a) = 0.$$

Отсюда вытекает ассоциативность A -бимодуля M . Теорема доказана.

Заметим, что ограничения, указанные в теореме 1, являются принципиальными.

Теорема 2. Пусть $A = A_1 \oplus \dots \oplus A_k$ – прямая сумма идеалов, являющихся простыми альтернативными алгебрами, e_i – единица алгебры A_i ; M – унитарный бинарно $(-1,1)$ -бимодуль над A . Тогда A -бимодуль M альтернативен тогда и только тогда, когда M альтернативен как бимодуль над A_i для любого $i = 1, \dots, k$.

Доказательство. Если бимодуль M альтернативен над алгеброй $A = A_1 \oplus \dots \oplus A_k$, то он альтернативен и как бимодуль над каждой из алгебр A_i , $i = 1, \dots, k$.

Обратно, пусть M – альтернативный бимодуль над каждой из алгебр A_i . Для завершения доказательства теоремы достаточно проверить, что выполнены следующие равенства

$(x, a_1, a_2) = 0, (a_1, a_2, x) = 0$ для любых $a_i \in A_i (i = 1, 2), x \in M$. Доказательство этого факта представлено в виде трех лемм.

Лемма 1. Верно равенство $(c, a_2, x) = (a_2, a_1, x)$.

Доказательство. В силу линеаризованного тождества $(a^2, a, x) = (a, a^2, x)$ имеем

$$(a^2, b, x) + (a \circ b, a, x) = (a, a \circ b, x) + (b, a^2, x).$$

Положим $a = a_1, b = a_2$; тогда $(a_1^2, a_2, x) + (a_1 \circ a_2, a_1, x) = (a_1, a_1 \circ a_2, x) + (a_2, a_1^2, x)$ значит, $(a_1^2, a_2, x) = (a_2, a_1^2, x)$. В частности, $(e_1, a_2, x) = (a_2, e_1, x)$. Кроме того, $(a_1 \circ e_1, a_2, x) = (a_2, a_1 \circ e_1, x)$.

Откуда $2(a_1, a_2, x) = 2(a_2, a_1, x)$, что и требовалось.

Лемма 2. Справедливы равенства: а) $(x, e_p, A) = 0$; б) $(e_p, A, x) = (A, e_p, x) = 0$.

Доказательство. а) Равенство $(x, e_p, A) = 0$ следует из тождества $(x, a, a^2) = 0$ и центральности элемента e_i в алгебре A .

б) Проверим теперь, что $(e_p, a_1, x) = 0$. Поскольку A_1 -бимодуль M альтернативен, то $(e_p, a_1, x) = (x, e_p, a_1) = 0$ в силу п. а). Для доказательства остальных требуемых в лемме равенств в силу леммы 1 достаточно понять, что $(e_p, a_p, x) = 0$. Применяя тождество

$$(ab, c, d) - (a, bc, d) + (a, b, cd) = a(b, c, d) + (a, b, c)d, \quad (1)$$

имеем при $i \neq 1$:

$$(a_p, y, e_p) e_i = (a_i, y, e_p, e_p) - (a_p, y, e_p, e_p) + (a_p, y, e_1, e_p) - a_i(y, e_p, e_p) = 0$$

$$\text{Поскольку по доказанному } (a_p, y, e_p) = 0, \text{ то при всех } i \text{ верно} \\ (a_p, y, e_p) e_i = 0. \quad (2)$$

В силу правой альтернативности, леммы 1, равенств (1) и (2) имеем

$$(e_p, a_2, x) e_i = - (e_p, x, a_2) e_i = - (e_1, x, a_2, e_i) + (e_p, x, a_2, e_p) - \\ - (e_p, x, a_2, e_p) + e_1(x, a_2, e_p) e_i = (e_p, x, a_2, e_p) e_i = - (e_p, x, a_2, e_p) e_i = 0.$$

Наконец, $(e_p, a_2, x) = (e_p, a_2, x) \cdot 1 = \sum_{i=1}^k (e_p, a_2, x) \cdot e_i = 0$. Лемма доказана.

Лемма 3. Верны равенства: $(x, a_1, a_2) = 0, (a_1, a_2, x) = 0$.

Доказательство. Первое равенство следует из тождества $(x, a, a^2) = 0$ и центральности элемента e_p . Для доказательства второго достаточно проверить, что $(a_1, a_2, x) e_i = 0$ при всех $i = 1, \dots, k$. Без ограничения общности можно считать, что $i \neq 1$. Тогда на основании тождества $(ab, x, y) + (a, b, [x, y]) = a(b, x, y) + (a, x, y) b$, и леммы 2 б) имеем $(a_1, a_2, x) e_i = (a_1, e_i, a_2, x) + (a_1, e_i, [a_2, x]) - a_1(e_i, a_2, x) = 0$.

Лемма доказана.

Из леммы 3 немедленно вытекает альтернативность A -бимодуля M , что завершает доказательство теоремы 2.

Теорема 2 означает, что при выполнении указанных условий об альтернативности бимодуля M , сам бимодуль оказывается прямой суммой неприводимых бимодулей. Известно (см. [3]), что они либо регулярны, либо являются 2-мерными бимодулями Кэли над алгеброй $M_2(\Phi)$.

Библиографический список

1. Борисова Л.Р., Пчелинцев С.В. О структуре альтернативных бимодулей над полупростыми артиновыми алгебрами // Известия вузов. Матем. 2020, №8. С. 3–10.
2. Гришков А.Н. Строение и представления бинарно левых алгебр // Изв. РАН. Серия матем., 44:5, 1980. С. 999–1030.
3. Жевлаков К.А., Слинько А.М., Шестаков И.П., Ширшов А.И. // Кольца, близкие к ассоциативным. М.: Наука, 1978, 431 с.
4. Кузьмин Е.Н. Алгебры Мальцева и их представления // Алгебра и логика, 7:4, 1968. С. 48–69.
5. Пчелинцев С.В. Неприводимые бинарно $(-1,1)$ -бимодули над простыми конечномерными алгебрами // Сиб. матем. журн., 47:5, 2006. С. 1139–1146.
6. Слинько А.М., Шестаков И.П. Правые представления алгебр // Алгебра и логика, 13, 1974. С. 544–548.
7. Carlsson R. Malcev-Moduln // J. Reine Angew. Math., 281, 1976. P. 199–210.
8. Eilenberg S. Extensions of general algebras // Ann. Soc. Polon. Math., 21, 1948. P. 125–134.
9. Hentzel I.R. The characterization of $(-1,1)$ -rings // J. Algebra, 30, 1974. P. 236–258.
10. Jacobson N. Structure of alternative and Jordan bimodules // Osaka J. Math., 6, 1954. P. 1–71.
11. Murakami L.I., Shestakov I.P. Irreducible unital right alternative bimodules // J. Algebra, 246, 2001. P. 897–914.
12. Pchelintsev S.V., Shashkov O.V., Shestakov I.P. Right alternative bimodules over Cayley algebra and coordinatization theorem // J. Algebra, 572, 2021. P. 111–128.
13. Schafer R.D. Representations of alternative algebras // Trans. Amer. Math. Soc., 72, 1952. P. 1–17.
14. Shestakov I., Trushina M. Irreducible bimodules over alternative algebras and superalgebras // Trans. Amer. Math. Soc., 368:7, 2016. P. 4657–4684.

15. Svartholm N. On the algebras of relativistic quantum mechanics // Proc. of the Royal Physiographical Soc. of Lond., 12, 1942. P. 94–108.

М.Д. Силин

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: С.В. Ефимушкина
доцент, кандидат педагогических наук

ТЕОРЕМА БАНАХА О НЕПОДВИЖНОЙ ТОЧКЕ

Выбранная тема содержит теоремы из раздела топологии и функционального анализа, имеющие широкое применение в различных областях математики: дифференциальные уравнения, линейная алгебра, интегральное исчисление.

Наука топология относительно новая. Образовавшись в 20-ых годах прошлого века, она сразу стала неким «языком» математики, языком функционального и нелинейного анализа. Для введения в язык топологии и для понимания формулировки и доказательства теоремы необходимо ввести несколько определений и утверждений из раздела функционального и математического анализа.

Определение 1. *Метрическим* пространством называется такая пара (X, ρ) , где X – множество, а ρ – числовая функция, определенная на декартовом произведении $X \times X$. Функция ρ называется *метрикой* и принимает неотрицательное значение в множестве вещественных чисел.

Для ρ справедливы следующие три аксиомы, называемые аксиомами метрики:

- (1) $\rho(x, y) = 0 \Leftrightarrow x = y$, аксиома тождества;
- (2) $\rho(x, y) = \rho(y, x)$, аксиома симметрии;
- (3) $\rho(x, z) \leq \rho(x, y) + \rho(y, z)$, аксиома треугольника.

Элементы множества X называются точками метрического пространства.

Определение 2. *Фундаментальной* называют такую последовательность точек $\{x_n\}_{(n=1)}^{\infty}$ метрического пространства (X, ρ) , что для любого сколь угодно малого наперед заданного неотрицательного числа ε найдётся такое натуральное число N , что $\rho(x_n, x_m) < \varepsilon$ для всех $m, n > N$. Или, говоря иначе, для последовательности выполняется *условие Коши*.

Определение 3. *Полным* метрическим пространством называют такое метрическое пространство, в котором каждая фундаментальная последовательность сходится к элементу этого же пространства.

Определение 4. *Сжимающим* отображением называют отображением метрического пространства в себя, при котором происходит уменьшение расстояния между двумя точками метрического пространства.

Пусть (X, ρ) – метрическое пространство, на котором определен оператор $A : X \Rightarrow X$. Его называют *сжимающим* на X , если существует такое неотрицательное число $a < 1$, что для любых двух элементов (точек) $x, y \in X$ выполняется неравенство $\rho(Ax, Ay) \leq a\rho(x, y)$.

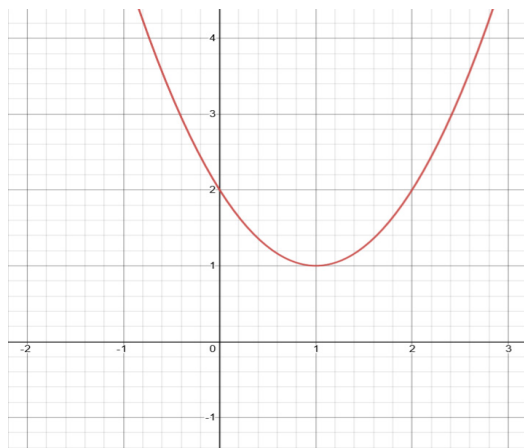
Прежде, чем формулировать теорему, предлагаю ознакомиться с примерами, которые опосредованно знакомят нас с понятием неподвижной точки.

Давайте построим график функции:

$$f(x) = x^2 - 2x + 2;$$

$$x_0 = -\frac{2}{2} = 1;$$

$$f(x_0) = 1 - 2 + 2 = 1;$$



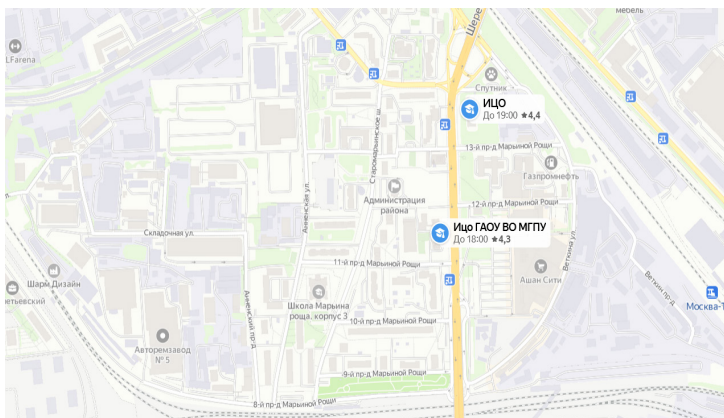
Нас будут интересовать точки такие, что $f(x_0) = x_0$;

Сделать это можно, например при $f(x) = x$

$$x^2 - 2x + 2 = x$$

$$x_1 = 1, x_2 = 2$$

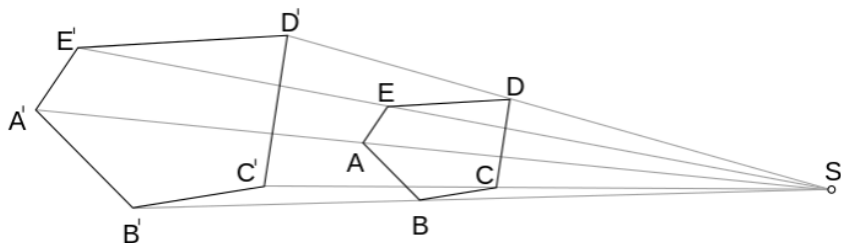
Таким образом, замечаем, что в точка (1) и (2), функция равна своему значению.



Уменьшив масштаб карты относительно здания ИЦО. Пусть все объекты на карте будут точками. Заметим, что, если наложить карты друг на друга, таким образом, чтобы одно из зданий ИЦО совпали, то другие объекты не отобразятся однозначно. Таким образом, в этом примере, здание ИЦО является неподвижной точкой.

Ещё одним ярким примером может служить центр гомотетии.

Гомотетия – такое преобразование плоскости, заданное центром O и коэффициентом $k \neq 0$, переводящее точку X в точку X' с точностью до коэффициента k . При этом, центр остается на месте, он и будет неподвижной точкой.



Помимо Стефана Банаха проблемой неподвижных точек занимались многие ученые, так, например, Анри Пуанкаре предполагал наличие хотя бы двух точек неподвижных точек и преобразований плоского кольца. Эта теорема, доказанная Джорджем Биркгофом получила название «Последняя теорема Ферма».

Также неподвижную точку исследовал Брауэр, рассматривавший непрерывные отображения и конечномерные пространства. Далее японский математик Какутани обобщит теорему Брауэра на случай многозначных функций, впоследствии она стала называться теоремой Какутани.

Язык топологии встречается в вузах, но элементы её встречаются нам каждый день при работе с картой (Транспорт). Тем более, встречается он и ученикам школы, даже не старших классов. Про неподвижную точку можно рассказывать ученикам школы как старшего, так и среднего звена на алгебре и геометрии. На геометрии при рассмотрении построения сечения, на алгебре при анализе функций и их графиков. Также хорошо подойдет данная тема для внеурочной деятельности с успевающими учащимися. Нужно стремиться показать сложные вещи с легкими и интересными, что вызовет желание изучать математику.

Библиографический список

1. Виро О.Я., Иванов О.А., Нецветаев Н.Ю., Харламов В.М. Элементарная топология. М.: МЦНМО, 2010 год, 352 с.
2. Вербицкий М. С. Начальный курс топологии в листочках: задачи и теоремы. — М.: МЦНМО, 2017. — 352 с.
3. Прасолов В.В. «Наглядная топология» 3-е издание, стереотип. — МЦМНО, 2012, 112 с.
4. Глазырина, П.Ю. Г525 Функциональный анализ : Типовые задачи : [учеб. пособие] / П.Ю. Глазырина, М.В. Дейкалова, Л.Ф. Коркина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. — 214 с.

СЕКЦИЯ: КИТАЙ: ИСТОРИЯ, ПОЛИТИКА, КУЛЬТУРА

В.А. Бабенкова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.В. Попова

старший преподаватель

МЛАДОКИТАЙСКАЯ ПАРТИЯ С 1920-Х ДО 2020-Х: СОЦИАЛЬНАЯ БАЗА, ПРОГРАММА, СУДЬБА

Общеизвестным является факт, что в XX веке на территории Китая боролись за политическое верховенство две партии – Коммунистическая партия Китая (КПК) во главе с Мао Цзэ-дунем и партия Гоминьдан, которую возглавлял сначала Сунь Ятсен, а затем Чан Кайши. Однако на протяжении 1920-40-х годов в Китайской республике под влиянием и в противовес двум сильнейшим партиям возникали и формировались и другие политические партии. Несмотря на то, что интерес к политическому противостоянию КПК и Гоминьдана до образования КНР существует до сих пор, тема малых политических партий Китая остается малоизученной и далеко не полно представлена в литературе об истории Китая, в особенности на русском языке. Выбранная нами для исследования Младокитайская партия (中国青年党) является ярчайшим примером борьбы малых политических партий за власть, она известна не только благодаря своей политической деятельности, порой направленной одновременно и против КПК, и против Гоминьдана, но также благодаря своим ярким лидерам и уникальной партийной идеологии. При изучении темы малых политических партий, и Младокитайской партии в частности, следует учитывать, что такие партии и их члены большую часть периода активной политической деятельности фактически находились вне закона, что могло повлиять на точность известных исторических материалов и документов, так как они могли редактироваться китайской пропагандой либо были намеренно искажены членами самой политической партии.

Младокитайская партия. Период формирования

Во время формирования и активной деятельности Младокитайской партии, как и всех остальных малых политических партий Китая, существовали внешние и внутренние условия,

препятствовавшие, но в то же время и способствовавшие ее формированию. Если говорить о внутренних условиях, то основным фактором было противостояние двух политических гигантов Китая – Коммунистической партии Китая (КПК) и Гоминьдана, и, как следствие этой борьбы – гражданская война 1927–1949 гг. Что касается внешних условий, повлиявших на формирование Младокитайской партии, то важнейшими были Японо-китайская война (1937–1945 гг.) и предшествующие ей вооруженные конфликты: Дальневосточный конфликт с СССР на Китайско-Восточной железной дороге (КВЖД) в 1929 г. и конфликты со странами Запада, обусловленные поддержкой, которую они оказывали разным партиям Китая, что не способствовала урегулированию внутреннего гражданского конфликта.

В 1918 г. националистически настроенные студенты организуют Общество изучения молодого Китая (少年中国学会 Шаонянь Чжунго сюэхуэй), в дальнейшем лидерами общества было принято решение основать собственную партию. В 1923 г. в Париже состоялся первый съезд новой Партии молодого Китая (少年中国党 Шаонянь Чжунгодан). Данное название изменится в 1929 г. на более известное «Младокитайская партия» (中国青年党, Чжунго циннянь дан). Партию также наименовали «Группой проснувшегося льва» по названию печатного органа партии – еженедельника «Синши чжоубао» (醒狮周报 «Проснувшийся лев») или же Этатистской группировкой (中国国家主义青年团, Чжунго гоцзячжуи циннянь туань) [1, с. 101].

Цзэн Ци (曾琦, 1892–1951), Цзо Шуньшэн (左舜生, 1893–1969), Ли Хуан (李璜, 1895–1991) стали лидерами и создателями партии. Как интеллигенты и представители феодального класса они получили высшее образование в Японии и США.

В годы активного формирования в 20-30-е годы деятельность партии ограничивалась родиной лидеров партии, провинцией Сычуань. В партии состояли представители интеллигенции: либеральные феодалы, преподаватели сычуаньских университетов и студенческой элиты. Численность партии вместе с сочувствующими оценивалась в 50 тыс. человек [2, с. 108]. На протяжении XX века количество сторонников партии активно увеличивалось, однако нахождение партии вне закона существенно затрудняло ситуацию.

Идеология

Во время зарождения и формирования партии возникла идеология национал-этатизма (国际主义 гоцзячжуи), новая

как для Китая, так и для остального мира. Стоит отметить, что существуют трудности перевода данного понятия с китайского языка. На английский *гоцзячжуи* переводиться как «nationalism» (национализм), на русский же переводится как «этатизм» [3]. Однако, на наш взгляд, уместнее переводить данный термин, как национал-этатизм, так как данная идеология является симбиозом идей национализма и этатизма с китайской спецификой. Стоит отметить, что для младокитайцев нацией была не этническая общность, а народ, объединенный рамками одного государства. В этом смысле они скорее выступали в роли защитников не нации (*миньцзу*), а государственной нации (*гоцзу*), включавшей в себя многочисленные национальности, населявшие Китай. В то же время младокитайцы придавали исключительное значение государству, как инструменту воплощения национальных интересов, проведения справедливой социальной политики, достижения экономического и культурного равенства между людьми. Теория национал-этатизма развивалась в постоянной борьбе с марксизмом-ленинизмом [2, с. 121–123].

Для понимания дальнейших событий стоит отметить основные положения из программы партии 1930 года. 1) «Республика пяти наций» – положение о том, что необходимо поддерживать главное достижение Синьхайской революции, выраженное в пятицветном флаге Китайской Республики (1912–1928), символизирующем единство народов Китая, при этом выделяя не отдельно каждую нацию (*миньцзу*), а выделяя государственную нацию (*гоцзу*) [2, с. 123]. 2) «Всенародное правление» (*цюань-минь чжэнчжи*) – положение о том, что воля граждан должна осуществляться через двухпалатный парламент [5, с. 10]. 3) «Всенародное благосостояние» (*цюань-минь фули*) – положение о том, что государству необходимо обеспечить удовлетворение основных потребностей граждан, а также высокий уровень образования и культуры [2, с. 126]. Достигнуть данного благосостояния было возможно, по мнению членов партии, благодаря стимулированию развития национальной промышленности и созданию устойчивого предпринимательского слоя [4, с. 129]. Члены партии находили важным сохранение под контролем всего общества ключевых экономических отраслей: транспорт, связь, ирригация, добыча полезных ископаемых. Партия симпатизировала демократии и отрицательно относилась к милитаризму. Фундаментальными принципами

Младокитайской партии являлись: «сопротивление внешней экспансии», «уничтожение предателей внутри страны», «достижении свободы, независимости и процветания Китайской республики путем общенациональной революции» [7, с. 91]. Партия уже в 1920-х годах являлась антикоммунистической, и поэтому впоследствии, когда Гоминьдан пришел к единоличной власти, Партия молодого Китая в «нанкинское десятилетие» (1927–1937) оказалась вне закона. Не помогло ей завоевать прежние позиции и переименование в Младокитайскую партию (Чжунго цинняндан) [1, с. 103].

Деятельность партии до 1937 г.

С I-ого учредительного съезда Младокитайской партии (МКП) в Париже в 1923 г. всего было проведено 10 съездов, последний из которых состоялся в Чунцине в 1945 г. На Первом съезде председателем был избран Цзэн Ци [6, с. 29], в исполнительный комитет вошли Чжан Цзычжу (張子柱, 1896–1981), Ли Хуан и Хэ Лучжи (何魯之, 1891–1968). Была принята программа, устав и декларация Младокитайской партии. Роль внешней легальной организации с мая 1925 г. стал выполнять Китайский молодежный союз национал-этатизма (КМСНЭ) [2, с. 108]. Вплоть до сентября 1929 г. существование партии хранилось в секрете, она являлась тайной революционной организацией.

В 1924 г. партия перемещает свою деятельность из Франции в Китай, начинает выпуск еженедельника «Синши» (Пробуждающийся лев) в Шанхае. Постепенно начинают возникать ячейки и отделы партии по всей стране, всего в 1924–25 гг. их возникло более 30. Ведется активная пропаганда идей национал-этатизма во всех доступных партии печатных изданиях.

Дальнейшая деятельность партии, по сути, является борьбой с КПК и Гоминьданом. В 1926–27 гг. происходит сближение КПК и Гоминьдана. По мнению членов МКП данный альянс был опасен для национальной независимости Китая, который, с их точки зрения, вполне мог бы попасть под контроль СССР. Во время Северного похода 1926–1928 гг. Гоминьдана и КПК, целью которого являлось объединение страны военным путём, Младокитайская партия активно сопротивлялась данному походу и, несмотря на антимилиитаристские лозунги, активно содействовала с генералами, дружелюбно настроенными к партии, с целью «воспитать цивилизованных военных» [2, с. 109]. В Юньнани также был организован Институт

народовластия (民治学院, Миньчжи сюэюань) для подготовки начальников уездов [7, с. 92]. Во время данного похода наблюдалась и военная, и гражданская активность партии.

1927–1937 гг. – годы репрессии со стороны КПК и Гоминьдана, обе партии крайне негативно относились к младокитайцам, так как последние выступали против однопартийной системы и являлись в этом смысле как угрозой для КПК, так и для Гоминьдана. Лидер партии Цзэн Ци бежит в Японию [6, с. 31]. Из-за репрессий и ссылок членов партии в лагеря младокитайцам было сложно взаимодействовать как с населением, так и внутри самой партии. В 1929 г., приняв трудное решение, партия выходит из подполья и переименовывается из «Шаонянь чжунго дан» в свое нынешнее и наиболее известное название «Младокитайская партия» (中国青年党, Чжунго циннянь дан). 10 ноября 1930 г. партия опубликовала «Декларацию генерального совещания по борьбе с коммунизмом и спасению народа», где прозвучал лозунг «Объединение нации ради уничтожения КПК – главная задача китайского общества» [2, с. 115].

Японская агрессия в Северо-восточном Китае побудила младокитайцев начать выступать за консолидацию общества перед лицом внешнего врага. С 1932 г. члены партии участвуют в боях, входят в состав партизанских отрядов, тайно перевозят оружие и осуществляют террористические акты против японцев, несмотря на партийные антимилитаристские лозунги. В этот период послабляются Гоминдановские репрессии в отношении младокитайцев, но тем не менее происходит ухудшение отношений с Гоминьданом [6, с. 31].

Деятельность партии после 1937г.

1937–1949 гг. являются самыми трудными годами для Китая и для Младокитайской партии: 1937–1945 гг. – война с Японией и Вторая Мировая Война, 1927–1949(50) гг. – Гражданская война. Продолжаются и не ослабевают репрессии против младокитайцев. Создается Демократическая лига малых политических партий (中国民主同盟, Чжунго миньчжу тунмэн), в которой главной является Младокитайская партия. И хотя она придерживается политики «третьей силы», но не было существенных успехов ни во взаимодействии партий-членов Лиги, ни во внешнем сопротивлении Лиги Гоминьдану и КПК. В конечном счете националистические и антикоммунистические тенденции взяли верх: лидеры партии стали сотрудничать с Чан Кайши и вышли из Лиги [1, с. 103]. После окончания

гражданской войны и победы народной революции младокитайцы распускают партию и бегут на Тайвань и в США.

С 1950 по 2021 гг. партия сохраняет свое существование, но у нее отсутствуют какие-либо успехи в политической деятельности, партия не набирает достаточного количество сторонников. Яркие лидеры партии постепенно умирают и не оставляют после себя в качестве смены молодых активных политиков. В 2000–2021 гг. происходят «Три великих скандала Младокитайской партии», связанные с коррупцией и должностными преступлениями. На данный момент ни один из членов младокитайской партии не состоит в каком-либо Юане Национального собрания Китайской Республики [8, с. 1].

Вывод

Формируясь и развиваясь в сложный для истории Китая период, на который пришлось не мало выдающихся событий: борьба двух политических гигантов – КПК и Гоминьдана, японское вторжение, период «политической опеки», Младокитайская партия все же оставила существенный след в истории Китая и его политике. Из-за направления политических программ правящих партий и сложной ситуации на политической арене большинство малых партий, которые формировались в 1920-40-е годы, вынуждены были выживать и бороться за право на существование и легальность, что значительно подрывало эффективность их деятельности. Практически все малые политические партии, кроме Младокитайской партии, прекратили свое существование. Лидерами МКП была сформирована уникальная идеология национал-этатизма (*гоцзячжуи*), лидеры данной партии оставили немало научных и политических работ, которые издаются на Тайване по сей день. Безусловно стоит отметить внушительный вклад партии в борьбу против японских захватчиков. Однако на данный момент Младокитайская партия не имеет ни существенного политического влияния, так как отсутствуют какие-либо представители партии в Национальном Собрании Китайской Республики, ни большого количества последователей.

Библиографический список

1. Белоусов С.Р. Китайская версия «государственного социализма» (20–40-е годы XX в.). М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1989. 222 с.

2. Иванов П. М. Малые партии Китая в борьбе за демократию (1928–1947 гг.). М.: ИД «Муравей», 1999. — 387 с. С. 24–127
3. 國家主義: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.uscp.org.tw/國家主義> (дата обращения: 20.11.2021).
4. 刘建. 中国青年建党动机新探 // 西南交通大学学报 (社会科学版). 2010年8月. №11 (4). 127-131页.
5. 彭叶飞. 国家主义之梦——中国青年党建国理论研究 // 四川师范大学硕士学位论文, 2009年. 95页.
6. 齐玉东. 曾琦:国家主义者的沉浮 // 文史天地. 2014年, (6). 28-32页.
7. 曾辉. 1927-1931 年间中国青年党与国民党关系述略 // 山东科技大学学报 (社会科学版)). 2009年2月, №11 (1). 91-96页.
8. 中國青年黨全球資訊網: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.uscp.org.tw> (дата обращения: 20.11.2021).

А.Е. Васильева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.В. Попова

старший преподаватель

«СТАНЦИИ УТЕШЕНИЯ» В КИТАЕ

«Станции утешения» – публичные дома, функционировавшие 1932–1945 гг. на оккупированных Японией территориях в Юго-Восточной Азии [10, с. 5]. Женщин, которые удерживались японской армией, и вынуждено работали на «станциях утешения», называли «женщинами для утешения». Этот термин является калькой японского выражения *ианфу* (慰安婦), что дословно означает «женщина, приносящая комфорт и расслабление» [8, с. 1].

Система «станций утешений» – малоизученная тема в российской синологии, которая, на самом деле, требует фундаментальных исследований. Сложность ее изучения заключается в недостаточном количестве источников в целом. В 1938 г. Генеральное консульство Японии в Нанкине созвало совместное совещание с японскими представителями армии и флота, где было объявлено, что военные, сооружая «станции утешения», обязаны устанавливать подробности о местах проживания, адресах, именах «женщин для утешения» и предоставлять

полученную информацию в консульство [10, с. 6]. Однако большая часть документов либо была уничтожена японскими военными после поражения в японско-китайской войне, либо остается засекреченной по политическим причинам, поэтому основные источники информации – это устные свидетельства девушек, которые хоть и крайне важны для восстановления событий, однако не могут являться полностью достоверной информацией.

История появления «станций утешения» в Китае

В 1932 г. генерал Императорской армии Японии Ясудзи Окамура столкнулся с большим количеством докладов об изнасилованиях китайок японскими солдатами [10, с. 4-5]. В связи с этим генерал Окамура обратился к командованию с предложением создать специальные станции, которые будут способствовать уменьшению появления венерических заболеваний среди военных, помогать снять сексуальное напряжение у солдат и, как следствие, смогут воспрепятствовать возможному военному восстанию.

Первая «станция утешения» была открыта в Шанхае в 1932 г. для оказания сексуальных услуг корпусу морской пехоты [10, с. 5]. На протяжении существования системы «женщин для утешения» именно в Шанхае было сосредоточено больше всего публичных домов, по подсчетам исследователей их было около 140 [14]. Согласно расследованию профессора Шанхайского педагогического университета Су Чжиляна, после Нанкинской резни 1937 г. японская армия активизировала свои усилия по созданию станций на всей территории Китая [10, с. 10]. Так, «станции утешения» располагались в Шанхае, Пекине, Гонконге, в провинциях Гуандун, Хэбэй, Шаньси, Ляонин, Аньхой, на территории автономного района Внутренняя Монголия и в других населенных пунктах [14].

Женщины попадали на «станции утешения» обманным путем, после чего насильно удерживались там. Согласно заявлению главного секретаря кабинета министров Ёхэй Коно, вербовка «женщин для утешения» проводилась частными вербовщиками, которые действовали по приказу военных [9]. Например, в 1943 г. в Корее была развернута кампания по призыву девушек и женщин в добровольные трудовые отряды. Им обещали работу на заводах по производству боеприпасов, однако, на самом деле это была спланированная кампания для набора новых женщин на «станции утешения» [2, с. 23-24].

Другие распространенные схемы завлечения женщин в публичные дома: объявления о вакансиях медсестер, работе в ресторанах [2, с. 45]. Также есть свидетельства, что некоторые молодые женщины похищались с улиц населенных пунктов или из своих домов [2, с. 70]. К 1943 г. система военных публичных домов существовала уже 11 лет, однако женщины все равно успешно продолжали поддаваться вербовке. Исследователи приходят к выводу, что само существование публичных домов было неизвестно в обществе до 1991 г. Женщины практически не возвращались со станций раньше 1945 г., так как все публичные дома охранялись военными, и сбежать с них было практически невозможно, а те, кто вернулся после закрытия «станций утешений», скрывали это даже от самых близких людей [2, с. 15].

Жизнь на «станциях утешения»

Согласно различным регламентам, «станции утешения» работали с 9-10 утра до позднего вечера [14]. Время посещения для солдат и унтер-офицером тоже были регламентировано. Так, на станциях в провинции Хунань было установлено следующее время для посещения: солдаты с 10:00 до 18:00, унтер-офицеры с 19:00 до 21:00 [14]. Выходной день устанавливался один раз в месяц, но были «станции утешения», которые работали совсем без выходных [14]. Согласно правилам «станций утешений», была также уставлена стоимость одного часа с девушкой. Так, час с китайкой для одного человека стоил 1 иену, с корейкой – 1,50 иен, с японкой – 2 иены [2, с. 40]. Несмотря на то, что посещение станций было платным, женщины не всегда получали эти деньги. В зависимости от места расположения станции, на которых работали «женщины для утешения», их показания в этом вопросе отличаются [2, с. 40].

«Женщинам для утешения» давали японские имена. Так как имена для восточных народов обозначают родовую и клановую принадлежность, то это было особенно унижительно для девушек [2, с. 22]. На станциях было разрешено разговаривать только на японском языке, если девушки общались между собой на языке, отличном от японского, их избивали [2, с. 22]. На некоторых станциях женщинам было запрещено собираться вместе, военные боялись, что таким образом будет спланирован побег.

Жизнь на «станциях утешения» была невыносима, так, согласно показанием Ким Хак Сон, ее насиловали 30-40 раз в день, каждый день в году [6, с. 20]. Эти показания подтверждает

факт, что количество женщин на «станциях утешения» было намного меньше, чем военных, посещавших их. Китайский историк Су Чжилян подсчитал, что на 3 миллиона японских солдат приходилось 410 000 «женщин для утешения», что составляло одну женщину на 30 солдат [7]. Между тем, в Чжэньцзяне на 109 «женщин для утешения» приходилось 15 000 солдат, что в соотношении одна женщина на 137 мужчин [10, с. 10].

На «станциях утешения» проводились плановые медицинские осмотры для выявления венерических заболеваний, однако травмы, полученные женщинами от солдат, игнорировались и не обрабатывались, из-за чего впоследствии большинство женщин не смогли иметь детей и столкнулось с серьезными заболеваниями [2, с. 49-50].

По мере того, как военная ситуация в Японии ухудшалась, жизнь на «станциях утешения» становилось еще более тяжелой. После капитуляции Японии и окончания войны на Тихом океане «станции утешения» были закрыты, но многие женщины не смогли вернуться домой. Считается, что после капитуляции часть девушек была убита держателями публичных домов во избежание наказания [2, с. 25-26].

Далее в нашей статье приводятся особенно значимые на наш взгляд отрывки из публичных выступлений жертв «станций утешений». Рассказ кореянки Ким Хак Сун (Kim Hak Soon) из интервью 1991 года о том, как она попала на «станцию утешения»: «Когда мне было 17 лет, японские солдаты приехали на грузовике, избili нас [ее и ее друга], а затем куда-то повезли нас. Мне сказали, что меня призвали на текстильную фабрику, где я могу заработать много денег. В первый день меня изнасиловали, и изнасилования не прекращались. Я родилась женщиной, но никогда не жила как женщина. Меня тошнит, когда я подхожу к мужчине. [Тошнит] не только от японцев, но и от всех мужчин, даже от собственного мужа, который спас меня, забрав из публичного дома. Я дрожу, когда вижу японский флаг. Почему мне должно быть стыдно?» (Перевод и прим. – автора) [6, с. 20].

Кореянка Чанг Су-Воль (Chang Su-Wol) о возвращении со «станции утешения», на которую она попала в возрасте 16 лет: «Я вернулась к своей семье, но я не могу никому рассказать о своих страданиях, что мне пришлось пережить. Мне было стыдно, и я не говорила об этом. Я хотела жить нормальной жизнью, как и любая другая женщина с мужем и семьей.

Но из-за своего позорного прошлого я думала, что не смогу выйти замуж. Я жила одна. Я все еще одна» (Перевод – автора) [2, с. 117].

Японка Кимико Канеда (Kimiko Kaneda) о своем пребывании на станции в городском округе Шицзячжуан, КНР: «Когда солдаты возвращались с полей сражений, в мою комнату с раннего утра могло прийти до 20 мужчин. Вот почему мне пришлось сделать гистерэктомию (прим. ампутация матки) в двадцать лет. Они ловили маленьких девочек, которые еще учились в школе. Их гениталии все еще были не сформированы до конца, поэтому девочки подвергались сильным травмам. Не было никаких лекарств, кроме средств для профилактики венерических заболеваний и меркурохрома (прим. антисептическое средство). Они [эти девушки] заболели, их язвы загноились, но лечение так и оказывалось» (Перевод – автора) [11].

Проблема признания

Вопрос о существовании «станций утешений» не поднимался вплоть до 1990-х гг. Полувековое молчание «женщин для утешения» в 1991 г. было наконец прервано публичным выступлением кореянки Ким Хак Сун (Kim Hak Soon) [2, с. 3-4]. За Ким Хак Сун последовали и другие женщины. В 1991 году был подан коллективный иск по этому делу правительству Японии. Правительство Японии провело собственное расследование, по результатам которого 4 августа 1993 года было опубликовано заявление Генерального секретаря кабинета министров Коно Ёхэи [9]. В заявление японское правительство признает, что «японские военные прямо или косвенно участвовали в создании и управлении «станциями утешения», а вербовка женщин «во многих случаях проводилась против воли женщин, путем переговоров и принуждений» [9]. В 1995 г. японским правительством был создан «Фонд азиатских женщин» («Asian Women's Fund»), который обещал каждой пострадавшей компенсацию в объеме 5 млн. йен. Однако фонд финансировался правительством Японии лишь частично, он не являлся правительственным, из-за чего подвергся критике со стороны корейского общества, а в 2007 году был окончательно закрыт [10, с. 4]. В 1996 г. был опубликован доклад Комитета ООН по правам человека, в котором система «станций утешения» признавалась сексуальным рабством [10, с. 11]. Однако со временем официальная точка зрения Японии поменялась. Так, в 2007 г. премьер-министр Синдзо Абэ заявил, что не верит, что японское государство принуждало

женщин работать в военных публичных домах [1]. Также члены правящей Либерально-демократической партии Японии обсуждали возможность пересмотра заявления от 1993 года, для чего в 2014 г. была сформирована группа для повторного расследования [5]. Группа исследователей утверждает, что заявление от 1993 г. было сформулировано на основе показаний 16 «женщин для утешения» из Южной Кореи, но японское правительство в то время «не проверяло, говорили ли южнокорейские женщины правду» [4]. К сожалению, когда эти действия подверглись международной критике, министр Синдзо Абэ заявил, что заявление пересматриваться не будет [4]. В мае 2013 г. Хасимото Тору, мэр города Осака, публично заявил, что в военное время для солдат, которые «рисковали своей жизнью, существование системы “женщин для утешения” было необходимо». Он предложил, чтобы американские солдаты, располагающиеся в Японии, в полной мере использовали японскую секс-индустрию [10, с. 9]. В январе 2014 г. Кацуто Момии, директор японской государственно-общественной центральной телерадиокомпании, заявил, что проблема «женщин для утешения» есть в любой стране [10, с. 9].

Правительство Китая приложило немало усилий, чтобы увековечить память о жертвах системы «женщин для утешения» и добиться справедливости. В 2015 г. Китай начал рассматривать вопрос о включении «женщин для утешения» в реестр ЮНЕСКО «Память мира», однако комитет программы ЮНЕСКО отказал, призвав совместно с другими странами номинировать эту заявку на следующем заседании в 2017 году [12]. Несмотря на действия правительств Китая, Южной Кореи, Филиппин, Индонезии и неправительственных организаций, международный консультативный комитет (МКК) программы ЮНЕСКО «Память мира» порекомендовал отложить выдвижения номинации [12]. Исследователь Су Чжилян дал по этому поводу комментарий китайской еженедельной газете «Хуаньцю шибао». Он считает, что это произошло потому, что японские правые силы пригрозили удержать членские взносы Японии в данную организацию, если ЮНЕСКО решит включить эту номинацию в реестр «Память мира» [12].

В 2015 г. в Нанкине была открыта в качестве музея «станция утешения», действовавшая 1937-1945 гг. На территории мемориала находится восемь двухэтажных зданий, а во дворе установлена скульптура трех «женщин для утешения», одна из

девушек, Пак Ён Сим (Park Yeong Sim), попавшая в публичный дом в 9 лет, запечатлена беременной.

Заключение

Жертвы системы сексуального рабства, развернутой в 1932-1945 гг., считают, что Япония так и не принесла извинений, а выступления японских деятелей из года в год только оскорбляют их, принося боль [3, с. 75]. Китайский историк Су Чжилян считает, что жертвы системы «станций утешений» продолжают страдать из-за непрекращающейся клеветы со стороны японского общества, многолетних психологических и физических травм [13]. «Как представители китайской нации, мы должны вернуть для них [жертв] справедливость» – говорит Су Чжилян [13]. На 2021 год, согласно исследовательскому центру при Шанхайском педагогическом университете, на территории материкового Китая осталось в живых 14 жертв системы «станций утешения».

Библиографический список

1. Abe questions sex slave «coercion» // BBC News: [Электронный ресурс]. – 2007. – 2 марта. – URL: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/6411471.stm> (дата обращения: 17. 11. 2021).
2. Dolgopol U., Paranjape S. Report of a Mission // International Commission of Jurists. 1994. Pp. 1-205.
3. Gluck C. What the World Owes the Comfort Women // Mnemonic Solidarity. 2021. Pp. 73-105.
4. Japan-South Korea ties still haunted by mistrust // Nikkei Asia: [Электронный ресурс]. – URL: <https://asia.nikkei.com/Politics/Japan-South-Korea-ties-still-haunted-by-mistrust> (дата обращения: 15.11.2021).
5. Japan to review lead-up to WW2 comfort women statement // BBC News: [Электронный ресурс]. – 2014. – 28 февраля. – URL: <https://www.bbc.com/news/world-asia-26379645> (дата обращения: 20.11.2021).
6. Kazuko W. Trafficking in Women's Bodies, Then and Now: The Issue of Military «Comfort Women» // Women's Studies Quarterly. 1999. V. 27. Pp. 19-31.
7. Number of Comfort Stations and Comfort Women // Digital Museum: Comfort Women Issue and Asian Women's Fund: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.awf.or.jp/e1/facts-07.html> (дата обращения: 01. 11. 2021).

8. Q. Edward W. The study of «comfort women»: Revealing a hidden past – Introduction // Chinese Studies in History. 2020. V. 53. № 1. P. 1-5.

9. Statement by the Chief Cabinet Secretary // Ministry of Foreign Affairs of Japan (английская версия): [Электронный ресурс]. – 1993. – 4 августа. – URL: https://www.mofa.go.jp/a_o/rp/page25e_000343.html (дата обращения: 15.11.2021).

10. Su Z. Reconstructing the History of the «Comfort Women» System: The Fruits of 28 years of Investigation into the «Comfort Women» Issue in China (translated by E. Vickers) // The Asia-Pacific Journal. 2021. V. 19. I. 5. Pp. 1-17.

11. Testimonies of the Victims// Digital Museum: Comfort Women Issue and Asian Women's Fund: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.awf.or.jp/e3/oralhistory-00.html> (дата обращения: 01.11.2021).

12. Zhang H. Expert slams UNESCO for giving in to Japan on «comfort women» documents // Global Times Published: [Электронный ресурс]. – 2017. – 1 ноября. – URL: <https://www.globaltimes.cn/content/1073129.shtml> (дата обращения: 15.11.2021).

13. 林蔚. 专访慰安妇问题学者: 调研慰安妇为什么这么辛苦 // 中国青年报: [Электронный ресурс]. – 2000. – 11 декабря. – URL: <http://news.sina.com.cn/c/156647.html> (дата обращения: 08.11.2021).

14. 袁婷. 让曾被凌辱的同胞永被铭记 — 揭秘日军慰安所 // 中国新闻网: [Электронный ресурс]. – 2005. – 15 июня. – URL: <https://www.chinanews.com.cn/news/2005/2005-06-15/26/586684.shtml> (дата обращения: 22.11.2021)

М.Р. Сербин

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.В. Попова

старший преподаватель

ОСНОВАНИЕ ВСНП. СЕВЕРОКИТАЙСКОЕ ВРЕМЕННОЕ СОБРАНИЕ НАРОДНЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ

Идея политической системы, основанной на собраниях народных представителей, впервые прозвучала в сочинении Мао Цзэдуна «О новой демократии» (1940). В нем он предлагает для решения вопросов государственного уровня опираться на Собрания Народных Представителей всех ступеней – от

Всекитайского до сельских собраний. При этом система должна быть свободна от половых, религиозных и образовательных цензов и основана на всеобщем равноправии [1].

В 1945 году в политическом отчете «О коалиционном правительстве» Мао Цзэдун развивает идею народного представительства в органах власти: через Собрания Народных Представителей должны решаться основные вопросы государственной политики, избираться правительство. Также формулируются требования к новому политическому органу (он должен быть сформирован через всеобщие выборы) и его важнейшие политические функции (прежде всего – формирование народного правительства) [5].

12 ноября 1947 года, в ходе второго этапа гражданской войны, коммунистами была взята центр провинции Хэбэй город Шицзячжуан. Таким образом, от власти Гоминьдана силами КПК был освобожден важный регион на стыке провинций Хэбэй-Чахар-Шаньси. Провинции Шаньси, Чахар, Хэбэй, Шаньдун и Хэнань, по предложению Лю Шаоци (刘少奇, впоследствии первый председатель Постоянного Комитета Всекитайского Собрания Народных Представителей, в 1947–1948 годах – член секретариата ЦК КПК и заместитель председателя Реввоенсовета) административно объединялись в Северокитайский Освобожденный Район [5]. Предполагалось заменить политические органы, которые с начала борьбы с японской агрессией функционировали по системе «трех третей» (1/3 коммунистов, 1/3 прогрессивных левых деятелей и 1/3 прочих), на органы, образованные через систему народных представителей [4].

30 апреля 1948 года в призыве, приуроченном ко Дню Труда, ЦК КПК агитирует все демократические партии, народные организации и прогрессивные общества организовывать политические консультативные советы, обсуждать и осуществлять созыв собраний народных представителей, а также основывать демократические коалиционные правительства – вопрос об основании нового Китая входит в повестку дня ЦК КПК [4].

После образования Северокитайского Освобожденного Района правительства регионов Шаньси-Чахар-Хэбэйского советского района и Шаньси-Хэбэй-Шаньдун-Хэнань подали в ЦК КПК предложение, в котором представляли на выбор 3 возможные модели организации совместной работы: 1) созыв объединенного Народно-политического совета (подобного консультативным советам в период войны с Японией),

2) правительства регионов созывают объединенное Североки-тайское Собрание Народных Представителей, 3) правительства регионов совместно избирают вице-председателя Народно-политического совета, вице-председатель Народно-политического совета проводит совместное заседание двух правительств, на котором формируется объединенное правительство – Северокитайский Комитет [2].

После обсуждений в ЦК была разработана модель по созданию нового политического органа. Сначала два правительства – Шаньси-Чахар-Хэбэйского советского района и региона Шаньси-Хэбэй-Шаньдун-Хэнань – проводят совместное заседание Народно-политического совета, на котором признают действительным объединение двух районов и принимают решение о созыве Собрания Народных Представителей; затем формируется Северокитайское Народное Правительство. По указанию ЦК КПК, 26 июня 1948 года было проведено совместное заседание Народно-Политического совета районов Хэбэй-Чахар-Шаньси и Шаньси-Хэбэй-Шаньдун-Хэнань, на котором было утверждено объединение двух районов и подтверждена необходимость образования Северокитайского Собрания Народных Представителей. Некоторые из членов заседания полагали, что Северный Китай по-прежнему находится в состоянии войны, и созывать собрание слишком поспешно, поэтому внесли предложение добавить «Временное» к названию Собрания Народных Представителей. Это предложение было принято единогласно [3].

После заседания Народно-политического совета, на котором было принято решение о созыве Северокитайского Временного Собрания Народных Представителей (СВСНП), 30 июня 1948 года Северокитайское бюро ЦК КПК выпустило извещение со следующими требованиями: государственные и уездные подразделения Северокитайского Временного Собрания Народных Представителей должны быть избраны к 20 июля, время и место собрания должно быть названо к 30 июля. 11 июля 1948 года правительство района Шаньси-Хэбэй-Шаньдун-Хэнань и административная комиссия района Хэбэй-Чахар-Шаньси совместно принимают «Решение по созыву Северокитайского Временного Собрания Народных Представителей и по способу его выборов». Это распоряжение главным образом было посвящено вопросам, связанным с выборами в СВСНП. В каждом городе и уезде немедленно развернулись выборы рабочих: в провинциях Шаньси, Хэбэй, в уезде Пинъюань (провинция Шаньдун),

провинции Чахар и провинции Суйюань по территориальному принципу было избрано 394 человека, от профсоюзов и организаций – 173 человека, а также 31 человек по приглашению правительства – итого 598 человек. Среди 542 депутатов, участвовавших в заседании, были представители рабочих, крестьян, женщин, революционеров, торговцев и промышленников, самозанятых, зажиточных крестьян, общественных деятелей, просвещенные землевладельцы (дворяне), а также участников демократического союза, национальных меньшинств. Таким образом, депутаты, присутствовавшие на заседании, являлись представителями интересов самых разных слоев общества [2].

Председателем подготовительной комиссии СВСНП стал Сун Шаовэнь (宋劭文), Пин Цзесань (平杰三) стал заместителем председателя. 5 товарищей (Бо Ибо (薄一波), Ян Сюфэнь (杨秀峰), Сун Шаовэнь (宋劭文), Жун Цзыхэ (戎子和), Чжан Ююй (张友渔)) были назначены ответственными за проектирование, подготовку и передачу на рассмотрение важных документов на СВСНП [2].

Датой открытия заседания СВСНП было назначено 8 августа 1948 года. Ради безопасности народных представителей (и их конфиденциальности), для зарубежных СМИ Северокитайское Временное Собрание Народных Представителей было названо «Совещание рабочих Шицзячжуана» [2].

Первое заседание СВСНП проходило с 8 по 19 августа 1948 года, в Народном Зале торжеств в Шицзячжуане. Ради безопасности народных представителей, лишь после входа в зал торжеств они прикрепляли отличительные значки депутатов, а выходя из актового зала – снимали их [5]. Несмотря на то, что СВСНП было политическим органом временного характера, а также распространяло свою власть на территорию только Северного Китая, по своей сути оно являлось предшественником ВСНП. За всю историю послереволюционного демократического Китая (с 1912 года) это было первое политическое собрание подобного рода.

На первом заседании СВСНП обсуждались вопросы рекомендации того или иного деятеля на политическую должность. Посредством анонимного голосования было сформировано Северокитайское Народное Правительство. Его председателем был избран Дун Биу (董必武), помимо него в состав правительства вошли 27 других депутатов. До этого, кроме немногочисленных освобожденных районов, на большей части подконтрольной КПК территории правительства формировались не через Собрания

Народных Представителей. Даже на протяжении недолгого времени сразу после основания КНР, органы политической власти формировались не через Собрания Народных Представителей или Советы Народных Представителей от различных слоев общества – функции ВСНП исполнялись совсем другими органами: на большей части территории местные правительства формировались через вышестоящие партийные и административные органы [5].

На заседании СВСНП были заслушаны и рассмотрены отчеты по работе, проделанной за 2 года деятельности правительством региона Шаньси-Хэбэй-Шаньдун-Хэнань и административной комиссии региона Хэбэй-Чахар-Шаньси. Был принят «Политический курс Северокитайского Народного правительства», в общих чертах отчеты соответствовали современному «Докладу о работе правительства», который обсуждается и принимается в ВСНП [5].

На заседании СВСНП была принята «Общая программа организации Северокитайского Народного Правительства», по своему назначению и структуре этот документ соответствует «Закону об организации правительства», который в наше время использует ВСНП [5].

На заседании СВСНП путем выборов была сформирована комиссия по рассмотрению ходатайств, которая подразделялась на отдел по рассмотрению военных дел, крестьянских, торгово-промышленных, гражданскую администрацию (внутренних дел), финансов, культуры и просвещения, транспорта, водопользования Хуанхэ – итого 8 подразделений. Депутатами было рассмотрено 1180 поступивших ходатайств [5].

Дун Биу и еще 33 депутата сформировали Особый Президиум Народного Совета. Сун Шаовэнь совмещал пост председателя Подготовительной комиссии и Начальника секретариата Президиума. Путем голосования была сформирована мандатная комиссия. На заседании Президиума был избран постоянный Председатель съезда СВСНП (пост занял Дун Биу). Были заслушаны и рассмотрены различные законопроекты и отчеты о работе правительства. В общем и целом, эти функции сохраняются в работе ВСНП и в наши дни (главным образом их выполняет Постоянный Комитет ВСНП). Всего за период с 8 по 19 августа 1948 г. прошло 7 заседаний Президиума Народного Совета [5].

Из-за того, что в то время не вся территория Китая была подконтрольна КПК и оставались регионы, подконтрольные

Гоминьдану, коммунисты еще не обладали полномочиями созывать Всекитайское Собрание Народных Представителей – все органы политической власти были региональными и по своему названию, и по влиянию. Однако 15 августа 1948 года, на 4-м заседании Президиума СВСНП Дун Биу выдвинул предложение о необходимости в ближайшие два года сформировать Северокитайское Собрание Народных Представителей уже без приставки «Временное» [5]. Таким образом мы можем проследить преемственность ВСНП по отношению к Северокитайскому Временному Собранию Народных Представителей.

Можно утверждать, что функции и форма СВСНП соответствовали изначальным требованиям Мао Цзэдуна к органу народной власти в Новом Китае: оно было сформировано через всеобщие выборы, участвовало в создании народного правительства (в частности, Северокитайского Народного Правительства). И СВСНП, и Северокитайское Народное Правительство были образованы по инициативе ЦК КПК. Северокитайское Народное Правительство сыграло важную роль в построении политической системы Нового Китая [5].

После основания Северокитайского Народного Правительства началась работа по созданию Центрального Народного Правительства. Также была проведена активная и организованная работа по созданию и упорядочению органов власти всех ступеней, учреждению народно-демократического законодательства. В начале 1949 года СВСНП перенесло свои заседания в Бэйпин (совр. Пекин). Маршал НОАК Не Жунчжэнь (聂荣臻) вспоминал, что политическое управление в Пекине в то время взяло на себя Северокитайское Народное Правительство, основанное в Шицзячжуане в 1948 году. Дун Биу по-прежнему занимал пост председателя СВСНП. После переезда в Пекин управление Северокитайским Народным Правительством стало делом государственной важности. Вплоть до образования 1 октября 1949 года Центрального Народного Правительства главными политическими функциями обладало Северокитайское Народное Правительство. Именно оно послужило базой для Центрального Народного Правительства, провело основную организационную работу. 27 октября 1949 года Мао Цзедун опубликовал распоряжение, в котором объявил об окончании работы Северокитайского Народного Правительства (в связи с образованием Центрального Народного Правительства). Подчеркивалась преемственность многих подразделений

Центрального Народного Правительства и Северокитайского Народного Правительства. 28 октября 1949 года Дун Биу сообщил о том, что к 1 ноября 1949 года работу прекратят все подразделения Северокитайского Народного Правительства. Так закончилась история Северокитайского Народного Правительства [5].

За 13 месяцев работы, с сентября 1948 года, сотрудники Северокитайского Народного Правительства накопили необходимый политический опыт в вопросах государственного строительства и проведении в жизнь принципов народной демократии. Представляется немаловажным отметить, что руководители Северокитайского Народного Правительства также занимали посты Заместителей Генерального секретаря в Постоянном Комитете ВСНП 1-го и 2-го созывов, являлись одними из руководителей государственного аппарата [5]. К примеру, Председатель Постоянного Комитета ВСНП 7-го созыва Вань Ли (万里) также обладал опытом работы в Северокитайском Народном Правительстве.

После образования КНР, немало бывших сотрудников Северокитайского Народного Правительства занимало должности в государственном аппарате, участвовали в работе законодательных органов. Руководители Северокитайского Народного Правительства – Дун Биу, Се Цзюэцзай (谢觉哉), Ян Сюфэн – впоследствии занимали самые высокие посты в Верховном народном суде КНР. Сотрудники Северокитайского Народного Правительства работали и в полиции, и в прокураторе. Дун Биу также занимал посты в Госсовете КНР и Юридической комиссии ВСНП [5]. Можно сказать, что Северокитайское Народное Правительство подготовило политические, административные кадры самого высокого качества.

Таким образом, Северокитайское Народное Правительство стало прообразом Центрального Народного Правительства, провело важную организационную, административную работу, предшествовавшую основанию Центрального Народного Правительства КНР, предопределив его дальнейшее развитие [5].

Библиографический список

1. 党史中的人大历程. 华北临时人民代表大会召开的历史贡献 – 陆丰人大网 2021年, 05月13日 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lfsrd.gov.cn/10414.html> (дата обращения: 05.12.2021)

2. 丁璨. 全国人民代表大会的雏形: 华北临时人民代表大会 // 河北新闻网 2014 年 10 月 20 日 [Электронный ресурс]. – URL: https://baike.baidu.com/reference/4463614/243aSbK3KaSVT058zecEjn3GJ-DpQUj5C7o8OF1kmHb0siVR7LhQGZxHqE3P6Itq3JJcsfZFLbKEtzZ0ra_KZV0CwYQNfK1_QuO8ZiLcJpqqgyo (дата обращения: 14.11.2021)

3. 范照兵. 华北临时人民代表大会的历史贡献和深刻启示 // 中国人大. – 第8期 总第476期. 2019年, 4月20日. 36页.

4. 阚珂. 华北临时人民代表大会: 摸着石头过河 // 正义网 – 检察日报. 2014年, 07月07日 [Электронный ресурс]. – URL: <http://news.sina.com.cn/o/2014-07-07/062030478694.shtml> (дата обращения: 03.11.2021)

5. 阚珂. 全国人民代表大会的雏形在哪里? // 法制日报. 2014年, 6月17日 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.npc.gov.cn/npc/c234/201406/ba710eb04bb7424f9f13d0ae65953805.shtml> (дата обращения: 17.11.2021)

М.А. Шуралева

г. Зеленоград, Москва

ГАОУ ВО МГПИУ

Научный руководитель: А.В. Попова

старший преподаватель

КИТАЙСКАЯ НЕОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ХЭМУДУ

Китайская культура Хэмуду (河姆渡文化) датируется примерно 5000–4500 гг. до н.э. (по иным источникам 6000–5000 годами до н.э. [10]) и относится к неолитическим культурам Восточного Китая, нижнего течения Янцзы. Она была обнаружена в ходе раскопок в районе деревни Хэмуду (уезд Юйяо, городской округ Нинбо, провинция Чжэцзян), в честь которой и получила свое название.

Общая площадь памятника культуры Хэмуду составляет около 40 тыс. кв. м, толщина культурного слоя примерно 4 метра [6]. В Хэмуду было найдено множество каменных орудий, изделий из кости, керамики, которая в основном представлена изделиями из чёрной глины.

Если говорить об архитектуре, то на местах стоянок сохранилось большое количество деревянных свай и деревянных деталей жилищ «ганьлань» (干栏). Такой тип домов, построенных на сваях довольно высоко над землей, имел множество

характеристик, позволявших людям жить у воды, и при этом защититься от излишней влажности, а также от нападения зверей. На стоянке Хэмуду также были найдены остатки древнейшего в Китае деревянного колодца [2].

Люди, жившие в ту эпоху, уже занимались сельским хозяйством – это было основой их хозяйственной деятельности. После многократного отбора проб и их идентификации, историки пришли к мнению, что это искусственно выращенный рис. Он представляет собой азиатский культивируемый рис различных типов, таких как поздний неклеякий рис, скороспелый и промежуточные сорта [4]. Судя по сделанным находкам, выращивание риса было основной статьей доисторического сельского хозяйства на юге Китая.

Что касается орудий труда, количество каменных артефактов относительно невелико, было найдено 874 предмета. По своему предназначению их можно разделить на две категории: орудия труда и украшений. Орудия труда можно разделить на три вида: топоры, тесла и долота. Все они небольшой формы и не имеют тонкой шлифовки. На них видно множество следов от ударов и порезов. Большинство орудий представляют собой инструменты для валки деревьев и обработки деревянных деталей, а некоторые могли использоваться в качестве сельскохозяйственных орудий и инструментов для обработки кости и дерева. К другим каменным орудиям относятся точильные камни, седловидные камни и каменные шары. Последние два могли быть орудиями для лущения зерна и плодов с твердой скорлупой [4].

Среди орудий труда были и охотничьи, такие как топоры. Некоторые из них даже имеют украшения [4]. Однако большинство найденных орудий труда были изготовлены из дерева и кости. Технология обработки кости в Хэмуду была достаточно продвинутой. Встречаются костяные сошники, гарпуны для рыбы, наконечники стрел, свистки, короткие клинки, шилья, пилообразные изделия и т.д. Все они тщательно отполированы, на рукоятках некоторых кинжалов, шпилек выгравирован ажурный орнамент либо рисунок двухголовой птицы, что делает их изысканными предметами декоративно-прикладного искусства [4].

На территории культуры Хэмуду обнаружили большое количество керамических изделий, которые показывают довольно высокий технологический уровень, примерная максимальная температура их обжига составляла 1000 °С.

Керамика культуры Хэмуду – это в основном изделия угольно-черного цвета, в состав которых входило небольшое количество песка, а также керамика из серой глины. Сосуды изготавливались вручную, температура обжига составляла 800-930 °С. Типы сосудов уже довольно разнообразны, включают котелки, горшки, кубки, тарелки, чаши-*бо*, тазы, чаны, чаши-*юй*, печи, сосуды с крышками, подставки и т.д. На сосудах часто нанесены шнуровые и резные орнаменты. Встречается и расписная керамика с коричневыми, черными стилизованными растительными узорами [4].

Оригинальные произведения искусства, обнаруженные в ареале культуры Хэмуду, не только многочисленны, но также имеют широкий спектр уникальных форм и орнаментов-сюжетов. Выгравированные на горлышке и тулове глиняной посуды изображают солнце, луну, цветы, деревья, рыб, птиц, насекомых и зверей. Рисунки просты, их стиль отражает не только любовь к жизни и природе людей Хэмуду, но также показывает внутренний мир древних китайцев, ожидавших хорошей погоды и небывалого урожая. Репрезентативные работы включают глиняные горшки с рисунком рыб и водорослей, рисовых колосьев, свиньи, керамические блоки с рисунком из пяти листьев и так далее. На момент обнаружения эти гончарные изделия в основном оставались неповрежденными. Это показывает, что люди культуры Хэмуду очень дорожили ими. Скорее всего они были предметами для жертвоприношений.

Если говорить об искусстве резьбы по слоновой кости, то было найдено 8 предметов в форме бабочек, изготовленных из плоских кусочков слоновой кости методом шлифовки. Еще одной из ярчайших находок стала пластинка из слоновой кости с рисунком «Пара птиц, смотрящих в небо», длиной 16,6 см, шириной 5,9 см и толщиной 1,1 см. Верхняя часть сохранилась не полностью, а нижняя слегка повреждена. В середине вырезаны один в другом пять кругов разного размера. Над внешним кругом выгравирован узор в виде пылающего пламени, который символизирует солнечные лучи, с обеих его сторон изображены хищные птицы, смотрящие [8].

Большой интерес представляют 4 круглые резные фигурки в виде птиц. Среди них одна – цельная, длиной 15,8 см, шириной 3,4 см и толщиной 0,8 см. Склоненная голова птицы напоминает орла, с крючковатым клювом и круглым глазом. Центр фигурки – тело и крылья, спинка у нее плоская, а вдоль выгравирована

короткая прямая линия. Рисунок, нанесенный на тело птицы, состоит из косых линий и весьма сильно напоминает оперение. Брюшко у фигурки более толстое, с выступами по бокам и перфорированными отверстиями, которые использовались для нанизывания и подвешивания. Хвост птицы плоский и длинный, слегка дугообразный [4]. Исследователи считают, что хотя подобные изысканные произведения искусства являлись общей собственностью клана, только его глава имел право пользоваться ими [4].

К резным артефактам можно отнести и украшения, которые часто находят на стоянках культуры Хэмуду. Они представлены бусинами и кольцами, в основном сделаны из нефрита и флюорита. Встречаются также украшения из клыков животных, рыбьих костей.

Все артефакты со стройными линиями орнамента, искусной техникой резьбы, живым изображением представляют собой яркие образцы примитивного искусства Хэмуду.

В комплекс культуры Хэмуду входит более 40 культурных объектов, в основном расположенных в бассейне реки Яоцзян. Важнейшими из них являются: Сянцзяшань (養架山遗址), Ташань (塔山遗址), Миншаньхоу (名山后遗址), Сяодунмэнь (小东门遗址), Цыху (慈湖遗址), Цзышань (鮑山遗址), Тяньлошань (田螺山遗址), Фуцзяшань (傅家山遗址). На месте обнаружения и первых раскопок (в 22 км к северо-западу от Нинбо) в 1993 году был построен Музей раскопок стоянки Хэмуду [5].

Руины Ташань

Участок Ташань (塔山遗址) расположен у южного подножия горы Ташань на восточной окраине поселка Даньчэнчжэнь, вблизи городского округа Сяншань. Его общая площадь составляет около 10 000 кв. метров. В 1990, 1993 и 2007 гг. Институт исследования памятников материальной культуры и археологии провинции Чжэцзян и Комитет по управлению культурными реликвиями округа Сяншань совместно провели раскопки на площади почти 1 000 кв. м. Культурный слой стоянки Ташань имеет толщину 2,8 метра, с третьим этапом культуры Хэмуду в нижнем горизонте и четвертым этапом культуры Хэмуду в среднем. Было очищено 56 захоронений и обнаружено более 100 погребальных предметов, таких как керамические котлы, сосуды-доу, горшки и треножники-дин. Обнаружение кланового кладбища на этом месте дает ценную информацию для изучения погребальных обычаев, социальной структуры и взаимоотношений с окружающей культурой в культуре позднего Хэмуду [9].

Руины Миншаньхоу

Стоянка Миншаньхоу (名山后遗址) расположена в деревне Миншаньхоу поселка Наньпу города Фэнхуа. Она был обнаружен при взятии грунта для кирпичного завода. Площадь участка составляет около 20 тыс. кв. м. В 1989 и 1991 гг. Институт исследования памятников материальной культуры и археологии провинции Чжэцзян вместе с Институт исследования памятников материальной культуры и археологии города Нинбо и Комитетом по защите культурных реликвий города Фэнхуа провели две археологические экспедиции, раскрыв территорию площадью 620 кв. м. Культурный слой здесь имеет толщину 2,7 м, нижняя часть принадлежит культуре Хэмуду, а верхняя – культуре Лянчжу, возраст которой составляет примерно 6000 – 4000 лет. Было обнаружено более 200 артефактов, таких как керамические изделия, изделия из камня и нефрита, а также специально построенная земляная платформа, которая стала первой подобной находкой в районе Ниншао. Данные раскопок этой стоянки четко демонстрируют связь между культурой Хэмуду и культурой Лянчжу [7].

Руины Сяодунмэнь

Стоянка Сяодунмэнь (小东门遗址) расположена у юго-восточного подножия горы Таншань около поселка Цычэн, неподалеку от Нинбо. Площадь участка около 2 тыс. кв. м. Площадь раскопок, организованных Институт исследования памятников материальной культуры и археологии провинции Чжэцзян в октябре 1992 г., составляла 200 квадратных метров. Культурный слой имеет толщину от 1,8 до 3 метров, его нижние слои принадлежат культуре Хэмуду, возраст которой составляет 6000-5000 лет. Было обнаружено около 100 изделий из керамики и камня [11].

Руины Цыху

Участок Цыху (慈湖遗址) расположен на северо-западе поселка Цычэн вблизи города Нинбо, примерно в 10 км к юго-западу от стоянки Хэмуду. Данный участок был открыт в 1986 г. Площадь участка составляет около 2000 кв. м. В 1988 г. Институт исследования памятников материальной культуры и археологии провинции Чжэцзян провел совместные раскопки с Институт исследования памятников материальной культуры и археологии города Нинбо, в результате чего была обнаружена стоянка в 300 кв. м. Культурный слой имеет толщину около 2 м. Нижний горизонт принадлежит культуре Хэмуду, а верхний

– культуре Лянчжу возрастом около 6000-4000 лет. При раскопках было обнаружено более 100 предметов глиняной посуды, предметов из камня, кости, дерева и других артефактов. Орудия труда, такие как деревянные весла и деревянные коромысла, а также предметы домашнего обихода, такие как сандалии на деревянной подошве, обогатили понимание культурного содержания Хэмуду [3].

Участок Хэмуду – чрезвычайно важный памятник неолитической культуры юго-востока Китая. Его культурные особенности имеют ярко выраженные региональные характеристики района Цзяннань, расположенного к югу вдоль берегов реки Янцзы.

Открытие культуры Хэмуду стало крупным прорывом в археологии китайского неолита. Оно доказало, что бассейны реки Янцзы и реки Хуанхэ являются местами зарождения древней китайской культуры и изменило представление о древности китайской цивилизации.

Библиографический список

1. Васильев Л.С. Древний Китай. Том 1. Предыстория, Шан-Инь, Западное Чжоу (до VIII в. до н. э.): [Электронный ресурс] – URL: https://historylib.org/historybooks/Vasilev-Leonid-Sergeevich_Drevniy-Kitay--Tom-1--Predystoriya--SHan-In--Zapadnoe-CHzhou--do-VIII-v--do-n--e--/22 (дата обращения: 21.11.2021)

2. Хэмуду, культура (河姆渡文) / Книжный магазин «Шанс»: [Электронный ресурс]. – URL: <https://shansbooks.ru/spravochnik-kitaista/khemudu-kultura/> (дата обращения: 20.11.2021)

3. 慈湖遗址概况/河姆渡遗址博物馆:[Электронный ресурс] – 2016. – URL: <http://web.archive.org/web/20160405214402/http://www.hemudusite.com/CN/yz-47.aspx> (дата обращения: 19.11.2021).

4. 河姆渡文化 (远古时期人类文明): [Электронный ресурс].– 2021. – URL: <https://baike.baidu.com/item/%E6%B2%B3%E5%A7%86%E6%B8%A1%E6%96%87%E5%8C%96/30234> (дата обращения: 21.11.2021).

5. 河姆渡文化内涵 / 河姆渡遗址博物馆: [Электронный ресурс]–2016.–URL:<http://web.archive.org/web/20160405210734/http://www.hemudusite.com/CN/culture-26.aspx> (дата обращения: 19.11.2021).

6. 河姆渡文化遗址 / 河姆渡遗址博物馆: [Электронный ресурс] – 2016. – URL: <http://web.archive.org/web/20160327030016/http://hemudusite.com/cn/yz-43.aspx> (дата обращения: 19.11.2021).

7. 名山后遗址概况 / 河姆渡遗址博物馆: [Электронный ресурс] – 2016. – URL: <http://web.archive.org/web/20160405125719/http://www.hemudusite.com/CN/yz-49.aspx> (дата обращения: 19.11.2021).

8. 邵学海. 长江流域的原始艺术 (上) / 丝绸之路世界遗产: [Электронный ресурс] – URL: <http://www.silkroads.org.cn/portal.php?mod=view&aid=36593> (дата обращения: 08.12.2021)

9. 塔山遗址概况/河姆渡遗址博物馆:[Электронный ресурс] – 2016. – URL: <http://web.archive.org/web/20160405214532/http://www.hemudusite.com/CN/yz-50.aspx> (дата обращения: 19.11.2021).

10. 鲞架山遗址概况 / 河姆渡遗址博物馆: [Электронный ресурс] – 2016. – URL: <http://web.archive.org/web/20160405151422/http://www.hemudusite.com/CN/yz-51.aspx> (дата обращения: 19.11.2021).

11. 小东门遗址概况 / 河姆渡遗址博物馆: [Электронный ресурс] – 2016. – URL: <http://web.archive.org/web/20160405210740/http://www.hemudusite.com/CN/yz-48.aspx> (дата обращения: 19.11.2021).

СЕКЦИЯ: ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СТРЕССОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

С.Е. Дмитриева, К.А. Полетаева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Н.Е. Новикова

преподаватель

ПЕРВОКЛАССНИК + ШКОЛА = СТРЕСС?

Образ жизни первоклассника изменяется кардинальным образом с началом школьного обучения: начальная ступень школы – переломный момент каждого ребенка, с которым он закономерно сталкивается.

В период дошкольного детства в границы заботы ребенка, в основном, помещались дела ближайшего окружения: посильная помощь маме, бабушке, обязанности, связанные с уходом за домашним питомцем, уборка игрушек и поддержание порядка в игровом уголке, своей комнате, полив домашних цветов и пр. С началом школьного обучения изменяется не только статус ребенка – теперь он - первоклассник, но и его направленность внимания: ребенок начинает обращать внимание на жизнь других людей, что приводит к сравнению себя с ними, оказывается в непростой ситуации, когда беззаботная жизнь заканчивается с появлением новых обязанностей.

Первоклассника в новой и сложной «должности» постоянно оценивают, организуют на разные виды активности, а также, требуют соблюдения жесткого режима: рано ложиться спать и просыпаться, идти в школу на учебные занятия, заниматься в кружках и секциях, постоянно думать о науках, познавать и отвечать на уроках. Новый статус требует систематического и напряженного умственного труда, подчиненности новым и многообразным нормам и правилам школьной жизни, требованиям учителя, прилежно выполнять задания на уроках, быть ориентированным на хорошие, а желательно, отличные результаты в учебной деятельности [3, с.111].

В непростой адаптационный период школьник сталкивается с трудностями, большинство из которых непреодолимы самостоятельно: ребенок не понимает, как осмыслить информацию самостоятельно, у него не выработаны собственные приемы

запоминания и структурирования информации, не сформированы навыки, позволяющие справляться с ответственностью, зачастую, не осознает мотивов предлагаемых активностей, может не справиться с переключением с одних видов деятельности на другие.

Значительная часть детей адаптируется через 2-3 месяца после начала обучения, что проявляется в том, что он привыкает к учебному коллективу, приобретает друзей, находится в хорошем настроении, активно проявляют отношение к учебе и желание посещать школу. Однако, у 14% детей отмечается болезненная и продолжительная – до одного года – адаптация, которая характеризуется отрицательным поведением, постоянными негативными эмоциями, нежеланием учиться и посещать школу [3, с.113].

Многие дети, у которых наблюдаются трудности в формировании необходимого опыта общения со взрослыми, сверстниками, а также, боязнь не оправдать, достаточно завышенные в этот период, ожидания взрослых могут испытывать сложности в адаптации, страх перед учителем, а, следовательно, постоянный стресс.

Состояние организма, которое характеризуется разной степенью напряжением на эмоциональном и физическом уровне, вызванное воздействием различных неблагоприятных факторов, определяют, как стрессовое состояние.

Достаточное количество стрессов, с которыми сталкиваются первоклассники, обусловлены учебной деятельностью и различными причинами с ней связанными: боязнь быть «не тем» и получить негативную оценку собственной деятельности, допустить ошибку, получить неудовлетворительную или не ожидаемую отметку, страх перед конфликтами с одноклассниками из-за различных причин и сложностями коммуникации с учителем, устойчивый страх проверки знаний. Следствиями таких стрессов могут стать отсутствие психологического комфорта, радости от учения, развитие устойчивых трудностей обучения и детских неврозов, к общей тревожности личности.

Чаще всего подобные стрессовые ситуации с возрастом меняют свой характер, иногда исчезают совсем. Однако, достаточно часто такие ситуации принимают длительный, хронический характер, обуславливая формирование чувства бессилия, неспособности самостоятельно справляться со своими чувствами, контролировать их [1, с.77].

Частыми причинами стрессов у первоклассников являются:

- появление новых обязанностей,
- ограничения двигательной активности,
- новый режим дня,
- переживание кризиса 6-7 лет,
- большой объем поступающей информации.

Для своевременного предупреждения стрессов и стрессовых ситуаций, а также для реализации необходимых шагов по борьбе с ними, учителям и родителям важно обращать внимание на поведенческие реакции первоклассника, которые являются признаками переживаемого стресса.

Р. Избасарова и Е. Крутикова выделили следующие признаки:

- трудности, связанные с процессом засыпания, достаточно беспокойный сон;
- сильная и частая усталость;
- беспричинная обидчивость, плаксивость;
- или, наоборот, повышенная агрессивность;
- невнимательность, отсутствие сосредоточенности;
- тревожность;
- подергивание плечами,
- раскачивание головой,
- тремор рук;
- обострение хронических заболеваний или при их отсутствии снижение иммунитета [2, с.140].

Учителю и родителям первоклассников важно знать, что у многих детей в первый этап адаптации к школьному обучению снижается сопротивляемость организма, вследствие чего, могут обостряться хронические заболевания, часто наблюдаются психосоматические реакции – повышение температуры, тошнота, ухудшается аппетит, появляются головные боли и т.д.

А можно ли со всем этим справиться?

Конечно, если работа по предупреждению стресса будет заблаговременной, комплексной и систематичной.

После школы нужен отдых и прогулка не менее двух часов, после чего можно садиться за приготовление уроков.

Начало первого учебного года совпадает с началом осени, который достаточно часто связан с повышением уровня заболеваемости. В связи с этим, детскому организму необходима витаминотерапия, сбалансированное и полноценное питание, соблюдение режима дня, закаливание. В рацион первоклассника

необходимо включать натуральные витамины в виде фруктов, овощей, натуральных соков, ягод. Важно приучать ребенка к горячему и питательному завтраку. Хорошо, если первоклассник питается в учебном заведении, где меню соответствует возрастным особенностям детского организма, соблюдается технология приготовления пищи.

Целесообразно подготовить для первоклашки удобное домашнее рабочее место. Желательно подобрать стол с неполированной поверхностью, так можно предупредить напряжение глаз от бликов полировки. Важно, чтобы время работы за монитором компьютера не превышало двадцати минут. В перерывах между заданиями или занятиями стоит выполнить разминку, для этого полезно совместно подобрать или составить свой комплекс упражнений. Не стоит разрешать ребенку читать лежа, так как в этом положении сложно постоянно удерживать нужное расстояние от глаз до книги. Отличным способом для профилактики глазного утомления и напряжения будет гимнастика для глаз.

Школьная одежда должна быть удобной и комфортной, лучше из натуральных тканей, без добавления синтетики. Вес ранца или школьного портфеля должен составлять не более 10% от веса ребенка.

Важно со вниманием относиться ко сну ребенка – он должен быть не менее восьми-девяти часов. Свободное время и выходные дни целесообразно проводить на природе или на даче, так как активный отдых полезен не только для здоровья, но и для улучшения мозговой деятельности и активизации познавательных процессов.

В это время ребенку может казаться, что он остался один на один со всеми возможными трудностями. В связи с этим, важно увеличить эмоциональную поддержку, контролировать ее своевременность. Более чувствительным и особо восприимчивым к стрессу первоклассникам необходимо формировать чувство уверенности в себе, своих силах и успехах. Для детей с низким восприятием к стрессу требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

В профилактике и преодолении стресса детей существенную роль играет обеспечение ребенка необходимым набором средств и способов действий в значимых для него ситуациях, выработка индивидуальной эффективной модели поведения.

Например, зная преобладающий тип темперамента первоклассника, можно подбирать и выстраивать наиболее эффективные линии поведения с ним, учитывая его индивидуально-типологические особенности.

Ребенка, у которого преобладает холерический тип темперамента, важно поощрять за любое проявление старательности, сдержанности и терпеливости, его необходимо деликатно, но строго и последовательно контролировать и следить, чтобы начатое им дело было доведено до окончательного результата. Одной из главных задач учителя и родителей – повернуть неуемную энергию ребенка в нужное направление. Так, во время урока именно ему можно немного размяться: вымыть доску, сходить за журналом, собрать тетради. Не стоит стыдить ребенка при всех, тем более, не ставить в пример «хорошего мальчика Васю», это в ответ вызовет только злость. Учителю полезно давать такие задания, которые могут несколько превысить его силы и возможности, чтобы дать почувствовать ребенку, что он не такой всемогущий, каким себе кажется.

К ребенку, у которого преобладает сангвинический тип темперамента, лучше быть в меру требовательным, его вполне можно попросить переделать работу: переписать буквы, перечитать рассказ. Целесообразно поощрять настойчивость, старательность и целеустремленность, постепенно повышать уровень требований к ученику, а, увеличивая нагрузку, добиваться устойчивости и результативности. Хвалить следует только заслуженно, так как он имеет склонность к зазнайству. Необходимо терпеливо, а лучше совместно, учить оформлять домашнее задание или рисунок, способствовать развитию его внимания к деталям и мелочам.

С ребенком, у которого преобладает флегматический тип темперамента, важно быть терпеливым, стараться не раздражаться из-за его медлительности. Однако время от времени стоит активизировать не в меру медлительного ребенка, чтобы он окончательно «не заснул». Не стоит бояться доверять ребенку, он достаточно ответственен и основателен, чтобы выполнить порученное дело. Если организуется обсуждение по какому-то вопросу, важно передавать ему инициативу в высказывании, в выражении собственных мыслей. Необходимо не только помочь ему сформировать собственное мнение, но и научить защищать его, иначе это может привести к тому, что ребенок будет вести себя стереотипно, подстраиваясь под поведение окружающих, заимствовать чужую точку зрения.

Для ребенка, у которого преобладает меланхолический тип темперамента, первое время на уроке предлагать ему отвечать с места, а не у доски, так как публичные выступления для него являются серьезной стрессовой ситуацией. Целесообразно избегать приказного тона и публичной критики, такого ребенка лучше чаще, адресно и искренне хвалить.

Конечно, родителям и педагогам не всегда удастся прибегать к реализации рекомендаций. Но это важно делать, так как в дальнейшем, можно столкнуться с трудностями, которые потом будет сложно или невозможно исправить:

1. Хроническая неуспеваемость.
2. «Уход в себя» (чрезмерная замкнутость).
3. Демонстративно негативное поведение.
4. Отнесение ребенка в группу «часто болеющие дети».
5. Лень.
6. Хроническая неуверенность в себе.

Библиографический список

1. Зеленева Н.Ф. Страхи и тревоги младшего школьника // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2014. №1. С.78-82.

2. Избасарова Р.Ш., Крутикова Е. Влияние стрессовой ситуации на успеваемость учащихся в общеобразовательной школе // Инновационная наука. 2018. №6. С.138-141.

3. Шаповалова С.В., Радаева И.А. Особенности адаптации первоклассников к школьной жизни // Вестник научных конференций. 2018. №3-3 (31). С. 111-113.

П.Н. Колодина

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: К.И. Попова

преподаватель

ПОВЫШЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Учитель начальных классов – это педагог, занимающийся обучением и воспитанием детей младшего школьного возраста. Основной задачей учителя начальных классов является

реализация целостного педагогического процесса в соответствии с образовательными программами начальной школы по программам ФГОС НОО.

Учитель начальных классов помогает ученику успешно адаптироваться среди сверстников и влиться в учебный процесс, проводит уроки по различным предметным областям, организует внеклассные воспитательные мероприятия, планирует и осуществляет внеурочную деятельность.

Деятельность учителя начальных классов требует постоянного привлечения своих психологических ресурсов, так как эта профессия насыщена абсолютно разными эмоциями, напряженными ситуациями и разнообразными факторами, которые несут за собой потенциальный подрыв психо - эмоционального состояния педагога.

Многие ученые считают, что педагогическую профессию можно отнести к категории напряженных, в психологическом плане, видов социальной деятельности. Также необходимо указать, что данная профессия входит в категорию специальностей с огромным наличием стресс-факторов, которые предъявляют высокие требования к психо-эмоциональной стабильности учителя как способности преодолевать как внешние неблагоприятные факторы воздействия, так и справляться с внутренними отрицательными переживаниями.

Рассмотрим понятия «стресс» и «стрессоустойчивость»:

По мнению канадского врача и биолога Ганса Силье «стресс – это неспецифическая защитная реакция организма в ответ на неблагоприятные изменения окружающей среды».

Н.В Самоукина выделяет 3 вида стресса. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Для преодоления многочисленных факторов стресса необходимы развитые качества личности. Стрессоустойчивость по праву можно считать одним из базовых профессиональных качеств учителя.

По мнению Г. Силье, стрессоустойчивость – это система личностных качеств, помогающих человеку переносить со спокойствием воздействие стрессоров (внешний, экстремальный фактор среды, вызывающий стресс), без вредных итогов для индивида, его организма, личности, окружения.

Если мы будем сравнивать стрессогенность между различными профессиями, то будет доказано, что профессия учителя в эмоциональном плане является одной из самых стрессовых.

Виды стресса (по Н.В. Самоукиной)

<u>Информационный стресс</u>	<u>Эмоциональный стресс</u>	<u>Коммуникативный стресс</u>
связан с поступлением большого количества информации, так же связан с необходимостью быстрых принятых решений, которые влекут за собой очень высокую ответственность за последствия	связан с возникновением эмоциональных подвижек, с изменениями в деятельности на характере, поведенческими нарушениями	данный вид стресса учитель может испытывать в конфликтных ситуациях в общении с детьми, их родителями, с коллегами и руководством школы

Исследователи А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Рыбакова выделяют следующую классификацию напряженных ситуаций педагогической деятельности:

1. Ситуация взаимодействия учителя с детьми (иногда неадекватное поведение учащихся по отношению к учителю, в силу возраста и индивидуальных особенностей);

2. Ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией, связанные с необходимостью учителя выполнять большое количество указаний, поручений администрации, конфликтных ситуаций при распределении нагрузки внеклассных часов;

3. Ситуации взаимодействия учителя с родителями детей (зачастую родители хотят посоветовать учителю как правильно ему преподавать, на этом фоне часто случаются конфликты).

В деятельности учителя начальных классов высок риск возникновения синдрома хронической усталости, причинами которого являются ситуации частого эмоционального общения с большим количеством людей. В следствии этого, учитель страдает от физического, эмоционального и нервного истощения.

Для формирования устойчивости к психоэмоциональному стрессу и повышения стрессоустойчивости, учителю начальных классов необходимо работать над созданием системы преодоления негативных психо-эмоциональных ситуаций.

По мнению И.М. Никольской, Р.М. Грановской, данная система успешно вырабатывается при соблюдении трёх условий:

Во-первых, при осознании учителем наличия определенных трудностей;

Во-вторых, совладающего поведения в стрессовой ситуации, которое заключается в преодолении стрессовых ситуаций;

Несколько общих рекомендаций для стабилизации личности учителя начальных классов и повышения уровня стрессоустойчивости учителя начальных классов:

- Ведите здоровый образ жизни, высыпайтесь
- Помните, работа – не убежище, при помощи которой можно скрыть личные переживания, а деятельность, которая хороша сама по себе
- Избавляйтесь от тревожного состояния вовремя, необходимо учиться контролировать эмоции и всегда держать ситуацию под контролем. На любой работе есть факторы, на которые вы никак повлиять не можете. Стоит воспринимать все внешние раздражающие факторы, например, как погоду, потому что Вы на нее повлиять никак не можете
- Наведите порядок в рабочем пространстве:

Если вы наведете порядок в работе, то мозг начнет ощущать структурированность, регулярность и предсказуемость. Как только мозг это воспримет, то это поможет сосредоточиться, успокоить физиологическую реакцию на стрессовые ситуации. Например, можно:

1) Сделать личную доску планирования времени, это поможет вам отделять время работы и личное время, которое можно и нужно тратить на себя и семью;

2) После работы стоит заниматься вещами, которые приносят вам удовольствие, например, просмотр любимого сериала, чтение книг любимого автора.

3) Активизируйте свою нервную систему, занимайтесь дыхательными упражнениями, чаще проветривайте помещение, принимайте контрастный душ.

В заключении хотелось бы отметить, что учителю начальных классов необходимо контролировать собственное психо – эмоциональное состояние и повышать уровень стрессоустойчивости для возможности всегда принимать быстрые и обдуманные решения в критических ситуациях, которые могут возникать в процессе работы.

Библиографический список

1. <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/factory-stressa-u-pedagogov/>

2. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. - Санкт-Петербург : Речь, 2006 (СПб. : Типография «Наука»). - 340, [2] с.

3. Психология человека в современном мире / А. Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.А. Ребеко – Москва : Институт психологии РАН, 2009 (СПб. : Типография «Наука»). – 416 с.

А.А. Лазарева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Т.Б. Малютенкова
преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В рамках современного становления и развития общества, касающихся экономических, политических изменений, а также в условиях жизни государства и населения, связанных с введением о пандемии коронавирусной инфекции «COVID-19», появляются инновационные проблемы и трудности в сфере образования. Поскольку к полному переходу на дистанционные занятия не были подготовлены не только педагоги, но и студенты, что повысило уровень стрессовых состояний у обучающихся. Государственные стандарты образования продолжают предъявлять высокие запросы к профессионализму будущих педагогов, однако дистанционное обучение вносит свои коррективы в доступность и качество получаемого студентами образования.

Данная проблема достаточно сильно волнует студентов, что тесно связано со специфическим рядом факторов, которые негативно сказываются на психическом здоровье обучающихся, в том числе эмоциональном выгорании. Психическая защищенность, в данном случае, прямопропорциональна профессиональной компетентности будущего педагога, а также его трудоспособности, личностным качествам, которые свойственны для передового специалиста в области педагогической деятельности.

В ходе получения профессионального педагогического образования студенты также сталкиваются с трудностями в

обучении, которые обусловлены большим объемом научной и практической информации по различным дисциплинам, строгим контролем со стороны преподавательского состава, огромной погруженностью в образовательный процесс, а также участием в жизнедеятельности учреждения.

Благодаря ряду исследований, проводимых по всему миру, было выявлено что студенты педагогического вуза чаще всего встречаются с таким психологическим феноменом, как эмоциональное выгорание, которое в дальнейшем может привести к депрессии, апатии и прочим психологическим препятствиям в осуществлении своей будущей профессиональной деятельности.

Южноамериканский психиатр Х.Дж. Фрейденберг в 1974 году впервые употребил в своей научной заметке такой термин как «выгорание».

Эмоциональное выгорание – это психологическое состояние, которое оказывает прямое влияние на интеллектуальное, физическое и эмоциональное самочувствие человека, подкрепленное чувством повышенной тревожности и истощения, возникающее на фоне сильного стресса данного организма.

Синдром эмоционального выгорания проявляется в чувстве вялости, зачастую сменяется на разочарование и отсутствие внимания человека к осуществлению своей деятельности. Следовательно, могут наблюдаться смены поведенческих реакций, которые в дальнейшем переходят в серьезные психологические болезни, результатом могут являться такие аспекты как утрата значения жизни и внутреннее саморазрушение.

В большинстве случаев, «первыми в очереди на эмоциональное выгорание» стоят те обучающиеся, кто хочет добиться успехов путем усиленного изучения. Они, например, стараются выучить досконально то, что изучают, готовы обучаться с утра до вечера 7 дней в неделю. Они опасаются пропустить что-нибудь весомое и убеждены, что полный контроль ситуации решит этот вопрос. Эти учащиеся так углубленно уходят в достигаторство и продуктивность перед всякой проверкой их знаний, что пренебрегают в том числе и примитивными человеческими потребностями: приемом пищи или же сна. Сообразно доктрине германского специалиста по психологии Матиаса Буриша, это первая фаза эмоционального выгорания предупреждающая.

В один из дней своей продуктивной жизни обучающийся ВУЗа осознает, что что-то не так. То ли задачи стали нудными,

то ли план неинтересный, то ли одноклассники раздражают, то ли что-нибудь еще. Ощущение апатии и растерянности возрастает с невообразимой скоростью, он начинает не соблюдать дисциплину на учебе, утрачивает сосредоточивание, опаздывает, грубит педагогам. Ко всему вышеперечисленному добавляется ощущение тревоги непонимание, отчего больше не привлекает то, от чего ещё вчера зависели все дальнейшие планы. Похожие синдромы покрывают наличие второй фазы понижение значения личной роли и деструктивное поведение.

В последующем эмоциональное напряжение проникает так глубоко, что затрагивает не только ментальное, но и физическое самочувствие. Увеличивается артериальное давление, бывают замечены боли, нескончаемая бессонница, тахикардия, понижается восприимчивость. Абсолютно теряется способность расслабляться в свободное время.

На последней фазе выгорания отчаяние синдром добился собственного пика. Учащийся ВУЗа ненавидит собственную профессию и каждый день болеет, он начинает чувствовать слабость и отчаяние. Он полностью уверен, что жизнь лишена какого-либо смысла.

В.В. Бойко, первый из основоположников синдрома эмоционального выгорания, охарактеризовал четыре основных признака данного феномена:

- **Эмоциональный дефицит** – признак, который характеризуется как осознание учащимся чувства безысходности по отношению к собственной профессиональной деятельности. У студента могут отмечаться препятствия к осуществлению сопереживания, наличие резкости, дерзости, раздражительности, обиды, капризы, которые дополняют признак «эмоционального дефицита».

- **«Психическая отстраненность»** – признак при котором у студента в основном исчезают эмоции в сфере их учебно-профессиональной деятельности. Кроме этого, в учебной деятельности находит отражение и отсутствие чувственного резонанса, то есть ни положительные события, ни негативные не вызывают у обучающегося эмоций. Такое реагирование является наиболее выраженной чертой эмоционального выгорания, что говорит о деструкции личности будущего педагога и наносит вред субъекту взаимодействия.

- **«Личная отстраненность или деперсонализация»** – еще один из признаков эмоционального выгорания

ния, где у студента отмечается абсолютная или же выборочная потеря внимания к субъектам учебного взаимодействия, которые воспринимаются как неодушевленные предметы, как объекты для манипуляций, с ними приходится что-то делать, как-то на них воздействовать. В итоге у учащегося формируется деперсонализированный защитный эмоционально-волевой антигуманистический настрой, где студент может заявлять, что та или иная учебная деятельность не увлекательна, не удовлетворяет его потребности и не несет общественно-полезного значения.

• **«Психосоматические и психовегетативные нарушения»** – признак, который обосновывается и трактуется как наличие у студента дискомфорта при осуществлении учебно-образовательной деятельности. Например, одна мысль у студента о контакте с субъектами или же контакт с ними вызывает негативное настроение или ассоциации, бессонницу, ощущение страха, болезненные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострение врожденных или приобретенных болезней. Такой резкий переход с эмоциональных реакций на психосоматический уровень, показывает, что аспект психической защиты студента «выгорание», автоматически не справляется с нагрузками, следовательно, энергия эмоций распределяется между другими подсистемами обучающегося.

В.В. Бойко подчеркивает, что эмоциональное выгорание является механизмом психической защиты от напряженных и длительных стрессов. Также существует мнение, что выгорание – это плата, а за собственные не осуществленные актуальные ожидания, а не за жалость к другим людям.

Синдром эмоционального выгорания у студентов рассматривается как компетентная деструкция, вызванная воздействием наружных (ситуационных) и внутренних (индивидуальных) факторов. К объективным факторам можно отнести особенности учебного и внеучебного взаимодействия, а к индивидуальным – особенности личности студента, его черты характера, тип темперамента, особенности установок, мировоззрения. Данные моменты в определенной ситуации срабатывают взаимосвязано, в следствие этого предвещать появление эмоционального выгорания у учащегося буквально нельзя, но в дальнейшем могут привести к эмоциональной напряженности, эмоциональному выгоранию. Профилактическая работа видится неотъемлемой, помогая предупредить или же ликвидировать

появление синдрома, а еще сберечь эмоциональное благополучие обучающихся за счет обеспечения личности комплексом рекомендаций:

1. Равномерное рассредоточение времени, посвященного учебной работе и своевременное выполнение учебных заданий. Нельзя оставлять все семейные поручения, домашние работы, курсовые и т.п. на один день. Лучше найти другой способ распределения так, чтобы их выполнение занимало ежедневный маленький промежуток времени в течение сроков сдачи.

2. Важно иметь хобби. Лучше, чтобы хобби никаким образом не было связано с предметом учебной деятельности. Эта смена деятельности благоприятно воздействует на психику и может помочь расставить отчетливые границы между учебой и развлечением.

3. Необходимо соблюдать режим сна ложиться и вставать в одно и то же время. Сон способствует накоплению энергии, которую мы тратим в период бодрствования, а также создает условия для лучшего протекания психических процессов и обработки информации.

4. Расширение кругозора, посещение театров, музеев, парков и т.д. Смена обычного маршрута «дом – Институт – дом», может помочь преодолеть эмоциональную напряженность, иллюзию многоохватности мира.

5. Научитесь себя хвалить. Вслух проговаривайте собственные заслуги, рассказывайте приятелям и партнеру, какое большое количество успели сделать.

Выполнения всех рекомендаций для профилактики эмоционального выгорания возможно добиться, в том случае если верно осуществить режим труда и развлечений. Для этого обучающимся необходимо уметь пользоваться техниками тайм-менеджмента. Особую практическую значимость для студентов из данных техник имеет Матрица Эйзенхауэра.

Это самый известный в тайм-менеджменте метод расстановки ценностей. Сущность данной техники в том, чтобы сортировать собственные задачи по значимости и срочности с помощью рисунка 1.

Как правило по вертикальной оси рассматривают значимость задачи, а по горизонтальной ее срочность. В итоге в квадрате А «Важное и срочное» оказываются значимые и неотложные задачи (которые нужно выполнять в первую очередь), а в квадрате D «Неважное и не срочное» те задачи, которые возможно

отложить. Наиболее ключевым является квадрат В «Важно, но не срочно», потому что задачи из квадрата сильнее всего воздействуют на нашу жизнь. Численность задач в 3-х иных квадратах (А, С, D) рекомендуется сводить к минимальному количеству.

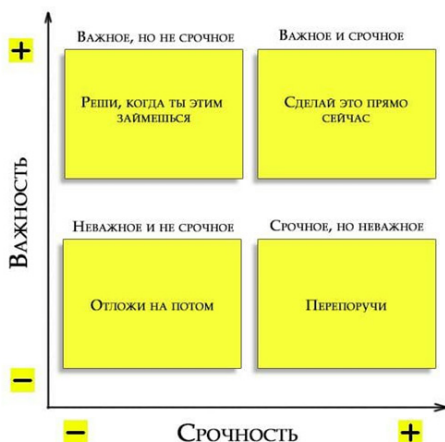


Рисунок 1. Сущность метода расстановки ценностей

Таким образом, использование различных профилактических приемов в период обучения студентов в педагогическом вузе поможет снизить риск появления эмоционального выгорания и его развития в другие формы психологических деформаций, а также является условием успешного профессионального становления будущих педагогов.

Д.А. Минаева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: А.Е. Алексеева

преподаватель

СТРЕСС У ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ И УСТРАНЕНИЕ

В последнее время понятие «стресс» приобрело большую популярность – недаром прошедший 20 век назвали веком стресса. Сегодня на дворе 21 век, но стресс, не признавая никаких границ, с легкостью шагнул в новое тысячелетие и продолжает укреплять свои позиции.

Само понятие «стресс» появилось сравнительно недавно – в 1936 году «с легкой руки» ученого, лауреата Нобелевской премии Ганса Селье. Селье взял технический термин «стресс», означающий «напряжение», «нажим», «давление», из науки о сопротивлении материалов и употребил его по отношению к человеку. Точнее, сначала не к человеку, а к обыкновенным лабораторным крысам, с которыми он в то время экспериментировал.

На протяжении всей жизни Ганс Селье старался навести порядок в «стрессовой терминологии», вводя новые термины и уточняя их суть. Сначала он ввел понятие «*стрессор*» – внешнее воздействие, вызывающее стресс.

Затем, Ганс Селье выяснил, что **стресс приносит не только вред**. В частности, с увеличением стресса растет продуктивность – до определенного предела, после которого она резко падает вместе с ухудшением самочувствия и здоровья. Например, студент за ночь решил подготовиться к важному экзамену. Критическая величина стресса, после которого он становится разрушительным, для каждого человека своя. Так появились понятия «*эустресс*» и «*дистресс*».



Рисунок 1. («Две формы стресса» [1, с.17])

Эустресс – стресс, вызванный положительными эмоциями, или несильный стресс, мобилизирующий организм. Селье утверждал, что *эустресс* помогает укрепить иммунную систему, увеличить продолжительность жизни.

Примеры: спортсмены перед началом соревнований, отмечают расслабленность тела и общую концентрацию сознания, студент, вытянувший билет перед экзаменом-прогноз

дальнейших событий, активная мобилизация всего организма. Позитивный стресс заставляет мозг быстро анализировать ситуацию для немедленного нахождения правильного выхода, который обязательно будет найден (к примеру, неготовый к экзамену студент начнет искать помощи у сидящих с ним рядом однокурсников, либо воспользуется шпаргалкой, или пронесенным на экзамен конспектом).

Дистресс – негативный тип стресса, с которым организм не в силах справиться.

Самый распространенный пример дистресса – **фрустрация** (когда наши возможности оказались недостаточными для получения желаемого).

Примеры: интенсивные тренировки и постоянные соревнования, (полное истощение всех ресурсов организма, давление со стороны). Студент взял несколько проектов сразу и не рассчитал нагрузку (появилась тревожность).

Стресс – это неспецифическая защитная реакция организма в ответ на неблагоприятные изменения окружающей среды.

Самые большие показатели стресса появляются в результате неопределенности, возникают переживания за успеваемость в учебе, финансовое положение семьи тоже играет не мало важную роль. Все эти факторы с течением определенного времени начинают оказывать давление на восприятие и мировоззрение подростка.

Каждый организм реагирует на стресс по-разному, но Ганс Селье выделил три основные фазы:

I. Реакция тревоги, отражающую процесс мобилизации резервов.

II. Фаза сопротивления, когда удастся успешно преодолеть возникшие трудности без какого-либо видимого ущерба для здоровья. На этой фазе организм оказывается даже более устойчивым к разнообразным вредным воздействиям (интоксикации, кровопотери, лишению пищи, болевым ощущениям и т.п.), чем в обычном, исходном состоянии.

III. Фаза истощения, когда вследствие чрезмерно длительного или избыточно интенсивного напряжения истощаются возможности организма, снижается его устойчивость к заболеваниям и появляются разнообразные признаки физического неблагополучия: снижение аппетита, нарушение сна, расстройства стула, потеря веса, повышение артериального давления, нарушение сердечного ритма.

Но не всегда по внешним характеристикам можно определить, есть ли у вас стресс, поэтому существуют определенные симптомы.

Симптомы стресса у детей в подростковом возрасте:

- Отдаленность от сверстников
- Снижение самооценки
- Рассеянность
- Утомляемость
- Проявление агрессии
- Появление вредных привычек
- Наличие комплексов неполноценности




Рисунок 2. «Симптомы стресса» [2, с.78]

Чтобы устранить физическое и духовное неблагополучие, нужно начать наполнять красками свою жизнь, вот как это сделать:

1. Творческий час и хобби терапия. Необходимо выделить время для себя, заняться своим хобби, послушать музыку, погрузиться в свои мысли и просто расслабиться. Найти, так называемый, «островок счастья».

2. Доска вдохновения и добрые записки. Доска вдохновения нужна для планирования своих дел, целей и мечт. Добрые записки, как ни странно, помогут наладить отношения в семье. Напишите что-нибудь приятное для своих родителей, это сразу разрядит обстановку.

3. Тревожная коробочка. Выберите любую понравившуюся вам коробочку, когда вы почувствуете эмоциональное напряжение просто выговаривайте в эту коробочку, и все как рукой снимет.

4. Прогулки на природе и цифровой детокс. Насладитесь природой и просто подышите свежим воздухом, насытите ваш мозг кислородом. Откажитесь от гаджетов на время, это даст организму дополнительную возможность быстро восстановиться и прийти в норму.

5. Дневник благодарностей. Если ваш день был настолько скучным и тоскливым, вы всегда можете обратиться к дневнику. Записывайте туда веселые ситуации, значимые для вас

моменты, и постарайтесь находить даже в самом плохом дне, что-то хорошее.

6. Так же необходимо, работать над уверенностью в себе. Перед началом нового дня, встаньте перед зеркалом и скажите самому себе, какой вы замечательный, что у вас все получится и вы всего добьетесь. Удивительно, но это работает!

7. Научитесь планировать свои дела и у вас появится прекрасная способность управлять своим временем. Заведите блокнот или скачайте приложение на свой вкус. Распределяйте задачи на день с легкостью, и вы увидите, как много вы сделали и не затратили уйму сил.

8. Во избежание назревающих конфликтов старайтесь сохранять самообладание и принимать во внимание все точки зрения. Рекомендуются занятия по медитации для уравнивания нервной системы и дыхательные упражнения.

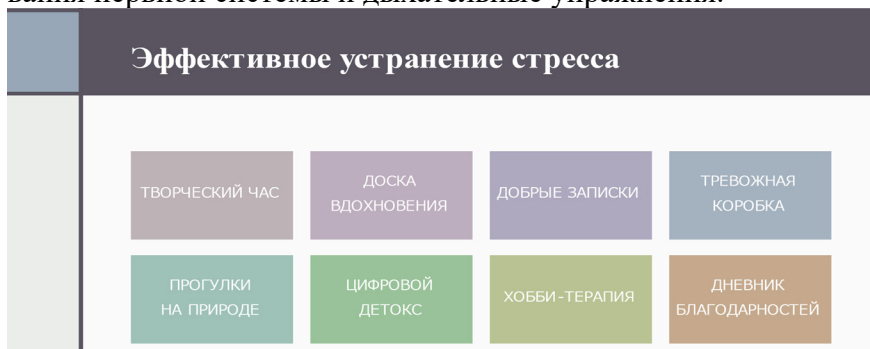


Рисунок 3. Эффективные способы устранения стресса [2, с. 115]

Вывод:

Подростку необходимо научиться контролировать стресс и справляться с любыми жизненными ситуациями. Эти советы помогут избежать возникновения негативных эмоций и направят мысли в нужное русло. Используйте все рекомендации правильно, и смотрите на жизнь, с широко раскрытыми глазами!

Библиографический список

1. Цветкова А.Н. Роль стресса в жизни
2. Биндюкова А.П., Голованова С.О., Коковина А.А., Шамина Е.М. Управление стрессом -Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021.

СЕКЦИЯ: УГОЛОВНАЯ ПОЛИТИКА И УГОЛОВНЫЙ ЗАКОН

Е.Ю. Головатенко

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Р.С. Данелян

доцент, кандидат юридических наук

ПРОБЛЕМЫ КВАЛИФИКАЦИИ ХИЩЕНИЯ ВНУТРИИГРОВОГО (ВИРТУАЛЬНОГО) ИМУЩЕСТВА

Сегодня к числу наиболее актуальных в уголовном праве следует отнести проблему регулирования отношений, связанных с игровой индустрией. В отечественном уголовном законодательстве внутриигровое имущество не получает необходимой защиты со стороны государства, а злоумышленники не несут никакого наказания за хищение такого имущества.

Необходимость правового регулирования отношений, возникающих в игровой индустрии, обусловлена широкой распространённостью видеоигр в жизни современного общества и их высоким экономическим потенциалом.

Изученная нами судебная практика показывает, что суды избегают решения проблемы урегулирования правового статуса внутриигрового имущества. Так, пользователи лишаются защиты своих прав, поскольку в судебных актах указывается, что «требования граждан и юридических лиц, связанные с организацией игр и пари или с участием в них, не подлежат судебной защите...», т.е. происходит отождествление онлайн-игр и азартных игр.

Подобное толкование п. 1 ст. 1062 ГК РФ представляется неверным, поскольку:

1. Согласно п. 1 и 2 ст. 4 Федерального закона «О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации» от 29.12.2006 № 244-ФЗ важнейший критерий игр и пари – основанное на риске соглашение о выигрыше. Обратившись к пользовательским соглашениям различных онлайн-игр, можно сделать вывод, что ни одно из них не содержит положений о выигрыше. Более того, онлайн-игры не подразумевают какого-либо выигрыша

(тем более основанного на риске). Следовательно, онлайн-игры лишены важнейшего критерия игр и пари.

2. Организаторы онлайн-игр не являются плательщиками налога на игорный бизнес (в отличие от лиц, организующих и проводящих азартные игры), поскольку из первого пункта вытекает несоответствие признаков онлайн-игры признакам азартной игры. Данное положение подтверждается Письмом Департамента налоговой и таможенно-тарифной политики Минфина РФ от 27 октября 2011 г. № 03-05-05-05/04 О налогообложении деятельности по организации и проведению игр в сети «Интернет».

Исходя из вышеуказанных положений, можно сделать вывод о недопустимости отождествления внутриигровых отношений с играми и пари, поскольку такое отождествление противоречит действующему законодательству, более того, необоснованно лишает объекты виртуальной собственности соответствующей правовой защиты.

Легальной дефиниции «внутриигрового имущества» в нашем законодательстве всё ещё нет, потому можно выделить лишь признаки [5, с. 3], которые выделяют данный вид из иных объектов виртуального имущества:

1) Рассматриваемое имущество «непосредственно связано с массовыми многопользовательскими ролевыми онлайн-играми» (MMORPG). Данная точка зрения представляется не совсем верной, поскольку ограничение внутриигрового имущества непосредственной связью лишь с MMORPG значительно сужает понимание внутриигрового имущества и входящих в него элементов, необоснованно отбрасывая также нуждающееся в правовой защите внутриигровое имущество, относящееся к MMO и иным жанрам (например, FPS, Survival и т.д.).

2) Существование внутриигрового имущества невозможно вне зависимости от данных онлайн-игр.

3) Внутриигровое имущество выступает в качестве нематериального объекта, по поводу которого возникают отношения в онлайн-игре и взаимосвязанные с ними отношения.

Таким образом, объединив указанные признаки, можно прийти к выводу, что внутриигровое имущество являет собой нематериальные объекты, которыми пользователи с помощью своих учётных записей могут владеть, пользоваться и распоряжаться в онлайн-играх, по поводу которых возникают отношения в онлайн-игре и взаимосвязанные с ними отношения.

Внутриигровое имущество само по себе очень разнообразно. Так, к нему могут относиться виртуальные доспехи, дома, оружие, ездовые животные и прочее. [1, с. 74]

Необходимо обратить внимание на то, что при определении правового статуса виртуального имущества уголовное законодательство находится в прямой зависимости от его закрепления в гражданском праве. Проблема заключается в том, что на данный момент понятие виртуального имущества вовсе отсутствует в законодательстве Российской Федерации, хотя его закрепление крайне важно для эффективной защиты законных интересов лиц в указанной сфере. [4, с. 102]

Имеющийся пробел в нормативном закреплении понятия «виртуальное имущество» влечёт возникновение проблем уголовно-правового регулирования отношений, которые возникают в рамках участия в онлайн-играх. Особенно остро стоит проблема эффективной реализации механизма уголовно-правовой защиты этих отношений.

Так, предметом хищения может быть только имущество, т.е. элементы материального мира, в которые вложен труд человека, и они обладают экономической ценностью. [7, с. 26]

Уголовно-правовая доктрина исходит из того, что предмет хищения должен обладать экономическим, юридическим и материальным признаками. Последний признак указывает на то, что предмет хищения должен обладать физическими параметрами, позволяющими ограничить его в пространстве и дать его стоимостную оценку. При подобном подходе представляется полезным обратить внимание на зарубежную практику, а именно на историю, произошедшую в Нидерландах в 2007 году, где дело дошло до Высшего совета Нидерландов (нидерл. «Hoge Raad der Nederlanden» является высшим судебным органом Нидерландов).

Дело RuneScape примечательно тем, что здесь имела место достаточно своеобразная ситуация: двое подростков (15 и 16 лет) угрожали убийством и применяли физическое насилие в отношении 13-летнего потерпевшего с целью завладения его ценным имуществом, чего они в конечном счёте добились. Особенностью является то, что имущество потерпевшего было виртуальным – подростки отобрали у жертвы маску и магический амулет из многопользовательской ролевой онлайн-игры под названием «RuneScape». Судя по обстоятельствам, изложенным в деле, потерпевшего, следовавшего на велосипеде после школы

домой, догнали знакомые подростки, которые также увлекались игрой RuneScape. Потребовав от потерпевшего передать всё своё игровое имущество и получив отказ на данное требование, подростки начали угрожать 13-летнему «большими проблемами». В материалах дела описывается дальнейшая реакция потерпевшего: «Я должен был прийти к ним домой, иначе у меня были бы большие проблемы. Я очень испугался. Я не посмел отказаться (дословно с нидерл. «Ik moest meekomen naar hun huis, anders zou ik grote problemen krijgen. Ik was erg bang. Ik durfde niet te weigeren»). [8]

Оказавшись в доме одного из злоумышленников, потерпевший попытался отказаться от передачи своего имущества, на что в ответ был повален на пол и подвержен физическому насилию со стороны подростков. Когда же они с ножами в руках стали угрожать потерпевшему расправой, тот был вынужден подчиниться злоумышленникам – он вошёл в свою учётную запись на стоящем в комнате компьютере, после чего его опять повалили на пол и несколько раз ударили. Один из обвиняемых, управляя персонажем потерпевшего, передал игровое имущество другому персонажу, которым управлял второй обвиняемый. После этого потерпевшего отпустили.

Районный суд г. Леувардена (суд первой инстанции) рассмотрел дело в 2008 году. Установленное ст. 312 Уголовного кодекса Нидерландов (Wetboek van Strafrecht) наказание за разбой (до 9 лет лишения свободы), а также за разбой в составе группы (до 12 лет лишения свободы), не могли быть применены, т.к. по отношению к несовершеннолетним предполагается применение специальных правил, существенно смягчающих ответственность. Суду следовало разобраться, имело ли место хищение имущества в смысле общей статьи Уголовного кодекса о хищении (Artikel 310 van het Wetboek van Strafrecht).

На вопрос «являются ли отображенные у потерпевшего игровые предметы имуществом в смысле Уголовного кодекса» защита заявила, что не являются, поскольку «виртуальные объекты не принадлежат нашему материальному миру, а значит и вовсе не существуют». Судья на это указал, что «для признания правом вещей похищенными не обязательна их материальная форма».

Таким образом, несовершеннолетние злоумышленники получили по 160 часов общественных работ, а в случае неисполнения – замена наказания на 80 дней лишения свободы.

Защита одного из осуждённых обжаловала приговор, а после утверждения приговора в апелляции дело дошло до Высшего совета Нидерландов в 2012 году.

Защита согласилась, что у потерпевшего отобрали виртуальные объекты (маску и амулет), однако пыталась доказать, что имуществом они не являются, предъявив три основных аргумента:

1) Иллюзорность похищенных объектов. Данный аргумент заключался в том, что маска и магический амулет не могут быть отнесены к имуществу, поскольку они являются всего лишь визуальной иллюзией из «битов и байтов», которая не является осязаемой, материальной, а также «не имеет никакой коммерческой ценности».

2) Неверная квалификация. Защита утверждает, что похищенное имущество не является имуществом вообще, поскольку его можно подвести под определение «данных» из Уголовного кодекса (Artikel 80quinquies van het Wetboek van Strafrecht), незаконное получение которых нельзя считать хищением. В таком случае содеянное можно относить к другим статьям Уголовного кодекса, однако обвинение не ссылалось на них.

3) Цель игры. Защита считает, что в данном случае привлечение к ответственности в реальном мире невозможно, поскольку действия подзащитных были обусловлены одной из целей игры RuneScape – завладением виртуальным имуществом других игроков.

Судей не убедили данные аргументы, а потому они подтвердили позицию нижестоящего суда, согласно которой:

1) Не имеет значения тот факт, что рассматриваемые похищенные предметы являются «битами и байтами». Виртуальная природа этих предметов сама по себе не исключает их признания имуществом, поскольку они обладают игровой ценностью и добываются игроками в результате приложения усилий и затрат времени.

2) Как в реальном мире собственник имеет господство над вещами, так и владелец виртуальных объектов имеет «фактическое и исключительное господство» над ними, т.е. возможность их единоличного использования и распоряжения ими по своему усмотрению. После перехода объектов к обвиняемым потерпевший утратил это господство, а обвиняемые приобрели. Это значит, что данные виртуальные предметы удовлетворяют признакам имущества.

3) Аргумент о том, что целью игры является завладение имуществом других игроков, также терпит неудачу, поскольку правила игры Runescape не предусматривают такой метод получения предметов, как произошло в данном случае. Акт изъятия был совершён вне контекста игры, следовательно, речь идёт не о виртуальных действиях в виртуальном мире, а о реальных действиях, которые влияют на виртуальный мир.

В итоге Высший совет Нидерландов в целом одобрил приговор нижестоящего суда, сократив наказание со 160 до 144 часов общественных работ и с 80 до 72 дней лишения свободы в случае неисполнения наказания. Таким образом, подсудимые были признаны виновными в похищении маски и магического амулета – объектов, не существующих в реальном мире. [2, с. 2]

Если следовать логике нидерландских юристов, то действительно можно наделить внутриигровое имущество статусом имущества исходя из его потенциальной ценности.

Согласно комментариям создателей Уголовного кодекса Нидерландов, они сознательно оставили понятие «хищения» без более чёткого определения, возложив его раскрытие на судебную практику. Причина заключалась в том, что они не хотели чрезмерно заузить понятие каким бы то ни было техническим определением.

Возвращаясь к Уголовному кодексу Российской Федерации, можно выделить статьи 158, 159, 159.6, 163, 175 УК РФ, которые, в случае признания внутриигрового имущества «иным имуществом», получают своё применение в рассматриваемых ситуациях. В этих составах предмет преступления должен обладать признаками предмета хищения: вещный и экономический признаки, а также юридический признак. [3, с. 25] К предмету хищения уголовный закон относит и право на имущество (ст. 159, 159.6, 163 УК РФ), вместе с тем, нельзя рассматривать в качестве предмета хищения право на чужое внутриигровое имущество в силу отсутствия, к примеру, правоустанавливающего документа на данное имущество.

На данный момент единственной применимой по отношению к подобного рода преступлениям является ст. 272 УК РФ, предусматривающая в качестве деяния неправомерный доступ к охраняемой законом компьютерной информации. Несомненно, подавляющее большинство случаев изъятия у игроков их внутриигрового имущества совершается с помощью взлома их учётных записей, что прямо являет собой деяние, предусмотренное

ст. 272 УК РФ. Однако следует обратить внимание на то, что такое изъятие возможно не только в связи с неправомерным доступом к учётной записи. Воздействие может оказываться непосредственно на самого владельца имущества путём применения насилия или угрозой его применения, а также обманным путём. Кроме того, вполне допустима возможность завладения чужим имуществом и без воздействия на владельца имущества (либо его учётную запись) в реальном мире вовсе. Ярким примером является дело, получившее название «Кража в стиле фэн-тези», в котором подростки использовали уязвимость игры с целью хищения ценного виртуального имущества других игроков. В указанном деле у злоумышленников удалось совершить хищение имущества у нескольких игроков, при этом не прибегая к взлому их учётных записей, а изымая игровое имущество в самой игре и перемещая предметы в такое место, чтобы владельцы не могли вернуть над ними контроль. [6]

Таким образом, проанализировав указанные ситуации, можно сформулировать вывод о том, что законодатель при разработке ст. 272 УК РФ не рассматривал проблему уголовно-правовой охраны виртуального имущества вовсе. Высказывается мнение о том, что вероятная причина тому кроется в отказе Российской Федерации от подписания Европейской Конвенции по киберпреступлениям (принята в 2001 году), согласно которой необходимо установить специальные составы преступлений на уровне национального законодательства. [3, с. 26]

В Российской Федерации на уровне законодательства установлен узкий механизм, отвечающий потребностям 2000-х годов, но никак не последующих лет.

Библиографический список

1. Архипов, В.В. Интернет-право: учебник и практикум для вузов / В.В. Архипов. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. 249 с.
2. Будылин С.Л. Дело о волшебной маске, или Можно ли украсть несуществующее? [Электронный ресурс] // Закон. ру. 2017. 10 мая. URL: https://zakon.ru/blog/2017/5/10/delo_o_volshebnoj_maske_ili_mozhno_li_ukrast_nesuschestvuyushee
3. Васильев А.М., Козырин А.А. Уголовно-правовая защита правомерных интересов в отношении виртуальных объектов // Уральский журнал правовых исследований. 2019. № 2. С.

14-43 / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ugolovno-pravovaya-zaschita-pravomernyh-interesov-v-otnoshenii-virtualnyh-obektov>

4. Воропаев С.А., Выгузова Е.В. Общественные отношения в сфере массовых многопользовательских ролевых онлайн-игр как объект уголовно-правовой охраны // Вестник Уральского юридического института МВД России. 2019. № 4. С.101-104 / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvennye-otnosheniya-v-sfere-massovyh-mnogopolzovatelskih-rolevyh-onlayn-igr-kak-obekt-ugolovno-pravovoy-ohrany>

5. Гаразовская Н.В. Виртуальное имущество в играх: перспективы правового регулирования // E-scio. 2020. № 4 (43) / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnoe-imuschestvo-v-igrah-perspektivy-pravovogo-regulirovaniya>

6. Избачков Ю.С. Кража в стиле «фэнтези»: кража в виртуальном мире // Культура: управление, экономика, право. 2012. № 1. С. 8-12.

7. Уголовное право. Особенная часть. Преступления в сфере экономики: учебник для вузов / В. И. Гладких [и др.]; под общей редакцией В. И. Гладких, А. К. Есаяна. М.: Издательство Юрайт, 2021. 321 с.

8. Conclusie: ECLI: NL: PHR: 2012: BQ9251 // URL: <http://deeplink.rechtspraak.nl/uitspraak?id=ECLI:NL:HR:2012:BQ9251>

К.Н. Диденко

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Р.С. Данелян
доцент, кандидат юридических наук

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АРЕСТА КАК ВИДА УГОЛОВНОГО НАКАЗАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Арест – вид уголовного наказания, применяемого за совершение преступлений в Российской Федерации, отбывание которого проходит в арестных домах.

Легальное определение ареста закреплено в статье 54 Уголовного кодекса Российской Федерации от 13.06.1996 (далее – УК РФ), согласно которой, арест заключается в содержании осужденного в условиях строгой изоляции от общества и устанавливается на срок от одного до шести месяцев.

Однако данная разновидность ответственности получила свое закрепление в отечественном законодательстве намного раньше принятия актуального кодекса.

Впервые арест регламентировался во второй главе Военского артикула 1715 года, принятого Петром I, и назначался военнотружашим. Также арест был закреплен в качестве меры наказания в «Уложении о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года», «Уставе о наказаниях 1864 года» и «Уголовном уложении от 22 марта 1903 года». В советский период арест в законодательстве закреплен не был и вернулся в российских закон уже с действующего УК РФ.

Арест не является «сугубо-национальным» российским видом уголовного наказания и широко применяется зарубежными правоохранителями. Так в статье 42 Уголовного кодекса КНР закреплен «краткосрочный арест» – изоляция преступника от общества с отбыванием наказания в специализированных учреждениях [2, с. 431]. В статье 25 итальянского Уголовного кодекса предусмотрена санкция в виде ареста на срок до 3 лет [1, с. 26]. Стоит упомянуть, что данный вид уголовного наказания закреплен в законодательстве многих стран постсоветского пространства – Республики Армения, Украины, Эстонии, Казахстана и т.д. Наиболее близким к отечественному праву является регламентация ареста в уголовном законодательстве Республики Беларусь, статья 54 Уголовного кодекса Республики Беларусь практически дублирует норму, содержащуюся в российском законодательстве. Стоит отметить, что к мере ответственности в виде ареста в соседнем государстве привлекается практически каждый сотый обвиняемый [6, с. 313].

Говоря о данном виде уголовного наказания в современной России, следует упомянуть огромное количество споров, возникших вокруг вопроса нынешнего положения ареста и перспектив его дальнейшего применения. Российское научное сообщество разделилось на два лагеря – сторонников и противников применения и сохранения ареста в отечественном законе.

Первые настаивают на высокой эффективности данной меры в историческом контексте, универсальности, гибкости, наличии мощного карательного эффекта, выражающегося в кратковременном шоке, который, по мнению некоторых исследователей, может предупредить совершение отбывшим арест лицом новых, возможно, более тяжких преступлений [5, с. 55].

Противники выделяют довольно широкий ряд острых проблем существования ареста в современных реалиях. Во-первых, часть 1 статьи 54 УК РФ фиксирует, что в случае замены обязательных работ или исправительных работ арестом он может быть назначен на срок менее одного месяца. Но согласно части 3 статьи 49 и части 4 статьи 50 вышеуказанного кодекса при злостном уклонении от отбывания обязательных либо исправительных работ осужденным данные меры уголовной ответственности заменяются принудительными работами или лишением свободы. Замена арестом в указанных нормах не предусмотрена, что порождает явные противоречия между приведенными правовыми нормами.

Во-вторых, стоит отметить, пожалуй, главную с практической точки зрения, проблему – банальное отсутствие арестных домов на территории России. В 2005 году Министерство Финансов Российской Федерации оценивало стоимость строительства 140 арестных домов, данная сумма составляла 75 миллиардов рублей [5, с. 57]. Также, стоит отметить, что в данные цифры не включена стоимость обслуживания данных исправительных учреждений. Для нынешней нестабильной экономической ситуации в России возможность реализации данного проекта весьма сомнительна. Возможное решение данной проблемы можно найти, изучив зарубежную практику, в том числе и на постсоветском пространстве. В Республике Беларусь арестные дома создаются на обособленной территории иного охраняемого уголовно-исполнительного учреждения, в Украине арестные дома также создаются на базе иного исправительного учреждения. В уголовном законодательстве Республики Армения данная мера исполняется исправительными учреждениями без указания на арестные дома [3, с. 4].

Еще одной характерной проблемой ареста ряд исследователей обозначает несоответствие условий отбывания ареста принципам гуманизма и справедливости. Согласно части 2 статьи 69 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации от 08.01.1997 (далее – УИК РФ) осужденные отбывают наказание в виде ареста в условиях общего режима тюрьмы. Данные лица имеют право на свидания только с защитником, близкие лица к свиданиям не допускаются, заключенные не могут получать никакие посылки кроме предметов первой необходимости и сезонной одежды.

Так, по мнению бывшего директора ФСИН РФ Ю.И. Калинина, несмотря на идею законодателя создать мягкую

альтернативу лишению свободы, арест, по сравнению с последним, является более жестокой мерой уголовного наказания, характеризующейся полной изоляцией человека от общества и несоответствием назначаемого наказания характеру и степени тяжести совершаемых преступных деяний [4, с. 132]. Иными словами, осужденные за совершение преступлений небольшой или средней тяжести отбывают наказание, сравнимое с санкциями, назначаемыми за тяжкие и особо тяжкие преступления. Подобная практика может отрицательно сказаться на физическом и психическом здоровье осужденных.

Из вышеуказанной проблемы вытекает другая – отсутствие воспитательного, исправительного и трудового воздействия на осужденного. Следует согласиться с мнением о том, что введение столь жесткого наказания как арест не только не оградит общество от криминала, но будет способствовать распространению негативных привычек преступного мира среди широкой общественности [4, с. 132].

Не стоит забывать и о роли труда в процессе исправления осужденного. Отечественный законодатель закрепил в статье 70 УИК РФ норму, согласно которой администрация арестного дома вправе привлекать осужденных только лишь к работам по хозяйственному обслуживанию арестного дома, чем ограничил диапазон трудовой деятельности осужденного. При рассмотрении данного аспекта стоит обратить внимание на практику зарубежных государств – к примеру, в Уголовном кодексе Республики Италия, согласно которому отбывание наказания в арестном доме включает в себя не только изоляцию от общества, но и привлечение к обязательным трудовым работам, в том числе за пределами исправительного учреждения [1, с. 26], что делает арест в указанном государстве более гуманным и способствующем исправлению осужденного, к тому же нельзя не отметить факт выполнения заключенным общественно-полезной деятельности.

На основании вышеперечисленных доводов можно сделать вывод о том, что арест – один из наиболее проблемных и дискуссионных видов уголовного наказания. Предложенный в 2005 году в Государственную Думу и рассматривавшийся вплоть до 2018 года законопроект «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации, связанных с исключением положений о наказании в виде ареста» не был принят и не положил конец научной дискуссии. Однако можно выделить и другие, помимо упразднения, перспективы данной меры уголовной

ответственности, к примеру, пересмотреть характер и порядок отбывания ареста, опираясь на зарубежный опыт, возможно, смягчив его шоковый характер, либо выделить его в качестве краткосрочной разновидности такой меры, как лишение свободы, что решит в определенной степени проблему финансового характера, а также возможности замены обязательных и исправительных работ на более строгий вид наказания в виде краткосрочного лишения свободы. Соответствующих корректив потребует регламентация такого вида наказания как лишение свободы.

Библиографический список

1. Борсученко С.А. Особенности назначения и исполнения наказаний по законодательству Италии // Вестник Самарского юридического института. 2017. №2 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-naznacheniya-i-ispolneniya-nakazaniy-po-zakonodatelstvu-italii> (дата обращения: 20.11.2021).
2. Борсученко С.А. Система наказаний по Уголовному кодексу Китайской Народной Республики // Уголовно-исполнительное право. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-nakazaniy-po-ugolovnomu-kodeksu-kitayskoy-narodnoy-respubliki> (дата обращения: 20.11.2021).
3. Нечаев А.Д., Усалева В.В. Проблемы создания учреждений, исполняющих наказания в виде ареста // Вопросы современной юриспруденции. 2015. №3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemuy-sozdaniya-uchrezhdeniy-ispolnyayuschih-nakazaniya-v-vide-aresta> (дата обращения: 21.11.2021).
4. Степашин В.М. Арест как вид уголовного наказания // Вестник ОмГУ. Серия. Право. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arest-kak-vid-ugolovnogo-nakazaniya> (дата обращения: 21.11.2021).
5. Теохаров А.К., Честнов А.В. Уголовное наказание в виде ареста: проблемы и перспективы // Юридический вестник Самарского университета. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ugolovnoe-nakazanie-v-vide-aresta-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 22.11.2021).
6. Шабаль В.С. Порядок направления к месту отбывания наказания осужденных к аресту // Пенитенциарная наука. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poryadok-napravleniya-k-mestu-otbyvaniya-nakazaniya-osuzhdennykh-k-arestu> (дата обращения: 23.11.2021).

А.Е. Боева, А.Р. Кутузов

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: С.В. Данелян

доцент, кандидат юридических наук

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБЖАЛОВАНИЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ И РЕШЕНИЙ

Право на обжалование процессуальных действий и решений, относится к числу принципов уголовного судопроизводства, предусмотренный ст. 19 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации от 18.12.2001 (ред. от 01.07.2021) № 174-ФЗ (далее – УПК РФ). Приведенный принцип составляет право на обжалование действий (бездействия) решений суда, прокурора, руководителя следственного органа, следователя, органа дознания, начальника органа дознания, начальника подразделения дознания и дознавателя, а также право осужденного на пересмотр приговора вышестоящим судом в порядке, предусмотренном УПК РФ. Отметим, что общие правила обжалования действий (бездействия) и решений должностных лиц, осуществляющих уголовное судопроизводство, содержит гл. 16 УПК РФ.

Закрепление принципа обжалования основывается на положениях главы второй Конституции Российской Федерации, посвященной обеспечению государственной защиты прав и свобод человека и гражданина [3, с. 37]. Указанный принцип занимает высокое место в системе принципов уголовного судопроизводства, поскольку, как точно отметила профессор В.А. Лазарева: «Право на жалобу – важнейшая составляющая правового статуса любого участника уголовного судопроизводства, процедура подачи и рассмотрения жалобы – универсальный институт уголовно-процессуального права и эффективный инструмент исправления ошибок, восстановления права, законности и справедливости» [4, с. 31]. Приведенное мнение применимо и к праву на пересмотр приговора вышестоящим судом. В частности, в силу ч. 3 ст. 50 Конституции Российской Федерации: «Каждый осужденный за преступление имеет право на пересмотр приговора вышестоящим судом в порядке, установленном федеральным законом...». Рассматриваемое право

содержится и в п. 1 ст. 2 Протокола № 7 к Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод (подписан в г. Страсбурге 22.11.1984)

Сразу заметим, что право на обжалование существовало у участников процесса и ранее, еще во времена действия Уголовно-процессуального кодекса РСФСР 1960 г. (далее – УПК РСФСР 1960 г.), но действия должностных лиц обжаловалось во внесудебном, а не судебном порядке. Однако несмотря на формальное закрепление права на обжалование, существуют проблемы в его реализации.

Так, Конституционный Суд РФ среди острых проблем выделяет проблемы, с которыми сталкиваются суды при определении предмета обжалования и пределов прав суда при принятии решений по жалобам на нарушение конституционных прав граждан действиями (бездействием) и решениями органа дознания, дознавателя, следователя, руководителя следственного органа до передачи дела в суд [5, с. 126]. Причем Конституционный Суд РФ акцентирует внимание на данные проблемы еще со времен действия уголовно-процессуального закона РСФСР 1960 г.

Приведенные проблемы были частично решены высшей судебной инстанцией, который своим постановлением от 10.02.2009 № 1 (ред. от 29.11.2016) «О практике рассмотрения судами жалоб в порядке статьи 125 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» запретил обжаловать в порядке ст. 125 УПК РФ действия (бездействия) и решения, проверка законности и обоснованности которых относится к исключительной компетенции суда, рассматривающего дело по существу. Отметим, что такое решение вышеназванных проблем перестает «работать» так, как задумал Верховный Суд РФ в отношении актов должностных лиц, принятых незадолго до прекращения уголовного дела еще до судебного разбирательства [5, с. 128].

Следует выделить проблему, с которой сталкиваются пострадавшие при обжаловании постановления следователя об отказе в возбуждении уголовного дела, когда имеются признаки состава преступления, но неизвестно место нахождения подозреваемого. Пострадавший в таком случае вправе обратиться (и обращается) к прокурору с соответствующей жалобой на действия следователя по правилам ст. 124 УПК РФ. Прокурор после рассмотрения жалобы может ее удовлетворить, отменить указанное постановление следователя своим мотивированным

постановлением, изложить в нем конкретные обстоятельства, которые подлежат дополнительной проверке и направить это постановление руководителю следственного органа (ч. 6 ст. 148 УПК РФ). По окончании сроков для проведения дополнительной проверки, которые установил последний, следователь вправе снова вынести постановление об отказе в возбуждении уголовного дела. Пострадавший повторно обращается к прокурору с жалобой, и приведенные действия повторяются, пока у первого не кончится терпение.

Аналогичный результат может получиться и при обращении пострадавшего с жалобой к руководителю следственного органа (ст. 124 УПК РФ) или в суд (ст. 125 УПК РФ), если его жалобу удовлетворяют. Законного разрешения данного замкнутого круга до сих пор нет. Отчасти это кроется в современной сложившейся системе, в которой прокурор “превратился” в передаточное звено. Он лишен возможности возбуждать уголовное дело любой направленности, как это было, когда действовал УПК РСФСР 1960 г. (ст. 3, 109, 112).

Ученые-процессуалисты выделяют и другую проблему – злоупотребление жалобщиков своим правом на обжалование [3, с. 38]. Это ведет к чрезмерной загруженности судов (в первую очередь судов первой инстанции), нерациональному расходованию средств бюджета. Поэтому специалистами выдвигаются предложения дополнить УПК РФ дефиницией «злоупотребление правом» [2, с. 171], положением о недопустимости злоупотребления правом на обжалование [1, с. 78].

Нельзя согласиться с данными предложениями по следующим соображениям. Добавление в УПК РФ такой дефиниции как “злоупотребление правом” не изменит существующего положения дел, поскольку сама норма будет носить чисто декларативный характер. А это грозит многообразием подходов к толкованию и применению нормы судами.

С другой стороны, по данным опубликованного в 2021 г. Судебным департаментом при Верховном Суде РФ «Обзора судебной статистики о деятельности федеральных судов общей юрисдикции и мировых судей в 2020 г.» [6], в апелляционных судах общей юрисдикции в 2020 году по апелляционным жалобам поступило - 5,3 тыс. дел (94,9%), по апелляционным представлениям - 283 (5,0%), удовлетворены жалобы и представления или внесены иные коррективы в судебные постановления в отношении 1,1 тыс. лиц (15,7% от 5,3 тыс. дел).

В этот же год в кассационных судах общей юрисдикции было рассмотрено 76,2 тыс. кассационных производств по жалобам и представлениям, удовлетворены требования по 51,9% дел (т.е. около 39,6 тыс. дел) от общего числа рассмотренных производств.

Приведенные данные показывают, что подача жалоб небеспочвенна. Это подтверждается высоким процентом удовлетворения жалоб в судах кассационной нежели апелляционной инстанции. Однако стоит признать, что существуют явно необоснованные жалобы, которые нагружают должностных лиц лишней волокитой.

Право на обжалование процессуальных действий и решений является гарантией обеспечения прав, свобод и законных интересов человека и гражданина. Несмотря на активное применение этого права его эффективность сдерживается рядом нерешенных проблем. Практика показывает, что игнорирование назревших проблем дорого обходится всем: и обществу, и государству. Человек, не добившийся справедливости, находясь в отчаянии способен на страшные поступки. Он переходит к самосуду, мести. И мстить он будет не только непосредственному обидчику, но и тому же следователю, дознавателю, прокурору за равнодушие к нему, покровительство преступника. А сам виновный, не получив заслуженного наказания, становится все более уверенным в своей неуязвимости, его методы становятся жестче и агрессивнее. Выходов остается два: либо все оставлять как есть, либо перестать быть равнодушными: следователю, дознавателю, прокурору – к пострадавшему, а государству – к нерешенным проблемам.

Библиографический список

1. Дрозденко, О.О. Проблемы реализации права на обжалование процессуальных действий (бездействия) и решений в судебном порядке в уголовном судопроизводстве / О.О. Дрозденко, М. Г. Янин // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Право. – 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 76-80.

2. Желева, О.В. Злоупотребление правом на обжалование в суд действий (бездействия) и решений государственных органов и должностных лиц, осуществляющих уголовное преследование / О.В. Желева // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 405. – С. 168-172.

3. Жеребятъев, И.В. Право на обжалование процессуальных действий и решений должностных лиц в уголовном судопроизводстве / И. В. Жеребятъев, А. А. Голенко // Гражданин и право. – 2020. – № 7. – С. 37-40.

4. Лазарева, В.А. Судебное производство по жалобе на действия и решения органа предварительного расследования: вопросы доказывания / В. А. Лазарева // Законы России: опыт, анализ, практика. – 2020. – № 3. – С. 31-35.

5. Николюк, В.В. Обеспечение права на обжалование процессуальных действий и решений по уголовному делу в свете позиций конституционного и Верховного судов РФ / В.В. Николюк, А.Б. Диваев // Уголовное право. – 2020. – № 3. – С. 125-133.

6. Официальный сайт Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации. URL: <http://www.cdep.ru/> (дата обращения: 13.11.2021).

СЕКЦИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ РОССИЙСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

К.Ф. Ерназаров

г. Москва

НИУ ВШЭ

Научный руководитель: О.В. Русаковский
старший научный сотрудник, PhD

КОРОЛЬ НА ПОЛЕ БОЯ: ВЗГЛЯД ИЗ АНГЛИИ И ФРАНЦИИ XV ВЕКА

Образ короля-воина, короля-рыцаря наиболее распространённый в Высоком Средневековье. Такие государи как Ричард Львиное Сердце, Людовик Святой, Эдуард Черный Принц воплощали и одновременно пропагандировали данный образ. Однако уже в XV веке деятельность правителя, его место на поле боя осмысливается по-новому. Во многом связано со становлением нового образа королевской власти. Как известно, правители в большинстве своем были полководцами. Как отмечают военные историки, одна из важнейших практик в поведении военачальника – появление командира на поле боя, его участие в сражении. Как пишет Джон Киган, это может быть одним из механизмов управления войском – императив личного примера [8, р. 315–338]. Демонстративное появление военачальника на поле боя носит знаково-символический характер. Оно призвано формировать и поддерживать морально-психологический дух войск [2]. Итак, данная статья посвящена представлениям о сражающемся короле, рассмотреть которые предлагается на примере двух военных трактатов

Первый принадлежит перу знаменитой французской писательницы Кристины де Пизан. Уроженка Италии, Кристина благодаря своему отцу оказалась при дворе французского короля Карла V Мудрого, где впоследствии стала известной писательницей. После смерти короля Кристине продолжали покровительствовать многие государи: французский король Карл VI, английские короли Ричард II и Генрих IV и другие представители знати, такие как Жан Беррийский и Филипп Бургундский. Ее перу принадлежат как произведения лирического характера, так и труды, посвященные положению женщин, образу идеального правителя, вопросам мира и внутреннего единства

страны и т.д. Отличилась она и написанием военного трактата. «Книга ратных подвигов и рыцарства» была написана в 1410 по заказу бургундского герцога Жана Бесстрашного для принца Людовика Гьеньского [7, p.147]. Кристина обильно заимствует материал из «Древа Сражений» Оноре де Бове (ок. 1343–1410), «О военном деле» Вегеция (кон. IV- нач. V вв.) и «Стратегем» Фронтини (ок. 30–103). Характер использования этих текстов различный: писательница может весьма близко по содержанию и по структуре передавать исходный текст, в других же местах по-своему дополнять и переосмысливать древний труд, как это, например, происходит с трактатом Вегеция. Присутствуют у Кристины и те главы, которые не восходят к другим трудам и скорее всего являются ее оригинальным текстом. Однако не только литература и книжность являлись для Кристины источниками по военному делу. Среди таковых она называет неких «мудрых рыцарей, мастеров в военных умениях» [6, p.117].

Интересующая нас шестая глава первой книги трактата посвящена участию короля в битве [10, p.33]. Глава носит следующее название: «Здесь излагается нецелесообразность нахождения короля или владетельного князя на поле боя из-за опасностей неблагоприятной судьбы». Этот текст относится к той части труда, которая, предположительно, является оригинальным произведением Кристины. В шестой главе нет явных реминисценций из используемых Кристиной источников. Нет заимствований и из трактата Вегеция, из которого писательница в основном брала материал для первой книги (уже в следующей, седьмой главе обнаруживается большое количество цитат из труда римлянина). В тексте главы Кристина признает, что очень многие правители участвовали в сражениях: «...можно найти много примеров королей и князей, которые присутствовали на полях своих сражений: король Александр в своих завоеваниях, многие короли Франции, такие как король Хлодвиг и Карл Великий, а также ряд других». Приводит в пример она и относительно недавние события, произошедшие в 1382 году: «Даже Карл [Карл VI Безумный], который правит сейчас, когда он был четырнадцатилетним юношей, только что коронованным, присутствовал в битве при Роозбеке против фламандцев, где его войска одержали знаменательную победу» [10, p.34]. Можно заметить, что с одной стороны примеры Кристины восходят к литературной и, вероятно, к устной традиции, а с другой – к реальным событиям, современницей которых она была.

Перечисление именитых государей, которые участвовали в битвах, звучит как признание их заслуг – Кристине это необходимо сделать перед тем, как она будет критиковать такое поведение. Видимо в представлении аудитории трактата связка воинственного и уважаемого, и в чем-то даже «идеального» государя была очень крепкой. На тезисы Кристины эта аудитория могла выдвинуть следующий аргумент: «Почему же правителю не стоит находиться на поле боя, если многие великие государи (с которых стоит брать пример Александр, Карл и т.п.) поступали именно так?». Поэтому Кристина де Пизан сначала признает заслуги самых почитаемых королей (большинство из которых, конечно же, французские короли), а затем уже делает весомую оговорку. Как можно увидеть характер и тон пассажи Кристины полемический, будто бы она с чем-то спорит или что-то опровергает [10, p.34]. По всей видимости это действительно так – ведь ей предшествует очень давняя как литературная, так и, вероятно, реальная традиция, в которой образ короля-воина, непосредственно участвующего в сражении, был очень силен.

Как отмечает Жан Флори, тип короля-рыцаря стал практически единственной моделью для подражания в Средневековье со времён Ричарда Львиное Сердце [3, p.26]. Историк объясняет это тем, что на протяжении XI–XII века идет процесс усвоения рыцарских ценностей знатью – «рыцаризация» аристократии и королей [3, p.18]. Известный медиевист Эрнст Канторович также не обошел своим вниманием данную проблему. Как пишет ученый, идеал сражающегося короля не ставился под вопрос в XIII веке, да и в анналах Позднего Средневековья и Ренессанса, отмечает он, нет недостатка в сражающихся королях-воинах [1, p.365]. Лишь в Позднее Средневековье время от времени обнаруживается новый идеал королевский власти, заключает Канторович, где государь не отправляется на войну и не участвует в сражении [1, p.368]. Как предполагает историк, источником новых представлений могли быть два популярных текста XIII века: трактат «De mundo» Псевдо-Аристотеля и философский роман «Сидрах» [1, p.369]. Последний, с большой вероятностью, мог оказать влияние на Кристину де Пизан при написании «Книги ратных свершений и рыцарства». Известно, что у Карла V было несколько копий «романа о Сидрахе» [11, p.180]. Кристина же имела доступ к королевской библиотеке в Лувре.

В чем же состоит главная опасность сражения для правителя? Писательница объясняет это так: «Ибо если Фортуна обратится против государя, находящегося там лично, и если он при этом будет убит, взят в плен или убежит, то это будет потерей или бесчестьем не только для него, но и для людей его крови и вообще для всех его подданных, а также потерей и бедой для его земли и страны, как можно хорошо знать по опыту таких случаев в этом королевстве и тех, которые случались в других местах...» [10, р.34]. Кристина не демонстрирует рыцарское мышление – где важна доблесть и слава, добытая ратными свершениями; не характерны для нее и представления теологов и юристов об обязанности правителя жертвовать жизнью, когда государство того потребует [1, р.365-366]. Мышление Кристины прагматично. Она заботится о непосредственном уроне королевству в случае потери правителя. Причем здесь у Франции был весьма болезненный опыт – пленение Иоанна II в битве при Пуатье. Последствия были действительно тяжелы – королевство обезглавлено и вынуждено платить огромный выкуп за короля. Судя по всему, именно это событие упоминает Кристина, когда пишет следующие слова: «как можно хорошо знать по опыту таких случаев в этом королевстве». Воспоминание о той битве для ее поколения были более чем свежи и болезненны. Не исключено, что именно это событие послужило одним из источников таких воззрений Кристины де Пизан. Другое важное обстоятельство, повлиявшее на такой образ короля – безумие Карла VI. Кристина не могла не учитывать эти обстоятельства при написании своего труда, поэтому, возможно, ее пассажи были направлены против тех, кто считал, что король в любом случае обязан лично вести военные кампании.

Важно также помнить, что писательница прекрасно знала трактат Вегеция по военному искусству, для которого характерна прагматичность, сконцентрированность на конкретных предметах военного дела. Как пишет Кристофер Олманд, в королевских кругах Франции в конце XIV века сформировалось «интеллектуальное» понимание войны в противовес индивидуализму рыцарской войны. Сложилось оно во многом под влиянием текста Вегеция [4, р.265]. Военачальник, с точки зрения Вегеция должен находиться на поле боя – об этом он не пишет эксплицитно, но это понятно из его наставлений, которые он и адресует полководцу. Кристина же делает следующий ход: в

последующих главах она переносит все советы римлянина на фигуру коннетабля, именно он в ее представлении настоящий командир на поле боя. Тем не менее, подход и отношение к войне у Кристины очень схожи с подходом Вегеция. Вероятно, его труд вдохновлял ее на такой рациональный и рассудительный взгляд (возможно вместе с «Романом о Сидрахе»), что проявляется, как и в рассматриваемой главе, так и во всей «Книге ратных свершений и рыцарства».

Произведение Кристины де Пизан снискало большой успех в Западной Европе: сохранилось 22 его рукописи. В 1489 году по приказу Генриха VII Уильям Кэкстон издал английский перевод «Книги ратных свершений и рыцарства» [5, р.1076]. Трактат Кристины использовался как источник в других военно-политических произведениях, например, во втором рассматриваемом трактате – «Книге Благородных». «Книга Благородных» (*The Boke of Noblesse*) была написана в Англии, в третьей четверти XV века. Известно, что в июне 1475 года ее преподносили королю Эдуарду IV [12, р. 50]. Автором этого произведения был Уильям Вустер. Уильям служил секретарем у сэра Джона Фастольфа – известного рыцаря и ветерана Столетней войны [14, р. 93]. Содержание «Книги» составляют наставления, касающиеся правителя, и того, как он должен вести военную кампанию [9, р. 195]. Это напрямую перекликается с важнейшей темой труда – размышлениями о потерях континентальных владений англичанами. Выводы из них трансформируются в советы королю и в общий призыв к возрождению былого величия английской короны путем завоевания французских земель. Данная риторика, несомненно, свидетельствует о прямом влиянии патрона Уильяма – Джона Фастольфа. Как полагают историки, Фастольф был вдохновителем начала работы над этим «проектом» [9, р. 197]. Материал для «Книги Благородных» Уильям черпал не только из трактата Кристины, но и из сочинений других авторов, таких как Боэций, Радульф из Дисето, Ален Шартье, и, возможно, Вегеция [9, р. 382]. Однако произведение Кристины является важнейшим источником для Уильяма. Он очень много его цитирует, а где-то даже слово в слово повторяет текст французской писательницы [13, р.77]. Примечательно, что англичанин ни разу не цитирует шестую главу из произведения Кристины де Пизан. Скорее всего делает он это сознательно. Об этом говорит совершенно иной образ государя в «Книге Благородных».

Король у Уильяма Вустера обязан быть военным: он должен знать военное дело и уметь обращаться с оружием смолоду [13, p.21; p.77]. Уильям, хотя и довольно редко, называет королей рыцарями [13, p.12]. Автор не выражает эксплицитно мнение, о том, что правитель должен находиться на поле боя, это можно предположить из контекста его высказывания. На протяжении всего текста автор ни разу не высказывает мысль об опасности и неразумности участия в сражении военачальника или правителя. По этой причине он замалчивает противоположное ему мнение Кристины де Пизан, которая, наоборот, осуждает рыцарское поведение государя: «...Примером тому может служить разумность и правление вышеупомянутого мудрого короля Карла [Карл V Мудрый], который, не сходя с королевского трона в своем дворце, вновь завоевал все земли, потерянные его самыми рыцарственными предшественниками, как это хорошо известно...» [10, p.35]. Такая разница взглядов вызвана тем, что текст Уильяма написан под большим влиянием военного – сэра Джона Фастольфа. Для рыцаря в большей степени характерен образ воинственного короля, который находится на поле боя вместе со своими войсками. Тем более Фастольф служил под руководством Генриха V – короля, который своим поведением воплощал идеал рыцаря и средневекового военачальника, что повлияло на восприятие рыцаря.

Оба трактата представляют собой яркий пример средневекового дискурса о том, должен ли король находиться на поле боя. Это часть более значительной дискуссии о правителе как о военачальнике. Что Кристина, что Уильям выстраивают свои мнения не только на предшествующей литературной традиции, но и на живой рефлексии событий Столетней войны. Разница их взглядов во многом обусловлена их социальным положением и тем окружением, в котором они существовали. Кристина де Пизан – гуманистка и талантливая придворная писательница с большим интеллектуальным багажом, выросшая при дворе несражающегося короля Карла V. Уильям Вустер также был интеллектуалом, человеком литературного труда, однако влияние его патрона-рыцаря сыграло большую роль в его восприятии. «Книга ратных свершений и рыцарства» один из важнейших текстов по своему влиянию для становления нового образа несражающегося короля. Однако образ «короля-воителя» еще очень долго оставался актуальным в Европе, о чем свидетельствуют примеры Максимилиана I, Франциска I и Густава Адольфа.

Библиографический список:

1. Канторович Э.Х. Два тела короля: исследование по средневековой политической теологии. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. – 752 с.
2. Махлаюк А.В. Римский полководец в бою: образы, дискурсы и прагматика военного лидерства (i) // Вестник ННГУ. 2013. №6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rimskiy-polkovodets-v-boyu-obrazy-diskursy-i-pragmatika-voennogo-liderstva-i> (дата обращения: 16.11.2021).
3. Флори Ж. Ричард Львиное Сердце: король-рыцарь. – СПб: Евразия, 2008–666 с.
4. Allmand C. The De Re Militari of Vegetius: The Reception, Transmission and Legacy of a Roman Text in the Middle Ages. Cambridge, Cambridge University Press, 2011
5. Buschinger D. Le Livre des faits d'armes et de chevalerie de Christine de Pizan et ses adaptations anglaise et haut-alémanique // Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, 155e année, N. 2, 2011. pp. 1073-1092
6. Christine de Pizan. The Book of Deeds of Arms and of Chivalry, translated by Sumner Willard, ed. by Charity Cannon Willard, University Park, Pennsylvania State University Press, 1999
7. Hoche, D.T. Interrogating boundaries: Christine de Pizan and her influence in late medieval and early modern England. Michigan State University. 2003
8. Keegan J. The Mask of Command. L.: Jonathan Cape, 1987.
9. Kekewich M.L. Books of advice for princes in fifteenth century England with particular reference to the period 1450-1485. PhD thesis, The Open University, 1987
10. Laennec C.M. Christine Antygrafe: Authorship and Self in the Prose Works of Christine de Pisan, with an Edition of B.N. Ms. 603 "Le Livre des Fais d'Armes et de Chevalerie", Ph. D. dissertation, Yale University, New Haven, 1988
11. Langlois Ch.-V. La connaissance de la nature et du monde au moyen âge. Paris, 1911
12. Nall C. Reading and War in Fifteenth Century England: From Lydgate to Malory. Cambridge, D.S. Brewer, 2012
13. The Boke of Noblesse, ed. J. G. Nichols. London: Roxburghe Club, 1860
14. Wakelin D. Humanism, reading, and English literature, 1430-1530. Oxford, Oxford University Press, 2011

М.Ю. Понедельников

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.В. Кокарева

кандидат исторических наук, доцент

ПОЧЕТНЫЕ ПАМЯТНИКИ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭЛИТА В ПОЗДНЕРИМСКОЙ СЕВЕРНОЙ АФРИКЕ: АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ЭПИГРАФИЧЕСКИХ СВИДЕТЕЛЬСТВ

В прежних исследованиях позднеантичные памятники политическим элитам рассматривались в рамках отдельных исторических и эпиграфических проблем (зачастую, в аспекте оппозиции «христианских» и «языческих» репрезентаций) [15, р. 56]. В начале XXI века возникли новые специальные исследования, которые анализируют почетные памятники (монументы) в качестве полноценного исторического источника [10]. Также появились электронные каталоги данных, открывающие возможности для проведения обобщающих работ [3] [5] [9]. Хорошо сохранившиеся материалы Северной Африки по количеству и качеству памятников политической элиты Поздней Римской империи, часто привлекали к себе внимание исследователей, поэтому североафриканская выборка является наиболее актуальной для теоретизирования. В частности, это эпиграфика Триполитанских городов, изученных в настоящий момент наиболее целостно. Обзор концепций зарубежной историографии позволяет выделить наиболее важные аспекты анализа почетных памятников политической элиты.

В последнее десятилетие полезным инструментом для работы с памятниками и эпиграфикой поздней античности стал электронный каталог *Last Statues of Antiquity* (далее - LSA) [5], в котором собраны и обработаны данные с 284 до 650 гг. н.э. для всех провинций империи. Каталог отображает категории памятников по принадлежности к специфическому статусу монумента (*specific status*). Авторы LSA не следуют сложившейся в историографии типологии, в которой, зачастую, выделяли отдельно надписи: почетные, посвятельные, надгробные, строительные и т.д. [1, стр. 232-236]. Отход от вышеуказанной строгой типологии объясняется вариативностью функционального использования надписи в общественной жизни. Поэтому в исследованиях конкретных категорий памятников отнесение

к типу надписи отходит скорее на второй план, уступая более широкой группировке надписей на «частные» и «публичные» [14, pp. 89-90]. Тем не менее работа исследователя с электронными каталогами актуализирует проблему отбора материала для решения специальных исследовательских задач. В частности, если обращение в LSA идет по параметру «провинциальные наместники» (Provincial Governors), то не всегда удастся обнаружить строительные надписи, фиксирующие общественные благодарности. Хорошо иллюстрирует этот факт строительная надпись из Лептис Магна, адресованная к наместнику провинции, президу и комиту, Архонтию Нилу (IRT 580+653 [3]) [4, p. 632], которая не учтена в LSA, а в базе данных эпиграфики Клаусса [9], обозначена, как «*inscriptiones christianae*» (EDCS-49100331). Происходит выпадение важной категории эпиграфического источника, которое затрудняет поиск памятников общественного почета в городском пространстве. Это обстоятельство вновь обращает нас к проблеме определения почетного памятника на позднеримском эпиграфическом ландшафте.

Наиболее ценным недавним исследованием в данной проблематике является диссертация А. Вуест [15], которая дала самые общие критерии для определения почетных надписей как для греческой, так и для латинской эпиграфических традиций. Распространенная формула почтения выражена таким образом:

[Имя персоналии, которую чтят памятником в дативе] + [имя субъекта, осуществляющего чествование в номинативе] + [произвольный глагол посвящения].

Она также выделяет ряд критериев, которые относимы к часто встречающимся формулам по всей империи, однако для выборки по Северной Африке эти аспекты менее актуальны и требуют дальнейшего уточнения [15, pp. 59-62].

Необходимо уточнить данные положения классификацией почетных памятников, предложенной Д. Слотьес. Она разделила надписи на две группы: 1) те, которые чествуют должностных лиц за конкретные достижения, например, восстановление здания (т.е. «строительные» надписи) или оказание благодеяния провинциальной общине; 2) являются частью почетного памятника: статуи с основанием. Чествование сосредоточено на перечислении специфических характеристик персоналий [10, pp. 129-132]. Таким образом, мы учитываем не только сами памятники со статуями, но и строительные надписи, которые также необходимо рассматривать, как почетные, так как они несут

характерную, как для раннего времени существования эпиграфики, так и для позднего этапа, памятную (*commemorative*) функцию в гражданском пространстве [14, pp. 129-132].

Достаточно важные замечания были высказаны в работах французских авторов М. Кристоль [2], С. Лефевр [6], в которых были определены критерии общественных воздаяний («*hommages publics*») политической элите территорий запада Римской империи (Испания, Северная Африка). В рамках данной проблемы исследователей интересовали группы почетных надписей по отдельным категориям римской элиты (преимущественно I-III вв.): всадники [7], императоры [8] и отдельные провинциальные чиновники [2]. Авторы концепции общественных воздаяний рассматривают эпиграфический памятник в качестве источника по проблемам развития институций, обеспечивающих коллективное функционирование города [6, p. 100]. Несмотря на определение проблематики исследования, С. Лефер признает, что определение и работа с общественными воздаяниями затруднена, так как обнаружить их можно в самых разных местах. Общественные воздаяния видны не только в строительных или на основаниях почетных статуй, но и в погребальных монументах [6, p. 110]. М. Кристоль развил тему важности анализа специфического вокабулярия надписей, в частности, в отборе слов или часто встречающихся выражений, которыми чествуются политики и знать империи [2, pp. 334-336]. Как было замечено Д. Слотьес – почетная эпиграфика отражает общественные представления (ожидания) различных социальных страт города о природе идеального портрета правителя или патрона [10, pp. 129-130]; поэтому понимание словоупотреблений открывает возможности для новых исследований не только для провинциального чиновничества, но и в отношении категорий других социальных групп, удостоенных почетом.

Понимание общественных воздаяний, как сложного института коммуникации, обостряет проблему определения информационного пространства, в котором действуют муниципальные силы. Это органы местной власти, осуществляющие чествования, так и группы, заинтересованные в репрезентации своего статуса и влияния на жизнь местной общины. Как и для времен принципата, характерно существования такого понятия, как публичное место (*locus publicus*), то есть пространства, относимого к месту гражданского пребывания [14, p. 92] и доступного для каждого, и имеющее юридическую объектность, относимую

к сфере регуляции и контроля со стороны совета декурионов (*ordo, curia, senatus*), магистратов, ответственных за внесение памятника в публичное пространство. Хотя окончательный список подобных мест вряд ли возможен, тем не менее к таким местам в городе относят: форум, курию, базилику, театр, цирк, термы, улицы [6, pp. 101-102].

Другой аспект общественных воздаяний связан с постепенным изменением восприятия функционального назначения почетных памятников. Начав распространяться в городах Северной Африки в эпоху Августа, установка статуй и монументов достигла своего пика при правлении династии Северов. В течение III века произошла постепенная «вульгаризация» этого явления, в связи с чем памятная функция памятника ушла на второй план [13, p. 185]. В первую очередь, статуи чиновников и императоров теперь выражали возросшую роль коммуникации между местным сообществом и *honestiores*, отраженной в специфических ожиданиях от проводимой политики и качествах, которые граждане хотят видеть в своих правителях [11, p. 248]. Общественные воздаяния также можно рассматривать, как вариант или часть общественного *suffragium* (рекомендации) для должностных лиц [10, p. 152]. Подтверждение данного положения можно обнаружить в особенностях регламента принимаемых декретов, которые часто отражены в почетной эпиграфике. В частности, упоминание в надписи народа (*populus*) наряду с советом (*ordo*) может свидетельствовать о характерной процедуре аккламации [11, p. 204], которая предшествовала установке статуи. Улучшить понимание данных регламентов и особенностей эпиграфической культуры Северной Африки возможно в обращении к материалам конкретных ее провинций.

Наиболее богатым и репрезентативным по количеству почетной эпиграфики в Северной Африке для эпохи кон. III – нач. V вв. является Лептис Магна, где с эпохи тетрархии располагался провинциальный центр Триполитании. Вымирание города в поствизантийское время обеспечило высокую сохранность *lous publica* (в отличие от других провинциальных столиц Африки) и позволило исследователям тщательным образом ознакомиться с местной почетной эпиграфикой. Это примерно около двухсот надписей и еще значительный ряд неопубликованных инскрипций и статуй [11, p. 121]. Особенности местной эпиграфической привычки также могут свидетельствовать о связи между производством статуй и

общественным восприятием памятников [12, р. 232]. После 250 г. н.э. производство новых оснований для статуй практически прекратилось – распространилась практика опистографий и замены надписей. Интервал, с которым статуя могла перепосвящаться, достиг в некоторых случаях 20-30 лет. Ярким примером здесь будет основание для статуи проконсула Аристула (LSA 2168), использованное в дальнейшем для президиума Триполитании, а в конце IV века для императора Феодосия. По оценке И. Тантильо, количество «смертности» надписей и баз для статуй превышало количество «рождаемости» почти вдвое [12, pp. 229-237]. Эти данные могут свидетельствовать о трансформации отношения к памятнику, который, по-видимому, нес теперь более выраженную утилитарную функцию – возможность донести желания граждан до своих элит и в особенности до наместников, количество которых резко возросло в результате административных реформ Диоклетиана и Константина.

Таким образом, анализ почетных памятников должен включать в себя следующие аспекты: 1. Определение *locus publicus*, т.е. изначального положения памятника в городском пространстве. Добавим к этому распознавание типа надписи по функциональному применению (строительные, погребальные, почетные ли) для уточнения особенностей регламента в каждом отдельном случае; 2. Характеристику источника по особенностям материала и его производства (опистография, повторное использование основания). Данные применимы для исследования местной эпиграфической привычки и способны объяснить трансформации в функциональном использовании памятных почетных монументов. 3. Определение институций, обеспечивающих воспроизводство почетных памятников (*ordo*, *populus*, магистраты). Применение сравнительно-исторического метода при сопоставлении различных категорий почетных групп римской элиты, позволяет охарактеризовать муниципальные силы, принимающие участие в установке почетных памятников, а также объяснить особенности принятий декретов и процедуру аккламаций. 4. Анализ специфического вокабулярия надписей. Словарь употреблений является важным источником по гипотетической реконструкции образа идеального правителя или эвергета и позволяет охарактеризовать общественный *suffragium* эпохи поздней античности.

Полученные данные, несомненно, позволят лучше объяснить политические процессы в поздней Римской империи и изучить муниципальную политическую культуру городских

сообществ провинций Северной Африки, обладающих наиболее репрезентативной выборкой почетной эпиграфики в Западном Средиземноморье. Вопрос о расширении указанных выводов на прочие провинциальные выборки является перспективной темой для дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Федорова Е.В. Введение в латинскую эпиграфику. М.: Изд-во Московского университета, 1982. – 255 с.
2. Christol, M. Hommages publics à Lepcis Magna à l'époque de Dioclétien. Choix du vocabulaire et qualité du destinataire. *Revue historique de droit français et étranger. Revue historique de droit français et étranger. Quatrième série*, Vol. 61, No. 3. Editions Dalloz, 1983. – 331-343 pp.
3. J. M. Reynolds, J. B. Ward-Perkins. The Inscriptions of Roman Tripolitania. [Электронный ресурс]. — URL: <http://inslib.kcl.ac.uk/irt2009/index.html>
4. Jones, A. H. M. The Prosopography of the Later Roman Empire. Vol. I. 260-395. Cambridge, 1975. – p. 1152.
5. Last Statues of Antiquity. University of Oxford, 2012. (Database) [Электронный ресурс]. — URL: <http://laststatues.classics.ox.ac.uk>
6. Lefebvre S. Critères de définition des hommages publics dans l'Occident romain. In: *Bulletin de la Société Nationale des Antiquaires de France*, 2002. – pp. 100-111.
7. Lefebvre S. Donner, recevoir: les chevaliers dans les hommages publics d'Afrique. In: *L'ordre équestre. Histoire d'une aristocratie (IIe siècle av. J.-C. - IIIe siècle ap. J.-C.)*. Rome, 1999. – pp. 513-578.
8. Lefebvre S. Évolution du vocabulaire dans les hommages publics au Prince (Ier - IIIe siècles). In: *L'éloge du Prince, de l'Antiquité au temps des Lumières*. Isabelle Cogitore et Francis Goyet, 2003. – pp. 51-64.
9. M. Clauss. Epigraphik-Datenbank Clauss. Slaby, Eichstätt, (2007-...) [Электронный ресурс]. — URL: <https://db.edcs.eu/epigr/hinweise/hinweis-en.html>
10. Slootjes D. The Governor and his Subjects in the Later Roman Empire. Boston, 2006. – 204 p.
11. Smith R., Ward-Perkins B. The Last Statues of Antiquity. Oxford, 2016. – 410 p.

12. Tantillo I. La trasformazione del paesaggio epigrafico nelle città dell'Africa romana, con particolare riferimento al caso di Leptis Magna (Tripolitania). In: K. Bolle, C. Machado, Chr. Witschel (hrsg.). *The Epigraphic Cultures of Late Antiquity*. Stuttgart, 2017. – 213-270 pp.

13. Tantillo, I. and F. Bigi (eds.), *Leptis Magna. Una città e le sue iscrizioni in epoca tardoromana*, Cassino 2010. – p. 576.

14. *The Oxford Handbook of Roman Epigraphy*, ed. C. Bruun, J. Edmondson. Oxford, 2015. – 928 p.

15. Wueste A. *Politics and Religion in Late Antique Honorific Monuments: Portrait Heads, Statues, and Inscriptions of the Administrative Elite*. Berkeley, 2016. – 438 p.

Е.А. Пчелкина

г. Москва

НИУ ВШЭ

Научный руководитель: В.Ю. Жаркая

старший преподаватель, кандидат филологических наук

АВТОРСТВО «ХРОНИКИ» ПРОДОЛЖАТЕЛЯ СКИЛИЦЫ

Ключевым вопросом исследования является проблема авторства «Хроники» Продолжателя Скилицы. Для ее решения необходимо сравнить движущие силы «Хроники» с силами «Синописа истории» Иоанна Скилицы, возможного автора обоих произведений. Под движущими силами следует понимать сверхъестественные силы, которые автор добавил в свое повествование, для того чтобы объяснить причины того или иного исторического события.

Перед тем как приступить к решению поставленной проблемы, необходимо обратиться к историографии вопроса. Она будет строиться по тематическому принципу. Следует начать историографический обзор с личности предполагаемого автора и рассмотреть его произведение – «Синописис истории», охватывающий период с 811 по 1057 гг. Хроника Иоанна Скилицы встречается в двух формах: в короткой (до 1057 г.) и в более длинной, доведенной до 1079 г. Пять из девяти сохранившихся списков XII-XIV вв. включают в себя и «Синописис истории» и «Хронику». Настоящее изучение творчества Иоанна Скилицы, византийского царедворца XI в., началось с 1973 г., после публикации первого критического издания «Синописиса истории»

немецким ученым *Ioannes Thurn* [12]. Полноценный перевод «Синописа истории» на английский язык был выполнен только в 2010 г. *John Wortley* [8]. Это позволило сделать произведение доступным для массового читателя. Оба издания будут использованы в настоящей работе. До этого с текстом Скилицы можно было познакомиться, благодаря «Синопису истории» византийского хрониста Георгия Кедрина. Известно, что Скилица родился в первой половине XI в. и происходил, скорее всего, из Фракисийской фемы, которая находилась в западной части Малой Азии. Повзрослев, автор, вероятно, благодаря столичному образованию, сделал блестящую карьеру в судебной системе, занимая должности: великого друнгария виглы в 1090-1092-х гг., куропалата, а также епарха города Константинополя в правление Алексея I Комнина (1081-1118) [13, s. 81-85].

Главное внимание исследования, как было заявлено ранее, сосредоточено на проблеме авторства. До сих пор неясно, является ли Иоанн Скилица создателем не только «Синописа истории», но и второй части, некоего продолжения, которое охватывает 1057-1079 гг. В историографической традиции принято считать, что «Хроника» была создана в период правления Алексея Комнина [8, p. 30; 13, s. 84-85; 10, с. 136]. Впервые критическое издание произведения Продолжателя Скилицы было сделано *E.T. Tsolakes* в 1968 г. В исследовании будет использовано современное издание «Хроники», подготовленное в 2020 г. *Eric McGeer* [4].

После введения в научный оборот двух указанных источников перед учеными встал вопрос об авторстве последнего из них. Таким образом, в историографии сложилось два направления: первое, которое поддерживает меньшинство, это те, кто сомневается, что «Хроника» и «Синопис истории» написал один и тот же человек. К ним можно отнести: *C. de Boor*, Д. Моравчика, А.П. Каждана, *Eirene-Sophia Kiapidou* [9]. Историки, придерживающиеся второго взгляда, полагают, что эти два произведения создал Иоанн Скилица. К ним можно отнести: *E.T. Tsolakes* [11], а также современных издателей «Синописа истории» и «Хроники». Византийская историографическая традиция, по всей видимости, воспринимала Иоанна Скилицу и Продолжателя, как единого человека, однако это может свидетельствовать и об ошибке позднейших авторов.

Другим немаловажным историографическим блоком выступают работы, посвященные исследованию сил истории в «Синописе истории», «Хронике», а также в «Истории»

Михаила Атталиата, которая была основным источником для Продолжателя Скилицы. Труды, в которых начали исследовать сверхъестественные силы в изложении средневековых авторов, появились сравнительно недавно. И эта историческая область является достаточно перспективной для решения проблемы авторства «Хроники». В связи с этим хотелось бы упомянуть работы *Theoni Sklavos* [7], а также *Dimitris Krallis* [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ученые так или иначе обращались к «Синопису истории» и «Хронике». Только если одни решали свои научно-исследовательские задачи, используя хроники как источники, не вдаваясь в подробности проблем внешней критики их, другие же, напротив, направляли свой исследовательский потенциал на решение вопросов, связанных с одним из параметров внешней критики хроник. Тем не менее консенсуса в решении проблемы авторства «Хроники» так и не удалось достигнуть, поэтому следует предпринять новую попытку, которая будет отличаться от предыдущих – новым подходом.

Анализ сверхъестественных сил необходимо начать с «Синописа истории». Главными источниками Скилицы для первых глав «Синописа истории» выступают «Хронография» Продолжателя Феофана [1;14] и «Хроника» Иосифа Генезия [5]. Все три повествования очень похожи друг на друга. Скилица следует за своими источниками и редко изменяет информацию, содержащуюся в них. Поэтому для исследования роли сверхъестественных сил в сочинении хрониста, необходим сравнительный метод, поскольку он позволяет проследить даже малейшие изменения текста, привнесенные автором.

Средневековый человек жил в категориях земного мира и сверхчувственного, где люди могли найти перст Бога в различных актах действительности, так как они верили в сверхъестественные силы и видели их проявления в тварном мире. В «Синописе истории» встречаются три движущие силы – это Бог, демоны и Тиха. Начать следует с анализа божественной силы. Бог в повествовании Скилицы играет важную роль, однако не стоит ее переоценивать. Сличая отдельные пассажи из труда хрониста с его источниками, можно прийти к выводу о том, что привнесение Бога как причины исторических событий – это не метод Скилицы. Он, напротив, часто исключает его. В связи с этим хотелось бы привести пример, иллюстрирующий высказанное замечание. Необходимо обратиться к одному сюжету,

взятому из «Хронографии» Продолжателя Феофана, в котором Бог играет решающую роль, однако Скилица, пересказывая данный пассаж, оставляет в своем изложении только объективные причины случившегося. Так в «Хронографии» Продолжателя Феофана описано то, откуда при вступлении на престол Василий I (867-886), основатель Македонской династии (867-1056), взял деньги: «πλὴν εἰ καὶ τότε ἔτι ἐσπᾶνιζε χρημάτων ὁ βασιλεὺς, ὥσπερ εἴρηται, ἀλλὰ μετὰ ταῦτα προσεγένετο καὶ ἐτέρων χρημάτων πλῆθος αὐτῷ ἱκανόν, τοῦτο μὲν θεοῦ διὰ τὸν πρὸς τοὺς πένητας ἔλεον αὐτοῦ καὶ τὴν δικαιοσύνην πολλοὺς τῶν ὑπὸ γῆν θησαυρῶν ἐν ταῖς ἡμέραις αὐτοῦ εἰς φῶς εὐδοκίσαντος προελθεῖν, τοῦτο δὲ καὶ ἀπὸ τοῦ ἐν τῷ εἰδικῷ εὐρεθέντος χρυσοῦ, ὃν ὁ προβεβασιλευκῶς Μιχαὴλ τὰ κάλλιστα τῶν ἔργων συγχωνεύσας...» («В то время, как уже говорилось, у царя было денег немного, но позже к ним добавились большие суммы, во-первых, потому что Бог в вознаграждение справедливости и жалости Василия к подданным благоволил в дни его царствования и явил на свет множество скрытых в земле сокровищ, во-вторых, потому что Василий нашел в частной казне своего предшественника Михаила золото, в которое тот переплавил прекраснейшие изделия...») [14, p. 256-257; 1, с. 110]; в «Синописе» тот же сюжет излагается без помощи Бога: «προσεγένετο δὲ αὐτῷ πλῆθος χρημάτων ἀπροσδόκητον καὶ ἀπὸ θησαυρῶν κεκρυμμένων ἀναφανέντων τῆς γῆς. εὐρέθη δὲ καὶ ἐν τῷ εἰδικῷ χρυσίον οὐκ ὀλίγον, ὅπερ ὁ προβεβασιλευκῶς Μιχαὴλ συνέλεξε,...» (Вдобавок ему досталось большое количество неожиданных богатств из сокровищ, спрятанных в земле. Найдено было еще в личной казне золото многочисленное, которое скопил предыдущий император Михаил...) [12, s. 132]. И это не единственный случай такого поведения Скилицы. Можно сказать, что автор выполняет задачи, поставленные им в предисловии «Синописа», а именно исключает детали, которые носят фантастический характер или же похожи на энкомий, то есть хвалебную речь. Однако это не означает, что хронист полностью отказывается от объяснения событий с точки зрения божественного. Так, например, в «Синописе истории» Бог в трудные минуты часто спасает императоров, помогает достичь успеха в военных кампаниях, а также защищает от нападения врагов. Он, в хронике Скилицы, может не только помогать, но и гневаться, если кто-то отступает от божественной воли или провидения. Так, например, трактуются сюжеты восстаний болгарского царя Ивана Владислава и византийского полководца

Варды Склира в правление императора Василия II Богаробойцы (976-1025), а также незаконное восхождение Михаила IV (1034-1041) на престол через цареубийство предшествующего василевса Романа Аргира (1028-1034) [8, p. 301; 341; 371]. Однако, к сожалению, вопрос об источниках «Синописиса» до конца не решен учеными [10]. Сложно судить о том, на сколько Скилица мог видоизменить свои источники, на которые он опирался, начиная с правления Василия II. Основываясь на общей тенденции в тексте «Синописиса истории», можно предположить, что подчеркивание особой роли божественных сил не принадлежало Скилице, а изначально присутствовало в его источниках.

Можно выделить только один фрагмент, который содержит самостоятельную вставку Скилицей Бога как движущей силы. Этот пассаж относится к малолетнему Константину Багрянородному (945-959), будущему василевсу, которого хотел оскопить его собственный дядя – Александр (912-913), однако не смог, и вот почему: «ἐβούλετο δ' ὥς φασι, εἰ μὴ θεὸς ἐπέσχε, τὸν Βασιλίτζην εἰς τὸν βασιλείου θρόνον ἀναγαγεῖν καὶ Κωνσταντῖνον τὸν οἰκεῖον εὐνουχίσαι ἀνεψιόν. ὃ καὶ ἐγένετο ἄν, εἰ μὴ θεὸς μὲν πρότερον διεκώλυσεν, ἔπειθ' οἱ πρὸς Λέοντα τὸν τοῦ παιδὸς πατέρα διαφυλάττοντες εὖνοιαν, ποτὲ μὲν λέγοντες, ὥς νῆπιός ἐστι, ποτὲ δέ, ὥς ἀσθενής, καὶ οὕτω κατὰ μικρὸν ἀποβουκολήσαντες τὸν Ἀλέξανδρον τὸν παῖδα διεσώσαντο, τοῦ θανάτου καταλαβόντος ἐκείνου» (Василевс желал, как говорили, если бы Бог не вмешался, Василицу на императорский трон поставить, а Константина, сына двоюродного брата, оскопить. Стало бы так, если бы первым не воспрепятствовал Бог, затем те, кто хранил верность Льву, отцу ребенка. Говорили они, что Константин – еще младенец, слабосильный и болезненный, так уберегали ребенка до того времени, пока Александра не настигла смерть) [12, s. 194]. Возможно, что Скилица добавил божественную силу, которой нет у Продолжателя Феофана [1, с. 236] в схожем контексте, потому что не понимал, как такое «чудесное» спасение могло произойти без вмешательства свыше. При этом он сохранил и объективную причину, а именно заступничество соратников, умершего отца Константина.

Показательно, что иногда Скилица путается в движущих силах и указывает несколько вариантов. Для этого необходимо обратиться к другой сверхъестественной силе – демонам. Однажды в царствование Феофила (829-842) пленной агарянкой было сделано пророчество. Она предрекла, что после смерти императора, их род постепенно угаснет, и начнется

новая династия – Македонская, а также будет восстановлено иконопочитание. Скилица, по всей видимости, сомневается в ее благочестивости, поэтому у него она предсказывала: «... εἴτ' ἐξ ἐνθουσιασμοῦ, εἴτε καὶ ἐκ δαίμονιάς ἐνεργείας κινούμενον ...» (... движимая то ли божественным безумием, то ли демонической силой ...) [12, s.72]. В «Хронографии» Продолжателя Феофана и «Хронике» Иосифа Генезия женщина была побуждаема «πνεύματι Πύθωνος» (Пифоновым духом) [14, p. 22; 5, p. 11-12]. Получается, в каком-то смысле, Скилица поддерживает рассуждения Продолжателя Феофана о том, что не все пророчества исходят от Бога, и совершаются через благочестивых людей [14, p. 45-46], а есть и такие, которые берут свое начало от демонов. Вообще пособничество демонов излюбленная тема Продолжателя Феофана, которую подхватывает Скилица, однако не так однозначно. Источниками предсказаний у Скилицы выступают божественные силы и демоны, проводниками же могут быть как благочестивые люди, так и наоборот. Однако иногда автор не знает сам, как было показано выше, кто инициатор пророчества, поэтому упоминает обе силы.

Тиха или античная богиня судьбы – это третья и достаточно сложно идентифицируемая сверхъестественная сила в «Синописе». Она встречается в хронике чаще всего под двумя наименованиями τύχη и χρεών. Следует начать с эксплицитного выражения судьбы в «Синописе истории». Тиха в повествовании Скилицы не только препятствует, срывает планы или лишает жизни, но и иногда помогает. Так, например, когда Варда Скилр, византийский полководец, был заточен в тюрьме, и у него не было, по версии хрониста, шанса выбраться оттуда, он поразительным образом смог сделать это: «ἐξαίφνης δ' ἐπέλαμψεν αὐτῷ τύχη λαμπρά, καὶ τῆς φυλακῆς ἐκβάλλεται σὺν τοῖς ἀμφ' αὐτὸν παραδόξως» (Внезапно его судьба повернулась к лучшему, и стража отпустила Варду Скилра вместе с товарищами, что было невероятно) [12, s. 322]. Возможно, Скилица сам был удивлен такому стечению обстоятельств.

Другой случай использования судьбы – это прибавление к τύχη неопределенного местоимения τις. В правление Константина IX Мономаха (1042-1055) вспыхнуло восстание армянского военачальника Льва Торника. Скилица писал об этом событии следующим образом: «καὶ εἰ μὴ τύχη τις ἔσφηλε τῷ Торνικίῳ τὰ πράγματα, εἰσῆλθεν ἄν ἀμογητί καὶ κύριος τῶν πάντων ἐγένετο» (Если бы не какая-то судьба, которая сорвала Льву Торнику

все дело, вошел бы он без труда [в столицу], и стал бы повелительным господином) [12, s. 440]. Интересно, что сразу после, Скилица сообщает о том, что в императора была выпущена стрела, но Бог спас его, и она пронзила шлем слуги василевса. В «Хронографии» Михаила Пселла, возможном источнике Скилицы, не судьба, а провидение помешало мятежнику [2, с. 103]. Данный отрывок невозможно объяснить тем, что под словом *τὴν* скрывается какое-то стечение обстоятельств, поэтому, по всей видимости, Льва Торника подвела какая-то судьба, которая сложно идентифицируется, но, вероятно, является иррациональной силой, действия которой не поддаются даже сверхъестественной логике, поэтому она так страшна для обычного человека. Интересно, что больше Скилица не употребляет данное словосочетание в своей хронике.

Закончив с анализом сверхъестественных сил в «Синописе истории», необходимо обратиться ко второму источнику – «Хронике» Продолжателя Скилицы. Как отмечалось ранее, основным источником «Хроники» Продолжателя Скилицы была «История» Михаила Атталиата. Масштаб заимствований хронистом тех или иных пассажей возможно оценить даже на более узком материале, который связан со сверхъестественными силами. Интересно, что у Продолжателя Скилицы не встречается в изложении такая движущая сила как демоны.

Для начала хотелось бы остановиться на анализе божественной силы в «Хронике» и «Истории». Иногда неопределенной в произведении Атталиата, становилась вполне конкретная божественная сила, то есть рядом с *θεῖος* ставилось энклитическое местоимение «*Θεῖα τις*» [3, р. 488], что, по справедливому замечанию *Krallis*, было достаточно странно и показывало второстепенную роль Бога в произведении [6, р. 204]. Однако у Продолжателя Скилицы Бог обладает достаточно конкретной христианской сущностью.

Интересно, что Продолжатель Скилицы исключает излишнюю божественную силу, когда описывает удачное восстание будущего императора Никифора Вотаниата, а также его правление (1078-1081). Это напрямую связано с характером изложения последних глав «Истории» Атталиата, в которых повествование было больше похоже на энкомий.

Авторскую редакцию текста Атталиата Продолжателем Скилицы можно увидеть и в других частях его хроники. В «Истории» Атталиата содержится объемное рассуждение на

тему причин землетрясения, произошедшего в 1063 г., в правление Константина Дуки (1059-1067). Дело в том, что Продолжатель Скилицы даже вскользь не упоминает возможные рациональные причины землетрясения, о которых пространно рассуждает Атталиат [3, р. 161-167]. Он копирует только его вывод, сводящийся к объяснению всего божественным гневом. Продолжатель Скилицы перенимает у Атталиата идею божественного гнева за неверие, испорченность нравов ромеев. Что образует центральную идею θείου νεμέσεως (божественного возмездия) за совершенные деяния, которые привели к параличу всей Византийской империи во второй половине XI в.

Необходимо остановиться на другой движущей силе в «Хронике» – судьбе. Тиха в «Хронике» Продолжателя Скилицы встречается под разными наименованиями: τύχη, πεπρωμένη, χρεών. В его источнике – «Истории» можно найти не только неопределенную божественную силу, но и неопределенную судьбу. Так, когда Михаил Атталиат описывает действия императора Романа Диогена (1068-1071) по разделению армии перед битвой при Манцикерте, для того чтобы боевые отряды стали эффективней, в ход вмешивается то ли судьба, то ли божественный гнев, и обещенивает преобразование: «...εἰ μὴ πεπρωμένη τις, μᾶλλον δὲ θεῖος λόγος ἀπόρρητος, ...» (...если бы не какая-то судьба, или скорее божественный гнев невыразимый...) [3, р. 274]. Похоже, что Михаил Атталиат сам не мог определиться, почему предпринятая мера так и не стала эффективной в будущем, поэтому вставил сверхъестественные силы. Интересно, что Продолжатель Скилицы, хотя и скопировал данный пассаж, тем не менее исключил энклитику τις рядом с πεπρωμένη, благодаря чему в битве начала действовать вполне конкретная судьба. Получается, что Продолжатель Скилицы, в отличие от Иоанна Скилицы, не использует неопределенную категорию судьбы.

Также в «Хронике» содержится авторская вставка судьбы в ход повествования. Данный эпизод также свидетельствует об авторском осмыслении произведения Атталиата Продолжателем Скилицы. Авторы «Хроники» и «Истории» по-разному пишут о том, почему Роман Диоген и другие не обращали внимание на дурные предзнаменования во время похода на турок. Атталиат сообщает только об объективных причинах, которые были связаны с испорченной человеческой натурой и безверием: «ἀλλ' ἡ τῶν νῦν ἀνθρώπων συνήτης ἀβελτηρία καὶ καχεξία, καὶ τὸ ἐν τῇ δοκούσῃ πίστει ἄπιστον καὶ ἀσύμβλητον, ἀνάλητον

καὶ τοῦτο καὶ ἀπολυπραγμόνητον εἶασε» (Но современным людям присущи глупость и дурной нрав, а также отсутствие веры в то, во что они, кажется, верят. Их невосприимчивость к этим вещам [предзнаменованиям], позволили им остаться незамеченными) [3, р. 262; 264]. Продолжатель Скилицы указывает наравне с другими причинами препятствующую судьбу: «Ὅμως δ' οὖν οὐδὲ πρὸς ἓν τούτων ἢ τῶν ἀνθρώπων ἀβελτηρία καὶ οἷον εἰπεῖν καχεξία καὶ τὸ ἐν τῇ δοκούσῃ πίστει ἄπιστον καὶ ἀσύμβλητον διαβλέψαι ἠθέλησε, τοῦ χρεὼν ἐμποδίζοντος πανταχοῦ καὶ μὴδ' αὐτῷ παρεχομένου συναίσθησιν πρὸς ὃν ἀποσκήπτειν ἐμελλον» (Тем не менее человеческая глупость и, как говорили, дурные [привычки], кажущаяся вера, [которая была] неверием, неспособность разглядеть желаемое [предзнаменования], итак, судьба препятствовала везде, и ему [императору] не давала [предвидеть], что обрушить собиралась) [4, р. 112].

Необходимо сделать общий вывод всему выше сказанному. Таким образом, в «Синопсисе истории» наблюдается тенденция сокращения чрезмерных сверхъестественных сил автором. Авторская вставка в текст сверхъестественных сил происходит только в случае, когда событие выходит за рамки логики Скилицы. В целом в хронике действуют достаточно конкретные и рациональные движущие силы: Бог, демоны, Тиха. Однако в «Синопсисе истории» появляется такая категория, как неопределенная судьба, которая является иррациональной силой, страшной с точки зрения обычного человека.

В «Хронике» Продолжателя Скилицы действующими силами выступают вполне конкретные сущности: Бог и судьба. Причем важную роль играет скорее божественный гнев, который используется автором произведения в след за его источником – «Историей» Михаила Атталиата. Сокращение сверхъестественных сил в «Хронике» происходит только тогда, когда изложение похоже на энкомий.

Таким образом, можно найти некоторые несоответствия между движущими силами истории Иоанна Скилицы и Продолжателя Скилицы. Основное сходство состоит в тенденции рационально объяснять ход исторических событий.

Получается, что гипотеза о том, что автором «Синопсиса истории» и «Хроники» был один человек – Иоанн Скилица, возможно, не является верной. Для этого следует провести дальнейшие изыскания в области роли человеческих чувств и эмоций в двух указанных произведениях.

Βιβλιογραφικός список

1. Продолжатель Феофана. Жизнеописание византийских царей / изд. подг. Я.Н. Любарский. СПб.: Алетейя, 2009. 400 с.
2. Пселл Михаил. Хронография. Краткая история / Пер. Я.Н. Любарский, Д.А. Черноглазов, Д.Р. Абдрахманова. М., 1978. 324 с.
3. Attaleiates Michael. The History / trans. by A. Kaldellis and D. Krallis. Harvard University Press, 2012. 656 p.
4. Byzantium in the Time of Troubles: The Continuation of the Chronicle of John Skylitzes (1057-1079) / introd., trans., and notes by Eric McGeer. Brill, 2020. 233 p.
5. Genesios. On the reigns of the emperors / trans. and comm. A. Kaldellis. Canberra: Australian Association for Byzantine Studies, 1998. 187 p.
6. Krallis, Dimitris. Michael Attaleiates and the Politics of Imperial Decline in Eleventh-Century Byzantium. Tempe, Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies, 2012. 293 p.
7. Sklavos, Theoni. Moralising history: the Synopsis Historiarum of John Skylitzes / Ed. John Burke, Ursula Betka, Penelope Buckley, Kathleen Hay, Roger Scott and Andrew Stephenson // Byzantina Australiensia; Byzantine Narrative; Papers in Honour of Roger Scott. Leiden: Brill Press, 01 Jan 2006. Vol. 16. P. 110-119.
8. Skylitzes John. A Synopsis of Byzantine History 811-1057 / trans. by John Wortley; introd. by Jean-Claude and Bernard Flusin; notes by Jean-Claude Cheynet. Cambridge University Press, 2010. 491 p.
9. Κιαπίδου Ε.-Σ. Η πατρότητα τῆς Συνέχειας τοῦ Σκυλίτζη καὶ τὰ προβλήματα τῆς. Συγκλίσεις καὶ ἀποκλίσεις ἀπὸ τὴ Σύνοψη ἱστοριῶν // Επετηρίς Εταιρείας Βυζαντινῶν Σπουδῶν. Αθήνα, 2006. № 52. Σ. 329-362.
10. Κιαπίδου Ε.-Σ. Η σύνοψη τῶν ἱστοριῶν τοῦ Ἰωάννη Σκυλίτζη καὶ οἱ πηγές τῆς (811-1057) // ΚΑΝΑΚΗ. Αθήνα, 2010. 591 σ.
11. Τσολακῆς, Εὐδοξος. Συνέχεια Συνέχεια / Ἰνστιτούτο Ἱστορικῶν Ερευνῶν, Τομέας Βυζαντινῶν Ερευνῶν, Εθνικὸ Ἰδρυμα Ερευνῶν // Βυζαντινὰ Σύμμεικτα. Αθήνα, 2015. № 25. Σ. 115-142.
12. Corpus Fontium Historiae Byzantinae: in 53 b. B. 5: Ioannis Scylitzae. Synopsis historiarum / ed. Ioannes Thurn. 1973. 570 s.
13. Seibt Werner. Ioannes Skylitzes. Zur Person des Chronisten // Jahrbuch der Österreichischen Byzantinistik. 1976. Vol. 25. S. 81-85.
14. Theophanes continuatus, Ioannes Cameniata, Symeon Magister, Georgius Monachus / ed. I. Bekker. Bonnae: Impensis ed. Weberi, 1838. Vol. 45. 962 p.

СЕКЦИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИИ

А.Д. Бессонова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: О.Г. Малышева

профессор, доктор исторических наук

ОБРАЗЫ ЕВРЕЕВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ 1920–1930-х ГОДОВ

Российская империя изначально формировалась как образование, включающее в себя многочисленные нации, народности, отсюда совершенно естественно, что время от времени в такой необъятной стране созревали этнические и национальные конфликты. Однако в задачи данной работы не входит рассмотрение всего массива подобных протестных движений и пересечения интересов различных национальностей, хотя такая проблема имеет право на существование. Представляется интересным проанализировать отдельный и, должно быть, самый острый вопрос в данной тематике – проблему отношения к представителям еврейской национальности.

В данном контексте будет нелишним вспомнить, что проблема единства входивших в СССР наций стояла еще на первичном этапе образования государства, так как Союз изначально формировался как многонациональный. Традиционно острый еврейский вопрос в Российской империи пытались решить еще на самой заре существования Союза различными способами. Что касается последнего – отношение к еврейскому народу в СССР, засилье или отсутствие антисемитизма в ту эпоху является предметом ожесточенных дискуссий и по сегодняшний день. Поэтому кажется интересным, актуальным, а также полезным для получения более полной картины в отношении не только к антисемитизму в СССР, но и к советской литературе, изучить данную тему с точки зрения того, как именно могли поднимать (и насколько часто) данную проблематику в своих произведениях писатели СССР в 1920-1930-х годах, то есть наиболее ранней эпохе существования Советской власти. Таким образом, будет проанализирован один из аспектов решения «еврейского» вопроса на раннем этапе существования

СССР, так как искусство для 1920-1930-х годов было одним из самых мощных инструментов в руках государства Советов. Разумеется, разобрать все плоды творчества не представляется возможным, потому хотелось бы остановиться на примерах, которые могут показаться наиболее интересными и дискуссионными, а также на тех произведениях, которые были популярны в СССР, а значит мысли автора разделяла большая часть читателей.

В целях данной работы можно указать попытку проанализировать отношение к еврейскому вопросу у наиболее именитых писателей СССР в период 1920-1930-е годов, что может дать представления самих писателей по данной проблеме.

Достичь указанной цели представляется возможным через исполнение следующих задач: 1) Проведение анализа отдельных произведений советских писателей в хронологическом порядке их издания; 2) Проведение анализа деятельности и образа отдельных персонажей в данных произведениях, через описание которых автор выходит на проблему отношения к еврейскому народу.

Что касается использованных источников и литературы, то, разумеется, необходимо упомянуть все те произведения, о которых идет речь в данной работе, как о источниках: произведения Исаака Бабеля («Конармия»), Максима Горького («Отрочество», «Жизнь Клима Самгина»), Александра Фадеева («Разгром», «Молодая Гвардия»), Михаила Шолохова («Тихий Дон») и Николая Островского («Как закалялась сталь»). Также имелись обращения к работам историков и филологов по данной тематике, например, статьи Шумского, Левина, Зайцевой и др.

Представляется правильным начать в хронологической последовательности публикации тех трудов авторов, в которых они затрагивают исследуемый вопрос. Первым в данном ряду стоит сборник рассказов Исаака Бабеля «Конармия», который впервые был издан в 1926 г. Всего в сборник входит из 38 коротких рассказов, повествование в которых идет от первого лица, то есть от лица главного героя (имеющего автобиографические черты самого Бабеля – он также был одесским евреем, и тоже, как и его герой, служил во время Гражданской войны в составе 1-о Конной армии под командованием Семена Буденного), который носит имя Кирилл Лютов. Герой также принадлежит к еврейской национальности, однако он испытывает трудности при общении с «однополчанами» в другом – проблема для

Лютова кроется далеко не в том, что он еврей, а том, что он «слишком интеллигентный»: бойцы издеваются над ним, его литературными пробами пера, мягкостью характера и др. Для воюющих вместе с ним казаков он лишь «профессор» (Лютов окончил петербургский университет), который чужд их духу. Интересно, что в рассказах описаны и другие образы евреев (Гедали, владелец антикварной лавки в Житомире и просто эпизодические образы), однако автор не питает к ним антипатии, как и к главному герою, который в течение повествования становится все более ближе к остальным бойцам Красной Армии (в рассказе «Мой первый гусь» хозяйка, к которой Лютов встал на постой, отказывает тому в пище, что бойцы считает для Лютова унижительным и насмехаются над ним, как над слабым; однако Лютов, преодолев свой характер, убивает сам гуся и приказывает гордой хозяйке дома приготовить птицу и накормить его. Такой поступок другие красноармейцы одобряют – «Парень нам подходящий, - сказал обо мне один из них...» [1, с. 261] – и после этого отношение к Лютову становится более благосклонным).

Отсюда можно сделать вывод, что изначально негативное отношение к герою-еврею со стороны других персонажей продиктовано не его национальностью или их антисемитизмом, а личными качествами героя, которое его друзья находят неподходящими для бойца Красной Армии.

В 1927 году начал издаваться роман Максима Горького «Жизнь Клима Самгина», главный труд писателя, над которым он будет работать в течение долгих лет до своей смерти, но так и не сможет довести до конца. Отдельно можно разобрать отношение Горького к антисемитизму как таковому: еще задолго до приобретения известности писатель создавал очерки, посвященные еврейским погромам, где обличал подобное отношение к данной национальности. Еще в более ранних своих трудах писатель касался данной проблематики: в рассказе «Мальчик» Горьким описан образ еврейского мальчика, которые искренне не может понять жестокое отношение со стороны других людей к нему самому и его семье [9]. Широко известен тот факт, что Максим Горький брал на воспитание еврейских сирот, уже будучи богатым и авторитетным деятелем культуры в СССР: наиболее значительный пример – усыновление брата Якова Свердлова, умершего от испанки в 1919 году [9].

В «Жизни Клима Самгина» заглавный герой проходит путь становления от маленького слабого ребенка до взрослого

мужчины, за чем читатели и наблюдают на страницах книги. Однако Горький не делает своего героя слишком привлекательным, у него есть многочисленные, с точки зрения морали автора, пороки – среди которых бытовой антисемитизм. Горький объясняет так бытовой антисемитизм своего персонажа: «Евреи были антипатичны Самгину, но, зная, что эта антипатия постыдна, он, как многие, скрывал ее в системе фраз, названной филоселинтизмом... Понимая, как трагичная судьба еврейства в России, он подозревал, что психика еврея должна быть заражена и обременена чувством органической вражды к русскому, желанием мести за унижения и страдания» [3]. Горький на страницах романа «сводит» главного героя с разными персонажами-евреями, среди которых есть и те, кто и вправду ненавидит Россию и все, что с ней связано (студент Прейс). Однако свое подлинное отношение к еврейскому вопросу автор выводит в романе в образе революционерки Розы Грейман: эта честная и сильная, по мнению Горького, девушка, способная бороться за свои убеждения, в чем писатель видит своеобразный идеал будущего советского человека.

Далее можно обратиться к произведению Александра Фадеева, роману «Разгром», принесшему тому с датой первой публикации в 1927 году, невиданный успех и популярность. И по сегодняшний день этот роман считается одним из самых известных, посвященных Гражданской войне, а в Советское время он был включен в школьную программу по литературе.

Роман повествует о действиях одного красного партизанского отряда на Дальнем Востоке в разгар Гражданской войны, возглавляет который один из главных персонажей книги, Иосиф Абрамович Левинсон, еврей по национальности, прототипом для создания которого был Иосиф Певзнер, один из реальных командиров партизан в годы Гражданской войны. Автор книги не скрывает происхождения своего героя («Он только и смог вспомнить старинную семейную фотографию, где тщедушный еврейский мальчик ... глядел с удивительным недетским упорством в то место, откуда, как ему сказали тогда, должна была вылететь красивая птичка» [5, с. 156]), напротив – он делает этого героя одним из самых «правильных» с его точки зрения в романе: Левинсон мудрый командир, который в минуты кульминации повествования смог добиться успеха отряда, Левинсон обладает качествами, которые, как считает автор, необходимо иметь не только положительным героям его романов,

но и любому советскому человеку – желание «отдать жизнь за Власть Советов», решительность, храбрость. Фадеев представляет читателям Левинсона живым человеком, например, через рассказ о детстве персонажа, отрывок из которого приведен выше, и, в целом, образ командира партизанского отряда выписан очень симпатично, автор даже использует характерные для описания этого персонажа средства художественной выразительности: «... нездешние, глубокие и большие, как озера, глаза» [5, с. 51] и др.

Интересно, что в дальнейших своих работах Александр Фадеев еще вернется к созданию персонажей-евреев – образ Валентины Борц, одной из членов организации «Молодая гвардия» в одноименном романе автора, который снова принес все-союзный успех автору [6]. И опять же – данный персонаж один из самых положительных в романе.

Нельзя обойти сторон и всем известный еще со школьной скамьи «Тихий Дон» Михаила Шолохова, первый том которого был издан в 1928 году. Шолохов посвятил один из своих самых грандиозных трудов истории донского казачества в годы Первой Мировой и Гражданской войн через описание жизни семья Мелиховых, главного героя романа, Григория Мелихова, автор проводит по сложному пути войны, разрушения семьи, гибели родных и др. Однако писатель также уделяет внимание в романе-эпопее историческому фону происходящего, в первом томе романа концентрируясь на предреволюционных настроениях и действиях радикальных партий. Наиболее примечателен здесь образ революционера Иосифа Штокмана, однако свою национальность он не подчеркивает в течение романа, будучи, видимо, человеком интернациональных взглядов. Однако такой подход не одобряет сам автор – по его мнению, Штокман, хоть и сильный и решительный человек, способный пожертвовать жизнь за дело, которое он считает правильным, все же ужасно далек от казачества и его идеалов, которое, несомненно, вызывает у Шолохова главные симпатии не только в данном произведении, но и в других его работах [2]. Описан он у Шолохова в мрачных, агрессивных тонах: «... строгая толпу лезвиями узко сведенных острых глаз» [7, с.126].

Штокман, несомненно, хороший большевик, однако взгляды его, поступки («Мы расстреливали и будем расстреливать врагов Советской власти, всех, кто вздумает навязать нам помещицкую власть...» [8, с.148].) противопоставлены казакам,

а в особенности Григорию. Неслучайно, один из казаков, примкнувших к большевикам, Мишка Кошевой, убивает брата Григория, Петра, совершает и другие жестокие поступки, которые не одобряет и сам автор, и другие положительные персонажи романа. Далеко не случайно то, что Кошевого в стан революционеров и борцов за Советскую власть приводит именно Штокман. Негативное отношение к образу Штокмана со стороны автора продиктовано его убеждениями, поступками и т.д., но совсем не его национальностью.

В орбите мировоззрения Шолохова и морали романа самое главное, что может быть у человека и представляет наивысшую ценность – это семья [2]. Несмотря на то, что Штокман упоминает о наличии у него жены, семейная тема для него почти не раскрывается, он остается чужд пониманию Шолохова о необходимости иметь «теплый домашний очаг», в котором в конце романа находит пристанище и спасение Григорий Мелихов.

Завершить череду сочинений советских авторов в данной работе представляется логичным автобиографическому роману Николая Островского, «Как закалялась сталь», изданному в 1934 году. История жизни и борьбы Павла Корчагина не только снискала известность по всему Советскому союзу, была включена в школьную программу и много раз экранизирована, но и стала примером для жизни многих поколений комсомольцев (очень показательный, как представляется, эпизод – одна из борцов организации «Молодая Гвардия», уже упомянутой выше, действовавшей на оккупированной территории в разгар Великой Отечественной войны, Ульяна Громова приводила в изданном сегодня дневнике цитаты из романа «Как закалялась сталь», что было весьма популярным занятием среди школьников того времени) [6].

В тексте романа автор также коснулся выбранной выше проблематики еврейского вопроса – Островский детально описает в одной из глав еврейский погром, произошедший на в одном из украинских городков. Интересны мотивы его проведения, выписанные Островским – в романе еврейский погром проводит бойцы отряда Павлюка [4, с. 91], одного из атаманов, которому автор явно не симпатизирует и, соответственно, не одобряет его действия, что можно заметить и в описании самого погрома: «Рыскали по комнатухам, бегло шарили по углам и уходили навьюченные, оставив сзади вызрыхленные груды трепья и пуха...» [4, с. 98], где заметны негативные коннотации

автора в словах «рыскать» и др. Автор подчеркивает, что действия банды носят негативный характер, разумеется, не в последнюю очередь потому, что они являются противниками в ходе повествования Красного движения, однако персонажи-евреи, которые огибают в результате погрома, описаны сочувственно: старик Пейсах, у кого погибла дочка. Несмотря на то, что данные персонажи появляются в романе лишь эпизодически, не являются главными действующими лицами, и им не уделено много описаний, однако видно сочувственное отношение Островского к их гибели, в первую очередь, потому что убиты они были, с его точки зрения, подло и «неправильно», т.е. противниками революции, что для автора является резко негативной характеристикой.

В заключение можно подвести итоги, что, в своей массе, советские писатели 1920-1930-х годов не относились к евреям негативно исключительно из-за их национальности и/или вероисповедания, однако в произведениях того времени известных авторов могли встречаться отрицательные персонажи-евреи, что было продиктовано личными качествами и поступками героев, которые, по разным причинам, не одобряет сам автор произведения, но никак не их принадлежностью к той или иной национальной группе. Нередко встречаются персонажи-евреи, которые зарекомендованы как борцы за установление Советской власти, что, видимо, являлось отражением не только провозглашенных в СССР и особо популярных в начальный период его существования идей интернационализма, среди которых отсутствует какое-либо обоснованное и важное мировой революции деление по национальному признаку, но и отображением реальных фактов из истории революционной борьбы [10].

Следует особо подчеркнуть то, что приведенные в данной работе примеры произведений советских писателей 1920-1930-х годов привлекали широкие массы читателей среди граждан СССР, а значит идеи, которые проводили в данных романах писатели, пользовались популярностью. Подтверждением можно считать тиражи указанных произведений: для примера, первый тираж «Как закалялась сталь» 1934 г. числом доходил до 67.000 экземпляров, при условии, что всего за период существования СССР роман переиздавался более 500 раз [5, с. 2]. Таким образом, видно, что не все романы, но многие из приведенных («Как закалялась сталь», «Конармия», «Тихий Дон», «Разгром», «Жизнь Клима Самгина») становились, если позволительно так

сказать, «советскими бестселлерами». Разумеется, привести в данной работе и проанализировать все произведения советских писателей того периода не представляется возможным, однако сделана попытка разобрать наиболее дискуссионные и/или популярные произведения того периода.

Хочется также отметить, что не найдено ни одного документального подтверждения того, что со стороны официальных властей СССР проходила критика данных указанных произведений именно в плане персонажей-евреев или отображения еврейского вопроса. Действительно, например, критике был подвергнут роман Фадеева «Разгром», однако нет свидетельств того, что раскритикован был образ Левинсона как такового.

Таким образом, напрашивается вывод об отсутствии антисемитизма в произведениях советских авторов 1920-1930-х годов, при условии упоминания того, что отрицательные персонажи евреи могут появляться в таких произведениях, однако основанием для причисления данных к негативным образам служат лишь их личные поступки и нравственные качества, но никак не национальная принадлежность.

Разумеется, подобные выводы не могут исключать существования в 1920-1930-х годах в СССР (и в том числе в более позднее время развития государства) бытового антисемитизма или личного негативного отношения к данной национальности со стороны ведущих партийных деятелей СССР, что может является предметом обсуждения для последующих дискуссий.

Библиографический список

1. И. Бабель Конармия / И. Бабель. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 448 с. – (Мировая классика)

2. М. Зайцева «Еврейский вопрос» в Тихом Доне / М. Зайцева // Великоросс – Литературоведение – 2012. - № 44 - [Электронный ресурс]. URL: http://www.velykoross.ru/journals/all/journal_6/article_65 (дата обращения 02.11. 2021)

3. М. Горький Жизнь Клима Самгина / М. Горький – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/books/524/zhizn-klima-samgina> (дата обращения 02.11.2021)

4. Н. Островский Как закалялась сталь / Н. Островский - М.: Издательство АСТ, 2017. – 512 с. – (Русская классика)

5. А. Фадеев Разгром / А. Фадеев // Собр. соч. : в 4 т. Т. 1 – М.: Издательство «Правда», 1987. – 509 с.

6. А. Фадеев Молодая Гвардия / А. Фадеев // Собр. соч. : в 4 т. Т. 2 – М.: Издательство «Правда», 1987. – 709 с. - [Электронный ресурс]. URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/page/fadeev.html> (дата обращения 02.11.2021)

7. М. Шолохов Тихий Дон : в 2 т. Т.1 / М. Шолохов – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 796 с. – (Русская классика)

8. М. Шолохов Тихий Дон : в 2 т. Т.2 / М. Шолохов – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 700 с. – (Русская классика)

9. А. Шумский, П. Левин Еврейская тема в творчестве Горького / А. Шумский, П. Левин // Лехаим – 1999. - № 10 - [Электронный ресурс]. URL: <https://lechaim.ru/ARNIV/90/gorkiy.htm> (дата обращения 02.11.2021)

10. В. Энгель Курс лекций по истории евреев в СССР : Евреи СССР в 20-е гг. Еврейская политика коммунистической партии в еврейском вопросе / В. Энгель – [Электронный ресурс]. URL: <https://jhist.org/russ/russ001-14.htm> (дата обращения 02.11.2021)

Е.С. Евдокимова

г. Москва

НИУ ВШЭ

Научный руководитель: И.Н. Данилевский
профессор, доктор исторических наук

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖИТИЯ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО В СТЕПЕННОЙ КНИГЕ

О житии Александра Невского в Степенной книге российский историк начала XX в. Николай Ильич Себрянский писал так: «Так как оба эти жития [Степенной книги и редакции Ионы Думина] в историческом отношении не имеют ровно никакой ценности, а в отношении литературном одинаково служат показателем только отрицательных сторон в агиографической работе в XVI в., то на них нет смысла останавливаться подробно» [7, с.216-217]. Такой суровый приговор житиям, однако, не означал отсутствия интереса у исследователей этого времени к данному произведению. Филолог В.Й. Мансикка, современник Серебрянского, подробно изучил Житие, и его вывод об авторе этого произведения был следующим: «Не упуская из виду связи между событиями, он удерживается от перечисления мелких, неинтересных деталей. В интересах стройности рассказа он

сглаживает противоречия и ненужные повторения своих оригиналов. Он любит вставлять свои собственные комментарии и рассуждения...» [5, с.163]. Как видно из этой цитаты, оценка Мансикки контрастирует с мнением Серебрянского, но можно ли полностью принять эту сентенцию? Собственное исследование В.И. Мансикки в каком-то смысле разбивает его собственное утверждение.

В.И. Мансикка приводит примерный перечень текстов, с которыми работал автор рассматриваемого жития. Вообще Житие Александра Невского Степенной книги представляет собой искусную компиляцию, основой для которой послужила созданная в XVI в. Владимирская редакция (Житие Макарьевских Четьи-Миней) [5, с.147]. Помимо этого, автор обращался к летописным текстам: Новгородской I; Софийской I; Псковской I, Воскресенской и другим источникам, включая Житие редакции Василия-Варлаама. Для того чтобы доказать или опровергнуть утверждение В.И. Мансикки, стоит рассмотреть, каким образом автор отбирал материал из вышеуказанных источников.

Начинается Житие с текста, представляющего собой распространное видоизменение Владимирской редакции [5, с.145]. Следуя этому источнику почти дословно, в одном месте автор все-таки неожиданно делает вставки из других текстов. Владимирская редакция, вдохновленная летописными текстами Жития, сравнивает Александра Невского с Иосифом, с Самсоном, однако замечательно опускает распространное сравнение с «римским царем» Веспасианом [1, с.747об.]. Наш автор считает правильным восполнить сей пробел. Для этой цели он обращается уже к летописным источникам и возвращает Веспасиана на его законное место среди других сравнительных оборотов [3, с.280]. Эта вставка может свидетельствовать о рефлексии автора над своим произведением. Идея, которой вдохновлялся редактор, потребовала от него обращения к расширенному кругу источников. Примечателен и следующий текст после упоминания Веспасиана: «...Неронова сына, иже пленил всю землю Иудейскую, иже исполнив полки своя, и повеле приступить ко граду Антипату, граждане же вышедше победиша полки его, он же един шед возврати силу их ко вратом градным, и дружине своей посмеявся, рече: по что остависте мя единого?», который автор берет почти полностью без изменений из летописей [8, с.176],[4, с.146.]. Из этого, однако, рано делать вывод о собственном желании нашего автора сравнивать Александра Невского с

героями античного времени. Летописные сравнения Александра с Ахиллесом и с Александром Македонским, которые находились у него перед глазами, он по какой-то причине не берет на вооружение. Вообще сравнивать своего героя с личностями прошлого наш автор стремится охотнее, нежели инок Владимирского Рождественского монастыря. Так, он заимствует из Софийской I летописи сравнение Александра с его отцом, Ярославом Всеволодовичем [3, с.280]. Не забывает автор и добавить, говоря о мудрости Александра, оборот «яко Соломону» [там же], снова отступая от текста Владимирской редакции.

Известие о Невской битве автор считает нужным передать подробнее и красочнее, чем это делает автор Владимирской редакции. Дополняя рассказ об Андрееше, он уточняет: «...быше неция, живуше в западных странах, иже по писанию Мефодия Патаромского нарицаются слуги Божия» [3, с.281]. По мнению В.И. Мансикки, ссылка на Мефодия Патарского является здесь ничем иным как риторическим приемом, употребленным автором и в других частях Степенной книги [5, с.147]. С осторожностью надо отметить, что вопрос этот может требовать дальнейшего изучения и обращения непосредственно к текстам Мефодия Патарского.

Интересной деталью автор считает слова «кряля немецкого», сильно сокращенные Владимирской редакцией. Обратившись к летописным текстам [7, с.177]; [4, с.147], он расширяет речь [3, с.281], заимствует мысль, опущенную в его основном источнике – Владимирской редакции. [1, с.749]. Данных примеров достаточно, чтобы убедиться: далеко не всегда автор Жития идет по пути сокращения «мелких деталей». Некоторые подробности, вроде сравнительных оборотов и горделивых словес врага, его интересуют куда в большей степени, чем инока Владимирского Рождественского монастыря.

Если предположить, что автор вовсе не следует принципу «исключения мелких, неинтересных деталей», а, напротив, стремится расширить Житие Александра Невского, вернув в свой текст летописные данные, опущенные во Владимирской редакции, то и это предположение разобьется об анализ текста. Примечательным в этом отношении является такой источник Жития Александра Невского Степенной книги как редакция Василия-Варлаама.

Историк П.Г. Васенко писал: «...редакция Василия-Варлаама, как убедились мы, не отразилась ни на Житии, помещенном

в Степенной, ни на позднейшей редакции Ионы Думина» [2, с.197]. Одним из аргументов здесь становится тот факт, что автор Степенной книги не счел должным позаимствовать у Василия-Варлаама подробности Ледового побоища, ограничившись летописными известиями [3, с.285-286], однако, как справедливо утверждал В.И. Мансикка: «На это можно возразить, что составить Степенной книги далеко не везде пользуется всеми подробностями своих источников» [5, с.160]. В своем исследовании В.И. Мансикка доказывает, что автор не только имел доступ к редакции Василия-Варлаама, но и обращался к этой редакции с целью заимствования идей. Фраза в Степенной книге: «вси, иже с верою приходящим к честней раце святых мощей его, слепии прозираху, хромии хождаху, беснее исцелеваху...» [3, с.294] соответствует словам редакции Василия-Варлаама: «И от толе начаша простиратися множайшая исцеления от блаженнаго и великаго князя Александра с верою приходящим, слепым прозрением дарует, хромым хождение...приходят к честному его гробу и здрави отходят, и беснуующиеся от бесов изыбают...» [6, с.137]. Помимо этого, идея поместить в свое произведение повесть об убиении Батыя могла быть заимствована автором из данной редакции. Предположение это доказывается еще и тем, что с другими своими источниками составитель Степенной книги периодически обходится подобным же образом. Вместо того чтобы переписать текст «слово в слово», он видоизменяет его. Например, идею Владимирской редакции: «учения же в нас суть сия, их же в всю землю изыде вещания и в конца вселенныа глаголы их, иже проповедаша Евангелие в всем мире» [1, с.756] в Степенной книге передается следующим образом: «сия суть в нас учения, си целомудрствуем, иже во всю землю изыдоша вещания их и в коньца вселенныа глаголы их, яко ж проповедашеся от святых апостол Христова Евангелие во всем мире» [3, с.289]. С аргументами Мансикки соглашается и уже упомянутый Серебрянский [7, 218]. Если принять это утверждение, то выходит, что автор пользовался своими источниками с еще большей выборкой, чем может показаться на первый взгляд. По какой-то причине он заимствует отдельно взятые детали, но опускает значительные, с точки зрения современного читателя, подробности Ледового побоища. Этот факт хорошо иллюстрирует особую логику редактора и различия его собственного и нашего понимания того, что является важным для прославления князя Александра Невского.

Что же до Ледового побоища, то его описание тоже является примечательной чертой Жития Степенной книги. Здесь составитель отходит далеко от Владимирской редакции, практически ничего из нее не заимствуя, вместо этого он обращается к текстам Софийской I, Воскресенской и Ростовской летописям. Подробно об этом сказано у В.И. Мансикки [5, с.150-151]. Есть ли закономерность в событиях, описание которых наш автор не считает должным заимствовать из своего основного источника, является вопросом для дальнейшего исследования.

Примечательная выборка автора обнаруживается в составлении образа брата Александра Невского, Андрея Ярославича. «Славный же град Владимир и всю Суждальскую землю блюсти поручи брату своему князю Андрею. Он же аще и преудобрен, бе благородием и храбростию, но обаче правление державы яко поделение вменяя, и на ловитвы животных упражнявся, и советником младоумным внимая...» [3, с.289], - эти строки Жития вызывают большой интерес. Во-первых, примечательно здесь игнорирование нашим автором некоторых известий летописных текстов, к которым, как это уже было доказано, он неоднократно обращался прежде. В Воскресенской летописи сказано: «Тое же зимы прииде и Александр Ярославич от Канович на Киев и на всю Русскую землю, а Ондрей брат его сяде на столе в Володимери» [4, с.159]. Здесь автор предпочитает текст Софийской летописи, в которой такие прямые указания на причину княжения Андрея во Владимире отсутствуют. Справедлив будет вопрос о том, так ли прав В.И. Мансикка, полагавший, что автор действительно обращался к тексту Воскресенской летописи. Для доказательства его правоты требуются примеры заимствований из Воскресенской летописи самостоятельные от обращения к Софийской I летописи. Таким примером служит известие о путешествии митрополита Кирилла. Рассказ об этом встречается на страницах Воскресенской и Никоновской летописей. В Воскресенской летописи сказано: «Того же лета приде митрополит Кирил в Суздальскую землю» [4, с.159]. Упомянув об этом сюжете, нельзя и здесь не сказать об особой выборке нашего автора. Тогда как в Воскресенской летописи сказано, что в следующем же году митрополит отправился в Новгород [там же], в Степенной книге автор сразу же переходит к смерти Кирилла в Переславле, не интересуясь новгородскими делами митрополита [3, с.288].

До сих пор не найден источник идеи о легкомысленном нраве Андрея Ярославича. Есть вероятность, что это один из

немногих случаев в тексте, когда можно услышать голос составителя Степенной книги. Момент взаимоотношений братьев оказывается столь значимым, что автор считает важным прямо высказаться, не обнаружив подтверждения собственных мыслей в текстах своих предшественников.

Переходя к выводам, надо признать, что В.И. Мансикка оказывается прав: редакция автора Жития Александра Невского в Степенной книге была направлена на сглаживание противоречий и удаление из текста «неинтересных деталей», но только не с точки зрения современного читателя, а с точки зрения самого автора. В процессе создания текста редактор тщательно подбирал цитаты, избегал фактов, противоречащих его собственным мыслям, и дополнял тексты предшественником личными суждениями. Его выборка не была случайной. Выявление тенденций, позволяющих сделать некоторые выводы о репрезентации образа Александра Невского в Степенной книге, является проблемой для дальнейших исследований.

Библиографический список:

1. РНБ. F.I.869 (Сборник агиографический, середина XVII в.). Л.744об.-765.
2. Васенко П.Г. «Книга Степенная царского родословия» и ее значение в древнерусской исторической письменности. Ч. 1. // Записки историко-филологического факультета имп. С.-Петербургского университета. СПб.: Типография И.Н. Скороходова, 1904. Ч. 73. 260 с.
3. Книга Степенная царского родословия // Полное собрание русских летописей. СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1908-1913. Т. 21. Ч. 1-2. 708 с.
4. Летопись по Воскресенскому списку // Полное собрание русских летописей. СПб.: Типография Э. Праца, 1856. Т. 7. 345 с.
5. Мансикка В.П. Житие Александра Невского (Разбор редакций и текст). СПб.: Общество любителей древней письменности, 1913. (Памятники древней письменности. Т. 180). VI, 226, 12-137 с.
6. Редакция, составленная Псковским пресвитером Василием // Серебрянский Н.И. Древнерусские княжеские жития : (Обзор ред. и тексты). — М: О-во истории и древностей рос. при Моск. ун-те, 1915. — 124-137 с.

7. Серебрянский Н.И. Древнерусские княжеские жития : (Обзор ред. и тексты). — М: О-во истории и древностей рос. при Моск. ун-те, 1915. — 494 с.

8. Софийская первая летопись // Полное собрание русских летописей. М.: Языки русской культуры, 2001. Т. 6. Вып. 2.1—VIII, 240 с.

А.С. Ионова

г. Москва

ФГБОУ ВО МПГУ

Научный руководитель: А.А. Карасёва
доцент, кандидат исторических наук

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СТАЛИНГРАДСКОГО ТРАКТОРНОГО ЗАВОДА

Первая мировая война продемонстрировала уровень развития научно-технического прогресса стран-участниц. Несмотря на завершение военного конфликта, перед многими государствами встала задача совершенствования военно-промышленного комплекса и разработки новых видов вооружения. Среди них был и Советский Союз. Ключевой отраслью стала танковая промышленность. У страны был небольшой опыт в этой сфере: еще в 1917 году была предпринята попытка создать свой танк на базе купленного французского Renault FT-17. Но наладить серийное производство так и не удалось: не было ни средств, ни опыта производства подобных машин. В годы НЭПа создать мощную промышленную базу не представлялось возможным. Задача была реализована лишь в годы индустриализации. На этот раз советское правительство было настроено более решительно, поэтому с середины 1920-х годов начинается поиск организационно-экономических решений для успешного налаживания серийного танкового производства.

25 октября 1925 года было проведено совещание Мобилизационно-планового управления РККА – принято решение о необходимости начать конструкторские работы и выпуск танков на уже функционирующих машиностроительных заводах крупносерийного производства [12, с. 284–286]. Речь шла о предприятиях так называемого «двойного» назначения. Таким образом, предполагалось не разворачивание новой сети промышленных предприятий, а переориентация уже имеющихся с производства

гражданской продукции на военную – выпуск боевых машин, артиллерии, боеприпасов. «Второй профиль» должны были получить и заводы, имеющие сходный с планируемой военной продукцией тип производства [9, с.13]. В кратчайшие сроки предполагалось развернуть серийное производство орудий: заводы гражданского автомобилестроения приступали к производству военных бронированных автомашин, а тракторные заводы – к танковому строительству. Последнее направление было не только принципиально новым, но и имеющим приоритетное значение для СССР, так как танк был признан самым современным видом боевой техники. Тракторным заводам уделялось особое внимание. Одним из первенцев танкостроения стал Сталинградский тракторный завод (СТЗ). Начало производства танков на нем стало шагом к ускоренному развитию ВПК СССР.

Будучи одним из первых монументальных промышленных предприятий первой пятилетки, СТЗ рассматривался советским правительством как основная база тракторо- и танкостроения в стране. Так, было принято решение «пересмотреть план реконструкции завода «Красный Октябрь» (крупнейшее металлургическое предприятие, располагавшееся в Волгограде – *А.И.*), заводов Главного Военно-Промышленного Управления с тем, чтобы снабжение тракторного завода как углеродистыми, так и легированными сталями было обеспечено полностью, в соответствии со сроками развертывания его производства» [11, с.43-44]. Таким образом СТЗ был обеспечен собственным металлургическим производством. К пуску завода был завершен план ГОЭЛРО, и, согласно постановлению Совета Труда и Оборона «О Сталинградской электростанции», признавалось «целесообразным приступить в 1928/29 г. к сооружению Сталинградской районной станции...» [14, с. 164-165]. Поэтому новый завод имел выгодное географическое положение, обеспечивался собственной электростанцией и металлургическим заводом, что создавало потенциал для создания крупного промышленного центра, который сможет функционировать и в условиях ограниченных кооперационных связей².

В декабре 1928 года, ЦК выдвинул решение об ускорении темпа строительства колхозов и совхозов: устанавливался тип трактора «Интернационал» в 15/30 сил как наиболее мощный

² В экономической литературе под кооперационными связями понимают перетекание ресурсов (кадровых, материальных, финансовых) между малыми и крупными предприятиями.

и экономически выгодный для работы в сельском хозяйстве. Определялись сроки завершения строительства СТЗ – конец 1931 года. На тот момент СССР не располагал средствами и кадрами для создания такого производства, это отражено в протоколе Политбюро ЦК ВКП(б) от 5.XII.1929 «О выполнении танко-тракторной программы»: «Ввиду слабости наших конструкторских сил по танкам, а также отсутствия типов и конструкций танков, отвечающим современным требованиям войны – командировать не позже 20 декабря 1929 г. за границу авторитетную комиссию из представителей ВСНХ и НКВоенмора. На комиссию возложить задачи: а) выбор и закупку типов и образцов танков в особенности образцов среднего и большого танков; б) выяснение возможностей получения технической помощи и конструкторов» [7, с. 18-19]. Тогда впервые в истории советского государства была реализована программа привлечения американского капитала и специалистов для строительства промышленного объекта. Выделяют несколько форм заимствований: «1) создание концессионных объектов по производству изделий оборонного назначения; 2) закупка образцов иностранной бронетехники и лицензий на ее производство; 3) приобретение патентов на отдельные узлы и технологии производства; 4) заключение договоров о технической помощи на строительство предприятий, оснащение их станочным парком; 5) наем отдельных иностранных инженеров» [2, с.177-180]. Все они были использованы для постройки СТЗ. В мае 1928 года было подписано соглашение с американской стороной на проектирование и сопровождение строительства 3-х основных производственных цехов Сталинградского тракторного завода³. В дальнейшем, по этой же схеме будут заказаны цеха для Челябинского и Ленинградского тракторных заводов [7, с.322-324]. Само строительство шло с 1928 по 1930 год⁴. Сначала бетонные коробки собирались в США, затем разбирались и перевозились кораблями в СССР, где их снова собирали советские рабочие

3 В 1929 году торговым представителем СССР Саулом Броном и американским промышленным архитектором Альбертом Канном было подписано соглашение о строительстве 3-х производственных цехов. Изначально сроком сдачи должен был стать 1931 год, но затем его сократили на 6 месяцев. Возведение завода в такие сжатые сроки стало вызовом как для американских инженеров, так и для советских строителей.

4 По подсчетам, в общей сложности, на строительстве СТЗ было задействовано несколько сотен американских рабочих. Основной сложностью при возведении корпусов уже на месте, стала нехватка кадров, при крайне ограниченных сроках строительства.

совместно с американскими инженерами. На тот момент шел только первый год индустриализации, поэтому строительство велось практически вручную: «В то время страна не располагала возможностью вести строительство с помощью экскаваторов, бульдозеров, автосамосвалов, башенных кранов, бетоносмесительных установок и прочей механизации. Киноленты запечатлели отрыв котлованов под фундаменты с помощью ручных лопат, деревянных тачек и конных грабарей» [13, с.128]. Строителями были простые крестьяне и студенты, работавшие добровольно. Присутствовали и американские инженеры: «Американцы вникали в мелочи, сами залезали в котлованы и на конструкции, показывали рабочим, как надо взять клещи, молоток, как подойти к машине. Они приходили на работу в широкой удобной спецовке со множеством карманов, всегда спокойные, бритые. Во всем, что они делали, был общий стиль простоты, точности, спокойной деловитости...»⁵ [5, с.18].

Завод был закончен за 11 месяцев. «Первый и пока единственный на конвейере трактор заходя уже собирали и разбирали несколько раз, готовясь к торжественному пуску. Все детали были заранее подогнаны, каждый сборщик уже десятки раз отрепетировал свою роль. Выехав из цеха, трактор заглох» [10, с.322-324]. В связи с сильной спешкой и задержками поставок оборудования завод не сразу смог выйти на нужные показатели. Остро стояла проблема техники. В этом скрывается одна из особенностей первой пятилетки: первые годы индустриализации были направлены на количественные показатели, а не на качественные. Помимо проблем с оборудованием, вскрылись и кадровые проблемы, в том числе отсутствие квалифицированных рабочих⁶.

5 Отношение к американским специалистам со стороны советских людей и руководства было неоднозначным. Многие были недовольны, раздражены, кто-то восхищался. Были и попытки примирения двух сторон. К примеру, В. И. Иванов выступил с речью о том, что необходимо изучать английский язык и техническую литературу, чтобы лучше разбираться в зарубежном оборудовании. О жизни и работе иностранных специалистов написано множество работ, эта тема является отдельным направлением исследования. [6, с.37-43; 8, с.127-130; 15, 117-124]

6 При запуске завода советское руководство не учло необходимость подготовки квалифицированных кадров. Оно рассчитывало на то, что Наркомтруд мобилизует и доставит кадры на завод. Однако, недостаточно было просто привезти кадры, их необходимо было обучить и познакомить с инновационным американским оборудованием, а это требовало времени. Вследствие этого в первые годы работы СТЗ был велик процент брака и поломок оборудования, что приводило к снижению производительности завода.

Изучая опыт Сталинградского тракторного завода, мы можем проследить несколько характерных черт для советской экономики 1920-30-х годов, а также абсолютно новый для нее опыт. Типичным для создания СТЗ стал характер первой пятилетки, когда количество преобладало над качеством и скорость построения была важнее, чем качество производимой продукции. Это негативно сказалось на работе завода. Кроме того, для строительства СТЗ было принято особенное для Советского Союза решение: закупка металлоконструкций завода и его оборудования в Америке. Ранее руководство СССР никогда не прибегало к такому решению. Позднее должна была осуществлена закупка уже для других заводов, однако И.В. Сталин приказал отменить ее. Таким образом, закупка для СТЗ является в некотором роде уникальным явлением. При этом нельзя дать ему однозначную оценку. С одной стороны, благодаря использованию американских производственных мощностей завод был создан в рекордные сроки и был обеспечен качественным передовым оборудованием, но, с другой стороны, возник серьезный дефицит квалифицированных кадров, который будет сопровождать СТЗ на протяжении всей его истории. Эти факторы негативно повлияли на налаживание производства. Положительно сказалась сама идея завода «двойного» назначения. Это позволило без сильных затрат быстро перевести производство на военные рельсы и начать наращивать темпы военного производства. Важную роль сыграло и обеспечение завода собственной электростанцией и металлургическим заводом. Это позволило не терять производственных мощностей, а в период войны стало одним из главных условий функционирования завода в условиях ограниченных кооперационных связей. Так, путем проб и ошибок, возводился первенец тракторостроения – Сталинградский тракторный завод.

Библиографический список

1. Баженов А.Ю. Организационно-экономические основы создания и развития бронетанкового производства в Сталинграде (1930–1945 гг.): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук (08.00.01). Волгоград: Издательство ВолГУ, 2010. 26 с.
2. Баженов А.Ю. Привлечение иностранных технологий в отечественный военно-промышленный комплекс в 1920-х

гг. (на примере танкостроения) // Российское предпринимательство. 2009. №9–1. С. 177–180.

3. Быстрова И.В. Советский военно-промышленный комплекс: проблемы становления и развития (1930-1980-е годы) / Рос. Акад. наук Ин-т рос. истории. М.: [ИРИ РАН], 2006, 704 с.

4. Ермолов А.Ю. Государственное управление военной промышленностью в 1940-е годы: танковая промышленность. СПб.: Историческая книга, 2006. 407 с.

5. Е. Цитович Техника-Молодежи №10//Первый трактор, 1938. С. 17–20.

6. Лозин Д.И., Болотова Е.Ю. К вопросу о роли иностранных специалистов в развитии промышленности СССР в 1929–1933 гг. (на примере развития промышленности Сталинграда) // Genesis: исторические исследования. 2021. №9. С. 37–34.

7. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 162. Д. 8. Л. 18–19.

8. Резаненко О.О. «Нечеловеческие условия жизни» иностранных специалистов и рабочих промышленных предприятий Сталинграда в конце 1920-х-1930-е гг. // Власть. 2017. №4. С. 127–130.

9. Розенфельд Я.С. Промышленность и Отечественная война. Саратов, 1943. С. 13.

10. Россия и США: экономические отношения 1917–1933. Сборник документов. М.: «Наука» 1997. С. 322–324.

11. Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1930 год № 2, стр. 42–48.

12. Советское военно-промышленное производство 1918–1926. Сборник документов. «Новый хронограф» М. 2005, стр. 284–286.

13. Танки и люди: «битвы в пути» главного инженера Демьяновича. Сборник / Сост. В.А. Демьянович. М.: Издательство «Весь Мир», 2019. 128 с., ил.

14. Электрификация СССР. Сборник документов и материалов 1926–1932 гг. Издательство «Экономика» Москва — 1966, стр. 164–165.

15. Юдина Т.В. Иностранцы в Сталинграде в конце 1920 - 1930-е гг.: условия жизни, восприятие новой социокультурной среды // Вестник ВолГУ. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. 2021. №4. С. 117–124.

Н.А. Мазаев

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Д.В. Васильев
доцент, доктор исторических наук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В РУССКОМ ТУРКЕСТАНЕ: ОПЫТ И. ГАСПРИНСКОГО

Исмаил-Бей Гаспринский считается одним из главных деятелей просветительского и реформаторского движения джадидов. Известно, что он стремился оказать влияние на систему образования в Русском Туркестане. Завоевание этого региона Российской империей ставило перед правительством важные задачи по его инкорпорации в государственное пространство. Одним из важных инструментов для этого являлась образовательная политика. Важно отметить, что Центральная Азия не была первым регионом с мусульманским большинством в составе страны, а потому это позволяет сделать вывод о том, что опыт взаимодействия с представителями данной религии у имперского чиновничества имелся.

Гаспринский настаивал на том, чтобы реформаторской деятельностью занялась имперская администрация, однако политика «игнорирования ислама» вынудила его предпринять попытки собственных действий. Так, в 1891 г. составив записку о состоянии мусульманских школ в Крыму и необходимых в них реформах, ее копию он отослал генерал-губернатору Туркестана Н.О. Розенбаху.

По его мнению, введение звукового метода оказало значительное влияние на качество обучения учеников, а именно на быстроте усвоения материала. Так, советский историк К. Е. Бендриков писал о том, что на прохождение курса чтения в таких школах затрачивалось несколько недель, в то время как аналогичный процесс в туземных школах длился годами [1, с. 256; 2, с. 138]. Однако вынесение вопроса о реформаторстве в школах Туркестанского края на более широкое обозрение встретило серьезную оппозицию в лице В. П. Наливкина и Н. П. Остроумова и других [3, с. 301-302]. Этим было обусловлено то, что дальнейшего движения инициатива Гаспринского не получила. Поэтому его попытки реформирования системы

образования в крае столкнулись не только с пассивным неприятием со стороны администрации, но и активным противодействием со стороны ее передовых деятелей в сфере образования мусульманских народов. Более того, джадидизм расколол и местное население на сторонников и противников изменений [3, с. 286], что накладывало серьезный отпечаток на возможные положительные результаты подобной деятельности.

Однако он не остановил начатое и в 1893 г. прибыл в регион и посетил Бухару и Самарканд с целью агитации за открытие реформаторских школ, а в 1908 г. вновь приезжал в Самарканд. Именно там был открыт мектеб, основанный на пропагандировавшихся им принципах [1, с. 256]. Стоит заметить, что они не были направлены на разделение образования и религии, а наоборот считали последнюю основой мусульманской идентичности. Но вместе с этим, уделялось значительное внимание и светским наукам. Камнем преткновения, во многом, являлось внимание, которое уделялось изучению тюркского или персидского языка. Этот фактор вызывал явные опасения со стороны местной администрации, которая в начале века предпринимала попытки оказать влияние на систему образования в крае путем распространения русского языка. Однако новый метод обучения соответствовал духу времени и давала более разностороннее образование, чем привычные религиозные учебные заведения. Например, даже правительственный российский чиновник К.К. Пален, осуществлявший ревизию края в начале XX в., отмечал в своих мемуарах прогрессивность этих реформ [4]. Но стоит заметить, что все учебные заведения, открывавшиеся под влиянием идей Гаспринского не имели на то правительственной санкции, а потому судьба многих из них была предрешена.

Тем не менее, деятельность Гаспринского оказала значительное влияние на формирование новой местной (джадидской) интеллигенции в Туркестане. Она осуществлялась не только в периоды его пребывания в регионе, но чаще через периодическое издание, одно из самых важных его детищ – газету «Терджиман». Однако преодолеть организованное и целенаправленное сопротивление имперской администрации не удалось. Серьезные, тектонические изменения системы образования в Центральной Азии произошли лишь после завершения активного этапа Гражданской войны и создания СССР.

Библиографический список:

1. Бендриков К.Е. Очерки по истории народного образования в Туркестане (1865-1924 годы). М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. - 509 с.
2. Гаспринский И. Полное собрание сочинений. Т. 3. Казань – Симферополь: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2019. 560 с.
3. Туркестан в имперской политике России: Монография в документах / С. Н. Абашин и др. Москва: «Кучково поле», 2016. 878 с.
4. Pahlen K.K. Mission to Turkestan: Being the Memoirs of Count K.K. Pahlen. 1908-1909 / ed. by R.A. Pierce. London: Oxford University Press, 1964. 238 p.

СЕКЦИЯ: ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ И ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.А. Башкирцева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.Н. Ковалева

преподаватель

КУБЫ IMO-LEARN: ИНТЕРАКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

«Вечно изобретать, пробовать,
совершенствовать и совершенствоваться –
вот единственный курс учительской жизни»

К.Д. Ушинский

Современный учитель, кто он? Это человек, профессиональная компетентность которого включает в себя знания, умения навыки и ряд личностных качеств, которые необходимы для успешной педагогической деятельности. Но профессиональная компетенция, в свете стремительно изменяющейся жизни, требует от учителя непрерывного образования и самообразования [1; 106].

В век компьютерных технологий для учителя важно быть в курсе изменяющихся требований, а, значит, обладать информационно-коммуникационной компетентностью. Обычные меловые доски уходят в прошлое, а на место них приходят новые компьютерные и мультимедийные технологии, цифровые образовательные ресурсы, интерактивные и роботехнические наборы. В рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда», который направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования, ведется работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности. А это свою очередь, мобилизует возможности педагогов к обучению, обогащает образовательную среду, делая ее интересной, мотивирующей и привлекательной для учеников, которые приходят

в образовательную организацию и ждут интересного, увлекательного и познавательного обучения.

А кто же такой современный школьник? Дети все разные, но чаще всего это ученик, который давно не играет в дворовые игры, малообщителен со сверстниками на площадке и в свободное от учебы время проводит в виртуальном пространстве на игровых сайтах. Возможность быть в команде, коммуницировать со сверстниками, уметь существовать в рамках совместной деятельности, уступать друг другу, уметь достойно проигрывать в игре или воспитывать в себе чувство лидера, не раня соперника, быть толерантными и проявлять взаимопомощь – это умения и навыки, которые еще только предстоит воспитать.

В противоположность, среди ребят можно увидеть учеников с гиперактивностью, они часто не могут сконцентрироваться на какой-либо деятельности, у них снижена концентрация внимания, повышена двигательная активность, их трудно удержать на месте, часто выражают протест и могут проявить агрессию. Все это усложняет процесс обучения и привлечь внимание такого ученика достаточно сложно.

Если это инклюзивный класс, то мы можем увидеть ребят с различными, более тяжелыми трудностями в обучении. Это может быть и нарушение памяти, внимания, трудности познавательной активности, снижения знаний об окружающем мире, трудности моторных навыков и т.д. Поэтому подход к обучению таких детей должен быть индивидуален, учитывающий особенности каждого из них. Именно тут в обучении важны наглядность, привлекательность, эмоциональна окрашенность и мотивирующий фактор.

Поэтому цифровизация, возможность включать в образовательный процесс инновационные, интерактивные, привлекательные для детей средства обучения решает множество задач. Одним из таких средств являются интерактивные кубы iMO-LEARN. А какие задачи в образовательном процессе можно решать с их использованием мы расскажем дальше.

Что же это за кубы? Рассказывая о возможностях данного интерактивного оборудования необходимо исходить из задач, которые можно решить с использованием кубов на любом уроке в пространстве класса, библиотек и в музыкальных залах.

Итак, первое, мобильная образовательная среда – образовательное пространство, которое можно менять в соответствии с требованиями и поставленными задачами. Это в первую очередь

комфортные условия обучения, удобство, возможность использования свободного пространства и мобильность, т.е. возможность активного передвижения, обеспечивающаяся учащимся возможностью менять место положения, активизировать двигательные способности и коммуницировать. Учитывая, что обычные классы, предусматривают наличие статичных предметов, т.е. привычное для всех учащихся пространство, которое в большинстве своем постоянно, данное оборудование внесет эффект мобильности и повысит интерес к обучающему процессу. Как? Кубы можно расположить в ряд, поставить полукругом или соединить в кольцо, можно поставить в позицию диалогового общения или просто в хаотичном порядке, делая процесс общения вариативным для педагога и детей. Объединять в пары, мини-группы или создавать команды, решая вопросы пространственной ориентировки и командного взаимодействия, коммуникации и умения работать по правилам, еще одна возможность этого оборудования.

Второе, динамические паузы на уроках. Интерактивные кубы iMO-LEARN это легкие, достаточно большие кубы с разными поверхностями: прямой и изогнутой, что дает возможность использовать их для определенных целей. Можно сесть и сидеть, учитывая все правила правильной осанки, а можно качаться и делать процесс сидения более активным, что в свою очередь снимет напряжение и будет полезно для детей с гиперактивностью. Так как кубы легко соединять вместе, их можно также использовать для постройки различных конструкций, таких как «арка», «дом», «башня» и т.п. А точки, изображенные на кубах, как на домино, предлагают пофантазировать и придумать игры с учетом их количества (например: «прыгни столько раз на правой ноге, сколько точек изображено на грани», «продержись, стоя на кубе столько секунд, сколько нарисовано точек на грани», «назови столько слов по изучаемой теме, сколько точек нарисовано на грани куба» и т.д.). Данные возможности можно активно использовать для динамических пауз или делать правилом поощрения за хорошую работу на уроке.

Третье, интерактивный образовательный инструмент. Каждый куб может быть преобразован цифровой предмет путем добавления датчика движения. Это важная функция куба, которая дает возможность ученикам отвечать на вопросы с помощью манипулирования кубом с учетом поставленной цели, а цветовые индикаторы развивают зрительно-моторную координацию и служат оценкой в успешности выполненного задания. Такая

возможность делает процесс обучения интересным, повышает познавательную активность и мотивирует детей к обучению. Куб становится частью занятия.

Четвертое, интерактивные задания. В программном обеспечении данного интерактивного оборудования предусмотрены задания различной направленности и различного уровня сложности, что дает возможность дифференцированно и вариативно подойти к подаче материала по выбранным педагогом темам.

На этапе актуализации знаний, что чаще всего используется вначале урока, очень удобно использовать задание «Быстрый тест». Как нетрудно догадаться из названия, задание имеет формат тестирования и предполагает вариативные ответы. Задача учащихся правильно выбрать ответ и повернуть куб той гранью вверх, которая, по их мнению, соответствует верному решению. А индикаторы на интерактивной доске подскажут сколько верных ответов получилось. Данное задание и использование датчика движения дает возможность превратить обучающий процесс в интересную игру и быстро актуализировать знания, а моментальная обратная связь от цветowych датчиков позволит учащимся повторить неудачные попытки и достичь успеха.

Одним из главных этапов урока является этап введения в тему. Именно от подачи материала, от выбранного способа будет зависеть заинтересованность и мотивация учащихся к изучению новой темы. Чаще всего используют такие формы и способы, как: рассказ, сообщение, доклад, беседа, рассуждение, объяснение, наблюдение, опыты, занимательные материалы и дидактические игры. Но одним из эффективных способов остается игра. Игра – это универсальное средство, которое можно модифицировать и применить к любым предметам и темам урока. И опять на помощь нам приходят интерактивные кубы и игра «Анаграмма». С помощью этой игры можно смело сложить слово, обозначающее тему урока. Индивидуальное и групповое взаимодействие с кубами, когда нужно с помощью поворотов куба выбрать правильную букву в строчке или столбце заданных букв, делают процесс его отгадывания интересным, увлекательным и динамичным. Игра завершается, когда слово собрано целиком, а восторг учащихся не имеет границ.

На этапе основной части занятия части решения основных поставленных задач, ученикам можно предложить вариативные задания по изучаемой теме, где можно упорядочить признаки, процессы, определить последовательность действий,

определить приоритеты в выбранных категориях или выстроить алгоритм решения примера, и даже задачи (игра «Упорядочивание»). Упражнение «Соответствия», где необходимо подобрать изображению подходящий текст, изображение или звуковой файл, хорошо подойдет для этапа закрепления знаний. А постоянная возможность использования кубов, как посредника между ребенком и ответом, эмоционально окрашивает и мотивирует на выполнение заданий, как индивидуально, так и в мини-группе.

Таким образом, вариативность заданий, самостоятельный выбор тематики, разработка авторских игровых упражнений дает широкую возможность для использования интерактивных кубов в образовательном процессе. Необычная форма, мобильность и интерактивность оборудования сделает обучение интересным и мотивирующим. Способность индивидуализации заданий, возможность привлечь внимание, развить двигательную координацию, пространственное ориентирование, зрительную память и логическое мышление поможет в обучении детей с трудностями и ограниченными возможностями здоровья. А работа с кубами в паре или команде сможет развить понимание, умение совместно принимать решения, научит договариваться и взаимодействовать в рамках совместной деятельности.

Дети всегда нуждаются в любви и заботе, во внимании и поддержке взрослых. И несмотря на адинамичность или гиперактивность, на нейротипичность или ограниченные возможности, каждый из них готов к новым знаниям, к новым социальным связям и коммуникации. А современный учитель готов осваивать новые цифровые технологии, инновационное оборудование и расширять свои компетенции, чтобы помочь сделать шаг каждому ребенку к новым знаниям. И чтобы этот шаг был интересным, мотивационным и запоминающимся.

Библиографический список

1. Гаврилова, Т.С. Современный учитель: вызовы времени [Текст] /Т.С. Гаврилова// Вестник Герценовского университета. - 2012. - №2. - С.105-108.

2. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 368 с.

3. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>

А.И. Винокурова

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.Н. Ковалева

преподаватель

РЕСУРСЫ РОБОТОТЕХНИЧЕСКОГО НАБОРА MATATALAB В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

Постоянно меняющиеся условия жизни, технический прогресс, развитие цифровых технологий ведет за собой изменения в стандартах образования, введение новых целей и задач. В связи с информатизацией образования появляется понятие «информационно-образовательная среда», которая представляет собой систему инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, 2012). А федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) закрепляют требования по созданию на базе каждого образовательного учреждения информационно-образовательной среды, определяя ее состав и функционирование. Она должна включать в себя образовательные ресурсы, в т.ч. цифровые ресурсы, обеспечивая информационную и методическую поддержку образовательного процесса. А в свете стремительно изменяющейся жизни, требует от учителя непрерывного образования и самообразования [1; 106]. Также хотим отметить, что одной из задач, которую ставит нам ФГОС НОО – это «воспитывать и развивать качества личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики». И цифровизация среды, заполнение ее инновационным оборудованием дает возможность развить в школьниках те умения и навыки, которые нужны современному обществу.

Несомненно, важную роль новые технологии играют в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Инклюзия подразумевает создание таких условий для каждого ребенка, которые смогут сделать образование доступным для всех детей. Поэтому продуктивная и интересная деятельность детей с применением робототехнических

наборов, интерактивного программного оборудования и инновационных разработок способствует повышенному интересу к обучению, развивает способность работать в команде и достигать совместных целей. А яркий дизайн, технические возможности и удобство использования способствуют привлечению внимания, развитию памяти и повышает познавательный интерес любого ребенка.

На сегодняшний день образовательные организации могут похвастаться обширным арсеналом интерактивного обучающего оборудования, это – 3D-сканеры, интерактивные доски и столы, цифровые микроскопы и лаборатории, робототехнические станции и планшеты с современным программным обеспечением. Мы в свою очередь хотим познакомить с инновационным набором Matatalab.

Matatalab – это робототехнический комплект, который предназначен для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Набор представляет собой конструктор для изучения основ алгоритмики и программирования, который рассчитан для формирования когнитивных навыков и развития логического мышления. С помощью специальных фишек, обозначающих направление движения, на командном поле можно создать алгоритм активности робота с учетом поставленных целей и задач занятия. Отличительной особенностью набора является отсутствие необходимости использовать компьютер или мобильное устройство для программирования. Механика Matatalab позволяет проводить бесчисленное количество «партий», комбинируя программные блоки и алгоритмы так, чтобы ни одно путешествие маленького робота по игровому полю не повторяло предыдущие. Благодаря сочетанию интерактивных и дидактических элементов, творческого подхода каждого педагога, комплект помогает детям сформировать логическое мышление, стимулирует развитие творческих способностей, пробуждает в них любознательность, учит самостоятельно принимать решения и давать волю фантазии.

Для того, чтобы подготовить детей к работе с робототехническим набором учителю потребуется провести подготовительный этап, который сформирует у детей первичное представление об алгоритме действий. Какие виды заданий можно дать на этапе подготовки?

1. Провести беседу на тему «Алгоритмы в нашей жизни». Где учитель должен объяснить, что такое алгоритм действий,

для чего он нужен и где в жизни мы можем встретить уже давно сформировавшийся порядок действий. Такая беседа повышает познавательную активность, а детям с трудностями в обучении поможет повторить и автоматизировать имеющиеся знания и умения.

2. Следующим этапом необходимо провести игры на пространственную ориентацию, чтобы впоследствии, при выстраивании алгоритмов, дети понимали, в каком направлении необходимо двигаться для заданной цели и как шаги необходимо выполнить. Обучение с опорой на личный опыт, при котором дети включаются в изучаемую ситуацию и побуждаются к активным действиям, способствует развитию мышления.

3. Продолжая или завершая подготовительный этап учитель может предложить детям возможность ощутить себя в роли робота, который двигается на плоскости или в заданном пространстве. Для этого хорошо подойдут лабиринты, или игра «Сервировка стола». Для первого варианта учитель может предложить детям описать алгоритм пути до выхода из лабиринта, с учетом каждого шага и поворота. Для усиления игрового момента можно раздать детям маленькие фишки, чтобы они могли проводить ими по игровому полю. А для второго, более интересного на наш взгляд, понадобится пластиковая посуда (тарелки, кружки, вилки, ложки для нескольких персон). Учитель на время игры становится роботом и выполняет все команды детей. А задача детей в этом случае – составить последовательность команд так, чтобы «робот-учитель» верно провел сервировку стола.

Конечно, данный перечень очень узок и его всегда можно расширить, модернизировать, видоизменить по желанию педагога, главное учитывать индивидуальные возможности каждого ребенка и подбирать уровень сложности или цель задания с учетом его знаний и умений. Таким образом, благодаря подготовительному этапу, дети смогут создавать правильный порядок действий с учетом поставленных задач.

После подготовительного этапа, следует ознакомительный этап с робототехническим набором. Тут учителю следует показать набор классу и рассказать о его содержании, а практическая работа с маленьким помощником начнется на следующем этапе.

Итак, практический этап. Тут необходимо составить задание для робота и начать с самых легких вариантов, последовательно усложняя. Данная возможность помогает дифференцировано

подойти к работе с данным оборудованием и учитывать индивидуальные возможности детей, делая акценты на трудностях и личных возможностях. Что для этого требуется?

1. Определить задачу. Это может быть просто проложить маршрут от точки А до точки Б, это может быть тематическое задание (например, собрать все ингредиенты для блюда; определи, где живет заяц; угадай мелодию, нарисуй фигуру и многое другое).

2. Придумать образ главного героя. Этот пункт немаловажен в творческом развитии детей и развитии воображения в целом. Например, можно придать роботу образ скорой помощи, приклеив на него красные кресты по бокам или распечатать тематического персонажа, а затем приклеить его на робота, а смастерить образ в технике оригами или слепить детали из пластилина не только разовьет воображение, но и активизирует моторные функции детских рук. Казалось бы, это занимает много времени для подготовки, но это невероятно заинтересовывает детей!

3. Разработать игровое поле или использовать его от набора. Конечно, можно придумать множество заданий и на стандартных игровых полях, но фантазия и желание новаторства могут расширить спектр игровых возможностей данного робототехнического набора.

4. Подобрать необходимый набор материалов (картинки, препятствия, фишки и т.д.) для использования в игре. Фишки и препятствия можно использовать не всегда, в основном для усложнения заданий. А тематические картинки являются частью задания. Например, можно разложить на игровом поле картинки фруктов и овощей, а потом дать детям задание – собрать только фрукты.

5. Объяснить задание детям. Учитель должен проговорить смысл задания, обозначив стартовую и финальную точку пути нашего робота. При усложнении задания можно указать на наличие барьерных или «опасных» в истории игры.

Таким образом, учитель сможет придумать увлекательное задание, которое сможет разнообразить стандартный урок и примеры такого использования, мы опишем ниже.

Пример задания для урока русского языка.

Место задания в уроке – Этап словарной работы.

На игровом поле разложите гласные буквы. Необходимо подготовить одно слово с пропущенной гласной буквой для

ученика. Инструкция к заданию «Проложи дорогу для робота к той букве, которая, по твоему мнению, пропущена». Таким образом можно подобрать разные варианты слов, учитывая возможности детей с трудностями в обучении и нейротипичных детей.

Пример задания для урока математики.

Место задания в уроке – этап актуализации знаний, этап подведения итогов урока.

Инструкция: «Нарисуйте с помощью робота изучаемую геометрическую фигуру. Для этого вам необходимо правильно выставить готовый алгоритм с карточек в наборе на контрольную панель. И запустить программу». После того, как дети овладели простыми навыками программирования, когда они начали с легкостью выполнять задания, можно повысить уровень сложности заданий. Например, можно сделать в готовом алгоритме пробелы, чтобы дети сами догадались, какой элемент движения пропущен и добавили его. Так же, можно предложить ученикам простой алгоритм прямоугольника. Задача детей будет увеличить или уменьшить фигуру в два раза при этом не увеличивая количество блоков действия. Ну а более сложным заданием будет самостоятельное составление алгоритма для рисования геометрической фигуры.

Таким образом, с помощью робототехнического набора можно создавать бескрайнее количество заданий, подбирая тематику задания и уровень сложности для каждого ребенка индивидуально. Но и это не все!

Учитывая активное внедрение в образовательный процесс дистанционного формата обучения, хочется отметить, что и тут существуют огромные возможности использования программного обеспечения робота. Разработаны электронные игры с участием маленького помощника, где есть возможность пройти все уровни сложности, создать алгоритм самому, научиться сочинять музыку и рисовать с помощью заданной траектории.

И в заключении хочется отметить, почему же так необходимо использование этого робототехнического набора при работе с младшими школьниками в инклюзивном классе? На этот вопрос мы отвечали и ранее, приводя примеры возможного использования робота. Но основными его задачами, по нашему мнению, в инклюзивной практике будет способствование всестороннему развитию личности: развитию познавательного интереса и интереса к обучению, развитию высших

психических функций, таких как память, внимание, воображение и развитию коммуникативных навыков, формированию основ программирования и технических навыков. А создание обширных карт приключений, тематических образов для робота дает как учителю, так и детям возможность полного погружения в процесс игрового обучения.

Библиографический список

1. Гаврилова, Т.С. Современный учитель: вызовы времени [Текст] /Т.С. Гаврилова// Вестник Герценовского университета. - 2012. - №2. - С.105-108.
2. ФГОС Начальное общее образование – ФГОС (fgos.ru) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-po/>
3. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>

В.В. Добрыднева

г. Москва

ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: М.Н. Ковалева
преподаватель

КУБЫ IMO-LEARN: ОБУЧЕНИЕ В ДВИЖЕНИИ

Современное начальное образование нацелено на формирование у школьника универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных. Тех действий, которые помогут учиться, способствуют к саморазвитию и самосовершенствованию. Умение слушать и понимать, обобщать и классифицировать, пользоваться схемами, определять цель деятельности, критически оценивать свой результат, мотивировать себя к обучению и познавательному действию, это только малая часть тех задач, которые необходимо достичь. Умение учиться – это важный фактор, который повышает фактор эффективности усвоения новых знаний, формирует умения, развивает и обогащает знания о мире. Но как это сделать? Как мотивировать учеников? Как сделать образовательный процесс интересным и познавательным?

Раньше ответ на эти вопросы был бы однозначным. Но стремительное развитие цифровых технологий, оснащение образовательных организаций инновационным и интерактивным оборудованием, возможности сети Интернет расширяют ресурсы современного учителя и помогают быть на уровне интересов современных школьников. Интеграция новых технологий в обучение становится частью более широкого движения, призванного помочь учащимся приобрести новый опыт [1, стр. 37]. Мало уже привлекает меловая доска, когда есть интерактивные панели, на которых можно рисовать, писать и просто использовать, как демонстрационный экран с массой возможностей. Обычная настольная игра с пластмассовыми фишками и бумажным полем тоже не будет часто востребованной при групповой работе, когда есть интерактивные робототехнические наборы, различные «робомышки» и «робопчелки». А обычный пол в холле, превращаясь в интерактивный, создаст массу эмоций и повысит познавательный интерес, а главное поможет сменить деятельность и избавит от лишнего напряжения. А главное, что это интересно! А интерес порождает желание!

Одним из таких интересных, увлекательных и полезных цифровых инноваций являются интерактивные кубы iMO-LEARN. Обычные полипропиленовые кубы достаточно большого размера, но легкие по весу смогут стать предметом статических или активных спутников любых игровых моментов.

С помощью кубов можно создавать мобильное пространство. Это дает возможность ученикам находить для себя интересные, комфортные места в классе и не сидеть постоянно за школьными партами. Возможность изменения пространства будет удобна для адаптационного периода, когда детям сложно сидеть на одном месте длительное время, а изменение положения в пространстве, возможность не просто посидеть, но иногда и слегка покачаться, заинтересует детей и поможет снять напряжение.

Кубы можно расставлять, меняя их форму расположения относительно педагога, это поможет сделать моменты обучения интересным и привлекательным, куда интереснее сидеть полукругом или кольцом вокруг своего учителя и играть в увлекательную познавательную игру.

А провести традиционную физкультминутку с применением кубов сможет каждый ребенок. Кто откажется посидеть, постоять, перепрыгнуть даже покидать эти кубы? Так как кубы легко соединять вместе, их можно также использовать для постройки

различных конструкций, таких как «арка», «дом», «башня» и многое другое. Посидеть на дорожке из кубов тоже будет интересно, если представить, что это поезд, а составить фигуру на время и превратить процесс конструирования в соревнование, изменит цель всего мероприятия.

Но в чем заключается основной интерактивный функционал кубов? С помощью сенсорных датчиков, которые входят в общий набор данного оборудования, кубы становятся «живыми». Такая функция привлекает и становится инструментом для детей при общении с педагогом. С помощью манипулирования кубом дети могут отвечать на разные вопросы, оценивать свои результаты и успешно выполнять задания. Такая возможность делает процесс обучения интересным, повышает познавательную активность и мотивирует детей к обучению. Куб становится частью занятия.

В программном обеспечении данного интерактивного оборудования предусмотрены задания различной направленности и различного уровня сложности, что дает возможность дифференцированно и вариативно подойти к подаче материала по выбранным педагогом темам.

Вариативность форм разнообразна, от быстрого теста и собирания различных тематических картинок до заданий на соответствие и нахождение последовательности. На первый взгляд данные задания могут показаться легкими для детей младшего школьного возраста, но возможность содержательного подхода, индивидуализации заданий под выбранную тему дают свободу выбора педагогу.

Задание «Быстрый тест» можно использовать на этапе начала урока и сделать режимным интересным моментом для актуализации знаний по ранее изученной теме или, как завершающий момент занятия. Задача учащихся правильно выбрать ответ и повернуть куб той гранью вверх, которая, по их мнению, соответствует верному решению. А индикаторы на интерактивной доске подскажут сколько верных ответов получилось.

Пазлы любит собирать каждый, кто из детей откажется выбирать часть картинки на экране и с помощью поворот куба находить верное ее месторасположение. А если это сделать командным заданием, то картинка, собранная на время, станет целью соревнования.

Отгадывание слов, могут стать акцентами для запоминания главных моментов темы урока. И опять на помощь приходят

кубы. Повернув их разными гранями, можно перескакивать от ненужной буквы к той, которая станет частью слова. Интерактивность картинки, которая реагирует на каждую манипуляцию ребенка кубом создает восторг и эмоционально поддержку процесса.

Все это увлекает, но всегда стоит помнить о принципах здоровьесбережения, когда все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителю, когда есть активное включение и снижается риск переутомления, когда хорошие результаты являются первостепенными, а неудачи будут стартом для новых достижений, и режимность использования будет главным в работе с интерактивным оборудованием.

Возможности кубов широкие: мобильность, обратная связь, увлекательность самого процесса, повышение двигательной активности детей, смена деятельности, групповое и индивидуальное использование, вариативность программного обеспечения, возможность разрабатывать, сохранять и делиться своими авторскими играми с коллегами, это ещё не весь уникальный ресурс этой инновационной разработки.

По сравнению с традиционными методами обучения включение интерактивных технологий меняют взаимодействие педагога и учащихся, где активными становятся дети, а педагоги направляют и создают условия для инициативы.

Библиографический список

1. Цифровизация образования: вызовы современности: материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Чебоксары, 13 ноября 2020 г.) / редкол.: Р.И. Кириллова, Н.Н. Тимофеева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 220 с. ISBN 978-5-907313-86-6

2. Интерактивное оборудование в школе: что это и для чего необходимо [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://activityedu.ru/Blogs/testdrive/interaktivnoe-oborudovanie-v-shkole-cto-eto-i-dlya-chego-neobhodimo/>

3. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>

#ScienceJuice2021

Сборник статей и тезисов

Том 2

Цифровое издание
Формат 60×90/16
Усл. печ. л. 42.44